

José María Esteve Faubel
Aitana Fernández-Sogorb
Rosabel Martínez-Roig
Juan-Francisco Álvarez-Herrero
(eds.)

Transformando la educación a través del conocimiento

Transformando la educación a través del conocimiento

José María Esteve Faubel, Aitana Fernández-Sogorb,
Rosabel Martínez-Roig y Juan-Francisco Álvarez-Herrero
(eds.)

Octaedro 
Editorial

COLECCIÓN: Universidad

TÍTULO: *Transformando la educación a través del conocimiento*

EDICIÓN:

José María Esteve Faubel
Aitana Fernández-Sogorb
Rosabel Martínez-Roig
Juan-Francisco Álvarez-Herrero (eds.)

COMITÉ CIENTÍFICO INTERNACIONAL (edición de la obra):

Prof. Dr. Enric Bou, Università Ca' Foscari Venezia
Prof. Dr. Miguel Cazorla Quevedo, Universidad de Alicante
Prof. Dr. Antonio Cortijo, University of California at Santa Barbara
Prof. Dra. Rosa Pilar Esteve Faubel, Universidad de Alicante
Prof. Dr. Massimiliano Fiorucci, Università degli studi Roma Tre
Prof. Dra. Carolina Flores Lueg, Universidad del Bío-Bío
Prof. Dra. Marcela Alejandra Godoy Valenzuela, Universidad Viña del Mar
Prof. Dra. Mariana González Boluda, University of Leicester
Prof. Dr. Víctor González Calatayud, Universidad de Murcia
Prof. Dr. Alexander López Padrón, Universidad Técnica de Manabí
Prof. Dr. Enric Mallorqui-Ruscalleda, Indiana University-Purdue University
Prof. Dra. Copelia Mateo Guillén, Universidad de Alicante
Prof. Dr. Santiago Mengual Andrés, Universitat de València
Prof. Dra. Gladys Merma Molina, Universidad de Alicante
Prof. Dra. María Teresa del Olmo Ibáñez, Universidad de Alicante
Prof. Dra. Rozalya Sasor, Jagiellonian University in Kraków
Prof. Dr. Fabrizio Manuel Sirignano, Università degli Studi Suor Orsola Benincasa
Prof. Dra. Maria Stefanie Vasquez Peñafiel, Escuela Politécnica Nacional (Ecuador)
Prof. Dra. Marisol Villarrubia Zúñiga, Universidad de Alicante

En este libro se recogen únicamente las aportaciones que han superado un riguroso proceso de selección y evaluación (*double blind peer review process*) según los siguientes criterios de evaluación: calidad del texto enviado, novedad y pertinencia del tema, originalidad de la propuesta, fundamentación bibliográfica y rigor científico.

Primera edición: noviembre de 2022

© De la edición: José María Esteve Faubel, Aitana Fernández-Sogorb, Rosabel Martínez-Roig, Juan-Francisco Álvarez-Herrero

© Del texto: Las autoras y autores

© De esta edición:

Ediciones OCTAEDRO, S.L.
C/ Bailén, 5 – 08010 Barcelona
Tel.: 93 246 40 02 – Fax: 93 231 18 68
www.octaedro.com – octaedro@octaedro.com

ISBN: 978-84-19506-73-3

Producción: Ediciones Octaedro

Esta publicación está sujeta a la Licencia Internacional Pública de Atribución/Reconocimiento-NoComercial 4.0 de Creative Commons. Puede consultar las condiciones de esta licencia si accede a: <https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/>.

NOTA EDITORIAL: Las opiniones y contenidos de los textos publicados en esta obra son de responsabilidad exclusiva de los autores.

Publicación en *Open Access* – Acceso abierto

Índice

Introducción.....	1
<i>Apuestas de innovación pedagógica en el aula, favorecidas desde un programa de posgrado en educación y TIC</i> Aarón-Gonzalvez, Marlin; Solano-Barliza, Andrés D.; Choles-Quintero, Patricia y Cuesta-López, Rosalba.....	3
<i>Post-pandemic sustainability through higher education</i> Abad-Villaverde, Beatriz; Acra-Despradel, Claudia; González Amado, Bárbara; Villanueva-Blasco, Víctor José and Lendor Cabrera, Walter Alberto.....	16
<i>Desempeño del docente tutor en una universidad pública mexicana: opinión de los estudiantes de la carrera de psicología</i> Alarcón-Armendáriz, Martha Elba; Hickman-Rodríguez, Hortensia; Cepeda-Islas, María Luisa y Bautista-Díaz, María Leticia.....	24
<i>La Educación Física emocional: prevención del bullying y cyberbullying</i> Alcántara Cruz, Almudena y Ruiz Ariza, Alberto.....	36
<i>Enseñar la Historia a través de la recreación histórica y los museos</i> Almansa Fernández, Marco y Bernuz Rodríguez, Yasmina.....	46
<i>Potencial Pedagógico e interconectividad en Escenarios Transmedia para la salud: Estudio de caso de comunidades virtuales españolas de runners</i> Almazán-López, Oskar y Osuna-Acedo, Sara.....	58
<i>“Mi escuela, mi espacio”. Estudio sobre la participación infantil en los espacios escolares con estrategias audiovisuales</i> Álvarez Díaz, Katia y González Falcón, Inmaculada.....	73
<i>Implementación de la evaluación formativa en la Educación Superior. Valoración del proyecto de innovación</i> Álvarez Teruel, José Daniel.....	84
<i>Ser maestra de infantil. Una narrativa desde la sensibilidad trans</i> Amar, Víctor.....	95
<i>Construyendo ciudadanía plural. Tutoría virtual como respuesta en Educación Superior</i> Amorós Poveda, Lucía.....	109
<i>Educación para el desarrollo sostenible. Emprendimiento social, emprendimiento digital</i> Amorós Poveda, Lucía.....	121
<i>Revisión del tratamiento de la expresión escrita: la escritura creativa en materiales de ELE para jóvenes aprendientes de nivel B1</i> Asensio Pastor, Margarita Isabel.....	134
<i>La novel·la gràfica per a estimular la competència actitudinal de l'alumnat universitari respecte a una llengua minoritzada</i> Baile López, Eduard.....	144

<i>Collaborative STEAM in Educational Centers: Artistic installations in public spaces</i>	
Basogain, X.; Olabe, J.C.; Olabe, M.A. y López de la Serna, A.....	153
<i>Diseño y validación de un cuestionario de contexto para evaluar la Competencia Musical</i>	
Bermell Corral, M ^a Ángeles y de Dios Tronch, Amparo.....	164
<i>Estudiantes con altas capacidades en contextos de inclusión: aprender del saber docente</i>	
Cabezas Alarcón, Jessica y Lorenzo-Ramírez, Núria.....	175
<i>Maestras creadoras y contadoras de cuentos ilustrados: vivencias literarias y artísticas en educación infantil</i>	
Caeiro Rodríguez, Martín.....	182
<i>Premios a los Trabajos de Fin de Grado con perspectiva de género en las disciplinas CTIM, una revisión</i>	
Calvo-Iglesias, Encina.....	191
<i>Algunas características clave de los videojuegos comerciales para la educación patrimonial</i>	
Camuñas-García, Daniel; Serrano-Arnáez, Begoña; Cambil-Hernández, María-Encarnación y De la Cruz-Campos, Juan-Carlos	201
<i>La mediación lingüística de lo traducible e intraducible en torno al elemento literario cultural</i>	
Carrión González, Paola.....	210
<i>Rediseñando los espacios de aprendizaje con DigiCraft</i>	
Cerezo Cortijo, Isabel.....	223
<i>La praxi literària de les trobairitz</i>	
Conejero Pascual, Francisco José.....	233
<i>Experiencia didáctica de enseñanza de la historia mediante la robótica. Un caso práctico</i>	
Corrales Serrano, Mario	245
<i>Trabajando desde la subjetividad del alumnado: la foto-elicitación y la narrativa audiovisual como instrumento de aprendizaje</i>	
Cotán Fernández, Almudena; Picazo Gutiérrez, Marina y Ruiz-Bejarano, Aurora María ..	255
<i>Reconsiderar la profesionalidad docente. Entre la centralidad del alumno y la importancia de la formación</i>	
Crescenza, Giorgio	264
<i>¡Salta, suma y resta! Propuesta didáctica para la enseñanza de operaciones aritméticas básicas en el alumnado de Educación Infantil</i>	
de la Torre Cruz, Manuel J. y Rusillo Magdaleno, Alba	275
<i>La construcción colectiva del conocimiento comunitario: cambios en el contexto educativo</i>	
Delgado de Frutos, Nahia y Losada Iglesias, Daniel	283
<i>Una reflexión sobre los criterios de selección de lecturas del profesorado de Educación Secundaria</i>	
Díaz Díaz, Mario	294

<i>Los alumnos con bajo desempeño funcional: realidad invisible en una escuela que olvidó su cometido</i>	
Díaz Santa María, Yonatan; Álvarez Martínez-Iglesias, José María y Molina Saorín, Jesús.....	305
<i>Inclusion of children with disabilities in general school units</i>	
Dourgounoglou, Antonios	319
<i>De la represión a la reivindicación: el caso paradigmático de Margarida Borràs, un ejemplo para los nuevos horizontes educativos inclusivos en materia de género</i>	
Escartí, Vicent Josep.....	328
<i>Validación de una rúbrica basada en el TPACK para evaluar propuestas didácticas centradas en los ODS mediante ScratchJr</i>	
Esteve-González, Vanessa; Valls Bautista, Cristina y Álvarez-Herrero, Juan-Francisco.....	334
<i>Uso de la simulación para favorecer el proceso de aprendizaje de los estudiantes del Grado en Logopedia</i>	
Fernández-Baza, Nuria y García-Pérez, María Emma.....	345
<i>Relaciones entre creatividad científica, pensamiento divergente, disposición hacia el pensamiento crítico, nivel académico y género en la educación secundaria</i>	
Fernández-Vilanova, Jorge y Solaz-Portolés, Joan J.....	354
<i>Ma come la pensano gli insegnanti?</i>	
<i>L'emancipazione dalla pedagogia della distinzione: atteggiamenti e opinioni sull'inclusione degli studenti con ASD in Grecia</i>	
Fodelianakis Antonios	366
<i>El rol del educador o educadora durante el juego de bloques: estudio de caso de una escuela infantil 0-3 años</i>	
Franco López, José Pablo.....	378
<i>Aplicación web para la simulación de circuitos amplificadores básicos y refuerzo del estudio no presencial</i>	
Galiana-Merino, Juan José; Alavés-Baeza, Vicent; Soler-Llorens, Juan Luis; Gómez Doménech, Igor; Rosa-Cintas, Sergio	389
<i>El enfoque CTSA en la formación de profesorado. Una experiencia educativa a partir del análisis del teléfono móvil.</i>	
García-González, Esther; Fernández-Montblanc, Tomás y Gómez-Chacón, Beatriz	401
<i>Análisis fílmico de lo real: cine, orientación e identidad</i>	
García Lozano, Francisco José	411
<i>El saber hacer de la herramienta web, Educaplay, por parte del futuro profesorado de las etapas educativas de Infantil y Primaria</i>	
García-Martín, Judit	421
<i>Professional development in preservice teaching. Perceptions of Physics and Chemistry preservice teachers about their inquiry teacher identity</i>	
García-Ruiz, Cristina; Lupión-Cobos, Teresa y Blanco-López, Ángel.....	433

<i>Nuevas subjetividades contemporáneas en la construcción del sujeto: una propuesta didáctica desde la creación inmersiva.</i>	
Gárgoles Navas, María	442
<i>La adopción de buenas prácticas de Responsabilidad Social en la formación universitaria</i>	
Gil García, Elizabeth	451
<i>Prevención del consumo de sustancias adictivas: estudiantes del Grado en Farmacia implementan estrategias de innovación educativa y aprendizaje colaborativo en Secundaria.</i>	
Giner Pons, Rosa M.; Moragrega Vergara, Inés; Cabedo Escrig, Nuria y Blázquez Ferrer, M. Amparo	460
<i>Evaluación colaborativa e implementación de la competencia de comunicación en la asignatura de Avances en Reproducción del Grado de Biología</i>	
Giráldez-Pérez, Rosa María; Ugía-Cabrera, Antonio; Grueso Molina, Elia María y Ugía-Giráldez, Antonio	473
<i>Centros de apoyo a la inclusión en la educación superior: descripción de los servicios ofrecidos en universidades españolas</i>	
Gómez-Puerta, M.; Chiner, E.; Cardona-Moltó, M. C. y Rodríguez Rodríguez, R.	484
<i>La igualdad en la Universidad de Oviedo: aportaciones para unas prácticas institucionales y educativas transformadoras</i>	
González Arias, Rosario y Calvo González, Soraya	492
<i>Uso de metodologías activas para la enseñanza y el aprendizaje en la enseñanza secundaria. Un estudio bibliométrico</i>	
González López, Andrea María y Pascual Sevillano, M ^a Ángeles.....	503
<i>El consumo de sustancias psicoactivas y su relación con las habilidades sociales en estudiantes adolescentes: un estudio de revisión sistemática</i>	
González Moreno, Alba.....	516
<i>Evolución de la formación no institucional de los maestros en España</i>	
Granados Alós, Lucía; Poves Jiménez, José Ángel y Aparisi Sierra, David.....	526
<i>La imatge errònia que l'alumnat (i la societat) té de Jaume I</i>	
Granell Sales, Francesc	536
<i>Una activitat oral en català per a la dinamització dels tàndems lingüístics en el Grau d'Educació: la pràctica setmanal #Trendingtopic</i>	
Guardiola Savall, M. Isabel i Martínez Martínez, Caterina	544
<i>Flipped classroom en secundaria para la mejora de la competencia comunicativa</i>	
Guevara Rincón, Gema	553
<i>Contexturas en el aprender de jóvenes universitarios. Ensamblajes de vida, identidad y relatos.</i>	
Gutiérrez-Cabello Barragán, Aingeru; Correa Gorospe, José Miguel y Aberasturi-Apraiz, Estibaliz	563
<i>PEAI -3 AÑOS. Prueba de evaluación del aprendizaje infantil para la prevención de las dificultades escolares al inicio de Educación Infantil</i>	
Gutiérrez Fresneda, Raúl	575

<i>Detección y didáctica de unidades fraseológicas en La casa de papel en el ámbito de la traducción general y especializada</i>	
Harteel, Kendall J.J. y Martínez Sánchez, Verónica.....	584
<i>Consideración de Instagram como recurso educativo por parte del futuro profesorado en formación</i>	
Hernández-Ortega, José; Rayón-Rumayor, Laura; Bañares Marivela, Elena y de las Heras Cuenca, Ana María	597
<i>Hearing Pre-Service Teachers' Voices and Accents: World Englishes in EFL Teacher Training</i>	
Huertas-Abril, Cristina A. y Palacios-Hidalgo, Francisco J.....	614
<i>Logros y fracasos de los movimientos estudiantiles universitarios en Paraguay</i>	
Ibáñez-Torales, Clara y Martínez-Olmo, Francesc.....	624
<i>Education on the human right of citizenship from Antiquity until the Middle Ages in Europe. The legal notion of citizenry</i>	
Kartezinis, Kosmas.....	634
<i>Use of ICT in Special Education</i>	
Lamprou, Charilaos	643
<i>Aprendiendo a gestionar una red de innovación docente universitaria</i>	
Llamedo Pandiella, Gonzalo	653
<i>Triplemente marginada: la adaptación al aula del caso de una mujer acusada de superstición en el siglo XVIII</i>	
Llinares Planells, Alejandro	666
<i>Educational techniques addressing children sexualization: a gender-sensitive perspective of female stereotypes to empower girls in equality</i>	
Llovet, Carmen y Alonso-Stuyck, Paloma	676
<i>Diseñar un currículum para el siglo XXI: El Proyecto Curricular Globaliza</i>	
López Ruiz, Juan Ignacio	687
<i>Cómo trabajar la expresión oral en un curso de FLE con el cuestionario de Moodle</i>	
López-Simó, Mireia.....	699
<i>YouTubers: un nuevo fenómeno en la infancia y adolescencia</i>	
Lozano Blasco, Raquel y Quilez Robres, Alberto	708
<i>La familia como celebridad en YouTube</i>	
Lozano Blasco, Raquel y Quilez Robres, Alberto.....	718
<i>Competencias digitales y otras expectativas sobre el profesorado en activo</i>	
Luna, Diego	728
<i>Problemas de integración tecnológica en los contextos escolares</i>	
Luna, Diego	738
<i>La expresión corporal como herramienta para visibilizar injusticias y desigualdades: percepciones del profesorado en formación</i>	
Maravé-Vivas, María; Valverde-Esteve, Teresa y Salvador-García, Celina.....	746
<i>El projecte comunicatiu "Ficció sonora"</i>	
Martines Llinares, Joan de Déu.....	758

<i>Phraseological Units in Literary Translation as Resources for the Empowerment and “Naturalization” of L2 Speakers in Multilingual Education</i>	
Martines, Vicent	767
<i>Análisis de las competencias docentes en línea en Educación Superior</i>	
Martínez Bonilla, Ismael	774
<i>Competencia digital docente y Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en Educación Física</i>	
Martínez-Domingo, José Antonio y Villodres, Gracia Cristina	785
<i>Cuestiones de género en la prensa española desde el siglo XIX: Textos y problemática</i>	
Martínez Egido, José Joaquín.....	796
<i>Género, redes sociales y consumo de Videojuegos en la Educación Universitaria en el COVID</i>	
Martínez Verdú, Remedios	805
<i>Escuelas Alternativas en España: Educación Infantil en Aire Libre</i>	
Martínez Verdú, Remedios	824
<i>Condiciones para la práctica e innovación en contexto de pandemia: el caso de educadores físicos en formación</i>	
Medina-Villalobos, Norma y Villanueva Reyes, Ma. del Carmen	834
<i>Apostar por la coherencia entre evaluación y estilos de enseñanza. Una necesidad en el sistema educativo chileno</i>	
Mella Mella, Flor María y Calatayud Salom, María Amparo	842
<i>María Lejárraga y la lucha por la igualdad de oportunidades para la mujer</i>	
Messina Fajardo, Trinis Antonietta	854
<i>The Use of Assistive Technology to enhance Students with Intellectual Disabilities and Learning Disabilities</i>	
Milathianaki, Giasemi	864
<i>La poesia objectual de Joan Brossa i el desenvolupament del pensament crític a l’educació primària</i>	
Molero Sánchez, Raquel i Bataller Català, Alexandre	872
<i>Introducción en el aula de la documentación inquisitorial para el estudio de la literatura moderna</i>	
Mompó Navarro, Jacob	881
<i>Herramientas online para el aprendizaje autónomo de los delitos contra la ordenación del territorio, el patrimonio histórico y el medio ambiente</i>	
Montserrat Sánchez-Escribano, María Isabel; Paniza Fullana, Antonia y Ferrer Tapia, Belén	887
<i>La recuperación del programa Prensa-Escuela en la era transmedia: una oportunidad para la LOMLOE</i>	
Morán, Próspero	896
<i>¿Qué imágenes sobre las inundaciones se insertan en los libros de texto de Educación Primaria (Ciencias Sociales)?</i>	
Morote, Álvaro-Francisco y Hernández, María	909

<i>Devolviendo la naturaleza a los centros educativos</i>	
Mulero Cruces, María del Mar; Nielsen Rodríguez, Adriana y Romance García, Ángel Ramón.....	920
<i>El autocontrol en educación infantil</i>	
Nielsen Rodríguez, Adriana; Mulero Cruces, María del Mar y Romance García, Ángel Ramón.....	928
<i>Las teorías de la comunicación desde la alfabetización informacional y emocional: una experiencia universitaria de aprendizaje activo y pensamiento crítico</i>	
Nos Aldás, Eloísa; Al-Najjar Trujillo, Tamer y Farné, Alessandra	938
<i>Contexto de aprendizaje virtual en situación COVID-19: percepciones de docentes en formación inicial de asignaturas de Proyectos Pedagógicos Investigativos</i>	
Ochoa Camacho, Edelmira y García Ávila, Sandra Patricia.....	951
<i>Confinamiento por COVID-19, Educación Virtual y Brecha Digital</i>	
Ortega-Romero, Sara; Navarro-Soria, Ignasi; Juárez-Ruiz de Mier, Rocío; Collado-Valero, Joshua A. y Lavigne-Cerván, Rocío	965
<i>Posibilidades del desarrollo del pensamiento científico en las aulas hospitalarias de la ciudad de Medellín</i>	
Osorio Jaramillo, Julieth Melissa y Acosta García, Luisa María	975
<i>Estrategias para pedir aclaraciones en las interacciones entre italianos y españoles hablando en español</i>	
Pascual Escagedo, Consuelo	986
<i>La robótica educativa como estrategia didáctica para el desarrollo de la competencia digital en Educación Primaria</i>	
Pérez-Barrioluengo, Elena; García-Díaz, Alfredo; Vidal, Javier; Ferreira, Camino y González-Moreira, Alba	998
<i>Tratamiento de los datos personales en los proyectos de innovación docente</i>	
Pérez Díaz, Raquel	1009
<i>Towards a sustainable active virtual learning model</i>	
Polyakova, Oksana & Galstyan-Sargsyan, Ruzana.....	1020
<i>El Ídolo oculado de Bullas. Un ejemplo del uso del patrimonio arqueológico local como recurso educativo</i>	
Porrúa Martínez, Alfredo y Robles Fernández, Alfonso	1036
<i>Prevenire l'abbandono universitario: stili di apprendimento e machine learning</i>	
Pulcini, Gabriella Giulia; Polzonetti, Valeria1; Cappellacci, Loredana1 & Cesaretti, Lorenzo.....	1046
<i>Uso problemático de las TIC en niños y adolescentes: análisis diferencial por sexo y edad</i>	
Real Fernández, Marta; Delgado Domenech, Beatriz; Costa-López, Borja y Navarro Soria, Ignasi.....	1061
<i>Violencia de género: una reflexión entre el pasado y el presente</i>	
Roca Ricart, Rafael.....	1072

<i>Adolescentes entre plataformas y redes sociales: una panorámica atendiendo a diferencias entre géneros</i>	
Rodríguez-Groba, Ana; Vila-Couñago, Esther; Martínez-Piñeiro, Esther y Fraga-Varela, Fernando	1078
<i>El aprendizaje inclusivo de la lectoescritura en Educación Infantil a través del pensamiento crítico y visible: Modelo VESS</i>	
Romero-Esquinas, María Helena; Ariza-Carrasco, Cristian y Muñoz-González, Juan Manuel	1091
<i>Actividades complementarias: valoración, posibilidades y límites en la enseñanza</i>	
Rosales López, Carlos	1103
<i>La coeducación desde la Educación Física: Propuesta didáctica</i>	
Ruiz-Ariza, Alberto y Alcántara-Cruz, Almudena	1114
<i>Influencia de la Expresión Corporal en la mejora de hábitos saludables en niños y adolescentes.</i>	
Rusillo Magdaleno, Alba y Suárez Manzano, Sara	1123
<i>La transferencia de conocimiento como aliada de la innovación: una ventana para la divulgación</i>	
Sánchez Sánchez, Ana María y Arias Rodríguez, Andrés	1132
<i>Una propuesta de modelo de Identidad docente: Entre la búsqueda de la integridad profesional y el retorno de la profesión</i>	
Sánchez-Suricalday, Andrés; García-Varela, Ana Belén y Castro-Martín, Benjamín	1141
<i>Co-creating rubrics: students' perspective on their process and the product designed in technology-enhanced learning environments</i>	
Santana Martel, Jennifer Saray y Perez-i-Garcias, Adolfina	1152
<i>Dos experiencias de inmersión virtual en asignaturas de matemáticas para primeros cursos de primaria y universidad</i>	
Segura Abad, Lorena y Galiano Segura, Claudia	1166
<i>El desarrollo en el aula de las subcompetencias documental y terminológica aplicadas a la traducción</i>	
Serrano Bertos, Elena	1174
<i>Enfoques y estilos de aprendizaje en estudiantes universitarios ecuatorianos</i>	
Simbaña-Gallardo, Verónica y Vinueza-Vinueza, Santiago	1182
<i>Estudio de ideas sobre economía, economistas y razonamiento en economía en la Educación Secundaria</i>	
Solaz-Moreno, Georgina y Solaz-Portolés, Joan J.	1193
<i>La investigación sobre el Aprendizaje-Servicio desde la perspectiva del profesorado universitario: una revisión sistemática de la producción científica</i>	
Solís Galán, M. Gloria; Suárez Lantarón, M. Belén y Mayor Paredes, Domingo	1204
<i>Educación, artivismo y perspectiva de género en la formación del profesorado: semiótica cultural sensible y subversión de roles</i>	
Soto Solier, Pilar Manuela y Villena Soto, Verónica	1213

<i>Efecto Motivacional de una Intervención Gamificada en Educación Física según Curso y Género</i>	
Sotos-Martínez, Víctor Javier; Ferriz-Valero, Alberto; Baena Morales, Salvador y Tortosa-Martínez, Juan	1226
<i>Aprendizaje basado en juegos activos para el aprendizaje en Educación Infantil</i>	
Suárez-Manzano, Sara y de la Torre-Cruz, Manuel J.....	1236
<i>Cómo Dios es Verdad en el Libro de la Contemplación en Dios (1272-1273) de Ramon Llull (1232-1316)</i>	
Tebaldi Meira, Gabriel.....	1244
<i>Fomento de vocaciones científicas desde el juego y las preguntas: construcción de un directorio de 80 interrogantes desde la ciencia, la educomunicación y los videojuegos</i>	
Tejedor, Santiago; Recoder, María José y Pulido, Cristina	1252
<i>El pòdcast a l'aula: l'alumnat com a creador de continguts sonors. Implementació del pòdcast com a model de docència inversa en l'Educació Superior</i>	
Terol Bolinches, Raúl; Mas Castells, Josep Àngel; Alonso López, Nàdia y Fernández Planells, Ariadna	1263
<i>Key factors to implement a multilingual and cross-curricular YouTube - Based Portal as an online Teacher Training resource</i>	
Torralba-Burrial, Antonio & García-Sampedro, Marta	1276
<i>Las posibilidades de las narrativas transmedia aplicadas a la enseñanza universitaria en España</i>	
Torres-Martín, José Luis; Castro-Martínez, Andrea y Díaz-Morilla, Pablo.....	1288
<i>La investigación de los diferenciales de género en el liderazgo académico: potencialidades del hacer narrativo</i>	
Urrea-Solano, Mayra; Merma-Molina, Gladys y Gavilán-Martín, Diego	1299
<i>Relación escuela y servicios sociales: la educación como bienestar compartido</i>	
Varela Crespo, Laura	1310
<i>La representació escènica musical i els ODS. Una experiència basada en la cantata infantil «L'Arbodissea i els vents del món»</i>	
Vicens Vidal, Francesc	1321
<i>Three Problems of Legal Education in China</i>	
Yang Yang.....	1331
<i>Study on the Current Situation and Countermeasures of Education with Disabilities in China</i>	
Yang Yang.....	1340

Introducción

La Educación es uno de los motores de transformación social más poderoso que existen. Como medio y como fin, al mismo tiempo, tiene el poder de llegar a cualquier persona y dotarla de los conocimientos que requiere, necesita o desea adquirir. A la vez, es, en sí, la vía de generación de nuevos conocimientos y de métodos para poder, por un lado, mejorar las posibilidades y calidades del dicho conocimiento y, por otro, posibilitar su transmisión. La Educación iguala la sociedad por encima de las diferencias de género, etnia, situación económica, discapacidades y cualquier otro aspecto que pueda generar una brecha social. Es, como decimos, medio y fin en sí misma, y cualquier actuación de mejora específica sobre la Educación, repercute, para bien, en toda la sociedad.

La posibilidad de generar conocimiento y transmitirlo a la sociedad, de modo inclusivo y con vocación en pro de los valores, es un bien estratégico para dicha sociedad. Podemos citar un ejemplo clásico al respecto, como es la guerra del Peloponeso. Este conflicto armado (431 a. C.-404 a. C.) enfrentó a la Liga de Delos, con Atenas al frente, y la Liga del Peloponeso, con Esparta como líder. Lo que, en principio, pudiera parecer que era una confrontación para controlar áreas de influencia económica, fue mucho más: una verdadera guerra entre concepciones opuestas en cuanto al Estado y la Educación. La guerra del Peloponeso se saldó con la derrota de Atenas, no solo en lo militar, sino también en su reducción a gobierno títere de los vencedores, con el entusiasta colaboracionismo de la minoría oligárquica ateniense. ¿Qué dejó tras de sí la vencedora, Esparta? Poca cosa o prácticamente nada en el conocimiento occidental, más allá de su casi omnímoda maestría bélica. La oligarquía que caracterizaba a Esparta poco pudo ofrecer en términos de innovación y diversidad, claves para el conocimiento. Atenas, a pesar de resultar derrotada en la guerra del Peloponeso y a pesar de ser tiranizada por los vicarios de Esparta a consecuencia de ello, ha legado a la Humanidad las bases del conocimiento.

El conocimiento es, pues, el elemento valioso en cualquier sociedad, y la actual sociedad de la información no es una excepción. Es por ello que el libro que nos honramos en presentar pretende ser una gota de agua en el oceánico conocimiento de nuestra sociedad actual. Se trata de abrir el conocimiento, no a las oligarquías, sino a todas y a todos, de modo inclusivo. Con este fin se ha editado el presente libro, el cual está conformado por numerosas contribuciones firmadas por personal docente e investigador de prestigiosas instituciones educativas, especialmente universidades. Se trata de un conjunto de aportaciones hilvanadas de forma coherente y lógica para generar nuevas ideas en el contexto educativo actual. Es, en definitiva, un canto a la libertad de pensamiento, y siempre con el interés de dotarlo de valores en pro de los derechos de la persona y del bien común. Ello es un derecho inalienable de la sociedad; y también es un deber que no se debe procrastinar, sino más bien al contrario: debe ser respetado, atendido, incentivado y promovido día a día.

José María Esteve Faubel, Aitana Fernández-Sogorb,
Rosabel Martínez-Roig y Juan-Francisco Álvarez-Herrero

Apuestas de innovación pedagógica en el aula, favorecidas desde un programa de posgrado en educación y TIC

Aarón-Gonzálvez, Marlin; Solano-Barliza, Andrés D.; Choles-Quintero, Patricia y Cuesta-López, Rosalba

Grupo de Investigación Motivar, Universidad de La Guajira (Colombia)

Abstract: From the satisfaction or dissatisfaction produced by innovations in educational communities, the impact of a master's program in La Guajira, Colombia, is analyzed from the development of degree projects that aim at pedagogical innovation in the classroom and its implications considering the characteristics of change and improvement in the area in which it was launched. The methodology is a case study and using the technique of documentary analysis, 24 degree projects were studied that were developed in educational communities examining the name of the project, educational need, pedagogical proposal, pedagogical innovation, area of knowledge, educational level and ICT used. It was found that most of the innovations are oriented towards the transformation of teaching practice and the student (68%), 4% towards generating changes in the classroom environment, 24% towards modifying didactics and finally 4% towards ICT. It is concluded that the development of pedagogical innovations for a particular classroom context generates improvements in the ways of teaching and the motivation of the student, which evidence changes in the educational scene because the responses of students to their learning move from what innovation causes and affects the true transformation of these realities and the actors involved in the process.

Keywords: Pedagogical innovation, classroom, change, educational scenario, motivation.

1. INNOVACIÓN PEDAGÓGICA E INNOVACIÓN EDUCATIVA PRIMER NIVEL

A tono con el concepto de innovación de Margalef y Arenas (2016) en el que puede comprenderse este desde la creación de algo desconocido, la percepción de algo creado como nuevo, o desde la asimilación de ese algo como novedoso, toda innovación, obedece a una intencionalidad, respondiendo a la sistematización de lo que implementa en busca de modificar prácticas, actitudes etc. El término tiene esencia en mostrar la generación del cambio que busca transformar esa realidad. El cambio es la causa y el fin de una innovación. Según estas autoras: El cambio siempre implica una alteración, una transformación de un objeto, de una realidad, de una práctica o de una situación educativa. Por ello, en el caso de la innovación educativa se considera que el cambio es la causa y el fin de una innovación, es decir, se innova para generar cambios

Ellas citando a Havelock y Huberman (1980, p.4) señalan que “la innovación educativa es el estudio de las estrategias o procesos de cambio”. En el análisis que hacen a varios conceptos sobre innovación e innovación educativa, construyen un piso crítico sobre esto, indicando características para que se logre una innovación educativa, que se relacionan a continuación:

Supone una idea percibida como novedosa por alguien, y a su vez incluye la aceptación de dicha novedad – Implica un cambio que busca la mejora de una práctica educativa. – Es un esfuerzo deliberado y planificado encaminado a la mejora cualitativa de los procesos educativos. – Conlleva un aprendizaje para quienes se implican activamente en el proceso de innovación. – Está relacionado con intereses económicos, sociales e ideológicos que influyen en todo proceso de innovación (Aarón. 2016)

En este estudio se hace apropiación de dos de las características arriba indicadas, la implicación de cambios en las mejoras de prácticas educativas y la construcción de conocimiento para quienes activamente participan en el proceso de innovación. Lo anterior sin negar ninguno de los otros aspectos, para abordar la comprensión y establecer los ámbitos precisos desde lo que significa la innovación educativa y lo que significa la innovación pedagógica, porque hacen parte de nuestros intereses formativos (Aarón, et al., 2016).

1.1. Comprendiendo el impacto de la innovación pedagógica en el escenario educativo

En la propuesta de la Universidad Nacional de Colombia (2019-2021) definen la innovación pedagógica como un proceso que nos lleva a vivir nuevas experiencias de aprendizaje para toda la vida y lleva a mejorar el proceso de formación de quienes participan en esas experiencias de aprendizaje con sentido institucional. Es un concepto que está lleno de tensiones. *Eduquemos para Innovar*, es distinto a *hagamos Innovación para mejorar la educación*. Pueden relacionarse. Las tensiones nos invitan a definir en que debe ser útil y a identificar cómo pueden cambiar los aprendizajes para mejorarlos desde todos los enfoques de innovación, que puede ser útil y que no. Es necesario tener en cuenta que, i) No basta con tener ideas hay que probarlas. Cuando son exitosas se implementan, ii) Hay éxito, cuando se logran los propósitos de formación y iii) El aprendizaje y la formación son procesos.

Roldan (2013), citando a Tarazona Méndez (2007), indica que una innovación pedagógica supone la combinación y puesta en práctica de teorías, experiencias existentes e ideas, para generar un cambio en un determinado contexto educativo. Entendemos y asumimos por esta definición a la innovación pedagógica dentro de la innovación educativa, e incorporamos a la innovación tecnológica como un escenario que se genera para apoyar a la innovación educativa y a la pedagógica. Alvarado (2018), citando a De Pablo (2009), explica que la innovación tecnológica en educación, que es una disciplina relativamente joven que incorpora conocimientos relevantes, además de competencias digitales para responder a las propuestas tecnológicas desarrolladas en los centros educativos y en las prácticas educativas de los docentes en las aulas de clases, está destinada a la innovación en la formación de los discentes. Hay aquí una combinación de cambios y procesos en el ámbito educativo que se constituyen en nuevo conocimiento, nuevos procesos, nuevos medios tecnológicos, o nuevos usos de estos, para provocar cambios en la enseñanza y el aprendizaje.

Desde esa dinámica este estudio concibe y centra su interés en la innovación pedagógica comprendida como la posibilidad de implementar nuevas formas de recrear el proceso de enseñanza para movilizar la estimulación del aprendizaje. Siendo susceptible esta innovación de fundamentarse desde una transformación requerida en una realidad educativa.

El ámbito de la Maestría en Pedagogía de las TIC (MPTIC) es el escenario donde se realiza este estudio, la conexión está dada toda vez que la filosofía de la MPTIC orienta el accionar formativo hacia la comprensión del cambio a partir de la búsqueda permanente de la transformación de la realidad que vive el docente consigo mismo a nivel personal y de sus apuestas en su propia práctica formativa (Galvis, 2018; Documento Base MPTIC, 2010).

En la MPTIC, este cambio es en doble vía porque el docente identifica en la formación que recibe los cambios que pondrá a prueba en su entorno educativo. Predomina un entusiasmo cuando reconoce la idea de estructurar un cambio en su práctica y sobre la práctica. Y se empodera en la medida que comprende y fundamenta lo que ha observado como una necesidad pedagógica que requiere transformar, involucrándose en el sostenimiento de su propuesta al interior del aula. Esta tradición investigativa de la MPTIC justifica su accionar en la innovación pedagógica porque los ambientes que se han

generado han posibilitado innovaciones en las aulas de clase, que es el sustento de lo que se pretende investigar. Y esta investigación pretende valorar si los proyectos de grado de la MPTIC generan un impacto innovador y desde que ámbitos, teniendo como base la reflexión pedagógica que supone una innovación en el aula de clases.

2. METODOLOGÍA

La metodología puesta en marcha es de tipo cualitativa (Flick, 2015) y específicamente un diseño de estudio de caso (Johnson, 2022; Mainieri, 2017; Murillo et al., 2013), en el que desde el análisis documental se analizaron 24 Proyectos de grado de la Maestría en Pedagogía de las TIC de la Universidad de La Guajira, que se desarrollaron en comunidades educativas tomando como fuente las siguientes variables, nombre del proyecto, descripción de la necesidad educativa, descripción de la propuesta pedagógica, descripción de la innovación pedagógica, área de conocimiento, nivel educativo.

3. RESULTADOS

El análisis y estudio a los proyectos de grado, permite reconocer varios elementos asociados a la innovación. Las áreas de beneficio, los niveles y las apuestas innovadoras que promueven. La Tabla 1 muestra algunos de proyectos de profundización centrados en la transformación de la práctica docente.

Tabla 1. Resumen proyectos de profundización centrados en la transformación de la práctica docente.

No	Nombre del Proyecto	Diseño de la Innovación que pone en marcha
1	Comprensión de la responsabilidad social empresarial mediante el aprendizaje basado en retos en la asignatura Formación Empresarial del programa de Administración Pública de la Universidad de La Guajira (Carrillo y Velasco, 2020)	Diseño basado en la formación para la comprensión de la responsabilidad social, buscando motivación en los estudiantes, a partir de la experiencia directa en situaciones reales.
2	LUDITIC. Actividades lúdico-pedagógicas mediadas por las TIC para desarrollar los aprendizajes del grado de transición en el nivel de Preescolar (Oñate, 2021)	La innovación basada en un enfoque constructivista donde se aprende a través de experiencias significativas que representan para los niños acciones motivacionales y como resultado de ésta, los niños tengan la oportunidad de explorar, descubrir, transformar o inventar por medio de la lúdica, ese conocimiento previo o ya existente. En este proyecto se utilizan los momentos lúdicos (Rantichieri) que se fusionan con las TIC que son usadas como dispositivos pedagógicos, para favorecer la información, la interacción, para generar la participación de los niños y padres y como vía o medio para propiciar y motivar la comunicación en el aula y fuera de ella. Todos estos usos están asociados a fines pedagógicos específicos dentro de las actividades que se diseñan, y se trabajan, enriqueciendo la práctica educativa otorgando ventajas para el aprendizaje y para la enseñanza”, (Cuen Michel & Ramírez Romero, 2013).

No	Nombre del Proyecto	Diseño de la Innovación que pone en marcha
3	Aprendizaje Invertido como estrategia pedagógica para la enseñanza de la electiva de profundización: Economía latinoamericana en el Programa de Negocios Internacionales de la Universidad de La Guajira (Fonseca y Peñalosa, 2020)	Transformación de la práctica docente de una pedagogía convencional a una pedagogía activa, para buscar la participación activa a nivel individual y grupal de los estudiantes. Se genera un escenario de aprendizaje soportado en el aprendizaje invertido, que reconfigura los momentos de la clase del antes, durante y después, para convertirlos en espacios de reflexión que contribuyan a la construcción de nuevo conocimiento. Dentro de las actividades que se desarrollan fuera del aula, la concentración está dedicada a la revisión por parte de los estudiantes de explicaciones teóricas, lecturas previas, recursos de contenidos y materiales de trabajo de la asignatura. Dentro del aula los estudiantes realizan actividades que propician y estimulan el desarrollo de habilidades de orden superior.
4	La narrativa digital como estrategia didáctica para el desarrollo de competencias tecnológicas en estudiantes de licenciatura en Educación Infantil de la Universidad de La Guajira (Toncel y Zequeira, 2020)	Pone en marcha como una ruta didáctica soportada en la narrativa digital, como estrategia pedagógica y se configura un escenario de aprendizaje colaborativo, que busca que las estudiantes de Licenciatura en Educación Infantil puedan por medio de la participación activa, crear narrativas digitales, y lo realizan partiendo desde la construcción de una historia, selección de la tecnología adecuada, hasta la publicación de los mismos para que se conviertan en recursos educativos que les permita a estos futuros docentes mejorar su acto de aula y el desarrollo de competencias.
5	Aprendizaje colaborativo como estrategia didáctica para la elaboración de preguntas en la asignatura Introducción a la Ingeniería de Sistemas de la Universidad de La Guajira (Solano y Aarón, 2021; Solano, 2019)	Construcción de una ruta pedagógica que hila la comprensión de los temas que son abordados en la asignatura, con la construcción de preguntas que van desde la búsqueda de la comprensión temática de manera escalonada, así como la elaboración de preguntas, desde las más básicas o de identificación, hasta las más complejas o de análisis. El estudiante aprende contenidos mientras va aprendiendo a construir preguntas que van escalonándose desde lo más básico elevándolas a niveles superiores. Es así como el estudiante aprende los conceptos y aprende a construir preguntas de acuerdo con lo propuestos por la taxonomía de Bloom. La innovación busca que los estudiantes al realizar las actividades propuestas en la ruta vayan potenciando y desarrollando competencias digitales, competencias comunicativas y competencias analíticas.
6	El estudio de casos como estrategia didáctica para el desarrollo de competencias cognitivas en los estudiantes de Sistemas de Información del Programa Administración Turística y Hotelera (Meza, Herremora y Brito, 2015)	Generación de cambios amplios en el accionar docente y en el desarrollo de las competencias cognitivas en los estudiantes mediante la implementación del modelo pedagógico a través del Estudio de casos, la utilización de las TIC y el aprendizaje colaborativo
7	Enseñanza de la Informática mediante la integración de la Pedagogía tradicional y el aprendizaje basado en retos. estudio de caso programa administración turística y hotelera - universidad de La Guajira (Arregoces y Julio, 2019)	Hibridación de la pedagogía tradicional con la pedagogía activa, reconociendo los escenarios de aplicación de una y otra, a partir de los contenidos temáticos y curriculares, para favorecer una integración que acorte la ejecución de actividades con tonalidad pasiva y permitan una formación donde el estudiante logre afianzar sus conocimientos aplicando lo aprendido en el aula de clases para resolver problemas de su entorno con el uso de herramientas informáticas a través del Aprendizaje Basado en Retos ABR, como estrategia pedagógica complementaria.

Los proyectos analizados que hacen alusión a una innovación centrada en el estudiante pueden observarse en la Tabla 2.

Tabla 2. Resumen proyectos de profundización centro en el estudiante.

No	Nombre del Proyecto	Diseño de la Innovación que pone en marcha
1	Uso de simuladores y escenarios de práctica presencial para el desarrollo de habilidades técnicas en el mantenimiento preventivo de computadores. Estudio de caso: Sena - Centro Industrial y de Energías Alternativas (Redondo, 2020)	Integración de escenarios virtuales, Simulador de ensamble y desensamble de computadores de Cisco y virtualizador de sistemas operativos y escenarios de práctica presencial, taller de mantenimiento en comunidad y empresas articulados, desde la puesta en marcha del Aprendizaje Basado en Proyectos como estrategia pedagógica, para el desarrollo de habilidades técnicas para el mantenimiento preventivo de computadores
2	Aprendizaje Basado en Retos para el desarrollo de competencias matemáticas, en estudiantes de segundo semestre en el Programa de Administración de empresa en Uniguajira sede Maicao, (Matias, 2021)	La innovación nace de la necesidad de involucrar en forma dinámica a los estudiantes en la consecución de retos, que les permita incluir las temáticas de la asignatura en forma práctica y emprendedora. Se lleva al salón de clases estas experiencias de otros, ya sean de instituciones o estudiantes para que sean observadas, analizadas y puestas en prácticas a partir de aspectos que se consideren interesante para los proyectos en curso. Se introducen en el nuevo contexto y se realiza nuevamente el proceso. Aquí la experiencia de otros se convierte en una semilla para la comprensión del proceso.
3	ABP mediado por la producción de audio digital, para el pensamiento crítico en Ética y Valores (Correa y Martínez, 2015)	A partir de las necesidades de formación expuestas por los mismos estudiantes, se pretende trascender la transmisión de contenidos aislados, propios de las cátedras humanísticas, a la promoción de interesantes espacios de auto-reflexión y diálogo, algunos de ellos mediados por TIC que facilitan la deconstrucción y reconstrucción de profundas convicciones personales que motivan, entre otros aspectos, la toma de decisiones asertivas frente a una determinada problemática social. La innovación pretende desplazar el aula como único escenario para la adquisición de conocimiento. En ese sentido estará limitada a representar un importante punto de encuentro entre los estudiantes y el docente. La clase será transformada en sesión de trabajo y no terminará con el sonido de un timbre. Trascenderá los contenidos áulicos y su tiempo de duración dependerá de la naturaleza de la actividad abordada y de lo que, de acuerdo con la experticia del docente, sea lo más recomendado.
4	Aprendizaje colaborativo mediado por herramientas tecnológicas en la asignatura práctica intensiva II en estudiantes de noveno semestre Programa de Trabajo Social (Manjarrez y Ramírez, 2015)	Desde una dinámica de Aprendizaje colaborativo, encaminado a transformar la práctica docente y el proceso de aprendizaje de los estudiantes, se activa la evaluación formativa, como un escenario para evaluar los conocimientos soportado en un ambiente constructivista, fomentando en los estudiantes, competencias para la comunicación oral y escrita, para proponer, argumentar, analizar, interpretar, explicar, relacionar, demostrar, y aplicar, no solo su conocimiento, sino la construcción de sus compañeros. Se busca en los estudiantes el construir nuevo conocimiento a partir de la asimilación de contenidos y tener actitud positiva para escuchar, recibir y aportar comentarios sobre lo hecho, escrito o presentado y abiertos para que otros compañeros contribuyan en su aprendizaje, de manera colaborativa

No	Nombre del Proyecto	Diseño de la Innovación que pone en marcha
5	El pensamiento numérico a partir del aprendizaje colaborativo, mediado con Recursos Educativos Abiertos (Montero, 2015).	La creación colectiva del conocimiento a través de trabajo colaborativo a partir de situaciones ricas y significativas en contexto es la clave de la innovación de este proyecto, donde esa interacción docente - estudiante, estudiante - estudiante, estudiante - contenido propicia factores de seguridad y confianza para que los estudiantes pierdan el miedo de participar en cada una de las actividades presentadas en las clases.
6	ABP como estrategia pedagógica para desarrollo del pensamiento espacial y sistema geométricos apoyado por Recursos Educativos Digitales Abiertos (García, 2017)	La creación de ambientes de aprendizaje, el desarrollo de habilidades de un orden superior, la resolución de problemas y el trabajo colaborativo, como fusión, son la clave de la innovación de este proyecto. Se privilegia el trabajo colaborativo ya que este brindará los espacios de reflexión y comunicación estudiante - estudiante, docente - estudiante, donde construirán los conceptos de matemáticas y o resolverán las diferentes situaciones para llegar a estos.
7	Enseñanza de la competencia actividades operativas basada en el aprendizaje por proyectos dentro del programa mantenimiento electrónico e instrumental del centro industrial y de energías alternativas del SENA Guajira a través de la pedagogía tradicional combinada con la pedagogía activa (Marrugo, 2020) (Vargas et Al, 2021)	Se combina la pedagogía tradicional con la pedagogía activa como soporte para lograr que el aprendiz entienda que necesita tener un aprendizaje previo instrumental acompañado del profesor (Pedagogía tradicional) para poder aplicar el aprendizaje basado en Proyecto (Obligatoria del SENA) de la pedagogía activa y que en el nivel superior de la taxonomía de Bloom estaría en el aprendizaje autónomo y en la creatividad del aprendiz para lograr la competencia “establecer las actividades operativas en el área de mantenimiento electrónica e instrumental industrial de acuerdo con el plan de mantenimiento” estrategia didáctica del trabajo colaborativo y las técnicas de trabajo en grupo y el aprendizaje autónomo, para favorecer el aprendizaje de los aprendices.
8	Diseño e implementación de un ambiente ampliado para el aprendizaje de Modelos en el programa de Ingeniería de Sistemas en la Universidad de La Guajira, (Aarón, 2014)	Se pone en marcha un ambiente de enseñanza, que se denomina “Ambiente Ampliado”, que se desarrolla a partir del diseño y construcción de actividades de enseñanza que buscan propiciar el análisis de conceptos, la comprensión de contenidos y la relación teoría y práctica para favorecer la consecución de los objetivos de aprendizaje de los estudiantes. Se pretende que el estudiante genere de manera crítica reacciones a los escenarios dispuestos donde converge de acuerdo a la necesidad el aprendizaje autónomo, el conectivismo y se gesten la construcción de habilidades de orden superior como pensamiento crítico, pensamiento sistémico y pensar con información, así como la mirada reflexiva de los estudiantes sobre sus necesidades de aprendizaje. Soportado esto en trabajo colaborativo para la construcción de conocimiento y la visibilidad de los aprendizajes. Se vinculan expertos externos, estudiantes tutores, y estudiantes en el rol del profesor.
9	Florecita Lectora: estrategia para desarrollar competencia lectora en estudiantes del grado tercero Institución Etnoeducativa Nuestra Señora de Fátima sede principal. (Olmos y Magdaniel, 2020)	La innovación simula una niña wayuu llamada florecita lectora que mediante un grito “ <i>vamos a leer</i> ”, despierta en sus pares acciones para hacer el ejercicio de lectura de manera divertida. Es una estrategia de carácter pedagógico, psicológico y transversal, que facilita el proceso lector, en la que su actividad principal es leer para comprender y argumentar a partir de juegos, competencias de habilidades cognitivas, rapidez de pensamiento, cuyo eje es la lectura compartida y comentada, siendo la intención central que todos los estudiantes se motiven para leer, sin presión alguna, de forma natural para lograr el hábito para desarrollar competencia lectora.

No	Nombre del Proyecto	Diseño de la Innovación que pone en marcha
10	El oráculo filosófico, un sistema de actividades didácticas para mejorar la enseñanza de la filosofía y el aprendizaje del filosofar (Parodi, 2020)	La innovación promueve un cambio en la enseñanza y aprendizaje de la filosofía. Se basa en el hecho que el proceso de enseñanza aprendizaje ha de centrarse en el estudiante, como aprendiz activo, y no desde el liderazgo tradicional del docente. Hace uso de Aprendizaje por Proyectos como soporte estructural del sistema de actividades que son, Lectura de imágenes, Cine-foro, Promoción de la investigación científica y filosófica, haciendo filosofía desde la literatura, Caricaturas filosóficas, los Podcasts, los memes filosóficos, el Ágora y el Oráculo filosóficos, que es el centro del proyecto. Todas las actividades aportan a la posibilidad de filosofar desde los planteamientos de los filósofos. Los estudiantes deben convivir con las ideas de pensadores a lo largo del año escolar, como su mayor acercamiento a aprender a filosofar desde la filosofía misma, saliendo de esa manera coloquial de ver el mundo, e ir más allá de las costumbres cotidianas y construir su propia visión de la realidad. Comprender el mundo parte de la manera como lo han comprendido los demás.

Por otra parte, en la Tabla 3 se muestran los proyectos analizados y que sus innovaciones están centradas en la didáctica.

Tabla 3. Resumen proyectos de profundización centrados en la didáctica.

No	Nombre del Proyecto	Diseño de la Innovación que pone en marcha
1	Desarrollo de habilidades comunicativas en el área de inglés mediadas por herramientas de la Web 2.0 (Ibarra, 2014)	Puesta en marcha de un diálogo académico que es resultado de un trabajo colaborativo entre estudiantes y docente para acordar conjuntamente y alinear la propuesta de los estudiantes sobre sus intereses y necesidades en inglés con el plan de área que los docentes de la asignatura han diseñado. De ese acuerdo consensuado entre los sujetos participantes nace la secuencia didáctica que se constituye en el plan de acción de la asignatura.
2	Escenarios significativos que potencian la comprensión lectora en ambientes de aprendizaje mediados por TIC (Cavadía y Ocampo, 2014)	Las TIC como recursos pedagógicos favorecen la interacción con sistemas simbólicos disponibles en la web, los cuales contribuyen a la conformación de ambientes de aprendizaje que facilitan la implementación de estrategias para la comprensión, propuestas por Solé, (1998) desde una postura cognitivista-constructivista, en la que para leer se deben dominar habilidades de decodificación, a través del aprendizaje de estrategias que desarrollen la comprensión del texto, para que el lector se convierta en un procesador activo en el proceso, convirtiéndose las estrategias en “procedimientos de carácter elevado que implican la presencia de objetivos que cumplir, la planificación de las acciones que se desencadenan para lograrlo, así como su evaluación y posible cambio” (Solé, 1998, p.59) las TIC contribuyen al mejoramiento de la comprensión de los estudiantes y permiten mejorar y renovar la práctica pedagógica.

No	Nombre del Proyecto	Diseño de la Innovación que pone en marcha
3	Implantación de la estrategia didáctica de Aprendizaje Colaborativo en metodología de investigación de la asignatura Electiva de Investigación apoyado con mediaciones tecnológicas en los estudiantes de 8vo. semestre del Programa Trabajo Social (Carvajal y De la Torres, 2017)	La innovación se aplica a la estrategia de Aprendizaje colaborativo apoyada con la utilización de diversas técnicas didácticas como el debate, la lluvia de ideas, la lectura autorregulada, estudios de casos de investigación, construcción de mapas conceptuales, presentación y socialización de temas concernientes a los contenidos de aprendizaje, determinado este último por temas fundamentales en investigación que hacen parte de la necesidad sentida en la formación teórica y posteriormente son graficados dando paso así a la importancia, conocimiento, manejo y utilización de las mediaciones tecnológicas.
4	Comunicación creativa a través de la escritura de Historias propias en wayunaiky y en Español mediada por las TIC (Vanegas, 2020)	La escritura de historias propias en niños de básica primaria apoyadas en herramientas TIC tales como Power point y Word, donde los niños puedan interactuar, compartir, crear y aprender a manejar las herramientas y conocer cada una de sus partes y funciones. este aprendizaje se realiza en la institución etnoeducativa, en el salón de clases y en la sala de informática.
5	Promover la dimensión pedagógica en el marco de las competencias TIC, a través de una comunidad virtual de aprendizaje (CVA), en los docentes de la institución educativa: no. 6 - no. 11 de Maicao – La Guajira (Bertel y Contreras, 2020)	Fortalecer los procesos académicos y la dimensión pedagógica en el marco de las competencias TIC, desde la iniciativa “poder es poder”, que nace del día a día que se vive en una comunidad educativa, donde los directivos docentes ejercen un direccionamiento para orientar, dirigir y controlar el quehacer pedagógico en los docentes. Son los directivos docentes quienes indagan de manera inicial y provocan en los docentes el despertar e innovar para mejorar su labor.
6	Uso de los fundamentos de SMILE y de videos educativos para desarrollar pensamiento crítico en estudiantes del grado 4to de la Institución Educativa Denzil Escolar de Riohacha, desde la asignatura de Matemáticas, (Redondo y María, 2020)	Puesta en escena de estrategias de educación basadas en el modelo constructivista, haciendo énfasis en el uso de herramientas tecnológicas audiovisuales y de los fundamentos de la plataforma SMILE para finalmente correlacionarlas en la cátedra con elementos tradicionales como lápiz y papel, dadas las condiciones de marginalidad tecnológica de la escuela.
7	Aprendizaje vivencial situado como estrategia pedagógica para la enseñanza del eje temático medicina tradicional wayuu en el Centro Etnoeducativo no. 8 Paraver (Cabrales, 2020)	Se pone en marcha una unidad didáctica, desarrollada en un escenario de aprendizaje que es contextualizado, soportada en la estrategia de aprendizaje vivencial y situado, que busca que el estudiante conozca y reconozca las clases de plantas medicinales tradicionales wayuu y su uso terapéutico. En este nuevo escenario de aprendizaje se configura un “aula-comunidad”, en la que se aprende con elementos del contexto; se tiene un contacto directo con la naturaleza y se integra la participación de actores como los ancianos de la comunidad, quienes entran al proceso como expertos con conocimientos y autoridad y que le permite al estudiante aprender y motivarse para apropiarse los elementos de la cultura.

Luego de realizar el proceso de análisis a los proyectos, se encontraron los resultados que se muestran en las Figuras 1-3.

Los niveles educativos se concentraron en Educación superior (72%), educación media (12%), educación secundaria (12%) y educación preescolar (4%).

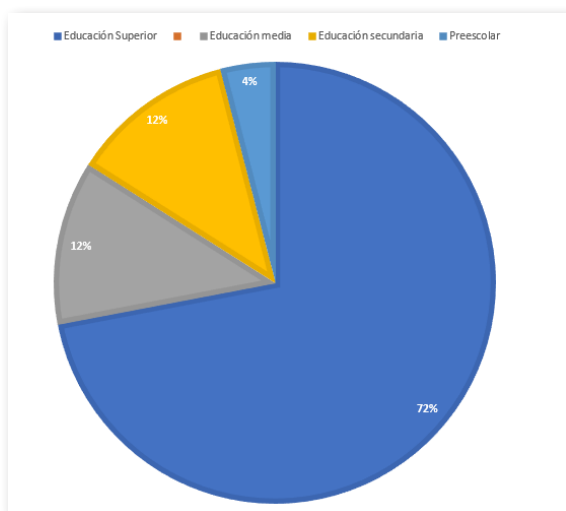


Figura 1. Niveles educativos en los que han participado los magister.

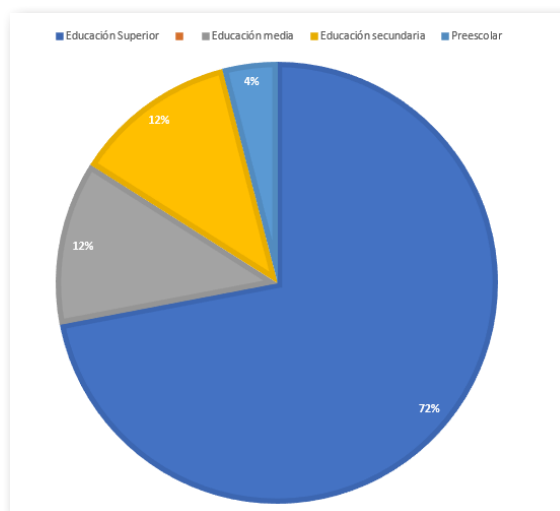


Figura 2. Objetivo de las innovaciones presentadas en los proyectos.

En los resultados se encontró que la mayor parte de las innovaciones estaban orientadas hacia la transformación de la práctica docente y al estudiante (68%), un 4% hacia generar cambios en el ambiente de aula, un 24% hacia modificar la didáctica, y finalmente un 4% hacía las herramientas tecnológicas.

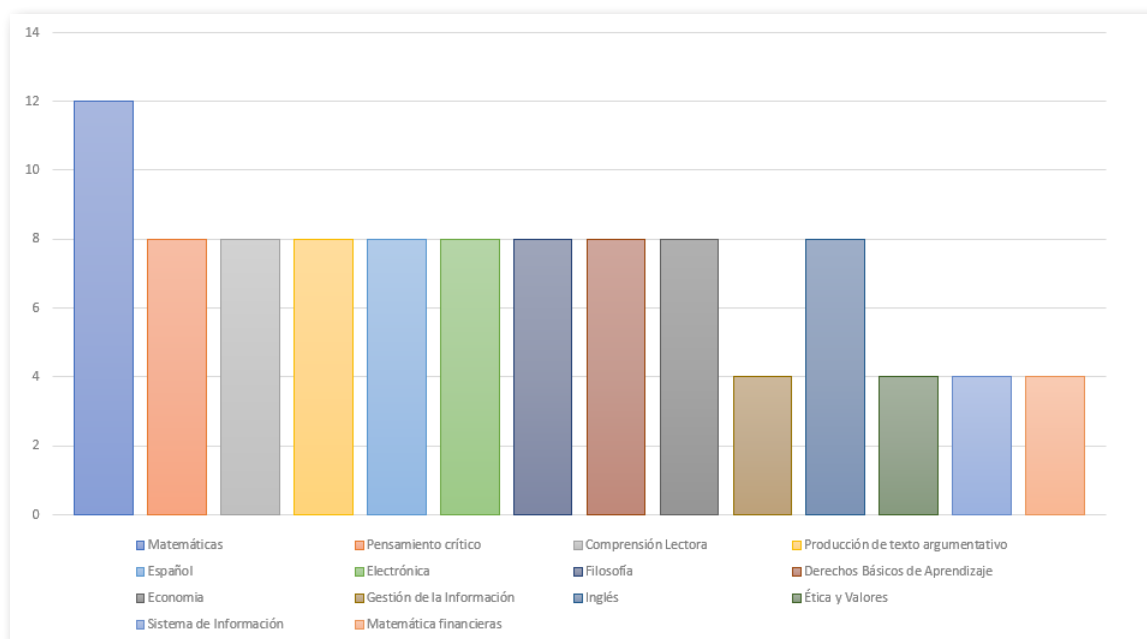


Figura 3. Objetivo de las innovaciones presentadas en los proyectos.

Las áreas impactadas en los proyectos de profundización son matemáticas (12%), pensamiento crítico (8%), comprensión lectora (8%), producción de texto argumentativo (8%), español (8%), electrónica (4%), filosofía (8%), DBA (8%), Economía (4%), Gestión de la información (4%), inglés (8%), Ética y valores (4%), Sistemas de Información (4%) y Matemáticas financieras (4%).

4. DISCUSIÓN

Los estudios realizados a la variable “propósito” de los proyectos de profundización que invita a revisar en los resultados cuánta construcción de conocimiento se logra para quienes activamente participan en el proceso de innovación, en este caso los estudiantes, nos lleva a reconocer que la puesta en escena de las innovaciones que estos proyectos promueven debe asegurar que la pedagogía en el aula propenda porque haya una verdadera formación en los estudiantes que participan. Pero también, desde los diferentes niveles en los que se desarrolle el proceso de enseñanza, tanto en pregrado, educación básica, media, superior y de postgrado, esta debe estar concebida de tal forma que sirva para quien tiene a cargo la función formativa, de propiciar una verdadera enseñanza (Biggs, 2011) que dé cuenta de que todos los estudiantes alcancen el conocimiento. Es necesario que la innovación organice un tejido formativo que, desde un marco pedagógico, movilice la enseñanza para que esta produzca unas didácticas que permitan a los estudiantes acercarse a unos andamiajes que apropien para sus aprendizajes, no solo desde las técnicas y didácticas que la innovación propone, sino para cualquier escenario en el que se ejercite su función de estudiantes.

Una de las implicaciones que consideramos aplica para los proyectos estudiados se centra en que la fuerza que genera la innovación provoca en el profesor que la propone, una condición de agente cultural que ayuda a fortalecer su acción formativa y la mirada que la institución tiene sobre él.

La Maestría en Pedagogía de las TIC, ha buscado preparar a quienes ejercen la función de la docencia en el contexto colombiano, específicamente en el departamento de La Guajira, realizar una formación que responda al contexto, a las necesidades de enseñanza, a los objetivos de aprendizaje, a partir de la construcción de unos diseños que innoven su propia práctica.

5. CONCLUSIONES

Dentro de las conclusiones que se extraen de la investigación presentamos que,

- Todas las áreas disciplinares y niveles de estudio son sujetas de introducir innovaciones pedagógicas.
- El desarrollo de innovaciones pedagógicas pensadas para un contexto de aula particular genera mejoras en las formas de enseñar y la motivación del estudiante.
- Los cambios introducidos en la práctica se expresan en didácticas, centradas en pedagogías activas que potencian mayormente el trabajo colaborativo, buscando construir capacidades individuales y de colaboración.
- Se evidencian cambios en el escenario educativo porque las respuestas de los estudiantes frente a sus aprendizajes se mueven a partir de lo que la innovación provoca y esto repercute en la verdadera transformación de estas realidades y de los actores involucrados en el proceso.
- Las tecnologías pueden aportar significativamente en los escenarios de educación de todos los niveles educativos y esas mediaciones tecnológicas deben ir apoyadas en estrategias pedagógicas pensadas para un contexto propio. Las relaciones de las TIC deben generar nuevas formas de acceder y producir información y la construcción de conocimientos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Aarón G. Marlin (2014). *Diseño e implementación de un ambiente ampliado para el aprendizaje de modelos en el programa de Ingeniería de Sistemas en la Universidad de La Guajira* [Proyecto de Profundización Maestría en Pedagogía de las TIC]. Universidad de La Guajira], Riohacha, Colombia.

- Aarón, M. A., Choles, P. E., & Solano, A. D. (2016). Representación del Proceso Formativo de una institución Etnoeducativa a través de la Técnica del Modelo Gráfico y Descriptivo usando Diagramas de influencia y de Forrester. *Información tecnológica*, 27(3), 81-92.
- Alvarado, L. S. L. (2018). Innovación Tecnológica en la Educación Primaria. *Revista científica*, 3(8), 334-349.
- Bertel E. María A. y Contreras G. Nelsy E. (2020). *Promover la dimensión pedagógica en el marco de las competencias tic, a través de una comunidad virtual de aprendizaje (cva), en los docentes de la institución educativa: no. 6 - no. 11 de Maicao – La Guajira* [Proyecto de Profundización Maestría en Pedagogía de las TIC]. Universidad de La Guajira, Riohacha, Colombia]
- Biggs, J., & Tang, C. (2011). Teaching for quality learning at university. *McGraw-hill education* (UK).
- Cabrales B. Olinder (2020). *Aprendizaje vivencial situado como estrategia pedagógica para la enseñanza del eje temático medicina tradicional wayuu en el centro etnoeducativo no. 8 paraver* [Proyecto de Profundización Maestría en Pedagogía de las TIC. Universidad de La Guajira, Riohacha, Colombia]
- Carrillo P. Diana Y Velasco G. Walfin (2020). *Comprensión de la responsabilidad social empresarial mediante el aprendizaje basado en retos en la asignatura formación empresarial del programa de administración pública de la universidad de La Guajira*. [Proyecto de Profundización Maestría en Pedagogía de las TIC, Universidad de La Guajira, Riohacha, Colombia].
- Carvajal T. Aldrin A. y De La Torre F. Nohemí (2017). *Implantación de la estrategia didáctica de aprendizaje colaborativo en metodología de investigación de la asignatura electiva de investigación apoyado con mediaciones tecnológicas en los estudiantes de VIII semestre del programa trabajo social* [Proyecto de Profundización Maestría en Pedagogía de las TIC, Universidad de La Guajira, Riohacha, Colombia].
- Cavadia A. Carmen y Ocampo V. Alexis (2014). *Escenarios significativos que potencian la comprensión lectora en ambientes de aprendizaje mediados por las TIC* [Proyecto de Profundización Maestría en Pedagogía de las TIC, Universidad de La Guajira, Riohacha, Colombia].
- Correa A. Aura M. y Martínez T. Angela (2015). *Desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes de noveno grado de la Institución Educativa Denzil Escolar de Riohacha, mediante el análisis de situaciones problemáticas de su propio contexto, a través de la producción de audio digital* [Proyecto de Profundización Maestría en Pedagogía de las TIC, Universidad de La Guajira, Riohacha, Colombia].
- Documento Base MPTIC, 2010. Universidad de La Guajira. *Construcción de un programa de Educación Avanzada a nivel de Postgrados. Maestría en Pedagogía de las TIC*.
- Flick, U. (2015). *El diseño de la investigación cualitativa* (Vol. 1). Ediciones Morata.
- Fonseca G. Carmen y Peñalosa B. Jaime (2020). *Aprendizaje invertido para la enseñanza de la electiva de profundización: economía latinoamericana en el programa de negocios internacionales de la Universidad de La Guajira* [Proyecto de Profundización Maestría en Pedagogía de las TIC, Universidad de La Guajira, Riohacha, Colombia].
- Galvis, Á. H., González, Y. Y. L., & González, M. A. A. (2018). Aprendiendo de una transformación de prácticas pedagógicas en cursos de maestría en la modalidad híbrida de aprendizaje. *Revista de Educación a Distancia (RED)*, (58).
- García M. Kevis (2017). *IABP como estrategia pedagógica para desarrollo del pensamiento espacial y sistema geométricos apoyado por Recursos Educativos Digitales Abiertos* [Proyecto de Profundización Maestría en Pedagogía de las TIC, Universidad de La Guajira, Riohacha, Colombia].

- Aarón, M., (2016). El contexto, elemento de análisis para enseñar. *Zona Próxima*, (25), 34-48.
- Ibarra R. Ana Rosa (2014). *Desarrollo de habilidades comunicativas en el área de inglés mediada con herramientas de la web 2.0* [Proyecto de Profundización Maestría en Pedagogía de las TIC, Universidad de La Guajira, Riohacha, Colombia].
- Johnson, F. N. M., & Arduiz, N. D. C. O. (2022). Emociones de profesoras de Educación Física chilenas en el contexto de pandemia: estudio de casos. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, (43), 861-867.
- Lafaurie-Balcazar, Y. (2016). *Fortalecimiento del aprendizaje de ética y valores mediante la utilización del tic para los estudiantes de 3° grado del centro educativo el caribe en la sede Pelechua* [Proyecto de Profundización Maestría en Pedagogía de las TIC, Universidad de La Guajira, Riohacha, Colombia].
- Margalef, L. M., y Arenas, A. (2006). ¿Qué entendemos por innovación educativa? A propósito del desarrollo curricular. *Perspectiva educacional, formación de profesores*, (47), 13-31.
- Mainieri-Hidalgo, A. M. (2017). Innovaciones en modelos de admisión Estudio de casos y estrategias de inclusión en educación superior. *Actualidades Investigativas en Educación*, 17(3), 64-105.
- Manjarrez-Palacio, J.L., & Ramírez Freyle. E. J. (2015). *Entornos virtuales para la gestión de la información en la asignatura aprendizaje autónomo del programa de negocios internacionales de la universidad de La Guajira* [Proyecto de Profundización Maestría en Pedagogía de las TIC, Universidad de La Guajira, Riohacha, Colombia].
- Marrugo C. M. (2020). *La pedagogía tradicional y la pedagogía activa como gran estrategia para la enseñanza de la competencia: actividades operativas basada en aprendizaje por proyecto (programa de mantenimiento electrónico e instrumental del SENA - centro industrial y de energías alternativas La Guajira)* [Proyecto de Profundización Maestría en Pedagogía de las TIC, Universidad de La Guajira, Riohacha, Colombia].
- Meza-Andrade L., Herrera E. K. & Brito S. M. (2015). *Desarrollo de competencias cognitivas de los estudiantes de sistemas de información a través del estudio de casos*. [Proyecto de Profundización Maestría en Pedagogía de las TIC, Universidad de La Guajira, Riohacha, Colombia].
- Montero S. A. M. (2015). *El pensamiento numérico a partir del aprendizaje colaborativo, mediado con recursos educativos abiertos*. [Proyecto de Profundización Maestría en Pedagogía de las TIC, Universidad de La Guajira, Riohacha, Colombia].
- Murillo, F. J., Payeta, A. M., Martín, I. M., Lara, A. J., Gutiérrez, R. C., Sánchez, J. C. S., & Moreno, R. V. (2013). Estudio de casos. Sin publicar). *Universidad Autónoma de Madrid*, Madrid.
- Olmos C. E., & Magdaniel A. O. (2020). *Florecita lectora, estrategia para desarrollar competencias lectoras, en el grado 3°, de la institución etnoeducativa nuestra señora de Fátima, sede principal* [Proyecto de Profundización Maestría en Pedagogía de las TIC, Universidad de La Guajira, Riohacha, Colombia].
- Oñate D. L. E. (2021). *LUDITIC. Actividades lúdicas pedagógicas mediadas por las TIC para desarrollar los aprendizajes del grado de transición en el nivel de preescolar* [Proyecto de Profundización Maestría en Pedagogía de las TIC, Universidad de La Guajira, Riohacha, Colombia].
- Parodi G. J. O. (2020). *El oráculo filosófico, un sistema de actividades didácticas para mejorar la enseñanza de la filosofía y el aprendizaje del filosofar, en el undécimo grado, de la institución educativa nuestra señora del Carmen, hato nuevo La Guajira* [Proyecto de Profundización Maestría en Pedagogía de las TIC, Universidad de La Guajira, Riohacha, Colombia].
- Redondo L., & María R. (2020). *Uso de los fundamentos de SMILE y de videos educativos para desarrollar pensamiento crítico en estudiantes del grado 4to de la Institución Educativa Denzil*

- Escolar De Riohacha, desde la asignatura de matemáticas.* [Proyecto de Profundización Maestría en Pedagogía de las TIC, Universidad de La Guajira, Riohacha, Colombia].
- Redondo R., & Carlos A. (2020). *Uso de simuladores y escenarios de práctica presencial para el desarrollo de habilidades técnicas en el mantenimiento preventivo de computadores: SENA - centro industrial y de energías alternativas.* [Proyecto de Profundización Maestría en Pedagogía de las TIC, Universidad de La Guajira, Riohacha, Colombia].
- Roldan, N. (2013). Innovaciones pedagógicas y TIC: retos para una sola educación. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, (39), 1-3.
- Solano, B. A. D. (2019). *Aprendizaje colaborativo como estrategia didáctica para la elaboración de preguntas en la asignatura introducción a la ingeniería de sistemas de la universidad de La Guajira.* [Proyecto de Profundización Maestría en Pedagogía de las TIC, Universidad de La Guajira, Riohacha, Colombia].
- Solano, A. D., & Aarón, M. A. (2020). Enseñanza en ingeniería de manera colaborativa a partir de un diseño tecnopedagógico, usando SMILE. *Formación universitaria*, 13(4), 201-210.
- Toncel P. J., & Zequeira B. J. (2020). *La narrativa digital como estrategia didáctica para el desarrollo de competencias tecnológicas en estudiantes de licenciatura en educación infantil de la universidad de La Guajira.* [Proyecto de Profundización Maestría en Pedagogía de las TIC, Universidad de La Guajira, Riohacha, Colombia].
- Vanegas E. A. (2020). *Comunicación creativa a través de la escritura de historias propias en wayuu-naiki y en español mediadas por tic* [Proyecto de Profundización Maestría en Pedagogía de las TIC, Universidad de La Guajira, Riohacha, Colombia].
- Vargas, J. D., Arregocés, I. C., Solano, A. D., & Peña, K. K. (2021). Aprendizaje basado en proyectos soportado en un diseño tecno-pedagógico para la enseñanza de la estadística descriptiva. *Formación universitaria*, 14(6), 77-86.

Post-pandemic sustainability through higher education

Abad-Villaverde, Beatriz¹; Acra-Despradel, Claudia¹; González Amado, Bárbara²; Villanueva-Blasco, Víctor José² and Lendor Cabrera, Walter Alberto ¹

¹*Faculty of Humanities and Education. Universidad Nacional Pedro Henríquez Ureña, Santo Domingo, Do-minican Republic;* ²*Faculty of Health Sciences, Valencian International University, 46002 Valencia, Spain*

Abstract: With the arrival of Covid-19, inequalities became more evident, but also the need to advance in the development of knowledge, science and technology worldwide, including least developed countries. This document shows how Higher Education Institutions (HEIs) demonstrated, during the pandemic and the post-Covid-19 pandemic, to be fundamental actors for change. They undertook actions for economic development and social welfare from each of their substantive functions, which allowed them to generate learning to evolve towards more sustainable ways of operating. The advance in the digitalization of education, the scientific knowledge available to decision makers, strategic alliances and more flexible operational management and governance systems, allow not only to bring HEIs closer to the expectations of the 2030 Agenda but to include all sectors of society in that process.

Keywords: education; higher education; sustainable development; Covid-19; substantive functions; higher education for sustainable development (HESD).

1. INTRODUCTION

Among the measures adopted to mitigate Covid-19, those related to mobility limitations and social distancing are likely to have caused the greatest impact (Brugiavini et al., 2021; Oliver et al., 2020). Although these measures were necessary to preserve the health of the population, they were a tragedy for the whole society, especially in developing countries (Ahmed et al., 2020; Sumner et al., 2020; Yaya et al., 2020). The negative economic effects of Covid-19 have increased poverty worldwide (Iwuoha & Jude-Iwuoha, 2020). This has slowed progress towards sustainability (Lee et al., 2020), risking the fulfillment of most of the SDGs proposed by the UN in the 2030 Agenda (Barbier & Burgess, 2020; Leal-Filho et al., 2020). SDG 4, which pursues quality, inclusive and equitable education and which, in a transversal way, impacts on the rest of the objectives, is also no exception (Moreno-Bau, 2021).

Higher Education Institutions (HEIs), faced with the need for social distancing caused by Covid-19, undertook an urgent migration to virtuality to guarantee the continuity of their operations without compromising the health of their employees. However, with around 3 billion people lacking technology and some 840 million people without electricity (United Nations, 2019), it is not possible to guarantee equitable access to education (Moyer & Hedden, 2020). In developing countries, such as Latin America and the Caribbean, this transition to virtuality posed a complex challenge due to the significant digital divide in the region, limited access to technologies (Inter-American Development Bank (IDB), 2020) and poor connectivity, especially in less urbanized areas (Quinteiro, 2021). Many HEIs accelerated the creation of technological tools that would allow an effective response to training, operational management and governance. Despite the effort made, the implementation of new

technologies, where traditional pedagogical methods prevailed, highlighted the limitations of teachers to adapt to this new reality. Poor literacy and digital culture and inexperience with virtual teaching brought consequences in the application of evaluation procedures making evident the need to develop accreditation systems that facilitate the standardization of tele-education processes (Inter-American Development Bank (IDB), 2020).

While it is true that the Covid-19 pandemic has increased inequalities and exacerbated a pre-existing educational crisis, it is also true that, in the process of change necessary to recover and transform towards a more sustainable world, HEIs are strategic social actors (García-Arce et al., 2021). They can generate knowledge and disseminate good practices, maintain a privileged relationship with society and have a high capacity to articulate international cooperation (Cosme, 2018). Through the actions that must be undertaken from training, research, linkage and governance, higher education can contribute to the development of the economy and the quality of life of society, in a sustainable and environmentally friendly way. This document reviews some lessons learned by higher education after Covid-19, which should serve to guide its future and that of society towards sustainability.

2. LEARNINGS FROM HEIS, TO MOVE TOWARDS SUSTAINABILITY AFTER COVID-19, FROM EACH SUBSTANTIVE FUNCTION

2.1. From teaching as a substantive function of higher education

During the last decade, through education, efforts have been made to redesign curricula, convert to green campuses, and create networks that promote behavior change and awareness towards sustainable development. However, HEIs efforts must be even greater (UNESCO-IESLAC, 2020). New training models must be established to provide graduates with the necessary skills to become agents of change, capable of solving their environment's problems and needs, as requested by goal 4.7 (UN General Assembly, 2015).

The new training systems aligned with sustainable development must be built on the basis of the learnings bequeathed by Covid-19, also contemplating the post-pandemic reality (Ramírez-Montoya, 2021). In the "new normal" the entire educational system, and especially the HEIs, must reinvent themselves and reshape the teaching and learning process (Sá & Serpa, 2020). It is urgent to accelerate the implementation of information technologies (ICT) to pedagogical processes, given that the future of education is moving towards complete digitalization (Zagami et al., 2018), in order to attract new students and improve the quality of curricula and didactic resources (Sá & Serpa, 2020). But this process of digitalization requires a change in the integral culture of the learning environment (Fischer et al., 2020). It is therefore necessary to help stakeholders advance the transition from the traditional paradigm to a technological one. Strategies must be designed for the digital literacy of teachers and strengthen the media and information skills of both teachers and students.

The new educational options must contemplate intermodal systems in which different training alternatives are combined, accessible and capable of generating learning in students regardless of the circumstances (Escudero-Nahón, 2021). These systems will transform the learning process by giving students an active role in the construction of knowledge, involving them both with their peers, as well as with teachers and different institutional figures (Sá & Serpa, 2020).

On the other hand, higher education must incorporate sustainability into the curricula (Crawford & Cifuentes-Faura, 2022), both directly and transversally. It must also be assumed that lifelong learning is a necessity and a challenge. It is necessary that the new educational models bet on the self-regulation of learning, graduating dynamic professionals with the ability to adapt, quickly and autonomously, to the changing needs of the current labor market (Schwendimann et al., 2018). The need

for long and rigid training programs that are currently obsolete must also be reassessed, especially in disciplines such as biomedical sciences (Diaz & Valdes, 2017; Kurjak, 2016) or technology, given the speed of knowledge transformation in today's world.

2.2. From research as a substantive function of higher education

Among the substantive functions of HEIs, research is what allows to lay sufficiently solid scientific foundations for the implementation of the SDGs (Nilsson, 2016). It is able to produce knowledge and develop analytical and creative capabilities fundamental to finding solutions to local and global problems in all areas. Scientific research permeates all the substantive functions of HEIs. Its scope allows crossing institutional boundaries to impact governments and societies, generates evidence capable of influencing the development of policies for management, creates new knowledge for academia and establishes networks and scientific dissemination that offer neutral spaces for dialogue for social leadership.

With the arrival of the pandemic, the main problem in the world ceased to be the distribution of wealth (Cruz & Serrano, 2020), to become the concern to preserve health and avoid social, political and economic collapse. At that time, from a research and linkage standpoint, higher education accelerated the processes of knowledge development and innovation, and joined the private sector to help detect Covid-19, reduce its expansion and mitigate its impact. Technologies were developed ranging from the creation of self-cleaning intelligent personal protective equipment, to clones of the virus to study its molecular structure, mobile applications to track infections, particle filtering systems in the air, digital tools to reduce the anxiety of the population, creation of platforms to improve social communication or new tools for e-training. The HEIs made it clear that from their ability to do science, they can provide robust tools, strategies and models that see their usefulness in solving day-to-day challenges. And, at the same time, they are able to create useful tools to evaluate progress in the actions carried out; this is particularly interesting in developing countries, where resources are scarce and vulnerability is greatest.

It is necessary to establish a new relationship between science and politics, where democratic decision-making is sustained on the basis of empirical knowledge, providing useful information in advising on the construction of new policies (Nilsson, 2016), more responsible with sustainability (Advisory Board of the United Nations Secretary-General, 2016), creating neutral spaces that favor dialogue between governments, private sector and civil society (Nilsson, 2016).

2.3. From linkage as a substantive function of higher education

Linkage, as a substantive function of higher education, must be able to generate processes of change that increase the well-being of society through the activities carried out from academia and research (Vásquez-Erazo et al., 2019). Productivity, competitiveness and social and cultural well-being are increasingly dependent on education, science and technological innovation. Therefore, higher education must orient its quality assurance processes towards increasing the link with both companies and social sectors (Hernández et al., 2015).

With the pandemic, the fragility of systems worldwide became evident and all countries were forced to bet on cooperation and solidarity (Pinedo, 2021). This left us with a lesson learned that the need for support networks increases to the same extent as difficulties do. Therefore, it is not possible to consider sustainable development in charge of one or a few nations, no matter how powerful they are (Pinedo, 2021). Strong partnerships are needed that, first and foremost, advocate for peace

and justice, as proposed by SDGs 16 and SDGs 17 (UN General Assembly, 2015) and HEIs can be strategic actors in this work given their ability to create neutral spaces for dialogue between public administrations, the private sector and civil society (Nilsson, 2016) as well as their potential to establish international cooperation (Kestin., et al, 2017).

2.4. From an operational management and governance as a substantive function of higher education

Higher education institutions will be able to achieve the goals proposed by the 2030 Agenda to the extent that they are able to fulfill their social mission from the integral relevance of their substantive functions. Operational management and governance models in higher education before the pandemic required to do a profound transformation where the needs and results of HEIs were aligned with the SDGs (UNESCO-IESLAC, 2020). Given the magnitude of the expectations, it is a challenge for the HEIs of many countries, especially those less developed, to support the fulfillment of the sustainable development goals from their particular reality, guaranteeing the continuity of the growth that the world requires in an increasingly accelerated way. Therefore, higher education is called to make decisions by assuming operational management as a tool for development results. And from a governance standpoint, higher education and society must be permanently linked for the transfer and application of knowledge to the academic community, industry, governments and society (Fernández et al., 2019). With a management for results approach towards the achievement of the SDGs, higher education must have clear strategies, focused on sustainable improvements according to areas of influence at the local and regional level (de Caballero, 2019), with a results-based management approach towards the achievement of the SDGs. It is necessary to guide the efforts and the available financial capacity to execute actions that allow achieving measurable results (de Vries & Ibarra, 2004).

At the institutional level, the pandemic highlighted the need for dual systems of operational management and governance that operate according to the circumstances. On the one hand, there must be normative processes that accept the centrality of consultative academic decision-making. But, to address exceptional situations, there must be solid dynamic capacities (Teece & Leih, 2016), based on accountability models that are fast and robust, guaranteeing the continuous quality of academic and institutional operations (Freeman et al., 2021) within the framework of flexible operational management and governance.

When the HEIs opted for the continuity of teaching during confinement, betting on e-learning was a challenge for both academia and institutional administration. It was necessary to transfer the operations' center of gravity to an improvised non-presence that gave rise to a more dynamic scenario, marked by the deployment of new technologies, internal leadership capacity and consensual decision-making (Vincenzi, 2020). The use of technology for communication has allowed to generate quick and relevant responses for the application of solutions from innovation and development, which, in addition, are more friendly to the environment by reducing travel for face-to-face meetings. In the same way, the circulation of documents can be guaranteed in a fully digital way. These are small changes, which have not only made it possible to validate the effectiveness of alternative systems of governance, but are also having a positive impact on the environment. New forms of non-face-to-face governance have a lot of potential to become permanent solutions, given that they are proving to be more agile and efficient (UNESCO-IESLAC, 2020). Therefore, the forced experiment of new forms of communication has made it possible to discover an opportunity to modernize university management.

3. CONCLUSION

From the relevance of their substantive functions, HEIs are able to provide answers to society's problems and generate innovative solutions (UNESCO-IESALC, 1998). In addition, they can train professionals capable of undertaking the necessary transformations (Mawonde & Togo, 2019), from a focus of justice, solidarity, peace and freedom. Undoubtedly, higher education has a prominent place in the transversal achievement of the SDGs (Vilalta et al., 2018) since the creation and dissemination of knowledge, research, linkage and governance.

It is also a reality that the achievement of the SDGs is closely related to technological development in order to offer innovative solutions to social and environmental demands. However, it is necessary to continue working on closing the inequality gap generated by the lack of literacy and digital culture, which, although it was known, has been clearly evidenced by the transformations carried out to counteract the effects of social distancing during Covid-19.

Guaranteeing inclusive and quality education, as proposed by SDG 4 (UN General Assembly, 2015), requires that strategies for continuous training and constant updating in technological and digital skills be planned, reaching the entire population and in particular the least literate groups. Entire generations must not be stranded in a technology-dominated society in which they will not be able to function. During the Covid-19 lockdown, it was evident how elderly people had difficulties, or even could not make daily life arrangements available online, such as manage their finances, grocery shop or communicate with their families. In education, teachers of recognized prestige in their fields of knowledge had to stop teaching because they could not adapt to the e-learning tools. Achieving the technological development proposed by target 9.5b (UN General Assembly, 2015) under any circumstance cannot block the achievement of SDG 10 (reducing inequalities). The SDG 4 goals regarding training do not guarantee a process of inclusive adaptation of the whole society in the world that aspires to build the 2030 Agenda. Therefore, it is necessary to generate greater knowledge regarding possible overlaps between different SDGs to prevent the fulfillment of some goals from hindering the achievement of others (Nilsson et al., 2018)

BIBLIOGRAPHICAL REFERENCES

- Advisory Board of the United Nations Secretary-General (2016). Science for Sustainable Development. Available online: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000246105>
- Ahmed, F., Ahmed, N., Pissarides, C., & Stiglitz, J. (2020). Why inequality could spread COVID-19. *The Lancet Public Health*, 5(5), e240. [https://doi.org/10.1016/S2468-2667\(20\)30085-2](https://doi.org/10.1016/S2468-2667(20)30085-2)
- Barbier, E.B.; Burgess, J.C. (2020). Sustainability and Development after COVID-19. *World Development*, 135, 105082. doi:10.1016/J.WORLDDEV.
- Brugiavini, A., Buia, R. E., & Simonetti, I. (2021). Occupation and working outcomes during the Coronavirus Pandemic. *European Journal of Ageing*, 1, 1–20. <https://doi.org/10.1007/S10433-021-00651-5/FIGURES/10>
- Cosme, L. J. (2018). The Objectives of Sustainable Development and the academy. *MEDISAN* 22(8), 838.
- Crawford, J., & Cifuentes-Faura, J. (2022). Sustainability in Higher Education during the COVID-19 Pandemic: A Systematic Review. *Sustainability*, 14(3), 1879. <https://doi.org/10.3390/SU14031879>
- Cruz, F. L., & Serrano, D. E. (2020). Sustainable development and Higher Education Institutions in the face of Covid-19. In J. Gasca & H. E. Hoffmann (Eds.), *Critical and Strategic Factors in*

Territorial Interaction: Current Challenges and Future Scenarios: Vol. IV. <http://ru.iiec.unam.mx/5235/>

- de Caballero, E. (2019). Institutional evaluation. *Effectiveness, efficiency and effectiveness in higher education institutions*. XIX International Coloch of Gestao Universitária.
- de Vries, W., & Ibarra, E. (2004). The management of the university. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 9(22), 575–584.
- Díaz, J.A.; Valdés, M.L. (2017). Fundamentos Teóricos Metodológicos Para El Diseño de Ambientes de Aprendizaje En La Educación Médica Superior Cubana. *Medisur*, 15, 870-877.
- Escudero-Nahón, A. (2021). Metasíntesis Sobre La Narrativa Educativa Durante La Pandemia Por COVID-19. *Diálogos sobre Educación*, 22, 1-28. <https://doi.org/10.32870/DSE.V0I22.849>
- Fernández, R., José, A., González, A., Gómez, Á., & Latorre Tapia, G. (2019). Management of the quality of the university processes Content. *Espacios Magazine*, 40, 27-37.
- Fischer, G., Lundin, J., & Lindberg, J. O. (2020). Rethinking and reinventing learning, education and collaboration in the digital age—from creating technologies to transforming cultures. *International Journal of Information and Learning Technology*, 37(5), 241–252. <https://doi.org/10.1108/IJILT-04-2020-0051/FULL/XML>
- Freeman, B., Leihy, P., Teo, I., & Kim, D. K. (2021). Rapid, centralised decision-making in a higher education emergency. *Quality Assurance in Education*, 29(4), 393–407. <https://doi.org/10.1108/QAE-12-2020-0154/FULL/PDF>
- García-Arce, J. G., Pérez-Ramírez, C. A., & Gutiérrez, B. E. (2021). Sustainable Development Goals and substantive functions in Higher Education Institutions. *Investigative News in Education*, 21(3), 1–34. <https://doi.org/10.15517/aie.v21i3.48160>
- Hernández, H., Martuscelli, J., Moctezuma, D., Muñoz, H., & Narro, J. (2015). The challenges of universities in Latin America and the Caribbean: What are we and where are we going? *Educational Profiles*, 37(147). http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982015000100012
- Inter-American Development Bank (IDB). (2020). *Higher education in times of COVID-19. Contributions of the Second Meeting of the Virtual Dialogue with Rectors of Leading Universities in Latin America*.
- Iwuoha, J.C., & Jude-Iwuoha, A. U. (2020). Challenge to SDG and Globalization. *Electronic Research Journal of Social Sciences and Humanities*, 2(III), 103–115.
- Kestin, T., van den Belt, M., Denby, L., Ross, K. E., Thwaites, J., & Hawkes, M. (2017). Getting started with the SDGs in universities: A guide for universities, higher education institutions, and the academic sector.
- Kurjak, A. (2016). How to Improve Visibility of Scientific Biomedical Sources. *ACTA INFORM MED*, 24, 413–415.
- Leal-Filho, W.; Londero, L.; Lange, A.; Rayman-Bacchus, L.; Platje, J. (2020). COVID-19 and the UN Sustainable Development Goals: Threat to Solidarity or an Opportunity? *Sustainability*, 12, 5343. doi:10.3390/SU12135343.
- Lee, D., Kang, J., & Kim, K. (2020). Global Collaboration Research Strategies for Sustainability in the Post COVID-19 Era: Analyzing Virology-Related National-Funded Projects. *Sustainability*, 12(16), 6561. <https://doi.org/10.3390/SU12166561>
- Moreno-Bau A. (2021). Prólogo. In *La educación superior en Iberoamérica en tiempos de pandemia*; Bas, M., Camacho, H., Carabantes D., de Luca, M.P., Dussel, I., Fairlie, A., Ferrante, P., Gallego, G.A., Herrera, E., Martínez, P., Leopoldo, L.P., Portocarrero, J.M., Paúl, S., Pedró, F., Pulfer,

- D., Sanabria, I.Z. Sanahuja, J.A., Xarles i Jubanny, G. Eds.; Fundación Carolina, España, Vol. 11 (pp. 41–42).
- Moyer, J. D., & Hedden, S. (2020). Are we on the right path to achieve the sustainable development goals? *World Development*, 127, 104749. <https://doi.org/10.1016/J.WORLDDEV.2019.104749>
- Nilsson, M. (2016). How science should feed into the 2030 Agenda. <https://www.scidev.net/global/opinions/science-sdg-2030-agenda-sustainability/>
- Nilsson, M., Chisholm, E., Griggs, D., Howden-Chapman, P., McCollum, D., Messerli, P., Neumann, B., Stevance, A. S., Visbeck, M., & Stafford-Smith, M. (2018). Mapping interactions between the sustainable development goals: lessons learned and ways forward. *Sustainability Science*, 13(6), 1489–1503. <https://doi.org/10.1007/S11625-018-0604-Z/TABLES/2>
- Oliver, N., Barber, X., Roomp, K., & Roomp, K. (2020). The Covid19 Impact survey: Assessing the pulse of the COVID-19 Pandemic in Spain via 24 questions. *Journal of Medical Internet Research*, 22, 1–30. <https://doi.org/10.2196/21319>
- Pinedo, C.C. (2021). Prologue. In A. Girón, A. Ivanova, & A. Zamora (Eds.), *Mexico at APEC. Agenda in times of pandemic*. Bubok Publishing S.L.
- Quinteiro, J. A. (2021). *COVID-19: its impact on higher education and the SDGs*. UNESCO-IESALC. <https://www.iesalc.unesco.org/2021/06/01/covid-19-su-impacto-en-la-educacion-superior-y-en-los-ods/>
- Ramirez-Montoya, M. S. (2021). Obsolescence of knowledge vs training for sustainable development: Voices of protagonists in the framework of Covid-19. *Free Text: Linguagem e Tecnologia*, 14(2). <https://doi.org/10.35699/1983-3652.2021.33840>
- Sá, M. J., & Serpa, S. (2020). The COVID-19 Pandemic as an Opportunity to Foster the Sustainable Development of Teaching in Higher Education. *Sustainability*, 12(20), 8525. <https://doi.org/10.3390/SU12208525>
- Schwendimann, B.A.; Kappeler, G.; Mauroux, L.; Gurtner, J.L. (2018). What Makes an Online Learning Journal Powerful for VET? Distinguishing Productive Usage Patterns and Effective Learning Strategies. *Empirical Research in Vocational Education and Training*, 10, 1–20. doi:10.1186/S40461-018-0070-Y/TABLES/5.
- Sumner, A., Ortiz-Juarez, E., & Hoy, C. (2020). *Precarity and the pandemic: COVID-19 and poverty incidence, intensity, and severity in developing countries*. *World Institute for Development Economic Research (UNU-WIDER)*, No. wp-2020-77. <https://doi.org/10.35188/UNU-WIDER/2020/834-4>
- Teece, D., & Leih, S. (2016). Uncertainty, Innovation, and Dynamic Capabilities: An Introduction. *California Management Review*, 58(4), 5–12. <https://doi.org/10.1525/CMR.2016.58.4.5>
- UN General Assembly. (2015). *Transforming our world: the 2030 Agenda for Sustainable Development Transforming our world: the 2030 Agenda for Sustainable Development Preamble*. <http://goo.gl/rgzQUp>
- UNESCO-IESLAC. (2020). Covid-19 y educación superior: de los efectos inmediatos al día después. Available online: <https://www.iesalc.unesco.org/wp-content/uploads/2020/05/COVID-19-ES-130520.pdf>
- United Nations. (2019). The Sustainable Development Goals Report. Available online: <https://unstats.un.org/sdgs/report/2019/The-Sustainable-Development-Goals-Report-2019.pdf>
- Vásquez-Erazo, E. J., Vásquez-Álvarez, J. C., & Vásquez-Álvarez, J. S. (2019). Las instituciones de educación superior en su vinculación con la sociedad. *El flujo de procesos y ejes estratégicos. Investigación y Postgrado*, 34(1), 101–119. www.dle.rae.es

- Vilalta, J. M., Betts, A., & Gómez, V. (2018). Higher Education's role in the 2030 agenda: The why and how of GUNi's commitment to the SDGs. In *Sustainable development goals: actors and implementation. A report from the international conference* (Vol. 6, pp. 2018-06). GUNi: Barcelona, Spain.
- Vincenzi, R. (2020). Gobernanza 4.0 en la educación superior. *Debate Universitario*, 8(16), 15–26.
- Yaya, S., Yaya, S., Otu, A., Otu, A., & Labonté, R. (2020). Globalisation in the time of COVID-19: repositioning Africa to meet the immediate and remote challenges. *Globalization and Health*, 16(1), 1–7. <https://doi.org/10.1186/S12992-020-00581-4>
- Zagami, J., Bocconi, S., Starkey, L., Wilson, J. D., Gibson, D., Downie, J., Malyn-Smith, J., & Elliott, S. (2018). Creating Future Ready Information Technology Policy for National Education Systems. *Technology, Knowledge and Learning*, 23(3), 495–506. <https://doi.org/10.1007/S10758-018-9387-7/FIGURES/1>

Desempeño del docente tutor en una universidad pública mexicana: opinión de los estudiantes de la carrera de psicología

Alarcón-Armendáriz, Martha Elba; Hickman-Rodríguez, Hortensia; Cepeda-Islas, María Luisa y Bautista-Díaz, María Leticia

Facultad de Estudios Superiores Iztacala, UNAM, México

Abstract: Tutoring is one of the central elements of university education with both instructive and formative functions, is defined as a teaching accompaniment that is generally provided in a personalized way to the student to help him understand the problems he faces in the university environment, in his individual conditions and in the fulfillment of his school objectives. The evaluation of this practice has been minimal in most of the Mexican Higher Education Institutions. The objective of the research was to quantitatively assess teaching performance during academic tutorials. Method. A descriptive survey design was used. A total of 1219 psychology students from a Mexican public university enrolled in the first, third, fifth or seventh semester participated. The printed version of the Academic Tutoring subscale of the Student Teaching Internship Opinion Questionnaire (COPDE) was applied individually. It consists of 11 reagents grouped into three factors: teaching methodology; adjustment and evaluation of the program and attitude and professional ethics. Results. First-semester students have a more favorable opinion than third-semester students, who are in the seventh semester have a better opinion than those in the third and fifth. Discussion. The data coincide with other investigations in which students highlight the attitudinal attributes of teachers.

Keywords: tutoring, assess, teaching processes, university students, university mentor, skills mentor.

Las instituciones de educación superior (IES) recurren a la acción tutorial como parte esencial de la formación de sus estudiantes. La tutoría ha evolucionado continuamente, en particular una vez que las diferentes autoridades educativas propusieron su implementación como un mecanismo de apoyo indispensable para prevenir la deserción o remediar el rezago académico de los estudiantes. A pesar de la existencia de programas, reglamentos y lineamientos que establecen las características, periodicidad y obligatoriedad de las tutorías, las instituciones han adoptado modelos diferenciados para llevarlas a cabo.

Por ello, no es extraña la existencia de múltiples definiciones, nociones y aproximaciones en la realización de la tutoría. En general, el concepto de tutoría se refiere a la guía que ofrece una persona experta a una novata para que adquiera las habilidades técnicas y los valores propios de una profesión u oficio. Arbizu et al., (2005), entienden la tutoría “como un acto de intervención formativa destinada al acompañamiento académico de los alumnos, desarrollada en el contexto de la docencia de cada una de las asignaturas que imparte un profesor” (p.8). Álvarez y González (2008) coinciden en lo anterior y agregan que la tutoría favorece la adaptación del estudiante al ambiente escolar, promueve su desarrollo y necesidades de formación, además contribuye a potenciar sus capacidades para superar los obstáculos que se le presentan a lo largo de su proceso educativo. En síntesis, concluye Trangay (2022), la tutoría desarrolla “la capacidad de interpretar la realidad con fundamento en la ciencia, la técnica y las culturas en su diversidad” (p.3).

En México, La Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) definió, en el año 2000, la tutoría académica como

un proceso de acompañamiento durante la formación de los estudiantes por académicos competentes, considerándola como una modalidad de la actividad docente que comprende un conjunto sistematizado de acciones educativas centradas en el estudiante. Como parte de la práctica docente tiene una especificidad clara; es distinta y a la vez complementaria a la docencia frente a grupo, pero no la sustituye, implica diversos niveles y modelos de intervención, se ofrece en espacios y tiempos diferentes a los programas de estudios (p. 32)

Con esta base, las IES mexicanas incorporaron las tutorías a sus planes de estudio, de acuerdo con sus posibilidades y características, puesto que en cada institución la acción tutorial se concreta de manera distinta, dependiendo de las tradiciones institucionales, los impulsos legislativos, los programas de formación en los que se inserta, los sujetos que la conducen y a quienes está dirigida (Lara, 2009; Lobato & Guerra, 2016).

Lo anterior permite distinguir diferentes modelos, con frecuencia traslapados entre sí, pero que dan una idea de su diversidad. Estos últimos investigadores identificaron, para el ámbito iberoamericano, hasta siete modelos diferentes de tutoría, aunque otros autores (Castaño et al., 2012; García, 2008; Pérez et al., 2017; Solaguren & Moreno, 2016), destacan las siguientes tres modalidades:

- Tutoría de carrera o itinerario: En esta modalidad, un tutor acompaña al estudiante durante toda su trayectoria académica, con el propósito de velar por su formación en los aspectos formales, así como apoyarlo en su proceso de adaptación, y más adelante auxiliarlo en la transición al espacio laboral. A esta modalidad, también se le ha llamado colegial, personal o de carrera.
- Tutoría como asesoría personal. En esta modalidad el estudiante recibe atención personalizada enfocada a los aspectos académicos, pero en la que el tutor considera las problemáticas intelectuales, sociales, académicas, personales e incluso familiares del alumno para ayudarlo a resolver los problemas que en dichas áreas pueda enfrentar.
- Tutoría académica. Se concibe como una estrategia para mejorar la ejecución académica del estudiante, ya que está centrada en los aspectos instructivos o científicos de las asignaturas, así como en la solución de problemas individuales de aprendizaje.

La tutoría en México

De acuerdo con la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), en su informe de 2019, en México la proporción de jóvenes adultos (25 a 34 años) que completó la educación superior fue de 23% para 2018, siete puntos porcentuales más que en 2008, sin embargo, aún está muy debajo del promedio (44%) de los países que la integran. Además, la pérdida de cobertura más significativa se explica por los niveles de deserción escolar, por ejemplo, en el ciclo 2013-2014 alrededor de 7% de los estudiantes de educación superior abandonaron sus estudios, aunque este fenómeno fue mayor en entidades como Baja California Sur (18.2 %), Sonora (14.1 %), Veracruz (12.2%), Oaxaca (11.9%) y Campeche (10.9%), (Fernández, 2017). Lo que da idea de la importancia de los programas de tutoría que pretenden, entre otros propósitos, reducir la deserción y el rezago escolar.

La tutoría en México tiene una larga tradición que puede rastrearse hasta 1941, cuando la Facultad de Química de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) implantó un programa de tutorías para los estudiantes del posgrado. Más adelante, en 1972, la misma UNAM, en un esfuerzo por ampliar su oferta académica, fundó el Sistema de Universidad Abierta (SUA-UNAM, hoy SUAyED) en que los tutores atendían a los alumnos en grupo para resolver problemas de aprendizaje y promover la interacción entre ellos, pues se veían semanalmente, otra modalidad era la individual en la que el propósito era apoyar a los estudiantes a resolver dudas específicas.

En el año 2000, una vez que la ANUIES propuso el Plan Institucional de Tutorías (PIT), las IES se sumaron a la invitación. En 2003, Romo (2004) emitió una convocatoria específica para conocer el estado de los programas de tutorías, a ella respondieron 47 IES, ubicadas en 26 de las 32 entidades que conforman la República Mexicana, la autora identificó que el 70.2 % de esas instituciones disponían de un PIT, aunque, previo a la propuesta de ANUIES, casi la mitad de ellas (44.7%) ya contaba con algún servicio de atención para los estudiantes. Muy pronto, todas las instituciones diseñaron y pusieron en marcha sus propios programas de tutoría, en los que recogieron, total o parcialmente, la propuesta original para acoplarla a sus necesidades y recursos.

Una revisión de la literatura sobre la acción tutorial en las IES mexicanas, evidencia un incremento significativo en el interés de docentes, investigadores y directivos escolares por expresar sus inquietudes, propuestas y resultados relacionados con las tutorías conducidas en sus respectivas instituciones. De hecho, casi todas las IES pertenecen a alguna red regional de tutorías, estas redes se ocupan de promover acciones (congresos, encuentros, publicaciones y capacitación) para el desarrollo de los programas de tutorías en las instituciones que las conforman.

En las publicaciones y los eventos académicos se observa que una preocupación constante es la definición de las características y funciones del tutor (Alonso & Jiménez, 2015, Cupul & Rea, 2019; De la Cruz et al., 2011; Fernández, 2015; García et al., 2016, Lugo-Villaseñor & León-Hernández, 2015; Martínez-García et al., 2022; Mata et al., 2018; Ocampo-Gómez et al., 2021; Pérez & García, 2015; Román, et al., 2015; Romo, 2011); la satisfacción y percepción de la tutoría por parte de los alumnos (Angulo, 2021; Barbosa, 2011; Gómez-Collado, 2012; Isidro-Olán & Rueda-Ventura, 2019; Peralta et al., 2011; Vázquez & Zavaleta, 2019); la tutoría entre pares es un tema emergente, dadas sus posibilidades de fortalecer y favorecer el desarrollo académico, personal y profesional de estudiantes y tutores, así como la disminución de la deserción y el rezago académico (López-Noriega et al., 2019; Mata et al., 2018; Ortiz & Uribe, 2015; Sánchez, 2014), además, Barbosa-Herrera y Barbosa-Chacón (2019) condujeron una revisión en la que identificaron 33 trabajos, publicados entre 2010 y 2018, provenientes de 19 IES mexicanas. Otros temas relevantes son el impacto de las tutorías en el desempeño académico (García et al., 2012; Rodríguez, 2017; Trangay, 2022); la formación de tutores (Morales & Rodríguez, 2022; Romo, 2011; Sánchez, 2016; Torquemada & Jardínez, 2019); metodología para asignar estudiantes a los tutores según su perfil (Lagarda-Lagarda et al., 2020); definición del concepto de tutoría (González-Palacios & Avelino-Rubio, 2016; Tejada y Arias, 2003), promoción de la salud física y psicológica de los estudiantes (Hernández et al., 2015), propuesta de modelo de tutorías (Vargas & Monroy, 2012), cualidades reales vs ideales de la tutoría (Villegas et al., 2019); análisis teórico de la tutoría (De la Cruz, 2017; De la Cruz & Abreu, 2008; Obaya & Vargas, 2014); diseño y validación de instrumentos para la evaluación de los procesos tutoriales (Castro et al., 2022; Ponce et al., 2020; Ponce et al., 2022).

Mención aparte merecen los esfuerzos por evaluar la tutoría, tema que se aborda en la siguiente sección.

Evaluación de la tutoría

A medida que la tutoría se consolidaba en todas las IES nacionales se hizo evidente la necesidad de contar con dispositivos que evaluaran la eficacia de esta actividad, lo cual demanda disponer de criterios e indicadores, así como de las metodologías e instrumentos válidos y confiables. De acuerdo con Ponce et al., (2016), ha sido iniciativa de las instituciones juzgar sus esfuerzos a partir de la elaboración y adaptación de herramientas propias o siguiendo las directrices de diversas instancias.

Desde el punto de vista de García et al. (2016) las instituciones educativas coinciden en evaluar el proceso de tutoría, al tutor y el programa institucional de tutoría en términos del impacto (logro de

indicadores). Sin embargo, continúan, la evaluación aún es incipiente y requiere sistematización. Respecto a la metodología, se identifica un amplio abanico de técnicas y estrategias. Para la recolección de la información se acude a grupos focales (Ariza y Ocampo, 2004, Ocampo-Gómez et al., 2021), cuestionarios de opinión (Falconi et al., 2015; Ortiz y Uribe, 2015; Román et al., 2015, Trangay, 2022), o enfoques mixtos (Mata et al., 2018, Tejeda, 2016).

De las investigaciones relacionadas con la tutoría, De la Cruz et al. (2011) rescatan los atributos de un buen tutor, los que dividen en cinco categorías: *formativos*, referidos a su preparación académica, incluyen dominio teórico y metodológico sobre su campo de estudio, experiencia en la docencia, la investigación y la práctica profesional; *didácticos*, herramientas que facilitan el aprendizaje, y se concretan en el conocimiento de la didáctica, preparación para utilizar diversas estrategias, apoyo al tutorado en el desarrollo de habilidades organizativas y el establecimiento de prioridades, capacidad para orientar la escritura de manuscritos; *interpersonales*, facilidad para relacionarse, comprender y ser empático, lo que significa tener disponibilidad, ofrecer confianza, explicar con claridad, mantener comunicación constante con el alumno, ser afectuoso y sociable; *cognitivos*, habilidad para organizar y sistematizar el pensamiento, por ejemplo, ser objetivos y claros, retroalimentar la ejecución de manera constructiva, fomentar el pensamiento independiente y, *éticos*, se refiere a que el tutor valora su reputación, muestra respeto en su ámbito laboral y académico, en general, tienden a ser considerados como modelos profesionales.

Por supuesto, las IES aun enfrentan muchos desafíos para hacer realidad sus programas de tutorías, pero aun así es importante reconocer la evolución que se ha logrado en tan solo dos décadas, finalmente no sólo se trata de retener al estudiante en la escuela o de reducir el rezago académico, sino de mejorar la calidad de educación.

La tutoría en la FES Iztacala

A principios de los años setenta del siglo pasado, la UNAM creó las Escuelas Nacionales de Estudios Profesionales (ENEP, hoy Facultades de Estudios Superiores), con nuevas formas organizativas que estaban en condiciones de llevar a cabo acciones de innovación pedagógica.

En la, entonces, recién creada Escuela Nacional de Estudios Profesionales Iztacala, hoy Facultad de Estudios Profesionales Iztacala (FESI), la carrera de psicología, inspirada en los modelos anglosajones formadores de psicólogos y en los programas de posgrado, estableció en el currículo la tutoría académica como parte de la estrategia formativa (Ribes et al., 1980). A partir de ese momento, la tutoría académica fue pensada como una actividad paralela y concurrente a la formación en las asignaturas teóricas, con la pretensión de promover en el estudiante habilidades documentales, científicas y de investigación desde los primeros semestres. Conviene aclarar que desde 2012 se estableció el Programa Institucional de Tutoría, de acuerdo con los lineamientos de la ANUIES, por lo que ambos tipos de tutoría se imparten simultáneamente en la carrera de psicología.

La tutoría en Iztacala tiene las siguientes características:

- Es obligatoria e individual
- A cada alumno se le asigna un tutor al principio del semestre
- Es una actividad curricular, por lo tanto, se califica.
- El objetivo es formar en el estudiante habilidades de investigación
- Está asociada a una asignatura teórica, según el semestre en que se curse El alumno asiste a sesiones quincenales de 30 minutos para completar 4 horas al semestre.
- En cada sesión el tutor asigna una tarea al estudiante, que sirve de insumo para la elaboración de un producto académico a lo largo del periodo lectivo.

En la institución donde se llevó a cabo el presente estudio, desde hace tiempo se evalúa el desempeño docente de manera sistemática, sin embargo, la tutoría académica, aun cuando se considera una actividad medular en el proceso de formación de los estudiantes, no está incorporada a dicho proceso, por lo que se ignora cual es el perfil de un buen tutor, la efectividad de los contenidos programáticos, así como las estrategias más adecuadas para el cumplimiento de los objetivos de formación.

Por todo lo anterior, el objetivo de la presente investigación fue conocer, desde una perspectiva cuantitativa, la opinión de estudiantes de la carrera de psicología de una universidad mexicana respecto al desempeño docente en las tutorías académicas. Además, se buscó identificar la relación entre la disposición individual a la tutoría y su relación con la opinión hacia esta práctica pedagógica.

MÉTODO

Diseño

Se recurrió a un diseño no experimental de corte transversal, con un muestreo no probabilístico de tipo intencional (Hernández et al., 2016).

Participantes

La muestra fue intencional y no probabilística. Participaron 1219 estudiantes de 1º, 3º, 5º y 7º semestre inscritos en la carrera de psicología de una universidad pública en una de las sedes ubicadas en el Estado de México. La aplicación se realizó durante el periodo 2016-1. En la Tabla 1 se resumen los datos de los participantes.

Tabla 1. Distribución porcentual de cuestionarios respondidos por los participantes de acuerdo con semestre, turno y sexo.

	Semestres			
	1º.	3º	5º	7º
	Número de cuestionarios			
	503	561	88	67
	Porcentaje			
	41.2	46	7.2	5.5
Matutino	59.8	71.9	62.5	43.3
Vespertino	40.2	28	37.5	56.7
Mujeres	69.9	69.8	67	74.6
Hombres	30.1	30.0	33	25.4

Instrumento

Para la recolección de los datos se utilizó la subescala Tutorías Académicas del Cuestionario de Opinión de las Prácticas Docente por Estudiantes (COPDE) en versión impresa, instrumento que cubre los criterios de validez de contenido, constructo y de confiabilidad (Hickman et al., 2019; Méndez et al., 2019). La subescala evalúa el desempeño docente durante las tutorías académicas, consta de tres secciones: a) datos de identificación (grupo, semestre, turno y sexo); b) disposición individual hacia las tutorías (interés, dificultad percibida y asistencia a la misma). Las opciones de respuesta en las dos

primeras preguntas van de 1 a 3 (poco, regular o mucho), en la tercera las opciones van de 1 a 4 (rara vez, algunas veces, casi siempre o siempre) y c) opinión de la práctica docente durante la tutoría, la subescala de tutorías está compuesta por once reactivos, que se describen en la sección de resultados, dos de ellos dicotómicos, el resto se conformó en una escala tipo Likert de cinco niveles en la que 1 equivale a menor acuerdo/nunca/no y 5 a mayor acuerdo/siempre/sí. Los reactivos de la opinión de la práctica docente se agruparon en tres categorías analíticas cuyas definiciones, propuestas por Aguirre (2018), se describen a continuación:

- Metodología docente (3 reactivos): El docente emplea procedimientos pedagógicos que motivan y centran el aprendizaje en el propio alumno, considerando la opinión de los estudiantes respecto a dichas acciones
- Ajuste y evaluación del programa (6 reactivos): El docente acata el programa y las normas institucionales. Los procedimientos de evaluación del desempeño estudiantil están basados en los objetivos de aprendizaje definidos en el plan de estudios.
- Actitud y ética profesional (2 reactivos): El docente realiza actividades que propician un ambiente de respeto entre alumnos y alumno-profesor en beneficio del desarrollo integral de los estudiantes.

Procedimiento

La aplicación del instrumento se llevó a cabo en las aulas de clase, previa autorización del profesor. Antes de responder al cuestionario se ofreció una breve explicación de la investigación, además, se explicitaron los protocolos de confidencialidad de los datos, la libertad del participante de retirarse en cualquier momento y el consentimiento informado. Finalmente, se describió la forma de responder el cuestionario y al terminar se agradeció la participación y colaboración del docente y los alumnos.

Para el análisis de los resultados se diseñó una base en el programa SPSS, versión 22, en la que se capturaron las respuestas de los estudiantes.

RESULTADOS

Disposición individual hacia la tutoría

Para conocer la disposición de los alumnos hacia la tutoría, se sumaron los puntajes de las preguntas relacionadas con interés, dificultad percibida y asistencia a la misma, por lo tanto, el puntaje máximo para la disposición es de 10. En general, la disposición de los estudiantes hacia la tutoría es alta. En el análisis por pregunta para esta sección, se observa que 57% de los estudiantes refieren tener mucho interés en la tutoría, aunque los alumnos de primer y tercer semestre aportan en conjunto 50.2% y el 6.8% restante corresponde a los alumnos de quinto y séptimo semestre, la comparación entre hombres y mujeres respecto al mismo tema, revela que son ellas las más interesadas (41%). Los estudiantes perciben la tutoría como poco o regularmente difícil (89.2%), sólo 6.9% de los alumnos de tercer semestre considera que la tarea tutorial se les dificulta mucho, y entre los de quinto y séptimo semestre dicha percepción no alcanza un punto porcentual.

A pesar de la falta de interés y la baja dificultad percibida, la mayoría (60.2%) afirma que asiste siempre a las sesiones de tutoría programadas, las mujeres concurren más que los hombres (44.6% vs 16.6%), los alumnos del turno matutino más que los del vespertino (37.9% vs 23.3%) y los de tercer semestre, más que los de primero, quinto y séptimo (28.6%, 24%, 5.2 y 3.4% respectivamente). Por otro lado, no se encontró que la disposición estuviera relacionada con la opinión del desempeño docente.

Opinión del desempeño docente

En la Tabla 2 se muestran los resultados generales de la Subescala tutorías académicas, en ella se observa que las puntuaciones otorgadas por los estudiantes son altas en general, lo que evidencia que consideran que sus tutores tienen una sólida formación académica, que les permite resolver las dudas de los alumnos (reactivo 4), destaca el promedio total (8.98) de la categoría actitud y ética profesional que se aproxima al puntaje máximo posible. Empero, también llama la atención que los estudiantes consideren que esta actividad pedagógica ha tenido poco impacto en su formación académica (reactivo 3), y tal vez por eso consideran el programa de tutorías como regularmente satisfactorio (reactivo 8).

Tabla 2. Puntuaciones promedio de los reactivos y categorías de la Subescala tutorías académicas del COPDE.

Reactivos	Media	DE	Mínimo	Máximo
Metodología docente				
1. El tutor se presentó al inicio del semestre.	.71	.452	0	1
2. El tutor tiene capacidad para resolver dudas académicas	4.36	1.096	1	5
3. La tutoría ha tenido un impacto positivo en mi desempeño académico	3.54	1.321	1	5
Total	8.61	2.270	2	11
Ajuste y evaluación del programa				
4. El tutor asiste a la tutoría	4.40	1.021	1	5
5. Me informó de los objetivos de la tutoría	.85	.356	0	1
6. El tema de tutoría corresponde con los contenidos de la asignatura	4.35	1.104	1	5
7. Es fácil localizarlo	3.80	1.261	1	5
8. Es satisfactorio el programa de tutorías	3.63	1.343	1	5
9. La duración de la tutoría me parece adecuada	4.18	1.298	1	5
Total	21.210	4.583	5	26
Actitud y ética profesional				
10. El tutor ha mostrado buena disposición para atenderme	4.42	1.041	1	5
11. El tutor propicia el respeto entre profesor y alumno	4.56	.884	1	5
Total	8.98	1.711	2	10

Nota. Los reactivos 1 y 5 son dicotómicos (0, 1). Los demás son politómicos (1 a 5).

Diferencias entre grupos

Para un análisis más pormenorizado, se formaron tres grupos: sexo (hombres, mujeres), turno (matutino, vespertino) y ciclo académico (básico – estudiantes de primer y tercer semestre– avanzado – estudiantes de quinto y séptimo semestres). Cabe aclarar que la formación de los alumnos del ciclo básico es fundamentalmente teórica, mientras que en el ciclo avanzado es de carácter aplicado.

En la Tabla 3 se muestran las medias aritméticas para cada categoría académica. Respecto a la variable sexo, se observa que las mujeres consideran que los tutores se ajustan muy bien a las deman-

das institucionales de seguimiento del programa y evaluación de los aprendizajes, incluso la media (24.73) es superior a la otorgada por los participantes en conjunto. En las otras categorías las mujeres califican a los tutores, un poco más bajo que los hombres. En la misma Tabla 3, se observa que los estudiantes de ambos turnos califican con los puntajes más altos la categoría de actitud, los estudiantes del turno matutino tienen, en promedio, una ligera mejor opinión de los tutores que sus compañeros del vespertino, aun así, las diferencias son significativas para las categorías de ajuste ($t = 1.838$, $p < .05$) y actitud ($t = 3.791$, $p < .05$). Por último, por ciclo académico no se identificaron diferencias en la opinión de los estudiantes para ninguna de las tres categorías.

Tabla 3. Puntajes promedio por grupos y categoría académica.

Categoría	Sexo		Turno		Ciclo académico	
	Hombres	Mujeres	Matutino	Vespertino	Básico	Avanzado
Metodología (11)	8.66	8.58	8.65	8.54	8.62	8.55
Ajuste (26)	22.01	24.73	25	24.44	24.8	24.7
Actitud (10)	9.03	8.96	9.13	9.13	8.96	9.11

Nota. El número entre paréntesis corresponde al valor máximo de la categoría académica.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

El propósito de esta investigación fue valorar, desde una perspectiva cuantitativa, la opinión de los estudiantes universitarios respecto al desempeño docente en las tutorías académicas. Entre los hallazgos más relevantes se puede destacar la buena opinión que, en general, tienen los estudiantes de sus tutores. Al igual que en otras investigaciones, ellos aprecian ser tratados con respeto y buena disposición, como señalan Pérez et al. (2020) a los estudiantes les importa sentirse “persona”, es decir, valorados y reconocidos por su tutor.

La categoría de ajuste y evaluación del programa recibe menos aprobación por parte de los estudiantes. En esta categoría se incluyen preguntas relacionadas con la gestión y apego a las normas que rigen el sistema de tutoría en la institución, entre ellas el saber si el tutor asiste a las sesiones programadas. La literatura señala que con frecuencia los profesores tienen una carga excesiva de trabajo y no cumplen con todas sus obligaciones. Kalischuk (2013, en Guerra y Borrillo, 2017) encontró en un estudio conducido con tutores clínicos que 46%, debido a la sobrecarga laboral, tenían poco tiempo para dedicar a sus tutorados, 37.4% refirieron que pasaban poco tiempo con sus estudiantes por la misma razón y 54% solicitaron que se les liberara de algunas obligaciones para dedicar más tiempo a la supervisión. El problema de las excesivas cargas laborales es común a la gran mayoría de las instituciones educativas, los docentes deben resolver situaciones administrativas o académicas que les consumen tiempo, así, aunque haya horarios y espacios definidos para la conducción de la tutoría, Ocampo et al. (2021) encontraron que de acuerdo con los testimonios de profesores y estudiantes “la práctica tutorial se desarrolla en tiempos y espacios no considerados en los supuestos de la institución” (p.158).

Por otro lado, los estudiantes muestran poca satisfacción con el programa de tutoría, este es un aspecto que debe revisarse con detenimiento en los claustros académicos, a la luz de exigencias que plantea la nueva sociedad del conocimiento en las que evidente la importancia de la actividad tutorial

para el crecimiento personal y académico de los futuros profesionales. Para Solaguren-Belasco y Moreno (2016) en la actitud del alumnado hacia la tutoría influye tanto la confianza/seguridad en la relación con el tutor, como la motivación hacia las mismas y la percepción de que son útiles. Por ello es preciso que desde los centros universitarios se conozcan mejor las necesidades percibidas por el propio alumnado para incrementar la sensación de utilidad de los contenidos abordados.

Hace cinco años, la Carrera de Psicología estableció un nuevo plan de estudios en el que constituyó la tutoría –referida como institucional por alumnos y profesores– como una actividad transversal, que comparte espacio con la tutoría “tradicional”, que es la que aquí se describe. Lo anterior plantea nuevos retos para las autoridades educativas, los docentes y los alumnos pues habrá que establecer mecanismos para la articulación del PIT con el resto del currículum.

También es una oportunidad para continuar esta línea de investigación, pues ya se ha visto la necesidad de formar docentes para dicha actividad, diseñar programas y construir modelos de evaluación que conduzcan a una mejor calidad de la enseñanza.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguirre, L. (2018). *Confiabilidad y Validez del Cuestionario de Opinión de Estudiantes sobre la Práctica Docente (COPDE) en la carrera de Psicología*. Tesis de Licenciatura. FES Iztacala, UNAM.
- Álvarez, P. y González, M. (2008). Análisis y valoración conceptual sobre las modalidades de tutoría universitaria en el Espacio Europeo de Educación Superior. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 22(1), 49-70.
- Alonso, A. y Jiménez, M. (2015). Características de la tutoría en la licenciatura en Ciencias de la Educación en la UATx. *Congreso internacional de educación: currículum*. Universidad Autónoma de Tlaxcala, México, 1-6.
- Angulo, A. (2021). Indicadores de la tutoría integral desde la percepción de los estudiantes de universidades públicas en México. *Dilemas contemporáneos, educación, política y valores*, 8(2), 1-23.
- ANUIES (2000). *Programas Institucionales de tutoría. Una propuesta de la ANUIES para su organización y funcionamiento en las instituciones de educación superior*. ANUIES.
- Araiza, M. (2011). Análisis de la opinión del alumnado sobre el servicio educativo de la tutoría en la UAA. *Memorias del XI Congreso Nacional de Investigación Educativa*. Monterrey, N.L., México, 1-10.
- Arbizu, F., Lobato, C. y Del Castillo, L. (2005). Algunos modelos de la tutoría universitaria. *Revista de Psicodidáctica*, 10(1), 7-21.
- Ariza, G. y Ocampo, H. (2004). El acompañamiento tutorial como estrategia de la formación personal y profesional: Un estudio basado en la experiencia en una Institución de Educación Superior. *Universitas Psychologica*, 4(1), 31-41.
- Barbosa-Herrera, J. y Barbosa-Chacón, J. (2019). La tutoría entre pares: Una mirada al contexto universitario en Latinoamérica. *Revista Espacios*, 40(15), 30-42.
- Castaño, P., Blanco, A. y Asencio, E. (2012). Competencias para la tutoría: experiencia de formación con profesores universitarios. *Revista de Docencia Universitaria*. 10(2), 193-210.
- Castro, L., Núñez, L. García, C. Tapia, E. y de León, C. (2022). Validez de la Escala de Confianza en la Tutoría Afectiva y utilidad de la tutoría académica. *Diálogos sobre Educación*, 13(24), 2-22.
- Cupul, J. y Rea, F. (2019). Formación del tutor para prevenir la deserción escolar. *Revista electrónica de la Red Regional de Tutoría de la Región Sur-Sureste*, 1, 140-146

- De la Cruz, G. (2017). Tutoría en Educación Superior: análisis desde diferentes corrientes psicológicas e implicaciones prácticas. *Revista de Investigación Educativa*, 25, 34-59.
- De la Cruz, G. y Abreu, L. (2008). Tutoría en la Educación Superior: transitando desde las aulas hacia la sociedad del conocimiento. *Revista de Educación Superior*, 37(3), 107-124.
- De la Cruz, G., Chehaybar, E. y Abreu, L. (2011). Tutoría en educación superior: una revisión analítica de la literatura. *Revista de la Educación Superior*, 40(157), 189-209.
- Falconi, E., Ramos, S. y Ruvalcaba, C. (2015). El desempeño del tutor desde la percepción del tutorado. *Memorias del VII encuentro Regional de Tutorías* Universidad de Yucatán, 121-143.
- Fernández, A. (2015). Utilidad de la tutoría académica en la formación profesional de los licenciados en Educación. *Memorias del VII encuentro Regional de Tutorías*. Universidad de Yucatán, 88-99.
- Fernández, E. (2017). Una mirada a los desafíos de la educación superior en México. *Innovación Educativa*, 17(74), 183-207.
- García, B., Ponce, S., García, M., Caso, J., Morales, C., Martínez, Y., Serna, A., Islas, D., Martínez, S. y Aceves, Y. (2016). Las competencias del tutor universitario: una aproximación a su definición desde la perspectiva teórica y de la experiencia de sus actores. *Perfiles Educativos*, 38(151), 104-122.
- García, N. (2008). La función tutorial de la Universidad en el actual contexto de la Educación Superior. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 22(1), 21-48.
- García, R., Cuevas, O., Vales, J., y Cruz, I. (2012). Impacto del Programa de Tutoría en el desempeño académico de los alumnos del Instituto Tecnológico de Sonora. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*. 14(1), 1-16.
- Guerra, D. y Borrallo, Á. (2017). Tutoría y rendimiento académico desde la perspectiva de estudiantes y profesores de Ciencias de la Salud. Una revisión sistemática. *Educación Médica*, <https://doi.org/10.1016/j.edumed.2017.03.019>
- Gómez-Collado, M. (2012). La percepción de los estudiantes sobre el Programa de Tutoría Académica. *Convergencia. Revista de Ciencias Sociales*, 58, 209-233.
- González-Palacios, A. y Avelino-Rubio, I. (2016). Tutoría: una revisión conceptual. *Revista de Educación y Desarrollo*, 38, 57-68.
- Hernández, R., Bustos, A. y Bernabé, M. (2015). Programa de apoyo integral en salud psicológica para estudiantes universitarios “Mente y cuerpo sano”. *Memorias del VII encuentro Regional de Tutorías*. Universidad de Yucatán, 496-506.
- Hernández, R. Fernández, C. y Baptista, P. (2016). *Metodología de la investigación*. McGraw Hill Interamericana.
- Hickman, H., Alarcón, M., Cepeda, L., Cabrera, R., Torres, X., y Méndez, S. (2019). Elaboración de un instrumento para la evaluación diagnóstica de prácticas docentes por estudiantes. El caso de los profesores de psicología en la FES-Iztacala, UNAM. H. Hickman y M. A. Alarcón (Coords.), *La evaluación en el espacio universitario*. *Apuntes*. (1ª. ed., pp. 61-89). FES-Iztacala, UNAM.
- Isidro-Olán, L. y Rueda-Ventura, M. (2019). Nivel de satisfacción del Programa Institucional de Tutorías en la Licenciatura en Cirujano Dentista de la DACS-UJAT. *Revista electrónica de la Red Regional de Tutoría de la Región Sur-Sureste*, 1, 225-235.
- Lagarda-Lagarda, A., Vera-Noriega, J. y Rodríguez-Carvajal, C. (2020). Evaluación de ajuste psicosocial, laboral y familiar para crear perfiles de selección de tutores universitarios. *Educación y Ciencia*, 9(54), 47-65.
- Lara, B. (Comp.). (2009). *La tutoría académica en educación superior: Modelos, programas y aportes*. Colección SIN-Cuerpos Académicos. Unidad Editorial del Centro Universitario de Ciencias de la Salud. Universidad de Guadalajara. https://www.cucs.udg.mx/revistas/Libro_tutorias_final.pdf

- Lobato, C. y Guerra, N. (2016). La tutoría en la educación superior en Iberoamérica: Avances y desafíos. *Revista Educar*, 52(2), 379-398.
- López-Noriega, M., Zalthen, L., Peraza, L., Baqueiro, P. y Carrillo, A. (2019). La tutoría entre pares como estrategia de abatimiento al rezago académico. *Revista electrónica de la Red Regional de Tutoría de la Región Sur-Sureste*, 1, 171-175.
- Lugo-Villaseñor, E. y León-Hernández, V. (2015). Prácticas tutoriales y autoaprendizaje en una universidad pública mexicana. *REIRE, Revista d'Innovació i Recerca en Educació*, 8(2), 284-311.
- Martínez-García, G., López-Cocotle, J., Ramón-Ramos, A., García-Jiménez, J., González-Angulo, P., Ortiz-Ojeda, R. (2022). Desempeño del tutor desde la percepción del estudiante de enfermería. *South Florida Journal of Development*, Miami. 3(2), 1870-1878.
- Mata, C., Auces, M. y Mendoza, F. (2018). Concepciones de la tutoría y la tutoría entre iguales en la Licenciatura en Psicología de la Universidad Autónoma de San Luis Potosí, México. *Educando para educar*, 19(36), 29-48.
- Méndez, S., Hickman, H. y Policarpo, K. (2019). Revisión del Cuestionario de opinión de estudiantes sobre la práctica docente (COPDE): Primera etapa del método de validación cruzada. *Debates en Evaluación y Currículum/Congreso Internacional de Educación: Currículum*, 5(5), 1-14.
- Morales, R. y Rodríguez, P. (2022). Retos en la Educación Superior: una mirada desde la percepción de los docentes. *Education in the Knowledge Society*. <https://repositorio.grial.eu/handle/grial/2528>
- OCDE (2019). *OCDE indicadores*. https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2019_CN_MEX_Spanish.pdf
- Obaya, A. y Vargas, Y. (2014). La tutoría en la educación superior. *Educación química*, 25(4), 478-487.
- Ocampo-Gómez, E., Rodríguez-Orozco, N. y Aguilar-Tamayo, M. (2021). Tutores sobresalientes y sus prácticas de tutoría académica en una universidad mexicana. *Formación Universitaria*, 14(4), 151-166.
- Ortiz, M. y Uribe, E. (2015). Percepción de los estudiantes de Pedagogía sobre el proceso de tutoría de la FES Acatlán. *Memorias del VII encuentro Regional de Tutorías*. Universidad de Yucatán, 144-153.
- Peralta, E., Escudero, D. y Mendoza, G. (2011). Percepción estudiantil de la tutoría académica en la Universidad Veracruzana. *Memorias del XI Congreso Nacional de Investigación Educativa*. Monterrey, N.L., México, 1-10.
- Pérez, F. J., González, C., González, N., y Martínez, M. (2017). Tutoría en la Universidad: un estudio de caso en la Facultad de Educación de la Universidad de Murcia. *Educatio Siglo XXI*, 35(2 Jul-Oct), 91-110. <https://doi.org/10.6018/j/298531>
- Pérez, R. y García, G. (2015). Evaluación y autoevaluación del quehacer del tutor académico: elementos para su reflexión. *Memorias del VII encuentro Regional de Tutorías*. Universidad de Yucatán, 169-176.
- Pérez-Serrano, M., Rodríguez-Pallares, M., y González-Alonso, Y. (2020). Utilidad de las tutorías académicas en la universidad. Resultados agregados de un estudio multidimensional en diferentes ciencias. *Revista de la Comunicación e Información*. 25(1), 57-74.
- Ponce, S., Aceves, Y., y Boroel, B. (2020). Exploración del comportamiento de un instrumento para evaluar la función de tutoría académica en el contexto de Escuelas Normales. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 13(1), 139-155.
- Ponce, S. García, B., Martínez, Y., Islas, D., Aceves Villanueva, Y. y Morales Garduño, C. (2016). Aproximaciones sobre la evaluación de las tutorías en la Educación Superior: experiencias y reflexiones. *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*, 18(1-2), 229-246.

- Ponce, S., García, B., Romo, A. y Ávila, I. (2022). Caracterización de los instrumentos de evaluación de tutores universitarios en México. *Perfiles Educativos*, 44(176), 45-64.
- Ribes, E. Fernández, C., Rueda, M., Talento, M. y López, F. (1980). *Enseñanza, ejercicio e investigación de la psicología: Un modelo integral*. Editorial Trillas.
- Rodríguez, I. (2017). La calidad de la educación superior y a reestructuración del programa de tutoría. *Revista Iberoamericana para la investigación y el Desarrollo Educativo*, 8(15), 1-20.
- Román, R., Parra, K. y Martínez, L. (2015). Evaluación al tutor: Un proceso a partir de la tutoría académica: SIT-UABC, por alumnos de psicología. *Memorias del VII encuentro Regional de Tutorías*. Universidad de Yucatán, 64-75.
- Romo, A. (2004). *La incorporación de los programas de tutoría en las instituciones de educación superior*. ANUIES.
- Romo, A. (2011). La tutoría. Una estrategia innovadora en el marco de los programas de atención a estudiantes. ANUIES.
- Sánchez, L. (2014). La tutoría entre iguales como estrategia educativa para desarrollar competencias. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, 17 (1), 1-13.
- Sánchez, L. (2016). Formación de tutores como estrategia para mejorar el rendimiento académico de los estudiantes universitarios. *Integración Académica en Psicología*, 4(12), 56-67.
- Solaguren-Belascoa, M. y Moreno, L. (2016). Escala de actitudes de los estudiantes universitarios hacia las tutorías académicas. *Educación XXI*, 19(1), 247-266. DOI:10.5944/educXXI.14479
- Torquemada, A. y Jardínez, L. (2019). La formación de competencias docentes universitarias a partir de la evaluación del desempeño del tutor. *Publicaciones*, 49(1), 39-52.
- Tejada, J. y Arias, F. (2003). El significado de tutoría académica en estudiantes de primer ingreso a licenciatura. *Revista de la Educación Superior*, 32(127), 25-38.
- Tejeda, M. (2016). La tutoría académica en el proceso de formación docente. *Opción*, 32(13), 879-899.
- Trangay, T. (2022). La acción tutorial: impulso para el trayecto formativo de estudiantes de nivel superior. *Revista electrónica sobre Cuerpos Académicos y Grupos de Investigación*.9(17), 1-17.
- Vargas, J. y Monroy, M. (2012). Propuesta de un modelo tutorial en Educación Superior. *Xihnmái*, 7(13), 7-24.
- Vázquez, R. y Zavaleta, P. (2019). Análisis exploratorio del papel del tutorado: fortalezas y retos. *Revista electrónica de la Red Regional de Tutoría de la Región Sur-Sureste*, 1, 236-241.
- Villegas, E., Vargas, Y., Paz, G. y Zermeño, M. (2019). Tutorías entre lo ideal y lo real: reflexiones a partir de la práctica docente. *Revista Mexicana de Orientación Educativa*, 16(36), 1-12.

La Educación Física emocional: prevención del bullying y ciberbullying

Alcántara Cruz, Almudena y Ruiz Ariza, Alberto

Didáctica de la expresión musical, plástica y corporal, Universidad (Jaén)

Abstract: The present educational experience implemented seeks to express the importance of education through emotions, showing the improvements that it can have in terms of the prevention of bullying and cyberbullying. With the aim of analyzing the levels of bullying and cyberbullying in sixth grade students, we have proposed a didactic proposal to reduce these levels, and achieve their reduction, prevention and/or elimination. For this, it has been thought that the area of Physical Education (hereinafter PE) is ideal for working on emotional education, making a fusion between them forming Emotional Physical Education. The method that has been carried out is a longitudinal study, in which, based on three instruments, “ad hoc” questions have been elaborated, made to the participants. The results obtained have shown that after the implementation of the planned sessions, the young people have shown an improvement in their emotional control, as well as a decrease in the levels of bullying and cyberbullying. Likewise, it has been concluded that Emotional Physical Education, which integrates cooperative and collaborative games, favors a better classroom environment, as well as relationships between equals.

Keywords: bullying, cyberbullying, physical education, emotional education, prevention.

1. INTRODUCCIÓN

1.1. La educación emocional

Para Casassus (2017), las emociones son una forma de energía, las cuales son imprescindibles para llevar a cabo las acciones. La enseñanza de la regulación de las emociones en la escuela es algo necesario, sobre todo es transcendental moderar la ira, por la razón de que esta es la emoción que conlleva en muchos casos a la violencia, dando lugar a conductas hostiles (Muñoz-Prieto, 2017). Asimismo, es necesario potenciar las habilidades sociales del alumnado, que integre una educación centrada en las emociones, teniendo en cuenta que no se ha de tolerar ninguna forma de violencia (Calmaestra et al., 2016). Según Bisquerra et al., (2016), en la actualidad, el currículo académico no ofrece la importancia que merece al trabajo de ciertas necesidades básicas para la vida en sociedad, produciéndose una falta de preocupación por atender las emociones. Atendiendo al informe *Replantear la educación* (Unesco, 2015), se garantiza lo importante que es avanzar en la educación y dejar a un lado la enseñanza tradicional, proponiendo un aprendizaje en el que se tengan en cuenta aspectos emocionales, cognitivos y éticos. Vivas de Chacón (2004), asegura que la figura del maestro es fundamental para transmitir una educación integral, sin olvidar las emociones, ya que hoy día existen innumerables actos violentos, carencia de valores, escasez de disciplina, ausencia de motivación por parte de los estudiantes, así como conductas discriminatorias e intolerantes, lo que lleva a fijarse en la manera de actuar de los docentes y plantear nuevos objetivos para que la educación sea enriquecedora en todos los aspectos de la vida.

1.2. La Educación Física emocional en Primaria

El área de la EF propicia un clima que favorece una gran variedad de aprendizajes, posibilitando al alumnado forjar su propia personalidad. Del mismo modo, la EF ofrece diversas experiencias motri-

ces en las que siempre están presentes las emociones (Parlebas, 2001; Durán et al., 2015). Esta materia es un medio ideal para trabajar a través de la educación emocional, puesto que el alumno durante la realización de actividad física vivencia una multitud de sensaciones, como pueden ser la alegría y el enfado (Falcón-Hernández, et al., 2020). La Orden por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la etapa de Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Andalucía (2021) en el área de la EF, específicamente en la parte dedicada a la competencia social y cívica (CSC), se manifiesta lo necesario que es cumplir las normas para que el alumnado aprenda a vivir en sociedad sin violencia. Asimismo, la EF es una asignatura en la que con frecuencia se presenta diversos conflictos, para los cuales, los estudiantes han de encontrar soluciones pacíficas, además de respetar las ideas de los demás, aprendiendo a controlar sus emociones. Del mismo modo, atendiendo a la Orden mencionada podemos destacar el objetivo de área número cinco, el cual expone la necesidad de que el alumnado adquiera una serie de actitudes y habilidades sociales, empleando siempre el diálogo para resolver los conflictos que les puedan surgir.

Sánchez et al., (2017), manifiesta que la EF es una herramienta excelente para combatir conductas hostiles en el aula, puesto que en ella se transmiten valores positivos. La EF es una de las áreas más ideal para crear un clima armónico y sereno en el aula, mejorando la convivencia entre el alumnado por las siguientes razones:

- Se desarrollan las relaciones interpersonales, además de aspectos personales y sociales como son el respeto hacia sí mismo y los demás, la autoestima, la empatía, la tolerancia, el sentimiento de pertenencia a un grupo, entre otros.
- Permite fomentar la capacidad de expresión oral y escrita.
- Se adquiere aprendizajes sobre la manifestación de emociones y sentimientos propios, además de mejorar la interpretación de las emociones de las demás personas.
- Al ser un área donde surgen conflictos, ofrece la posibilidad del aprender a resolver los problemas de forma pacífica y a través del diálogo.
- Es un medio idóneo para la observación de comportamientos. Los alumnos muestran como son realmente en la participación de los juegos y los deportes.
- En la mayoría de los casos, la EF es una asignatura que gusta y motiva a los estudiantes, aspecto que debemos aprovechar para transmitir todo tipo de aprendizajes, también de otras áreas.

A pesar de lo mencionado, existen evidencias de que la EF es una de las áreas que son menos valoradas por la comunidad educativa y la sociedad, siendo esta fundamental para prevenir el bullying en la escuela (Sáenz-López Buñuel et al., 2013).

1.3. El bullying

Cerezo (2009) define el bullying como un modo de violencia que se lleva a cabo entre escolares, caracterizándose por ser intencionado y persistente en el tiempo. Este maltrato, con frecuencia suele dirigirse hacia jóvenes categorizados como débiles, sintiéndose la víctima sin la total capacidad de huir de esa situación. Siguiendo el estudio de la Organización Mundial de la Salud (OMS, 2020), el bullying se encuentra como la forma de violencia que se da con más frecuencia entre jóvenes, verificándose esto en las cifras que nos muestran la investigación efectuada en 40 países: un 42% de chicos, frente a un 37% de chicas que sufren bullying. Asimismo, la Fundación Española para la Prevención del Suicidio (s.f.-a) y el National Institute on Drug Abuse (NIDA, 2012), muestran acuerdo en que el suicidio por motivos de bullying en adolescentes entre 15 y 29 años, aparece como una de los tres primeras causas de muerte por suicidio (Navarro-Gómez, 2017).

1.4. El ciberbullying

Para Molina-Álvarez y Vecina (2015), el ciberbullying se considera como una forma de maltrato psicológico, que con normalidad se presenta en jóvenes de edades similares. La diferencia que presenta respecto al bullying, es que este se lleva a cabo a través de las tecnologías, siendo realizado en la mayoría de los casos de forma anónima. Podemos pensar que el ciberbullying se manifiesta solo en adolescentes de 11 años en adelante, por el inicio en el empleo de las nuevas tecnologías, pero no siempre es así. Según Byron (2008), en la actualidad ha aumentado el número de niños y niñas que se adelantan en cuanto al uso de las tecnologías y las redes sociales, comenzando a ser utilizadas incluso antes de los 11 años.

2. OBJETIVOS

La experiencia educativa presentada busca detectar los niveles de bullying y ciberbullying mostrados con alumnos de edades comprendidas entre los 11 y los 12 años, así como plantear una propuesta educativa compuesta por nueve sesiones, donde se fomente el trabajo en equipo y juegos cooperativos, integrando a la vez el control emocional, y con ello reducir y/o eliminar los niveles detectados en un primer momento.

3. MÉTODO

3.1. Diseño de la investigación

El tipo de estudio que se emplea en esta experiencia educativa es longitudinal, tomándose los datos antes y después de poner en práctica la Unidad Didáctica Emocional. La propuesta didáctica que se plantea está compuesta por nueve sesiones, las cuales se han desarrollado durante los meses de marzo y abril de 2022. Las sesiones integran juegos donde reina el trabajo en equipo, trabajándose en todo momento la cooperación y la colaboración, consiguiendo un mejor clima de aula y una cohesión grupal.

3.2. Instrumentos

Para el desarrollo de esta experiencia educativa se ha utilizado para la toma de datos un instrumento elaborado con preguntas “ad hoc”, en las que se ha tomado como referencia tres cuestionarios. Uno de los instrumentos que se ha tenido como base es el Test ¿Sabes controlar tus emociones? de Fernández, V (2013), mediante el cual se puede adquirir la información necesaria sobre el control emocional del alumnado. Asimismo, otro de los instrumentos de referencia es el European Bullying Intervention Project Questionnaire creado por Brighi et al., 2012 (versión española de Ortega-Ruiz et al., 2016), que nos ha facilitado la realización de las cuestiones empleadas en nuestro instrumento para comprobar el nivel de bullying existente. El último instrumento que hemos tenido en cuenta es el Intervencion Project Questionnaire (ECIPQ) (Del Rey et al., 2015), para detectar la existencia de ciberbullying en las aulas de sextos curso.

El instrumento empleado en este estudio consta de tres partes, siendo la primera de ellas dedicada al control de las emociones, constanding de 6 preguntas. La segunda y tercera parte está compuesta de 8 cuestiones cada una, siendo las 4 primeras dirigidas a las agresiones recibidas y las 4 restantes a las realizadas por uno mismo.

3.3. Participantes

Los alumnos que han participado en esta experiencia educativa son 45 estudiantes de sexto curso de Primaria, de los cuales 26 son chicos y 19 son chicas. Los jóvenes que han formado parte de la presente investigación se encuentran matriculados en el C.E.I.P. Juan Carlos I, situado en el municipio de Torredelcampo, durante el curso escolar 2021/2022.

3.4. Procedimiento

En un principio, se ha realizado una investigación sobre los términos que se trabajaran en esta experiencia educativa, para conocer así la mejor forma de poder intervenir en el problema planteado, en este caso prevenir y/o reducir los niveles de bullying y cyberbullying. Una vez realizada la fundamentación teórica, se ha proseguido con la realización de un estudio de tipo longitudinal, donde los datos se han tomado, tanto de forma previa a la propuesta didáctica, como después de la misma.

En primer lugar, se ha informado a la comunidad educativa involucrada en el estudio sobre el procedimiento que se pondrá en práctica para obtener los resultados que se pretende. Para la realización de la experiencia educativa se ha pedido los permisos necesarios, al director y al jefe de estudios del centro. Con la aprobación de estos, se ha puesto en conocimiento a los tutores de los cursos de sexto, además de la maestra responsable del área de Educación Física. Por consiguiente, también se ha informado a los padres/madres de los alumnos participantes en el estudio. Conseguido lo anterior, se ha procedido a pasar el cuestionario elaborado a los participantes.

Pasados los cuestionarios, se pondrá en práctica la Unidad Didáctica Emocional compuesta de nueve sesiones, la cual integra juegos cooperativos y colaborativos, potenciándose el trabajo en equipo. Finalizada la Unidad Didáctica, se volverá a pasar el mismo cuestionario que se pasó al principio, lo que nos ayudará a comprobar si ha habido mejoras respecto a los niveles de bullying y cyberbullying.

Por último, se han recogido y se han constatado los datos conseguidos, lo que nos ha permitido realizar el presente estudio y llegar a unas conclusiones, después de una profunda reflexión.

3.5. Unidad didáctica emocional

Tabla 1. Propuesta didáctica.

TÍTULO UNIDAD DIDÁCTICA (gamificación): Alianza Anti-Bullying		
Curso: 6º Ciclo: 3º	Temporalización 2º y 3º Trimestre (14/03/2022 – 18/04/2022)	Participantes 45
TRANSPOSICIÓN DIDÁCTICA		
Sesiones	Orientaciones Metodológicas / Estilos de Enseñanza / Modelo Pedagógico	Interdisciplinariedad
1. Juntos somos más fuertes		
2. Apoyo al bullying verbal	Activas y Contextualizadas, Descubrimiento, Juego, Aprendizaje Cooperativo / Estilos Mixtos / modelo cooperativo	Lengua Castellana Valores Sociales y Cívicos Matemáticas.
3. Un mundo de emociones		
4. ¡No más violencia!		
5. En contra del cyberbullying	Recursos (espaciales y materiales)	TICs
6. Cooperadores en acción		
7. Entiendo mis emociones	Pista deportiva. Distintos tipos de pelota, aros, ladrillos de psicomotricidad, marcadores flexibles, cajas Break-Out, material creado.	Blog docente
8. ¡Multi-emoción!		
9. Miembros de la Alianza Anti-Bullying		
VALORACIÓN DE LOS APRENDIZAJES	Técnica/Instrumento Evaluación: Rúbrica y lista de observación.	

4. RESULTADOS DE LA EVALUACIÓN

Los resultados obtenidos tras ser completados los cuestionarios por los participantes de este estudio, nos han ofrecido información sobre los niveles de bullying y ciberbullying en los alumnos de sexto curso del C.E.I.P. Juan Carlos I, así como información sobre su propio control emocional. A continuación, se expondrán resultados donde se indicarán los datos antes de la realización de la Unidad Didáctica y después de la misma.

4.1. Resultados de preguntas relacionadas con el control emocional

En la primera parte del instrumento empleado para el presente estudio correspondiente al control emocional, se pasaron seis preguntas, de las cuales se comentarán aquellas que han tenido más cambio tras el desarrollo de las sesiones. En esta primera parte no se distinguirá entre clases, ni entre el género de los estudiantes. Una de las cuestiones destacables de la parte del control emocional es el ítem 3, el cual hace referencia a la capacidad de buscar soluciones ante preocupaciones.

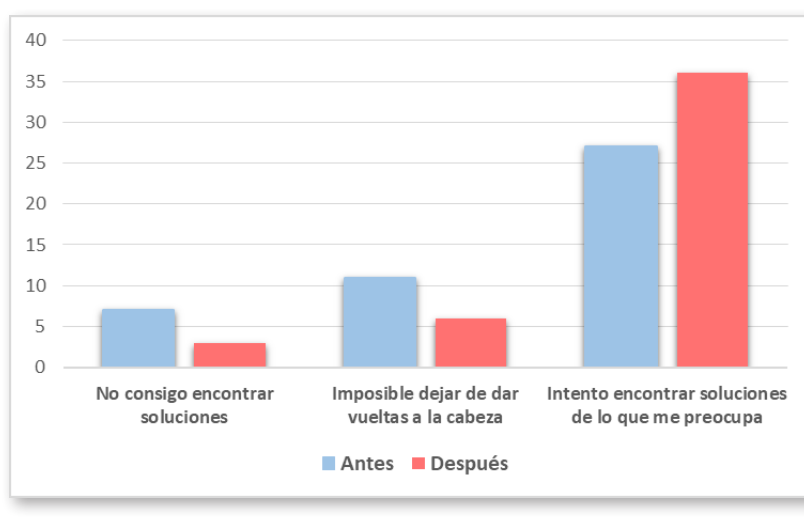


Figura 1. Representación gráfica en la que se aprecia el antes y el después en el pensamiento de los 45 alumnos participantes, tanto chicos como chicas, respecto a la búsqueda de soluciones ante preocupaciones propias.

Se obtuvieron mejoras considerables respecto al control de las emociones, no solo en el caso mencionado, sino también en cuanto a la capacidad de controlar la ira. En un principio, 14 fueron los alumnos que pensaban que tenían la habilidad de poder dominar la ira. Sin embargo, tras la Unidad Didáctica, 17 de ellos se creía capaz de ello. Asimismo se redujo ligeramente el número de alumnos que se consideraban incapaces de controlarla.

De forma general, los resultados sobre el control emocional han comprobado que la mayoría tienen la habilidad de controlar sus emociones, pero solo en algunas ocasiones. Esto nos indica que ante situaciones difíciles los estudiantes presentan dificultad para controlarlas, pero en casos más cotidianos son capaces de dominarlas. En resumen, ni tienen un control total de sus emociones, ni ausencia por completo de las mismas.

4.2. Resultados de preguntas relacionadas con el bullying

Seguidamente se expondrá los datos recabados en cuanto a los niveles de bullying observados, concretamente se comentará dos de los 8 ítems tenidos en cuenta, puesto que hemos creído que son los

más destacables y donde mejor se observan los cambios. Diferenciaremos los datos obtenidos por género y clases (6ºA y 6ºB).

En primer lugar, se presenta una gráfica que corresponde al ítem 1, referido a las agresiones sufridas antes de participar en las sesiones que componen la Unidad Didáctica.

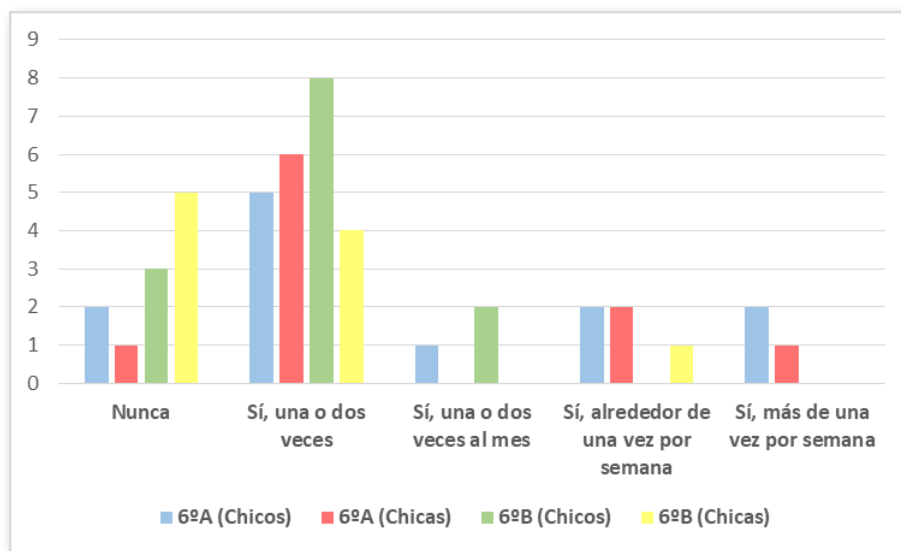


Figura 2. Representación gráfica en la que se aprecia la constancia de las agresiones físicas sufridas por el alumnado antes de poner en práctica la propuesta didáctica.

Con los datos expuestos podemos comprobar que existen casos de bullying en los alumnos de 6ºA, tanto en los chicos como en las chicas, así como que un gran número de personas han sufrido en alguna ocasión agresiones físicas.

Por consiguiente, una vez llevada a cabo las nueve sesiones de la Unidad Didáctica los datos del ítem 1 sobre el bullying mejoraron de forma considerable.

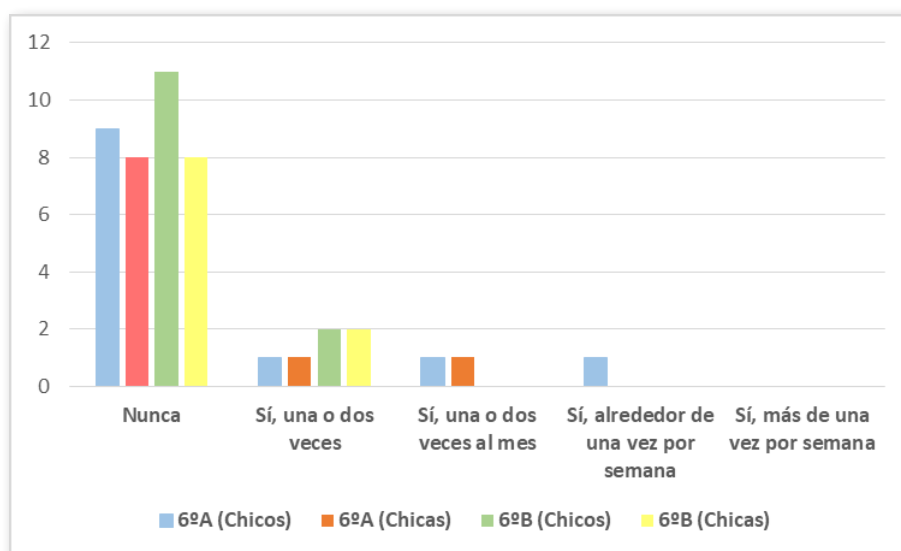


Figura 3. Representación gráfica en la que se aprecia la constancia de las agresiones físicas sufridas por el alumnado después de poner en práctica la propuesta didáctica.

Como observamos el objetivo que nos planteamos en un principio se ha ido consiguiendo, teniendo en cuenta que el estudio ha tenido una duración de poco más de un mes.

Además, podemos destacar que los insultos dirigidos entre el alumnado era algo muy constante y normalizado entre ellos. Cuando esto se detectó, se prohibió todo tipo de agresión física dirigida entre compañeros, sancionándose estas conductas. Con el paso de las sesiones fue mejorando notablemente este aspecto.

Del mismo modo, cabe destacar que el número de amenazas recibidas y realizadas, entre los estudiantes, eran muy escasas en un principio, pero aún más después de llevar a cabo la UD, llegando en algunos casos incluso a eliminarse. Asimismo, la exclusión sufrida por los participantes era considerable antes de las sesiones, aunque después de estas se redujo, aunque no todo lo que se pretendía. De forma general, disminuyó los niveles de bullying en ambas clases de sexto.

4.3.Resultados de preguntas relacionadas con el ciberbullying

Finalmente, se comentarán los resultados obtenidos en la última parte del cuestionario dirigidos al ciberbullying. Sorprendentemente, los niveles de ciberbullying obtenidos eran escasos, eliminándose casi por completo tras la puesta en práctica de Unidad Didáctica. Antes de realizar las sesiones solo una persona de la clase de 6º A recibía insultos más de una vez por semana por las redes sociales, y cuatro personas una o dos veces al mes. No obstante, después de las nueve sesiones ninguna persona recibía insultos más de una vez por semana y una o dos veces al mes, sin embargo una persona recibía insultos una vez por semana. En definitiva, los insultos recibidos por redes sociales que se detectaron fueron mínimos.

Del mismo modo hemos comprobado que las amenazas que los estudiantes recibían por redes sociales son nulas, tanto las recibidas como las realizadas. Sin embargo, se detectó que 4 alumnos se han hecho pasar por otra persona por redes sociales en algún momento. En resumen, hemos observado que los participantes en esta experiencia educativa no sufren ciberbullying, aunque sí que han experimentado en ciertas ocasiones situaciones de estos tipos.

Con la presente experiencia educativa realizada con los alumnos de sexto curso, se observó que los estudiantes de 6ºA mostraban más dificultad para trabajar de forma cohesionada, presentándose diferentes conflictos entre ellos, en comparación de la clase de 6ºB. De la misma manera, 6ºA fue mejorando conforme iban pasando las sesiones, en lo referente a los aspectos mencionados, igualándose los comportamientos con el otro curso. Tras la puesta en práctica de la propuesta educativa durante algo más de un mes, se detectó que algunos alumnos sufrían bullying, ya fuera por compañeros de su misma clase, o por la clase contigua. Una de las chicas de 6ºB, declaró el bullying que sufría durante el presente curso. Este caso ha sido atendido por el tutor de la clase, otros maestros y por el director del centro teniendo resultados positivos. De la misma manera, no se han detectado casos de ciberbullying entre los alumnos de sexto, destacándose que la gran parte de los alumnos de 6ºB comentaron no tener redes sociales.

5. DISCUSIÓN

Nuestra experiencia educativa ha consistido en analizar los niveles de bullying y ciberbullying en alumnos de 6º de primaria. Los resultados que se han obtenido han mostrado que la puesta en práctica de una Unidad Didáctica Emocional reducen los niveles de bullying y ciberbullying, cumpliéndose así nuestros objetivos fijados.

Muchos estudios científicos llegan a la conclusión de que los centros educativos, en varios casos tienen una reacción tardía en cuanto a los problemas relacionados con el bullying y/o ciberbullying.

Además de actuar tarde ante estas situaciones, cuando se atiende suele hacerse de forma ineficaz, debiéndose esto a los escasos conocimientos de prevención del acoso (Cerezo-Ramírez y Sánchez-La Casa, 2013; Romera et al., 2017). En nuestra experiencia educativa, una vez detectados los casos de bullying, toda la comunidad educativa se implicó positivamente en la atención de estos casos, comprometiéndose a trabajar día a día en este aspecto.

Podemos vincular el presente estudio realizado con otras investigaciones, como pueden ser la de Smith (2012), que muestra la consecución de informes nacionales sobre 17 países europeos, donde se manifiestan resultados sobre las víctimas que iban desde un 5 a un 40% entre un 5 a 25% los agresores y entre un 66 y 84% los expectores. Barragán et al., (2010), comprobaron entre un 20 y un 60% de adolescentes con 13 años en 24 países habían realizado alguna vez intimidaciones a otras personas.

6. CONCLUSIÓN

Con la experiencia educativa presentada se concluye que la educación que se imparte teniendo en cuenta las emociones crea un mejor clima de clase, favoreciéndose así unas buenas relaciones entre los iguales. Asimismo, pensamos que es necesario trabajar estos aspectos durante todo el curso para así obtener los resultados que realmente queremos. El trabajo de las emociones y la prevención del bullying y el cyberbullying son temas que se han de tratar a lo largo del tiempo y no solo de forma esporádica. Como hemos comprobado el desarrollo de Unidades Didácticas mejoran los niveles de bullying y cyberbullying. Con mucha seguridad, el trabajo constante de estos contenidos desde edades tempranas reducirá de forma notable el bullying y cyberbullying en las aulas.

Por todo lo expuesto, se sugiere plantear Unidades Didácticas Emocionales que incluyan juegos cooperativos y colaborativos, lo que favorecerá el trabajo en equipo. Del mismo modo, se ha de sancionar toda conducta violenta que se observe hacia otras personas, al igual que hay que reconocer las buenas actitudes que tengan entre ellos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Barragán Ledesma, L. E., Valadez Figueroa, I. D. L. A., Garza Aguilar, H. R., Barragán Amador, A. L., Lozano de la Cruz, A. J., Pizarro Villalobos, H., & Martínez Trujillo, B. D. (2010). Elementos del concepto de intimidación entre iguales que comparten protagonistas y estudiosos del fenómeno. *Revista mexicana de investigación educativa*, 15(45), 553-569.
- Bisquerra, R., Bisquerra, A., Cabero, M.; Filella, G., García, E., López, E., Moreno, C. & Oriol, X. (2016). *Propuesta para educadores y familias*. Desclée de Brouwer.
- Brighi, A., Ortega, R., Pyzalski, J., Scheithauer, H., Smith, P. K., Tsormpatzoudis, C., ...Thompson, J.(2012). *European Bullying Intervention Project Questionnaire (EBIPQ)* (Unpublished manuscript). University of Bologna.
- Byron, R (2008). *Safer children in a digital world*. Byron Review.
- Calmaestra, J., Escorial, A., García, P., Del Moral, C., Perazzo, C., & Ubrich, T. (2016). *Yo a eso no juego: bullying y cyberbullying en la infancia*. Madrid, Spain: Save the children.
- Casassus, J. (2007). *La educación del ser emocional*. Cuarto Propio.
- Cerezo, F. (2009). Bullying: análisis de la situación en las aulas españolas. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 9(3), 367-378.
- Cerezo-Ramírez, F., Sánchez-La Casa, C. (2013). Eficacia del programa CIP para la mejora de la convivencia escolar y la prevención del bullying en alumnos de Educación Primaria. *Apuntes de Psicología*, 31(2), 173-181.

- Durán, C., Lavega, P., Salas, C., Tamarit, M., & Invernó, J. (2015). Educación Física emocional en adolescentes. Identificación de variables predictivas de la vivencia emocional. *Cultura, ciencia y deporte: revista de ciencias de la actividad física y del deporte de la Universidad Católica de San Antonio*, 10(28), 5-18. <https://doi.org/10.12800/ccd.v10i28.511>
- Falcón-Hernández, A., Navarro Machado, V. R., Díaz Brito, A., Delgado Acosta, H. M., & Valdés Gómez, M. L. (2020). Pesquisa activa masiva poblacional para la COVID-19. Experiencia con estudiantes de las ciencias médicas. *Medisur*, 18(3), 381-387.
- Fernández, V. (7 de julio de 2013). *Test ¿Sabes controlar tus emociones?* Webconsultas. <https://www.webconsultas.com/mente-y-emociones/test-de-psicologia/test-sabes-controlar-tus-emociones-11432>
- Fundación Española para la Prevención del Suicidio (s.f.-a). *Datos clave sobre el suicidio*. PREVEN-SUIC. <https://www.prevensuic.org/informaci%C3%B3n/datos-clavesobre-suicidio/>
- Molina-Álvarez, J. A. & Vecina, P. (2015). *Bullying, cyberbullying y sexting: ¿Cómo actuar ante una situación de acoso?* Pirámide.
- Muñoz-Prieto, M. del M. (2017). Desarrollar la inteligencia emocional para prevenir el acoso escolar. *EA, Escuela Abierta*, 20(1), 35–46. <https://ea.ceuandalucia.es/index.php/EA/article/view/12>
- National Institute on Drug Abuse (2012). Monitoring the Future. *National survey results on drug use*. 1(1), 1975–2012.
- Navarro-Gómez, N. (2017). El suicidio en jóvenes en España: cifras y posibles causas. Análisis de los últimos datos disponibles. *Clinica y Salud*, 28(1), 25–31. <https://doi.org/10.1016/J.CLY-SA.2016.11.002>
- Orden de 15 de enero de 2021, por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la etapa de Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Andalucía, se regulan determinados aspectos de la atención a la diversidad, se establece la ordenación de la evaluación del proceso de aprendizaje del alumnado y se determina el proceso de tránsito entre distintas etapas educativas. *BOJA núm. 7*, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Madrid, España, Lunes, 18 de enero de 2021.
- Organización Mundial de la Salud. (8 de junio de 2020). *La violencia juvenil*. World Health Organization. <https://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/youth-violence>
- Ortega-Ruiz, R., Del Rey, R., & Casas, J. A. (2016). Evaluar el bullying y el cyberbullying validación española del EBIP-Q y del ECIP-Q. *Psicología educativa*, 22(1), 71-79. <https://doi.org/10.1016/j.pse.2016.01.004>
- Parlebas, P. (2001). *Juegos, deporte y sociedad. Léxico de praxiología motriz*. Paidotribo.
- Romera, F., Ortega-Ruiz, E.M. & Del Rey, R. (2017). Bullying, cyberbullying y dating violence: Estudio de la gestión de la vida social en estudiantes de Primaria y Secundaria de Andalucía. *Actualidad. Centro de estudios Andaluces*, 75(1), 1–32.
- Sáenz-López Buñuel, P., & Heras Pérez, M. Á. D. L. (2013). ¿Por qué y cómo plantear la educación emocional como el reto del siglo XXI? *E-motion. Revista de Educación, Motricidad e Investigación*, 1(1), 67-82.
- Sánchez-Alcaraz, B. J.; López-Jaime, G.; Valero-Valenzuela, A. & Gómez-Mármol, A. (2017). Los programas de educación en valores a través de la educación física y el deporte. *Actividad Física y Deporte, Ciencia y Profesión*, 28(25), 45-58.
- Smith, P. K. (2012). Cyberbullying and cyber aggression. En S. R. Jimenrson, A. B. Nickerson, M. J. Mayer & M. J. Furlong (Eds.). *Handbook of school violence and school safety: International research and practice* (pp. 93-103). Routledge Taylor & Francis.
- Unesco. (2015). *Replantear la educación. ¿Hacia un bien común mundial?* Unesco.

Vivas de Chacón, M. (2004). Las competencias socioemocionales del docente: una mirada desde los formadores de formadores. *I Jornadas Universitarias Competencias Socio-profesionales de las Titulaciones de Educación. Venezuela. 1(26), 120-129.*

Enseñar la Historia a través de la recreación histórica y los museos

Almansa Fernández, Marco¹ y Bernuz Rodríguez, Yasmina²

¹ *Departamento de Ciencias Históricas, Universidad de Cantabria (España);* ² *Departamento de Prehistoria, Arqueología, Historia Antigua, Filología Griega y Filología Latina, Universidad de Alicante (España)*

Abstract: Researching History is a complex task but teaching History effectively it is even difficult, and this is aggravated when teachers are bound remain limited to a specific educational curriculum. In an educational system in which learning is based on competences, it is necessary to work from a transversal learning which leads us to think about the inclusion of an immersive and sensorial method for the teaching-learning process and to make students can “touch” history. From our association, *Mos Religiosvs*, we have developed a gamified educational project whose inclusive, immersive, and experiential projection benefit and motivates learning. This activity aims to instruct children, aged between 7-12 years old, aspects that are little or not dealt with at school that are related to the everyday history of ancient Rome, through a format like the educational *escape room*. We implemented that experience, for the first time, in the National Archaeological Museum of Madrid (MAN) on a sample of 34 participants (11 girls and 23 boys). A fact that, in turn, allows us to enhance the value of the national heritage and of which we present here the first results. This project proves the importance of coordination between cultural institutions and teachers for the creation of teaching-learning processes that are complete for the educational world.

Keywords: ancient history, intangible cultural heritage, education, museums, role playing.

1. INTRODUCCIÓN

1.1. Didáctica de las CCSS

En un sistema educativo en el que el aprendizaje está basado por competencias, se exige trabajar desde un aprendizaje transversal, hecho que hace que sea necesario poner en marcha una metodología inmersiva y sensorial para el proceso de enseñanza-aprendizaje y hacer que el alumnado pueda «tocar» y «sentir» la Historia.

Hasta fechas muy recientes las Ciencias Sociales, en concreto la historia, se han seguido enseñando, desde todos los niveles educativos, de manera positivista, con una visión reduccionista y con un sentido lineal, a pesar de las lentas, pero paulatinas, incorporaciones desde visiones estructuralistas que centran la importancia en los grandes procesos históricos (Sáenz del Castillo, 2015). De este modo, los conocimientos sobre la historia se siguen centrando en la descripción de las acciones políticas, dando importancia a los personajes que llevaron a cabo dichas acciones considerándolos como los únicos sujetos transformadores de la historia. En definitiva, queda el proceso de enseñanza-aprendizaje de una historia simplista, que relega a un segundo plano el análisis de las complejidades y los grandes procesos económicos, sociales y culturales.

Este hecho se hace patente desde el momento en el que se analiza el primer nivel de concreción curricular, es decir, el dado por la administración. El bloque 4, dedicado a la historia, del Real Decreto 26/2014, presenta en solo dos de los cinco criterios de evaluación consonancias con la propuesta que aquí se expone: fomentar la curiosidad por las formas de vida humana del pasado y resaltar la importancia de los museos y la herencia cultural. Sin embargo, entre los estándares de aprendizaje,

la enseñanza por el respeto del patrimonio y, sobre todo, de la romanización, ocupan un lugar muy ínfimo a lo largo de toda la etapa educativa de primaria.

A nivel comunitario, la situación no mejora. Por un lado, en el Decreto 108/2014, sobre la educación primaria en la Comunitat Valenciana, solo se atienden dos criterios de evaluación adecuados que únicamente se aplican en cuarto curso versados en torno al aprendizaje de los procesos políticos y sociales en la Antigüedad y el valor de los museos como guardianes del patrimonio histórico. Por otro lado, el Decreto 89/2014, sobre el currículo de la Educación Primaria de la Comunidad de Madrid, incluye la enseñanza de la historia a partir del tercer curso donde, muy por encima, se observan dos estándares de aprendizaje sobre la herencia cultural y el patrimonio para pasar a un cuarto curso que estudia la historia de Roma desde una visión plenamente positivista sin ni siquiera nombrar a ningún personaje femenino y donde toda la religión romana se reduce al cristianismo, obviando el carácter politeísta de las creencias romanas. los discursos androcéntricos que todavía están presentes entre los materiales didácticos (García, 2016).

Los libros de texto, según Fernández Valencia (2004, p. 11), suponen un referente de conocimiento legitimado socialmente. Los diferentes análisis realizados a los libros de texto (Sáenz del Castillo, 2015) han puesto de manifiesto el condicionamiento sobre los conocimientos los discentes. Sin embargo, como ya se ha mencionado, se siguen detectando ausencias importantes que dejan al margen parte de la sociedad que estamos estudiando. A ello se suma que el proceso de enseñanza-aprendizaje no contempla una Historia desde la historia de las mentalidades ni desde la historia de las emociones o experiencial.

La constatación de todas estas ausencias son las que han motivado la aparición de esta propuesta con innovación didáctica donde, además de introducir al alumnado nuevos conocimientos sobre la religión y el pensamiento romanos, se hace desde una metodología activa que motiva su curiosidad por aprender. Toda ella imbuida de coeducación, dando modelos igualitarios para todos y todas, con el fomento del respeto hacia el patrimonio histórico, poniendo en valor los museos y añadiendo la recreación, hecho que motiva a los discentes a aprender desde una historia experiencial.

Desde la A. C. *Mos Religiosvs*, se es consciente que las inquietudes actuales entre la infancia y los jóvenes no son las mismas que hace unos años atrás y ello obliga a que el contexto educativo encuentre nuevas soluciones metodológicas en el proceso de enseñanza-aprendizaje (Pérez Vázquez *et al.*, 2019). En este sentido, la gamificación está ganando, en los últimos años, un protagonismo dentro de las nuevas metodologías de enseñanza como una actividad complementaria alejada del esquema tradicional que ayuda a desarrollar mejores niveles de curiosidad y motivación en el alumnado a la hora de aprender (Lozada y Gómez, 2017). Proponer actividades de simulación, como la del tipo *scape room*, para el aprendizaje de ciertos contenidos curriculares supone generar un ambiente de inmersión total en la actividad gracias a la motivación que experimentan el alumnado durante el proceso (García Tudela, 2019). Teniendo en cuenta las posibles desventajas que pueda tener esta metodología como el incremento de la desmotivación por la dificultad de las pruebas o el hecho de que pudiese descontextualizarse del fin educativo (Pisabarro y Vivaracho, 2018), los resultados han sido y prometen ser bastante alentadores.

Por otro lado, otra de las cuestiones presentes dentro de todas las actividades didácticas que organiza *Mos Religiosvs* es la coeducación y la perspectiva de género. Tener en cuenta estas variables permite ampliar el análisis hacia distintos ámbitos como, por ejemplo; los modelos “naturalizados” de la feminidad y la masculinidad, sobre los conceptos normativos y la jerarquización de la sociedad a partir de las relaciones de poder entre hombres y mujeres, la realidad vivida que permite diferenciar entre épocas y sociedades o la construcción de la identidad femenina a través de las fuentes primarias, tanto desde la creación masculina como desde la femenina (Fernández, 2004).

Sobre la didáctica en museos, es fundamental motivar al profesorado a establecer un diálogo con las instituciones y museos encargadas de velar por el patrimonio histórico y herencia cultural (López y Guerrero, 2020). Esto ayuda a que el alumnado conozca las fuentes primarias directamente y no únicamente a través del papel. La importancia y el uso de las fuentes primarias es fundamental para el desarrollo del pensamiento crítico en el alumnado al manejar una gran cantidad de fuentes de información. Por ello, en dicho análisis se propone la enseñanza conjunta con las fuentes materiales, en este caso las que se encuentran en el Museo Arqueológico Nacional, como potentes herramientas didácticas que nos ayudan a mostrar elementos del pasado que, en ocasiones, se nos muestran difíciles de comprender únicamente con el texto explicativo (Hernández, 2011). Las ventajas de trabajar con las fuentes primarias son muchas. Contribuyen al alcance de los objetivos de etapa que vienen marcados por el Real Decreto 26/2014. Además, tienen una función social, la de trabajar históricamente, ofrecen al alumnado conocer el método científico, proporcionan la comprensión del presente y permiten desarrollar una metodología activa haciendo que los discentes duden de los argumentos establecidos y planteen alternativas, formando ciudadanos críticos.

1.2. La recreación histórica

La recreación histórica es toda actividad relacionada con el revivir de un periodo histórico. Esta labor permite conocer cómo era la indumentaria, la gastronomía, las costumbres, la fabricación de material, etc. Además, facilita la adquisición de conceptos relacionados con el esfuerzo que conllevaba la realización del material histórico sin contar, por supuesto, con instrumentos o materiales actuales. Esta debe realizarse en base a la investigación, realizada por el grupo recreador, con el fin de darle un carácter riguroso, cuyas consecuencias sean la fidelidad del material expuesto.

A la definición debe añadirse la llamada arqueología experimental (Morgado *et al.*, 2011; Ferguson, 2010; Outram, 2008). La comprobación empírica del material es un elemento básico para dar una mayor robustez a la recreación, dado que con ella se averigua cómo funcionan las armas, producción de tejidos, rituales, combate, desgaste de materiales, recursos o contradecir y/o refutar lo que nos dicen las fuentes primarias y secundarias al respecto. Por ejemplo, se puede obtener el nivel de penetración de una espada romana (entre 3 y 5 cm.), contrario a lo que la cinematografía ha estereotipado (Almansa, 2015).

Una correcta realización de la recreación histórica debe basarse en:

- 1) La utilización del método histórico como base de la documentación científica, en el que se recole información relativa a la cultura material e inmaterial (como la lengua) o los procedimientos tecnológicos (aplicación de técnicas y estudios procedimentales), de forma rigurosa, basado en las fuentes primarias, secundarias y, si fuera posible, según el periodo histórico, de terciarias. Así como, la utilización, lo más cercana posible, de los métodos de construcción o fabricación del material de vestimenta, vida cotidiana, recetarios, etc.
- 2) La correcta puesta en escena, una vez extraída la información. Toda la investigación debe reflejarse de forma tangible los datos extraídos y difundirse de forma pública, mayoritariamente, tanto en instituciones educativas como en yacimientos arqueológicos, lugares de interés histórico-patrimonial y en los museos.
- 3) El uso de la arqueología experimental, susceptible de modificarse a medida que avanza la recogida de datos documentando los procesos que se estén definiendo.

Quien recree evitando estos puntos, realizaría una actividad errónea dado que toda recreación ha de presentarse con una rigurosidad para, primero, conocer la historia de forma más fidedigna y, por último, no menos importante, evitar el presentismo y tergiversar el mensaje hacia el público.

1.2.1. La recreación histórica como herramienta educativa

En el s. XXI la enseñanza de la historia se ha ido modernizando a grandes rasgos y de forma generalizada. La utilización de las TIC como herramientas de enseñanza-aprendizaje han sido transformadoras en la forma de enseñar. Sin embargo, las herramientas tecnológicas no producen una inmersión educativa completa como sí lo realizar la recreación histórica.

No siempre el departamento correspondiente tiene un presupuesto elevado para la adquisición de material recreado. Por ello, se puede recurrir a grupos de recreación conocidos que colaboran asiduamente con estas instituciones. *Mos Religiosvs* realiza esta cuestión desde el año 2009 en diferentes colegios, universidades e instituciones educativas desarrollando programas complementarios que ayudan al docente a acercar la historia al alumnado de una forma más sensitiva, inclusiva y participativa.

La recreación histórica en los museos es una pieza clave para entender los contextos en los que se enmarcan las piezas expuestas. Existe la tendencia de abreviar en contenido la cartelería de los expositores, por lo que la recreación histórica (bien llevada mediante una fotografía, dibujo o pequeño vídeo o mejor aún, mediante una explicación con personal recreador) puede hacer entender a la perfección la función, manejo, contexto sociocultural de la pieza. Por ejemplo, en 2021 hubo una exposición de “Tesoros de Rumanía” en el Museo Arqueológico Nacional (MAN), en ella se utilizaron varios dibujos de gran calidad del historiador e ilustrador rumano Radu Oltean que explicaba, sin palabras, la función de varios objetos. Por otro lado, algunos otros objetos como, por ejemplo, un cacito de libación denominado *simpulum* carecía de dibujo añadido. Mediante la recreación histórica, realizada por *Mos Religiosvs*, se pudo explicar y entender la función de dicho objeto. Este tipo de ejemplos se pueden extrapolar a cualquier etapa histórica y objeto que se requiera.

1.3. Hipótesis y objetivos

Debido a las ausencias que se han expuesto anteriormente y viendo las grandes posibilidades que puede aportar la recreación histórica, se pretende observar, con el presente proyecto, si realmente es una herramienta que beneficia directamente a la adquisición de conocimientos. Asimismo, se plantea la incorporación de esta nueva forma de enseñar, a través de una metodología activa que ayude a que el alumnado conforme los lazos de unión con un pasado que observan remotamente lejano.

Por todo ello, el objetivo general que se enmarca en el presente estudio es: Comprender la complejidad de las sociedades del pasado, especialmente de la Roma antigua, y las desigualdades que se desarrollan en ellas.

A su vez, desarrollaremos otros objetivos específicos para su formación como:

- Aproximarse al método científico del historiador.
- Conocer el pasado a partir de múltiples fuentes.
- Desarrollar el sentido crítico.
- Trabajar de manera colaborativa, asumiendo diferentes roles y respetando al resto de compañeros y compañeras.

2. METODOLOGÍA

2.1. Contexto y participantes

Como ya se ha adelantado, la actividad se llevó a cabo en el Museo Arqueológico Nacional de Madrid (MAN). La imbricación entre recreación histórica e instituciones museísticas hace que el proceso de enseñanza-aprendizaje sea mayormente completo, al tener a la vista los elementos patrimoniales.

Para la guía de dicha actividad se contó con 5 recreadores de *Mos Religiosvs* (un augur, un pontífice, una vestal, una *flaminica* y un secretario imperial). Este último era el encargado de explicar el juego, recoger a los participantes y orientarlos. Por otro lado, la muestra del alumnado fue de 34 participantes (11 niñas y 23 niños) que se apuntaron de forma previa a través del museo. Los rangos de edad fueron entre los 6-12 años, siendo el grupo mayoritario los comprendidos entre los 9-10 años.

La elección de estas edades se debe a que en la escuela han tenido unos conocimientos básicos sobre la historia de la antigua Roma. Por ello, la utilización del método de gamificación para el proceso de enseñanza-aprendizaje ha sido clave para la mayor comprensión de conceptos no transmitidos en el aula.

2.2. Instrumento de investigación

La actividad consistió en la ejecución de un *scape room* educativo con una serie de preguntas (Tabla 1), relacionadas con las piezas expuestas y con lo explicado en la introducción de la actividad que se les hizo a los participantes.

Tabla 1. Pruebas de la actividad.

Pruebas	Cuestiones	RESPUESTAS	Finalidad
Comida sagrada	¿Qué ingredientes no forman parte del recetario romano?	Patata, tomate y chocolate	Saber qué alimentos estaban presentes en el recetario romano
Ajuares funerarios	¿Qué objetos pertenecen a la tumba de un/a niño/a, mujer y hombre?	Libre elección: peine, aguja, juguete y anillo	Deshacer los estereotipos de género
El Sacrificio	¿Qué animal aparece representado en el ara de Cibele?	Ovicáprido	Conocer los tipos de sacrificio en el mundo religioso romano, tanto vegetales como animales
El mito de las estaciones	¿Qué palabra se esconde aquí? PR_S_RP_N_	Prosérpina	Desarrollar el carácter investigador y trabajo en grupo
Dioses domésticos	Prueba de mímica: ¿A quién está representando el/la compañero/a?	Localiza un <i>Lar</i> y su <i>larario</i>	Reconocer los elementos y divinidades que intervenían en el culto doméstico romano
La religión en la ciudad	Resuelve la fórmula matemática: ¿A qué tabla de la ley de Osuna corresponde?	Comprobación de los sacerdocios que aparecen en la tabla	Fomentar la competencia matemática y aprender los tipos de sacerdocios
Calendario religioso	Resolución del acertijo de la esfinge	El ser humano	Identificar las festividades y estaciones del año romano
Un dios singular	Realización de un puzzle ¿Quién se encuentra representado en el puzzle?	Baco y sus sátiros	Descubrir el culto a Baco y los cultos místicos
Los dioses Manes	Encontrar el altar funerario de <i>Licina Licinilla</i> ¿A qué edad falleció?	XXXV-III-VIII (35 años, 4 meses y 9 días)	Aprender otra forma de escritura de los numerales romanos (III=IV)
El culto imperial	A partir de la descripción, ¿a qué emperador romano se refiere?	Publio Elio Adriano	Detectar el culto imperial romano

2.3. Procedimiento

Los discentes estaban divididos en dos equipos mixtos, a los que se les denominó seguidores de Mitra y partidarios de Cibele. El nombre se debe a que son cultos místicos que seguían unas reglas, por ello, los dos equipos debían mantenerse en silencio y la persona que lideraba el grupo era el único que respondía a las preguntas. Las preguntas fueron formuladas por personas de la asociación *Mos Religiosvs*.

Tras la contestación a todas las preguntas, el equipo que terminaba antes tenía que completar un puzle final y decir qué significado y a qué sacerdote de los presentes recreados correspondía. Parte de esta respuesta se daba, de manera velada, a los participantes en la introducción del juego cuando se les presentaban los distintos sacerdotes y sacerdotisas. En este caso, tuvieron que deducir la imagen de un puente romano con el *Pontifex Maximus*.

Finalmente, el equipo ganador obtuvo el diploma por parte del emperador en el que se les concedía la construcción, ficticia, de un templo en honor a su grupo (Mitra o Cibele) en Roma. El otro equipo lo conseguiría en Hispania.

3. ANÁLISIS DE DATOS

Al comienzo de la experiencia, el alumnado debía contestar un cuestionario previo basado en diez preguntas con respuestas de sí, no o no sabe/no contesta. Este hecho ayuda a determinar los conocimientos previos sobre los que parte el alumnado tal y como sugería Ausubel (1983). En el proceso de enseñanza-aprendizaje es importante tener presente que los/las discentes ya parten de una estructura cognitiva previa, por lo que las nuevas ideas que queramos enseñarles deben conectarse con las previas. De lo contrario, se cae en el error de seguir un proceso de aprendizaje mecánico donde los nuevos conocimientos son adquiridos arbitrariamente sin realizar una profunda comprensión. Al final de la actividad se les pasó el mismo cuestionario, con la finalidad de observar qué puntos habían aprendido y cuáles eran aquellos que más dificultad presentaban para su aprendizaje. A ello, se sumaron otras cuatro preguntas de respuesta abierta para, al mismo tiempo, obtener un análisis cualitativo de este proyecto y el grado de satisfacción con el mismo.

3.1. Análisis cualitativo

Para el análisis cualitativo de la actividad se indicaron cuatro preguntas de respuesta libre:

1. ¿Os ha gustado esta forma de aprender?
2. ¿Qué es lo que más os ha gustado?
3. ¿Qué es lo que menos os ha gustado?
4. ¿Qué es lo que más os ha llamado la atención?

El alumnado respondió calificando positivamente la experiencia: «Sí, porque es más activa, ves lo que aprendes y sales de dudas» o «Si me parece una forma divertidísima para aprender, ya que lo hicimos con juegos divertidos». Solo uno de los participantes concluyó que «Sí me ha gustado, pero tiene que ser más fácil», debemos tener en cuenta que, en este caso, el participante tenía 8 años y todavía se encuentra en la fase previa de la primaria donde aún no se ha estudiado la sociedad romana.

La segunda pregunta la mayoría respondió que lo que más les había gustado fue la prueba del calendario religioso y el puzle final, así como la comida religiosa, los números romanos o los sacerdotes y sacerdotisas que intervinieron. Pero sin duda lo más significativo fue obtener respuestas favorables hacia el trabajo en equipo: «Las pruebas que había que superar en equipo» o «Me ha gustado que nos han dado las pistas y también el trabajo en equipo».

La tercera pregunta la mayoría han apuntado que lo que menos les había gustado era perder. También es cierto que la prueba de ajuar funerarios ha sido la que menos simpatías ha despertado entre el grupo, con afirmaciones como «Lo que menos me ha gustado ha sido seleccionar qué representaba cada ajuar, a los hombres, a las mujeres, niños, etc.» o «Lo de hombre, mujer, niño o niña».

Por último, la cuarta pregunta lo que más ha llamado la atención han sido los números romanos: «Lo que más me ha llamado la atención que se podía sumar 4 veces la I. En el colegio nos lo enseñan de otra forma» y el calendario. Un hecho reseñable es que uno de los participantes, de 9 años, ha hecho referencia a las desigualdades de género dentro de la sociedad romana «Que las mujeres no pudiesen tomar vino y hacer las mismas cosas que los hombres».

3.2. Análisis cuantitativo

Para realizar el análisis cuantitativo se preparó un cuestionario previo que constaba de diez preguntas que tenían que contestar con un sí, no o no sabe/no contesta. Dicho cuestionario sirve para hacerse una idea de los conocimientos previos de los participantes para conectar con los nuevos que iban a adquirir. El mismo cuestionario se realizó al finalizar la experiencia, utilizando la metodología de confiabilidad de *Test-retest*, ya que de este modo podíamos determinar el grado de aprendizaje que habían adquirido los discentes. Por otro lado, hay que ser conscientes del corto tiempo entre ambas aplicaciones del instrumento.

Tabla 2. Cuestionario previo y final.

PREGUNTAS
El número 9 en romano también puede escribirse del siguiente modo: VIII.
En la antigua Roma también existían mujeres sacerdotes.
En la antigua Roma también se celebraba una fiesta parecida a la Navidad y se intercambiaban regalos.
La sociedad romana enterraba a sus seres queridos con algunos de sus objetos personales.
Los emperadores y las emperatrices recibían un culto como si fueran dioses y diosas.
¿Eran las vestales las cuidadoras del fuego sagrado de Roma?
¿Sabes lo que es un culto místico?
El pueblo romano sacrificaba solamente animales.
Crees que la sociedad romana utilizaba cubiertos.
Los hombres y las mujeres, en la antigua Roma podían ser sacerdotes en su casa.

En cuanto a los resultados obtenidos (Fig. 1) por el primer cuestionario de 34 participantes, el 79,4% de los encuestados daba por hecho que el número 9 no podía escribirse con cuatro IIII antes/ después de V. La tendencia a una mayoría de respuestas negativas no sorprende ya que en el sistema educativo actual a los niños solo se les enseña a escribir los números romanos bajo el sistema implantado por Erasmo de Rotterdam en el siglo XVI.

Para la segunda pregunta el resultado fue más equitativo entre los que respondieron negativamente (50%) y los que respondieron no sabe/no contesta (35,2%). De todos modos, se hace patente la realidad vivida en las aulas y es que apenas se explica sobre los sacerdocios en la antigua Roma y, mucho menos, el sacerdocio femenino.

La tercera cuestión pretendía averiguar la idea que tienen sobre el presente y sobre la conexión y unión que adquieren muchas de nuestras costumbres con el pasado. En este punto las respuestas fueron bastante equitativas con un 35,2% afirmativo, un 32,3% negativo y un 32,3% no sabe/no contesta.

La cuarta pregunta obtuvo resultados positivos con un 50% de respuestas afirmativas. El culto imperial también era conocido por la mayoría ya que un 52,9% afirmaba que los emperadores y emperatrices recibieron culto. No podemos decir lo mismo sobre el sacerdocio femenino de las vestales, ausente en casi todos los libros de texto, hecho que se refleja con un 55,8% de respuestas negativas. La misma deducción podemos extraer sobre el conocimiento acerca de los cultos místicos porque el 94,1% no sabía a qué se refería el concepto de culto místico.

Con la octava pregunta, un 47% negó que el pueblo romano solamente sacrificara animales. Es probable que esta idea provenga del conocimiento que pudiesen tener acerca de los rituales funerarios (tema mejor tratado en los libros de texto y en las aulas, en general) acerca de las libaciones o banquetes que pudieran tener lugar en ellos.

La novena pregunta demuestran la gran brecha que el alumnado ve entre la sociedad romana y la actual, puesto que cerca de la mitad de los encuestados (44,1%) respondió negativamente.

La décima pregunta un 47% respondió negativamente y un 29,4% no sé/no contesto. De estos resultados previos se desprende la desconexión que tienen con una sociedad, la romana, que ven bastante alejada y sin puntos en común con su presente.

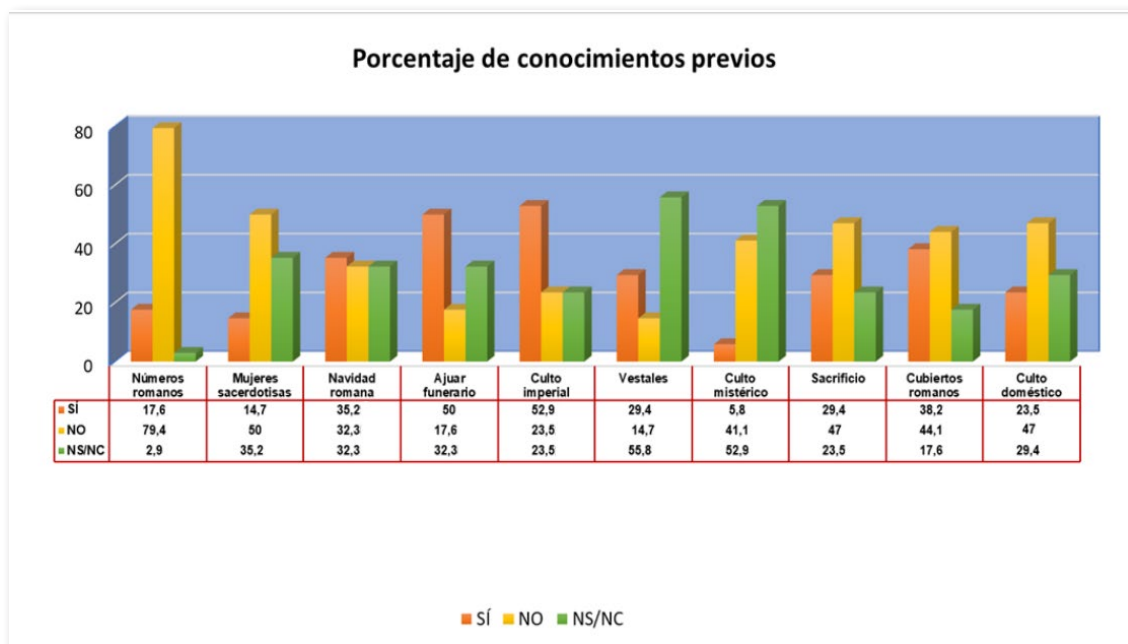


Fig. 1. Porcentajes de conocimientos previos.

Respecto a los porcentajes finales (Fig. 2) podemos decir que fueron gratamente satisfactorios y que la mayoría de los contenidos fueron asimilados y comprendidos. La mayoría cambió su perspectiva cuando supieron que el número nueve en números romanos también podía escribirse con IIII detrás de V con un 94,1% de respuestas afirmativas. La existencia de sacerdotisas romanas fue otro de los conocimientos adquiridos por parte de los participantes ya que un 85,2% respondió afirmativamente. Otros conocimientos asimilados fueron los que hacían referencia a las vestales (79,4% afirmativo) y el conocimiento acerca los cultos místicos con un 82,3% de respuestas positivas.

Podemos decir que los conocimientos previos de los que partía el alumnado se reforzaron con nuestra actividad ya que un 97% respondió afirmativamente a la tercera pregunta, un 100% de los encuestados afirmó que la sociedad romana enterraba a sus seres queridos con objetos personales, un 79,4% estuvo de acuerdo con la octava cuestión y un 73,5% respondió afirmativamente que en la antigua Roma se comía con cubiertos como lo hacemos hoy.

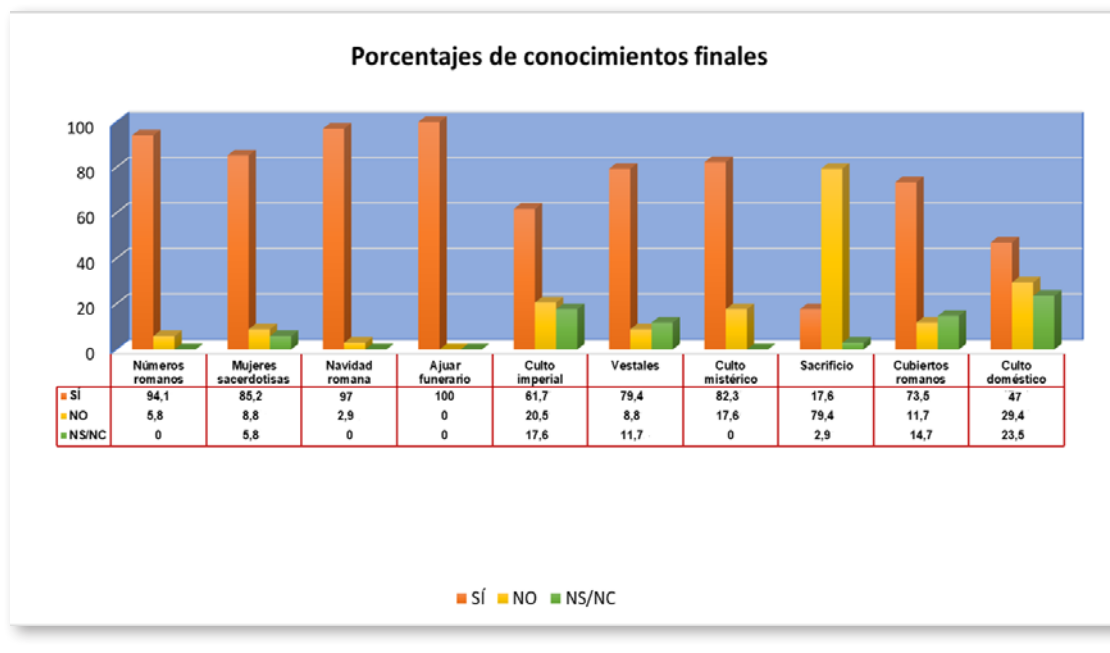


Fig. 2. Porcentajes de conocimientos finales.

Para finalizar, este análisis pone de relieve que hubo dos cuestiones más difíciles de asimilar por parte de los participantes. Al principio, un 52% de los encuestados conocía la existencia de un culto imperial, al final de la experiencia solo un 61,7% tenía clara su presencia, de lo que se deriva que las explicaciones no se comprendieron suficientemente. Lo mismo podemos referir para la última cuestión ya que, aunque creció el resultado de respuestas afirmativas (47%) todavía quedaron lagunas a la hora de comprender que la sociedad romana adoraba a las divinidades también en casa (29,4% si y 23,5% no sé/no contesto).

4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Tras el análisis de los resultados se puede concluir que nuestras hipótesis, así como el objetivo marcado, se cumplen al resultar la recreación histórica un método efectivo para la enseñanza de las CCSS. El alumnado ha trabajado con fuentes primarias y ha construido su aprendizaje a partir de ellas a través del método científico del historiador, planteándose preguntas y hallando respuestas a partir de los materiales del museo y las pertinentes explicaciones de los ayudantes. Como ya adelantábamos, el uso de las fuentes primarias tiene serias ventajas porque nos ayudan a trabajar de una manera más activa y desarrollan el sentido crítico del alumnado. Las instituciones como museos, centros culturales o yacimientos cobran especial relevancia al ser los garantes de la memoria y de la herencia cultural que poseemos.

En un primer momento era un motivo de preocupación el hecho de que, en un museo, los participantes pudieran moverse y expresarse con fluidez ya que las normativas propias los supedita a estar

en relativo silencio y a no correr por todo el edificio. Sin embargo, todos los participantes respetaron estos principios alcanzando objetivos curriculares propios de su etapa como el respeto hacia los demás y competencias clave como la de aprender a aprender, la comunicación lingüística (respetando el turno de palabra) o la capacidad social y cívica. Debemos remarcar que para que la experiencia hubiese sido completa a la hora de «tocar» y «sentir» la historia hubiese sido más recomendable realizar la actividad en un yacimiento donde los objetos no estuviesen en urnas y creando ciertas distancias con los discentes (Estepa, 2001). La recreación histórica que ofrecía *Mos Religiosvs* salvó este obstáculo, ya que el alumnado pudo comprobar cómo eran ciertos cargos sacerdotales y sus características. Con ello, la recreación histórica se establece como un potente recurso didáctico que, incluso siendo implementado en espacios cerrados, como bien pueden ser el aula o los museos, permite vivenciar y experimentar diversas situaciones del pasado y comprenderlas al mismo tiempo que motiva y estimula el pensamiento creativo y la empatía histórica de los discentes (Felices de la Fuente y Hernández, 2019).

El presente análisis ha dejado al descubierto ciertas limitaciones que deben tenerse en cuenta para posibles mejoras en el futuro. Algunas de las respuestas obtenidas a la hora de comprender las desigualdades de género existentes en las sociedades de la antigüedad han dejado patente que se hace costoso dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje de los participantes. Cerca de la mitad no entendieron muy bien las diferencias de género que se establecían en los ajueres o en determinados sacerdotes de la antigüedad romana. Quizás la respuesta venga dada por el grado de desarrollo cognitivo y las características que presenta el alumnado, ya que la mayoría de ellos presentaban edades entre los 9 y 10 años, etapa justo en la que el pensamiento abstracto todavía no se encuentra desarrollado (Gaete, 2015). Sin embargo, creemos en la coeducación del alumnado desde las primeras etapas de su desarrollo ya que, aunque la legislación la respalde, los libros de texto e incluso la formación recibida por los profesores sigue experimentándose desde una visión androcéntrica (Resa, 2021). Esto hace que los alumnos inserten ciertos presupuestos y estereotipos sexistas en su estructura cognitiva y tengan una falta de referentes con los que identificarse. Por ello, en vistas de paliar esta limitación, se estudiará una manera más sencilla de aproximar dicho conocimiento en próximas ediciones de la actividad.

Por último, quisiéramos remarcar la gran acogida que tuvo entre los participantes, la forma de aprender divirtiéndose. Todos los resultados del análisis cualitativo apuntaron a una mayor predisposición del alumnado a la hora de aprender gracias a la gamificación, al trabajo colaborativo y a la actividad que se propuso similar al *scape room*. Además de ser la herramienta más adecuada en una etapa evolutiva en la que los niños valoran mucho el juego para adquirir nuevos conocimientos (Calambas *et al.*, 2019).

El aprendizaje cooperativo es fundamental porque influye de manera positiva en el proceso de enseñanza-aprendizaje y en el autoconcepto de los discentes. Los resultados apoyan la combinación del trabajo cooperativo junto con la gamificación ya que se desarrollan habilidades como la resolución de conflictos (Pérez *et al.*, 2019) y la comunicación, además, de experimentar una enseñanza activa, motivadora y que fomenta la curiosidad por aprender.

La recreación histórica debe ser otro recurso didáctico susceptible de incorporación en las aulas de historia que sirva como laboratorio de experimentación. Al apreciar estos resultados positivos, este puede ser uno de los primeros pasos en la mejora, sobre todo motivacional, del futuro de la enseñanza histórica. A partir de aquí, se está trabajando para nuevas actividades que puedan implementarse en aulas, yacimientos y museos y para otro tipo de edades, incluida la etapa universitaria. Asociaciones de recreación histórica, como la que aquí se presenta, pueden y deben contribuir a la difusión de una educación de calidad, desde enfoques metodológicos innovadores que nos muestran cómo, a pesar del extenso y cerrado currículum educativo, es posible otra manera de enseñar.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Almansa Fernández, M., (2011). La enseñanza de la historia en el nacionalismo actual de Andalucía, *El Futuro del Pasado*, 2, 335-352.
- Aquillué, D. (2019). *La Historia de nuestro lado: recreación histórica e historia pública*. Recurso disponible en línea: <https://lamiradahistorica2.blogspot.com/2019/02/la-historia-de-nuestro-lado-recreacion.html>
- Calambas Muelas, Y. A. *et al.*, (2019). Desarrollo cognitivo, psicoafectivo y del juego en niños y niñas con dificultades de aprendizaje que cursan primero, tercero y cuarto de primaria. *Poiésis*, (37), 44-64.
- Cózar Llistó, G., (2013). La recreación histórica en España. Definición, caracterización y perspectivas de aplicación, *Glyphos-Revista de arqueología*, 2, 7-28.
- Estepa, J. (2001). El patrimonio en la didáctica de las ciencias sociales: obstáculos y propuestas para su tratamiento en el aula, *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, (30), Versión electrónica: <http://rabida.uhu.es/dspace/handle/10272/9606>
- Español Solana, D. (2019). Historia para todos: recreación histórica, didáctica y democratización del conocimiento. *Her&Mus*, 20, 7-23.
- Felices de la Fuente, M. del Mar & Hernández Salmerón, J. (2019). La recreación histórica como recurso didáctico: usos y propuestas para el aula, *Hermus. Heritage & Museography*, (20), 40-53.
- Ferguson, J.R. (2010). *Designing Experimental Research in Archaeology* (pp. 304). Boulder: University Press of Colorado, Print.
- Fernández, A. (2004). Las mujeres como sujeto histórico: género y enseñanza de la historia, *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, (18), 5-24.
- Gaete, V. (2015). Desarrollo psicosocial del adolescente, *Revista chilena de pediatría*, 86 (6), 436-443.
- García, A. (2016). Incorporar la perspectiva de género en la enseñanza-aprendizaje de la historia: un desafío didáctico y formativo, *Revista PH*, (89), 147-149.
- García Tudela, P. A. (2019). Gamificación e inclusión: rutas de aprendizaje en Educación Primaria. En C. Martínez-Garrido y F. J. Murillo Torrecilla (Coord.). *Investigación comprometida para la transformación social: actas del XIX Congreso Internacional de Investigación Educativa* (pp. 78-85). Madrid: Asociación Interuniversitaria de Investigación Pedagógica (AIDIPE).
- Hernández, F. (2011). La iconografía en la didáctica de las Ciencias Sociales, *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, (68), 7-16.
- Jiménez Torregrosa, L., & Rojo Ariza, M. C. (2014). Recreación histórica y didáctica. *Iber: Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*, 78, 35-43.
- Llonch Molina N. & Santacana Mestre, J. (2010). *Claves de la museografía didáctica*. Lleida: Milenio.
- Lozada, C., & Gómez, S. B. (2017). La gamificación en la Educación Superior: una revisión sistemática, *Revista Ingenierías Universidad de Medellín*, 16 (31), 97-124.
- López, M. J. & Guerrero, R. (2020). El Museo Arqueológico de Córdoba para trabajar la historia local en Educación Primaria, *Revista de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*, 7, 153-170.
- Morgado, A., & Baena, J. (2011). Experimentación, Arqueología experimental y experiencia del pasado en la Arqueología actual. *La investigación experimental aplicada a la arqueología. Málaga: Ronda*.

- Peirone, G. (2009). The importance of teacher training for implementing historical recreation projects. En J.J. De Paz y A.C. Madeira. *Historical Recreation as an Educational project* (Chapter 7). Portugal: Centro de Formação Dr. Rui Grácio.
- Pérez Vázquez, E. *et al.*, (2019). Gamificación en la educación universitaria: El uso del *escape room* como estrategia de aprendizaje. En R. Roig-Vila (Ed.). *Investigación e innovación en la Enseñanza Superior. Nuevos contextos, nuevas ideas* (pp. 660-668). Barcelona: Editorial Octaedro.
- Outram, A.K. (2008). Introduction to experimental archaeology, *World Archaeology*, 40 (1), 1-6.
- Pisabarro, A.M. & 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.
- Resa Ocio, A. (2021). La formación en igualdad de género en los grados de Educación Primaria, *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 24(1), 13-27.
- Sáenz del Castillo, A. (2015). ¡La enseñanza de la Historia sin mujeres! Género, Curriculum escolar y Libros de Texto: una relación problemática, *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, (29), 43-59.
- Velásquez Rayón, R. *et al.*, (2004). La Arqueología Experimental en el Museo de San Isidro. Talleres didácticos para escolares, *Estudios de prehistoria y arqueología madrileñas*, (13), 3-17.

Potencial Pedagógico e interconectividad en Escenarios Transmedia para la salud: Estudio de caso de comunidades virtuales españolas de runners

Almazán-López, Oskar¹ y Osuna-Acedo, Sara²

¹Personal Investigador en Formación, EIDUNED (España); ²Didáctica, Organización Escolar y Didácticas Especiales, UNED (España)

Abstract: This case study analyzes virtual environments in Spanish that allow recreational runners to learn about running and health: Transmedia Scenarios for Autonomous Knowledge Building (TSAKB). The analysis of these websites delimits the Pedagogical Potential they offer to runners and makes it possible to observe athletes' behaviors in their search and exchange of information about running and health. Using a mixed methodology, from the complementation and triangulation of data, the 152 most followed digital entities and their functionalities are identified. In addition, a content analysis is carried out that addresses the informational, media and transferential quality of these scenarios. These data are complemented with the responses of 203 runners to a questionnaire. As a result, the ISI Taxonomy (Informational, Social, and Individualized) of related digital entities is proposed and the Pedagogical Potential that the Internet offers for autonomous learning is recognized. It is found that the digital scenarios most frequented by this group of people are not those that offer the best information on running and health. Paradoxically, it is also shown that these scenarios have a high level of transferability to other aspects of life. Among the conclusions is the need to improve the media and information literacy of athletes in their lifelong learning.

Keywords: Athletes, Sport, Lifelong Learning, Communication Technology, Information Literacy

1 INTRODUCCIÓN

1.1. Estado de la cuestión

Las personas, sus actuaciones, las comunidades de referencia y los entornos virtuales de los que forman parte han sido referente en trabajos que han estudiado el estilo de vida de corredores populares y deportistas (Estrada, 2020; Gil, 2018; Stragier et al., 2018). Los hábitos digitales de los adolescentes (Gil-Quintana y Osuna-Acedo, 2020) y el uso que de las tecnologías digitales hacen los atletas para su práctica deportiva (Cadilla y Bernete, 2019), distinguiendo estas tendencias según el género de los participantes y las representaciones mercantiles que las marcas construyen a partir del *running* (Garton y Hijós, 2018; Hijós, 2018) también han sido objeto de otros análisis.

La alta exposición a desinformación (Observatorio Nacional de Tecnología y Sociedad [ONT-SI], 2021) y la confianza en el medio que demuestran los usuarios (Instituto Nacional de Estadística [INE], 2021; Observaciber, 2021) tienen grandes implicaciones para la industria del deporte y reafirman el potencial teórico que los medios sociales puede ofrecer a los *runners* (García-Fernández et al., 2015; Mahan et al., 2015). Sin embargo, en estos medios las noticias falsas van en aumento (Petey, 2017) y tienen una mayor capacidad de difusión (Vosoughi et al., 2018), también en temas de salud (Parra-Valero y Oliveira, 2018) lo que puede suponer un impacto negativo para el bienestar de las personas (Santillán, 2019). La utilización de los medios sociales y aplicaciones por parte de las marcas deportivas se ajusta a la lógica del dominio de los servicios e ilustran su papel

en el cultivo de las relaciones entre las marcas y los individuos (Filo et al., 2015) con la esperanza de mejorar su conexión con los consumidores, aumentar la preferencia de marca y la intención de compra (Cheng et al., 2022).

En la actualidad, se han desarrollado tecnologías que fomentan la autorregulación en cuestiones de salud. El *mHealth* o el uso de dispositivos móviles e inalámbricos para la práctica médica y de salud pública (World Health Organization, 2016), han posibilitado estudios sobre cómo plantear estos espacios digitales y fomentar hábitos saludables (Janssen et al., 2020; Rodríguez, 2018) mejorando la motivación física (Van Hooren et al., 2020; Wiratunga et al., 2020) o como soporte para maestros de Educación Física en la enseñanza de la segunda lengua (Escobosa et al., 2020). En el desarrollo de un modelo de aprendizaje mixto (*blended*), que combina el aprendizaje cara a cara y en línea a nivel universitario, han revelado que pueden facilitar la formación deportiva (Al Awamleh, 2020; Chaloupský et al., 2020; Fathoni, 2018; Feng, 2018) abriéndose así canales de transferencia del conocimiento. Experiencias que promueven el aprendizaje para toda la vida desde la educación para la salud como los sMOOC (Buldón y Almazán, 2018; Gil-Quintana et al., 2018), se unen a otras propuestas prácticas que alientan un método específico para el aprendizaje colaborativo (Gil-Quintana, 2020).

1.2. Presentación del problema

No se encuentra suficientemente estudiado el modo en que los corredores populares en interacción con los escenarios *online* y con otros atletas construyen su conocimiento sobre *running* y salud, así como de la transferencia que hacen a su práctica y a otros ámbitos de su vida. Este estudio de caso toma como referente los Escenarios Transmedia para la Construcción del Conocimiento Autónomo (ETCCA) en español, donde los corredores populares buscan o comparten información sobre *running* y salud. El objetivo general es analizar este medio, así como las interacciones entre los interactuantes con ETCCA, ahondando en el potencial que este medio ofrece para la construcción del conocimiento y la competencia mediática e informacional que esta comunidad despliega en sus usos y costumbres digitales. Para ello se formulan hipótesis entorno a los escenarios que existen en España y las posibilidades que estos ofrecen a los corredores para el aprendizaje autónomo sobre *running* y salud:

H 1: El contenido en español que los ETCCA ofrecen sobre *running* y salud es variado y posibilita diferentes tipos de interacción con el entorno y con otros interactuantes.

H 2: La información que contienen los ETCCA posibilita la construcción del aprendizaje sobre *running* y salud.

Y se proponen otras hipótesis sobre las comunidades virtuales españolas de *runners* sobre los objetivos de sus interacciones con estos escenarios transmedia:

H 3: Los ETCCA, donde los corredores populares despliegan preferentemente su acción comunicativa como *emirec*, no son los que mejor información ofrecen sobre *running* y salud.

H 4: Los corredores populares transfieren el conocimiento construido en ETCCA a los diferentes ámbitos de su vida

2. MÉTODO

2.1. Diseño e instrumentos

El estudio de caso permite aproximarse a los actores de una realidad para comprender sus acciones de manera que se pueda producir conocimiento relevante tanto desde el paradigma positivista como el interpretativo. Esta investigación se basa en un diseño no experimental y transversal que indaga en las posibilidades de aprendizaje de los *runners*, partiendo del análisis general desde un ámbito informa-

cional, mediático y de transferencia de conocimientos desde el medio digital y analiza la relación de comunidades formadas entorno a la construcción del conocimiento sobre *running* y salud. El proceso de investigación utiliza técnicas mixtas como son la etnografía virtual no participante, el análisis de contenido desde una perspectiva pedagógica y un cuestionario de preguntas abiertas y cerradas, considerándose éstas últimas desde una óptica cuantitativa.

Para el análisis del Potencial Pedagógico (PP) que los ETCCA identificados ofrecen a este colectivo se utilizó una rúbrica de elaboración propia basada en tres dimensiones:

- a) Informativa: la cantidad de información o el intercambio de esta sobre salud y ejercicio físico.
- b) Mediática: la publicidad como distractor del foco principal de la persona puede suponer un obstáculo para el aprendizaje, ya que dependiendo de la cantidad y cómo se encuentre esta explicitada puede provocar confusión o desinformar.
- c) Transferencial: la posibilidad de los contenidos ofrecidos de ser utilizados para el aprendizaje de los corredores populares en la práctica de su actividad física. La aplicabilidad del contenido difundido a partir de su adecuación al *running*. Se analizó que el lenguaje utilizado fuera básico, divulgativo o fácilmente comprensible por el público; se consideró la profundidad en la que se trataban los temas, si cada tema presentaba los distintos ángulos o, si se trataban de manera superficial.

Cada entidad digital fue evaluada en cada dimensión a partir de una escala de 1 a 5 en cada subcategoría según la siguiente rúbrica:

Dimensión	Sin potencial 1	Escaso potencial 2	Moderado potencial 3	Importante potencial 4	Muy importante potencial 5
Informacional	El contenido o el intercambio de información sobre salud y ejercicio físico es inexistente.	Existe o se intercambia algún contenido relacionado con la salud y el ejercicio físico.	Ofrece o se intercambia moderadamente información relativa a la salud y el ejercicio físico.	Ofrece o se intercambia bastante información relativa a la salud y el ejercicio físico.	Fundamentalmente se ofrece o se intercambia abundante información relativa a la salud y/o el ejercicio físico.
Mediática	Fundamentalmente se ofrecen productos de marca o publicidad personal que es el foco único del entorno.	Aparecen muchas entradas describiendo productos de marca o publicidad.	Existe publicidad de forma moderada diseminada por toda la web que describe algún producto de marca o tiene un objetivo meramente propagandístico.	Aunque puede ofrecer publicidad, es una mínima parte del contenido.	No existe publicidad alguna o solo referente al propio sitio o autor.
Cantidad	Todos los espacios y la información son relativa a marcas y/o productos publicitarios.	La publicidad se puede encontrar dispersa e incrustada en cualquier espacio y no esta claramente especificado como contenido publicitario.	Se encuentra localizada de forma evidente y diseminada por toda el web incluso en los <i>posts</i> , pero se identifican como tales contenidos publicitarios.	Es evidente y se encuentra apartado del contenido informativo principal, pero esta claramente especificada. Puede estar incrustado en distintas partes de la web.	Se encuentra en el faldón, un lateral o en la cabecera, es totalmente claro y diferenciado del contenido principal.
Transferencial	La información no tiene relación con el <i>running</i> propiamente dicho y el contenido no aporta ningún conocimiento a los corredores. Es irrelevante.	La información tiene alguna relación con el <i>running</i> y el contenido aporta algún conocimiento a los corredores.	La información tiene una relación moderada con el <i>running</i> y el contenido puede aportar conocimiento a los corredores.	Aunque puede no hablar específicamente sobre <i>running</i> las circunstancias que intenta clarificar son importantes para el <i>running</i> o aplicables a cualquier actividad física.	Trata situaciones específicas de corredores populares o relativas a situaciones aplicables a este deporte.
Especificidad	El lenguaje utilizado es liviano y simple, muy básico para cualquier persona sea o no corredor.	El lenguaje utilizado es accesible y básico para corredores iniciados.	El lenguaje utilizado es moderadamente sencillo y no excesivamente complicado o técnico	Se pretende divulgar y hacer comprensibles problemas surgidos de la realidad de la practica del deporte sin ser excesivamente técnico.	El lenguaje es comprensible pero formal y aunque abunda la terminología científica.
Lenguaje utilizado	Los temas son tratados de forma muy superficial, prácticamente solo se enuncian y la temática es única.	Se trata los temas de manera superficial, pero aportan algún conocimiento y se describen algunas características de estos. La temática no es variada.	No abunda en demasía en las temáticas que plantea, pero aporta moderadamente una visión desde la perspectiva del corredor. La temática es variada	Se abunda en las temáticas que plantea, pero no en su total profundidad. Puede ofrecer una visión sesgada o de parte. La temática es muy variada.	Abunda suficientemente en los temas que plantea ofreciendo diferentes visiones y alternativas a estas situaciones.
Profundidad del texto					

Figura 1. Rúbrica para el Análisis del Potencial Pedagógico de los Entornos Virtuales de Aprendizaje para Corredores Populares.

Nota. Descriptores: 1.- Sin potencial pedagógico o sin importancia para el aprendizaje. 2.- Con escaso potencial pedagógico o con escasa importancia para el aprendizaje. 3.- Con potencial pedagógico o moderadamente importante para el aprendizaje. 4.- Importante potencial pedagógico o bastante importante para el aprendizaje. 5.- Muy importante potencial pedagógico o trascendente para el aprendizaje. Elaboración propia.

Posteriormente se elaboró un cuestionario, con 45 preguntas (17 de respuesta múltiple, 15 de respuesta única y 13 de respuesta abierta) que se encontraban divididas en 4 apartados: características sociodemográficas (10), actividad física y rutinas deportivas (13), actitudes *online* de los *runners* (10) y un planteamiento final que permitía responder de forma abierta (12). El apartado de preguntas abiertas a su vez se encontraba dividido en otras 4 categorías: Identificación como corredor (3), *running* y tecnologías digitales (3), competencia mediática e informacional (5), evaluación (1). Este artículo hace sólo referencia a los datos obtenidos sobre las actitudes *online* de *runners*, *running* y su relación con las tecnologías digitales, la competencia mediática e informacional.

2.2. Participantes

Se identificaron 623 enlaces vinculados con la temática de los que se seleccionaron por su representatividad, presencia en la red y número de seguidores, 217 links sobre los que se realizó la etnografía virtual y el análisis de contenido. Sin embargo, los criterios establecidos en la rúbrica, solo se pudieron valorar en las 152 entidades digitales que conforman la Taxonomía ISI (Informacional, Social y de Individualización).

Entre noviembre de 2019 y enero de 2020 se recogieron 203 respuestas con un perfil de 70% (142) hombres y 30% (61) mujeres, porcentaje semejante a “la estimación global de la población de *runners* españoles” (León y Cabañas, 2017, p. 9).

2.3. Procedimiento

La diversidad del grupo de atletas como público *online* genera espacios discursivos específicos articulando un conjunto heterogéneo de opiniones e identidades dentro de un imaginario común, manteniendo unidad por la mediación de los dispositivos digitales más que por sus interacciones. La etnografía virtual no participante permite observar estos espacios para identificar no solo los usos y costumbres de las comunidades implicadas sino la manera en que se sirven de las herramientas a su disposición. Para el análisis de los datos obtenidos se tuvo en cuenta la propuesta de Alonso y Martínez (2003) cuya tipología de sitios *online* centrada en la finalidad, contenidos, audiencias, perfil del comunicador y la interactividad que ofrecen, se encuentra aún vigente y sirve de base para la Taxonomía ISI mostrada en los resultados.

El análisis de contenido puede mostrar los centros de interés de un grupo o comunidad. Se realizó un análisis centrado en el contenido existente en las entidades digitales identificadas en la Taxonomía ISI desde una doble perspectiva, revelar los temas presentes en estos medios digitales y las posibilidades de construir su propio conocimiento que dichos ETCCA ofrecían a los atletas. Las unidades de contenido elegidas para el análisis realizado fueron, para la identificación de los temas de mayor interés los títulos de los menús desplegables teniéndose en cuenta únicamente la presencia de la información ofrecida y no la frecuencia de esta.

Para elaborar el cuestionario se utilizó *Windows Forms* y se diseminó en *Facebook*, *Twitter* y *WhatsApp*. Para el análisis de los datos codificados de las variables cualitativas y cuantitativas, así como para la elaboración de los gráficos, se empleó la versión 25 del paquete estadístico SPSS.

El juicio de expertos fue utilizado para validar los instrumentos de investigación procurando garantizar unos mínimos de calidad, que permitieran ajustarse de la manera más fidedigna a la realidad del objeto estudiado. La rúbrica utilizada para medir el PP de los ETCCA y el cuestionario, contaron con la validación de miembros del grupo interuniversitario Social Media y Educación Mediática Inclusiva y Ubicua (SMEMIU) de la UNED. En el proceso de análisis de los resultados, se utilizó una estrategia de triangulación lo que permitió alcanzar la generalización buscada.

3. RESULTADOS

Las temáticas generales que se observaron en el análisis de contenido se estructuraron en diferentes ámbitos. En primer lugar, entrenamientos y fitness: por niveles de competencia (principiante, medio y avanzado), según tipo de carrera: 42K, 21K, 10K y 5K, y de rutinas: estiramientos, abdominales, musculatura. En segundo lugar, sobre carreras: calendarios, clasificación de los deportistas, rutas para caminar, correr o ir en bicicleta. En tercer lugar, se hace referencia a la salud: nutrición (dietas, recetas, cómo adelgazar o suplementos deportivos), a la prevención y consejos, tratamientos y patologías. En cuarto lugar, se encuentra el equipamiento como las pruebas de productos, *gadgets* o *wearables*, zapatillas, ropa deportiva y bicicletas. Finalmente se encuentran las noticias como son las entrevistas a corredores de élite y observadores reconocidos, reportajes sobre carreras realizadas o sobre atletas, información sobre competiciones y nuevos productos de equipamiento o sobre salud específica del deporte.

Teniendo en cuenta las interacciones de los interactuantes e interactuados se observa que están íntimamente ligadas a las herramientas comunicativas que se encuentran en cada entidad digital que, a su vez, se relaciona con el objetivo con el que fueron construidas. Estos escenarios pueden agruparse de la siguiente forma: si se centran en mostrar el contenido, aunque se puedan producir pequeñas interacciones entre los usuarios, el objetivo es informacional, se trata de las webs y blogs sobre running; si el contenido se convierte en el centro en torno al cual giran las interacciones y, por tanto, la parte más desarrollada va destinada a facilitar este intercambio, el objetivo es social, son las redes sociales y los foros; si aspiran a ofrecer información personalizada, el objetivo es de individualización, procuran información e interacción ajustada a las necesidades de cada corredor, son las aplicaciones móviles. En base a este análisis se ha estructurado la Taxonomía ISI de este estudio que se organiza en torno a tres categorías taxonómicas: objetivo informacional, social y de individualización. El número que aparece entre paréntesis se corresponde con la cantidad de entidades analizadas en cada categoría.

Categoría taxonómica 1: Informacional (65)

- Subcategoría 1: Blogs de *running* (10), en estos sitios se ofrecen consejos sobre *running* (5) a través de la experiencia personal de los usuarios, o son promocionales de atletas de élite (5).
- Subcategoría 2: Webs especializadas en *running* (16), son aquellas que hablan sobre *running* de forma general (7), las que tratan el tema de las carreras (3), las que se dedican específicamente al triatlón (4), las que se dedican al *trail-running* (2).
- Subcategoría 3: Webs especializadas de referencia para *runners*, no centradas exclusivamente en el *running* (16), son las webs sobre salud (9) y el *e-commerce* (7).
- Subcategoría 4: Revistas de deporte y salud con gran difusión entre corredores (12), son las referidas a salud y fitness (2), *running* y atletismo (5), triatlón (1), *trail-running* (1) o sobre deportes en general (3).
- Subcategoría 5: Marcas de los fabricantes de ropa deportiva cuyas zapatillas tienen una gran difusión entre corredores populares (11).

Categoría taxonómica 2: Social (35)

- Subcategoría 1: Redes sociales específicas o temáticas (9), centradas en la acción de los deportistas (5) y redes relacionadas con marcas de ropa deportivas (4).
- Subcategoría 2: Redes sociales generales o genéricas (20), en Facebook, páginas y grupos (10); en Twitter, perfiles o comunidades (4); en Instagram, perfiles o comunidades (6).
- Subcategoría 3: Foros de corredores (6).

Categoría taxonómica 3: Individualización (52)

- Subcategoría 1: *Apps* creadas por marcas de ropa deportiva (19), son aplicaciones móviles de compra de ropa (6) y los entrenadores digitales asociados a marcas (13).
- Subcategoría 2: Entrenadores Digitales (21), se trata de *apps* de pulsómetros, GPS y *wearables* de empresas que se dedican a la geolocalización (6), aplicaciones de entrenadores digitales independientes o no pertenecientes a marcas de ropa (15).
- Subcategoría 3: *Apps* de las grandes empresas de dispositivos móviles (12), instaladas en sistemas operativos móviles tipo Android (10), o de otros sistemas operativos móviles (2).

La Figura 2 expresa los valores medios obtenidos por las variables de las dimensiones analizadas al aplicar la rúbrica del PP a las 152 entidades digitales. En el eje X se observan las 6 variables analizadas, agrupadas por código de color. En la Y se representa el valor medio que alcanzan estas variables a partir de la escala de descriptores utilizados en la Figura 1.

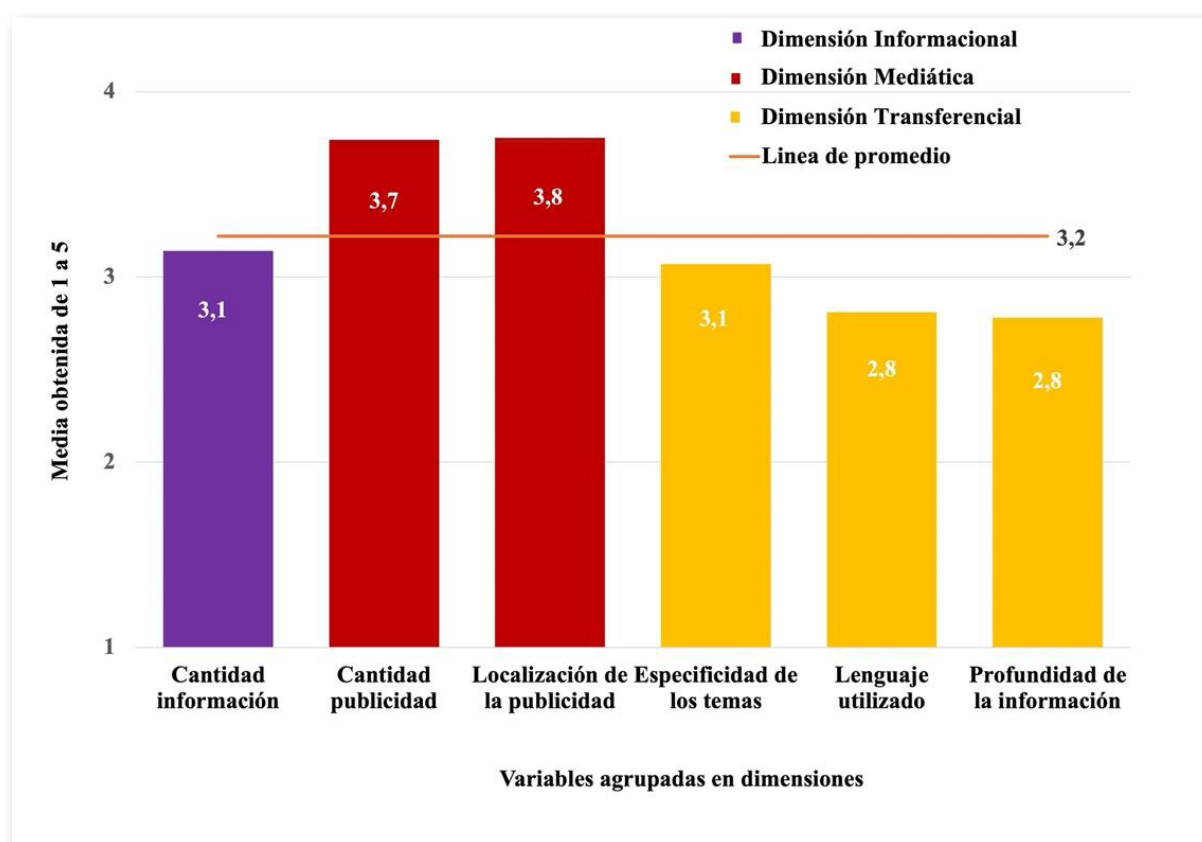


Figura 2. Media general de las variables analizadas en las entidades digitales medidas en una escala de 1 a 5.

En la Figura 3 se pone en relación la escala del PP con las categorías taxonómicas identificadas en las entidades digitales. Se hace una correspondencia entre el nivel del PP y el porcentaje que cada categoría obtiene en cada nivel de la escala. En el eje X se presenta la escala utilizada para medir el nivel del PP. Este puede variar entre 1 y 5, donde 1 indica que la entidad no ofrece PP, y 5 representa el máximo valor posible, correspondiente a un muy importante del PP. En el eje Y se indica el porcentaje alcanzado por cada categoría taxonómica identificada codificadas por colores, el negro representa el porcentaje total que cada nivel supone para el conjunto global de entidades. A cada entidad digital

se le asignó un valor numérico calculado a partir de la media de los valores obtenidos al aplicar la rúbrica con las 6 variables expuestas anteriormente. Finalmente, se halló el porcentaje de entidades digitales de cada categoría que se alineaba con cada nivel de la escala del PP.

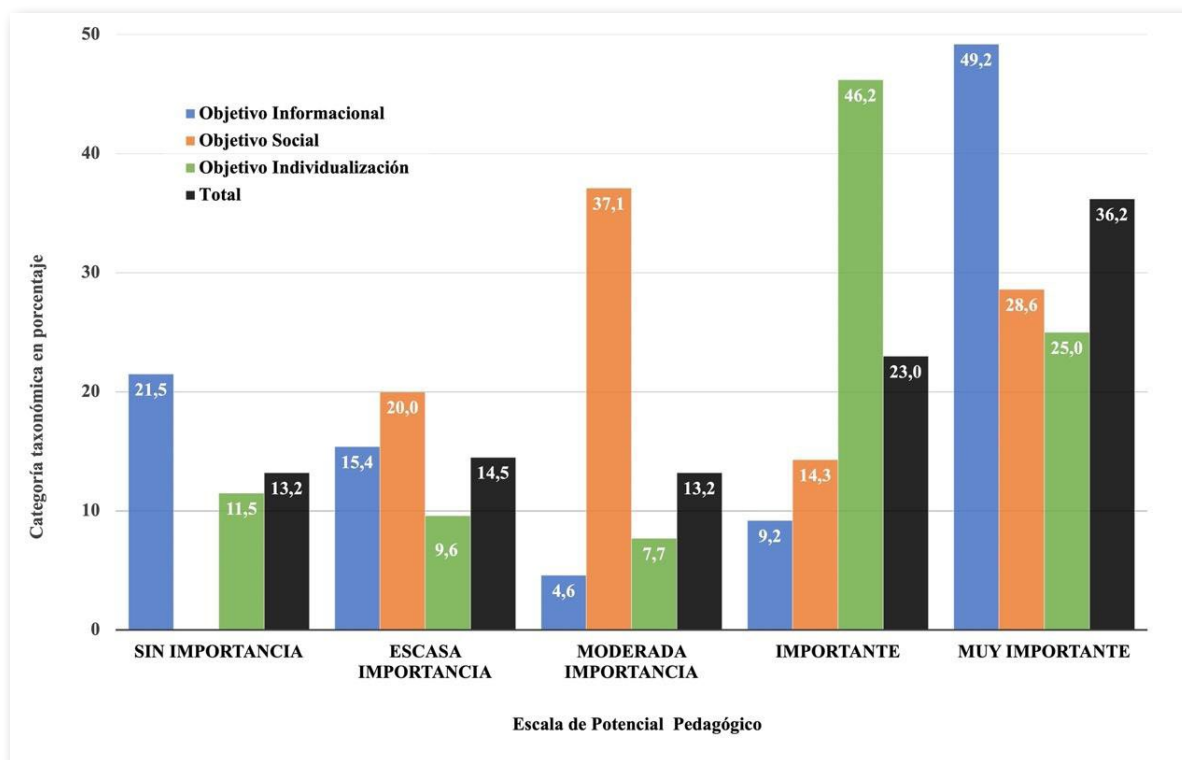


Figura 3. Potencial Pedagógico (PP) de las entidades analizadas por categorías (%). Elaboración propia.

La Figura 4 se corresponde con un gráfico de barras obtenido al cruzar dos tablas, la que indica el número de seguidores (N) de los escenarios digitales estudiados y las categorías taxonómicas a las que pertenecen los mismos. En el eje X se muestran 6 intervalos que agrupan a los seguidores de los espacios con N inferior a cien mil hasta aquellas con más de cincuenta millones. En el eje de las Y se indica el porcentaje alcanzado por cada categoría taxonómica identificada en cada intervalo N codificada por colores, el negro muestra el porcentaje total que representa cada intervalo para el conjunto global de entidades. Se observan tres grupos de escenarios digitales diferenciados. G1 supone el 57,9% de las entidades totales con un N inferior a cuatrocientos mil, reúne a entidades digitales independientes impulsadas por profesionales del deporte y la salud o grupos formados por atletas que intercambian información sobre carreras y consejos. G2 representa el 11,2% y agrupa a entidades que se encuentran entre estos dos extremos con contenido e interacción de carácter mixto. G3 supone el 30,9% de los escenarios y son aquellos con un N de cincuenta millones o más, está compuesto por entidades pertenecientes a grandes marcas y su contenido tiene una gran carga promocional y mediática. La interacción tanto en aplicaciones como en redes se produce entorno a la mercancía.

Los datos recogidos a través del cuestionario que hacen referencia a las actitudes online de los *runners* ofrecen datos sobre la manera en que mantienen su conectividad. En la Figura 5 se muestra un gráfico realizado a partir de una tabla cruzada donde se ponen en relación el motivo de la conexión (X) y la intención de transferencia de lo aprendido en la red por parte de los encuestados en porcentaje (Y).

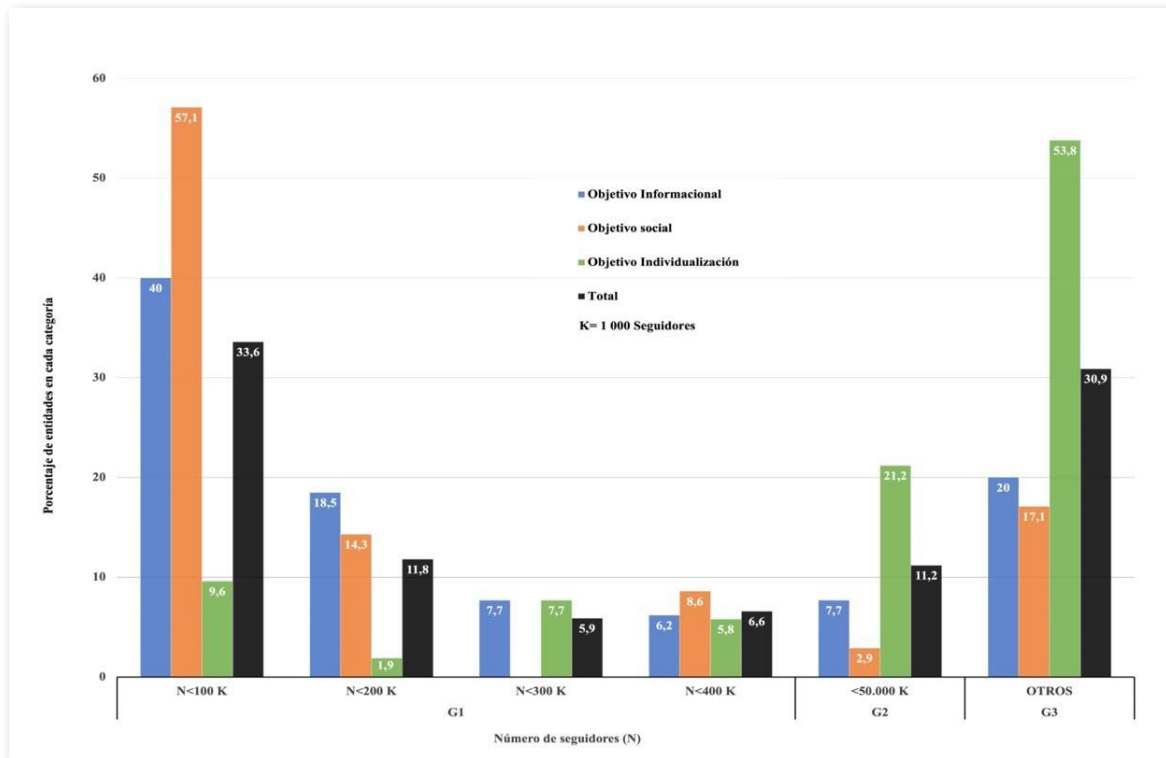


Figura 4. Relación entre número de seguidores (N) y las categorías de las entidades analizadas (%). Elaboración propia.

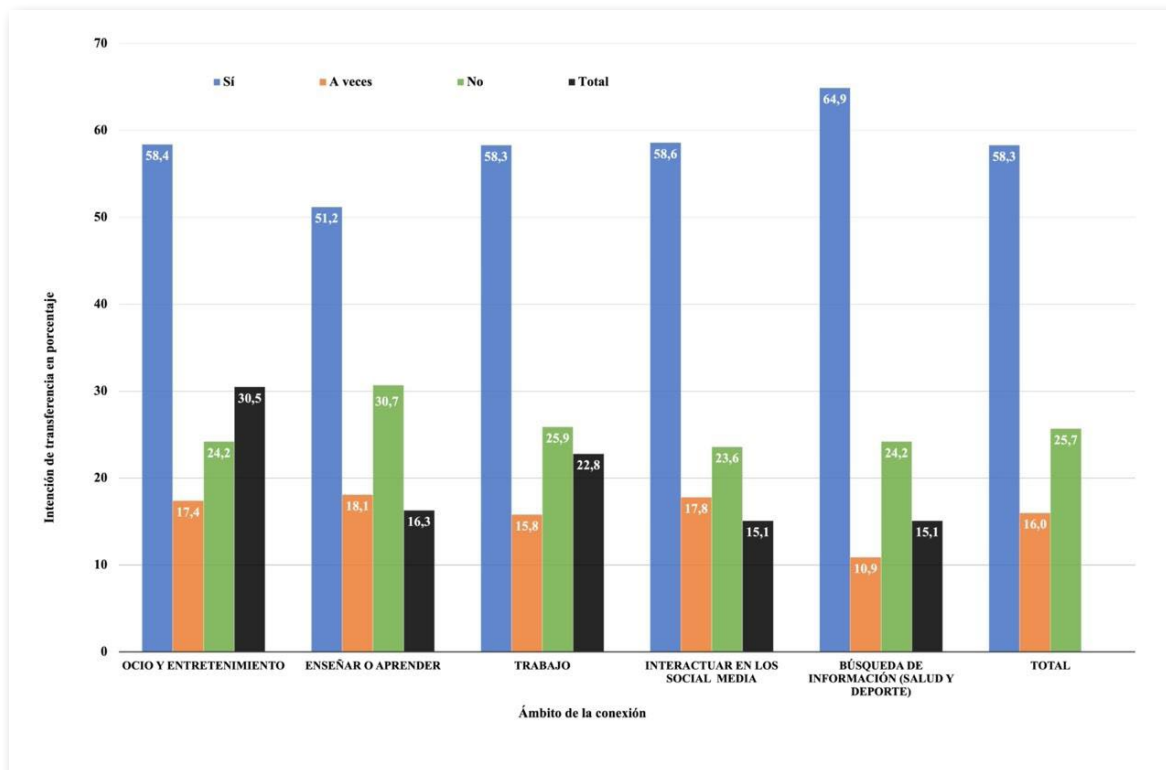


Figura 5. Porcentaje de intención de transferencia según el motivo de la conexión. Elaboración propia.

En referencia a la utilización de las tecnologías digitales para su autorregulación, un 84,7 % de los encuestados utiliza algún dispositivo para obtener información de su carrera, siendo el dispositivo más utilizado el pulsómetro, 66,5 %, un 28 %, además, indica utilizar *apps*. Un 77,8 % de los encuestados declara sincronizar estos dispositivos con Internet, proyectándose así la convergencia entre plataformas. Los corredores subrayan el valor del pulsómetro como herramienta de medida para hacer el seguimiento de constantes vitales, distancia recorrida, rutas, tiempos, altitud, etc., pero solo algunos mencionan su utilidad para mejorar o evaluar su entrenamiento.

En el ámbito informacional y comunicativo, se presenta de nuevo la conectividad y la convergencia mediática de los ETCCA. Un 85 % utiliza espacios digitales simultaneando con un 36,9 % que utiliza social media y/o un 17,7 % que además busca en aplicaciones. Sobre el uso cotidiano de ETCCA el 63,5 % se decanta por sitios web, frente a un 25,1 % que lo hace por social media, un 3% se inclina por aplicaciones. Los motivos que aducen para preferir este medio por encima de los otros son la confianza 24,6%, fácil acceso 24,1 %, la abundancia de fuentes 18,2 % y la comodidad 13,3%. Este medio favorito para informarse es revisado a diario por un 54,8 % de los *runners*. Al responder acerca del tiempo que pasan conectados diariamente, un 34 % afirma dedicar unas 2 h, el 24,6 % entre 2-4 h, 14,3 % entre 4-6 h y el 12,8 % más de 6h. Esta conexión la realizan a través de más de un dispositivo siendo en un 88,7 % con el teléfono móvil, en un 27,6 % también utiliza el portátil, y/o un 19,7% lo hace a través del ordenador y/o el 12,8 % lo hace a través del *iPad* o *Tablet*. En general, las respuestas de los *runners* a las preguntas abiertas expresan un gran escepticismo y desconfianza con la información obtenida en el medio digital.

4. DISCUSIÓN

El objetivo de este estudio es analizar el modo en que los corredores populares en interacción con los escenarios *online* y con otros atletas construyen su conocimiento sobre *running* y salud, así como de la transferencia que hacen a su práctica y a otros ámbitos de su vida. Tomando como referencia los ETCCA en español, donde los atletas buscan o comparten información sobre *running* y salud, se analiza este medio, así como las interacciones entre los corredores, profundizando en el potencial que este medio ofrece para la construcción del conocimiento y la competencia mediática e informacional que esta comunidad despliega en sus usos y costumbres digitales.

Las temáticas fundamentales encontradas en las distintas entidades ofrecen una gran variedad de información y material relacionado la temática, en consonancia con los intereses y necesidades que los *runners* manifiestan. Desde la perspectiva del objetivo que persiguen estos medios, y de las funcionalidades para la interacción entre usuarios, esta propuesta de tipología ofrece una clasificación más extensa y detallada de los medios digitales que la propuesta que sirve de base a este trabajo (Alonso y Martínez, 2003). Añadimos una nueva categoría en nuestra taxonomía, la de aquellas entidades con el objetivo de individualización, que buscan la personalización de la información para el usuario. Estas aplicaciones permiten “promover los contenidos generados por los usuarios” aprovechando la especificidad de cada medio (Scolari, 2013, p. 44) construyendo y compartiendo la narración transmedia de su propia identidad en la red generando nuevos espacios de participación. A partir de las temáticas expuestas y la Taxonomía ISI, se valida H1.

En referencia al PP de los ETCCA analizados (Figura 2) cabe decir que ofrecen información relativa al *running* y la salud de forma moderada (3,1), por lo que sus efectos en la modificación de hábitos saludables podrían ser pequeños (Romeo et al., 2019). Sorprende que la dimensión transferencial obtenga un nivel bajo de manera general (2,9) y que la publicidad, en cuanto a cantidad (3,7) y local-

zación (3,8), no suponga un obstáculo para el aprendizaje. Las entidades cuyas características ofrecen mayor PP (Figura 3) son las pertenecientes a la categoría de individualización (Janssen et al., 2020; Rodríguez, 2018) seguidas de aquellas incluidas en la informacional, siendo las de carácter social las que menos potencial demuestran. Afirmamos que el contenido que los corredores populares españoles pueden hallar en ETCCA ofrecen un PP suficiente para poder aprender sobre *running* y salud (Cárdenas-Robledo y Peña-Ayala, 2018) pero ello dependerá de la elección que cada individuo haga para la construcción de su aprendizaje (H2). Esta elección está subordinada a la competencia mediática e informacional de los *runners* y según los datos mostrados, estos prefieren ETCCA especializados y también redes sociales, frente a *apps*.

Continuando con la competencia mediática e informacional, los *runners* consideran que Internet es un medio útil para encontrar información que les interesa sobre *running* y salud, pero son muy escépticos y no le otorgan fiabilidad suficiente, debido a la propagación de bulos y la falta de legitimación de los contenidos. Estos datos coinciden con que la mitad de los usuarios de redes sociales se hayan planteado dejar de utilizar alguna red social por miedo a que se filtre información personal (IAB Spain, 2020) aunque, paradójicamente, en 2020 la mayor parte de la población española tenía mucha (51,1%) o bastante (4,2%) confianza en Internet (Observaciber, 2021). Los *runners*, al igual que la mayoría de la ciudadanía europea, disponen de competencia mediática e informacional insuficiente (Kluzer et al., 2020) y utilizan mecanismos de verificación predigitales (ONTSI, 2021, p. 143).

En referencia a la interactividad y conectividad (Figura 5), el ocio se proyecta como la elección predominante, lo que explica que las entidades con mayor N sean aquellas con afiliación de marca y con una gran carga promocional y mediática (G3), son fans de ciertos productos y buscan información sobre estos (Herrero-Diz et al., 2020), ni *prosumers* (Toffler, 1981) ni *emirecs* (Cloutier, 1973), son observadores en Internet (Arribas et al., 2019). Los *runners* utilizan los ETCCA para interactuar en social media como modo de “adhesión a un modo de vida” (Gil, 2016). Confirmamos, junto con otros estudios que estos espacios se utilizan de manera cotidiana (Cadilla y Bernete, 2019) para seguimiento de marcas y para entretenerse, siendo el móvil el dispositivo predilecto para este fin (IAB Spain, 2020; Kemp, 2020). La autorregulación es la principal necesidad de los corredores al utilizar dispositivos electrónicos, el más utilizado es el pulsómetro que solo algunos (28%) sincronizan con *apps* para recoger la información de la carrera. Sin embargo, no las utilizan para informarse sobre *running*, entrenamientos u otros ejercicios o para aumentar el nivel de motivación o incrementar su nivel de desarrollo (Chaloupský et al., 2020) o disminuir el riesgo de lesiones (Van Hooren et al., 2020). Destaca que generalmente lo usen como instrumento de medida y que solo algunos citen su valor para mejorar y evaluar sus entrenamientos. Ni en el cuestionario ni en las opciones abiertas declaran la salud como motivo para autorregularse, pero sí comentan compartir estos datos con otros atletas. Los *selfies* de datos (Robards et al., 2020) son otra forma convincente de narración transmedia (Jenkins, 2003; Scolari, 2013) y cuentan el relato de cada carrera. El uso que los atletas hacen del medio digital valida H3.

Otro dato interesante y contradictorio, es la confirmación de la intención de transferencia en los diferentes ámbitos de los aprendido en estos escenarios (H4) como muestra la Figura 5. No se fían de Internet, no disponen de la competencia mediática e informacional suficiente, pero aplican estos conocimientos a su práctica deportiva. No hay duda de que esta combinación puede ser muy perjudicial y suponer un grave riesgo para la salud. La posibilidad de dotar de certificados al contenido digital verificado (Co-inform, 2020; HONcode, 2017) es una alternativa interesante para que los *runners* reconozcan fácilmente la información confiable (Ruiz, 2018) y donde la ciudadanía afiance su empoderamiento (Cuesta et al., 2017).

5. CONCLUSIONES

Los resultados obtenidos en esta investigación son congruentes con la información extraída fruto de las distintas metodologías utilizadas y con los resultados de otras investigaciones previas. Como novedad, nuestro estudio aporta la Taxonomía ISI, una visión global tanto de ETCCA, como de su PP, incidiendo en el proceso de construcción del conocimiento que pueden facilitar mediante la interconectividad y las posibilidades de interacción que ofrecen a los atletas.

Se muestra un modelo que puede aumentar la autosuficiencia en el aprendizaje informal (Gil-Quintana y Osuna-Acedo, 2020) entre identidades mediadas en la netmodernidad (Osuna-Acedo, 2009). Este es un camino que abre nuevas vías y demanda futuras investigaciones hacia la transformación y difusión de una educación basada en TRIC (Gabelas-Barroso y Marta-Lazo, 2021), que aliente el aprendizaje para toda la vida de humanos postdigitales (Savin-Baden, 2021), promoviendo el desarrollo de una ciudadanía proactiva en el ámbito de la salud.

Se deben abordar políticas que potencien la competencia mediática e informacional desde una perspectiva crítica (Jandrić, 2019), que redunden en el descenso de las brechas digitales en actividades lúdicas (Bernete y Cadilla, 2019), para que la desconfianza en ETCCA no se convierta en el principal obstáculo a la revolución de la salud del siglo XXI y el *mHealth* facilite el empoderamiento del ciudadano.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Al Awamleh, A. (2020). Students satisfaction on blended learning in school of sport sciences. *Annals of Applied Sport Science*, 8(1), 0–0. <https://doi.org/10.29252/aassjournal.803>
- Alonso, J., y Martínez, L. (2003). Medios interactivos: caracterización y contenidos. En J. Díaz Noci y R. Salaverría (Coords.), *Manual de redacción ciberperiodística* (pp. 261–305). Ariel.
- Arribas, A., Islas, O., y Gutiérrez, F. (2019). De prosumidores a observadores: una tendencia emergente en Internet y en los jóvenes ecuatorianos. Resultados del estudio del World Internet Project, Ecuador. *Revista Latina de Comunicación Social*, 74, 969–996. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6959749>
- Bernete García, F., y Cadilla Baz, M. (2019). Usos del ciberespacio para entretenimientos en los ratos libres. *Historia y Comunicación Social*, 24(2), 579–598. https://www.researchgate.net/profile/Maria-Cadilla/publication/341993102_Usos_del_ciberespacio_para_entretenimientos_en_los_ratos_libres/links/5f7305caa6fdcc008644eb25/Usos-del-ciberespacio-para-entretenimientos-en-los-ratos-libres.pdf
- Buldón, A., y Almazán, O. (2018). Los sMOOC, una oportunidad de educación para la salud basada en habilidades. En C. Cantillo-Valero y J. Gil-Quintana (Eds.), *Comunicación y desarrollo en la Sociedad Digital: nuevos discursos y viejos valores del poder cultural* (pp. 69–88). Egregius Ediciones.
- Cadilla, M., y Bernete, F. (2019). Usos de la tecnología en la ocupación del tiempo libre, para actividades relacionadas con celebraciones, prácticas deportivas y asistencia a espectáculos. En S. Morales Calvo, F. Vidal Auladell, y M. Mut Camacho (Coords.), *Nuevo paradigma comunicativo: Lo 2.0, 3.0 y 4.0* (pp. 99–122). Gedisa.
- Cárdenas-Robledo, L. A., y Peña-Ayala, A. (2018). Ubiquitous Learning: A Systematic Review. *Telematics and Informatics*, 35(5), 1097–1132. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.tele.2018.01.009>
- Chaloupský, D., Chaloupská, P., & Hrušová, D. (2021). Use of fitness trackers in a blended learning model to personalize fitness running lessons. *Interactive Learning Environments*, 29(2), 213–230. <https://doi.org/10.1080/10494820.2020.1799027>

- Cheng, L. K., Huang, H.-L., y Lai, C.-C. (2022). Continuance intention in running apps: the moderating effect of relationship norms. *International Journal of Sports Marketing and Sponsorship*, 23(1), 132–154. <https://doi.org/10.1108/IJSMS-08-2020-0143>
- Cloutier, J. (1973). La communication audio-scripto-visuelle. *Communication et Langages*, 19(1), 75–92. <https://doi.org/10.3406/colan.1973.4033>
- Co-inform. (2020). *Context Matters, Your Sources Too*. <https://coinform.eu/>
- Cuesta, U., Peñafiel, C., Terrón, J. L., Bustamante, E., y Gaspar, S. (Coords). (2017). *Comunicación y Salud*. Dextra.
- Escobosa, G., Lleixà, T., y Coral, J. (2020). Características de una web-app educativa de EF en CLIL para el profesorado. *Journal of Sport and Health Research*, 12(2), 159–168.
- Estrada Milán, J. S. (2020). Cibercultura, comunidades en línea y nuevas tecnologías en la práctica del deporte: el caso del surfing. *Estudios Sobre Las Culturas Contemporáneas*, XXVI (julio-diciembre), 35–61.
- Fathoni, A. F. (2018). The role of blended learning on cognitive step in education of sport teaching by adjusting the learning style of the students. *Proceedings of the International Seminar on Public Health and Education 2018 (ISPHE 2018)*, 208–213. <https://doi.org/10.2991/isphe-18.2018.49>
- Feng, S. (2018). Applied research on college sports blended learning based on Moodle platform. *Educational Sciences: Theory y Practice*, 18(5). <https://www.jestp.com/index.php/estp/article/view/190>
- Filo, K., Lock, D., y Karg, A. (2015). Sport and social media research: A review. *Sport Management Review*, 18(2), 166–181. <https://doi.org/10.1016/j.smr.2014.11.001>
- Gabelas-Barroso, J. A., y Marta-Lazo, C. (2021). *La era TRIC: Factor R-relacional y Educomunicación*. Ediciones Egrejus.
- García-Fernández, J., Fernández-Gavira, J., Durán-Muñoz, J., y Vélez-Colón, L. (2015). La actividad en las redes sociales: Un estudio de caso en la industria del fitness. *Retos*, 28(28), 44–49. <https://doi.org/10.47197/retos.v0i28.34839>
- Garton, G., y Hijós, N. (2018). “La deportista moderna”: género, clase y consumo en el fútbol, running y hockey argentinos. *Antipoda*, 30(enero-marzo), 23–42. <https://doi.org/10.7440/antipoda30.2018.02>
- Gil, G. J. (2016). Identidades y moralidades en las redes sociales. El running en la Argentina contemporánea. *IX Jornadas de Sociología de La Universidad Nacional de La Plata*. <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/76885>
- Gil, G. J. (2018). Deporte y estilos de vida. El running en Argentina. *Antipoda*, 30, 43–63. <https://doi.org/10.7440/antipoda30.2018.03>
- Gil-Quintana, J., y Osuna-Acedo, S. (2020). Transmedia Practices and Collaborative Strategies in Informal Learning of Adolescents. *Social Sciences*, 9(6), 92. <https://doi.org/10.3390/socsci9060092>
- Gil-Quintana, J. (2020). *Creadores Colaborativos: Generación CC. Experiencias educomunicativas en Educación Primaria*. Editorial Sínderesis.
- Gil-Quintana, J., Almazán, O., Buldón, A., y Cantillo, C. (2018). sMOOC, propuesta de formación del profesorado de educación física. Proyecto Europeo ECO. *RevicyhLUZ Opción*, 34(Especial No), 2276–2307.
- Herrero-Diz, P., Tapia-Frade, A., y Varona-Aramburu, D. (2020). La consolidación de los dispositivos móviles para el consumo de información en España. *Cuadernos.Info*, 0(46), 203–221. <https://doi.org/10.7764/cdi.46.1741>

- Hijos, N. (2018). Influencers, mujeres y running: Algunas consideraciones para entender los nuevos consumos deportivos y los estilos de vida saludable. *Revista Lúdica Pedagógica*, 27, 45–58.
- HONcode. (2 de mayo de 2017). *The HONcode: a Certification System*. <https://www.hon.ch/HONcode/Patients/Visitor/visitor.html>
- IAB Spain. (2020). *Estudio anual de Redes Sociales 2020*. <https://iabspain.es/estudio/estudio-redes-sociales-2020/>
- Instituto Nacional de Estadística (INE). (2021). *Encuesta sobre Equipamiento y Uso de Tecnologías de Información y Comunicación en los Hogares* (Vol. 5, Issue 1). https://www.ine.es/prensa/tich_2021.pdf
- Jandrić, P. (2019). The Postdigital Challenge of Critical Media Literacy. *The International Journal of Critical Media Literacy*, 1(1), 26–37. <https://doi.org/10.1163/25900110-00101002>
- Janssen, M., Walravens, R., Thibaut, E., Scheerder, J., Brombacher, A., y Vos, S. (2020). Understanding different types of recreational runners and how they use running-related technology. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(7). <https://doi.org/10.3390/ijerph17072276>
- Jenkins, H. (2003). Transmedia Storytelling. In *MIT Technology Review*. <https://www.technologyreview.com/2003/01/15/234540/transmedia-storytelling/>
- Kluzer S., Centeno C., y O’Keeffe, W. (2020). *DigComp at Work*. Publications Office of the European Union. <https://doi.org/10.2760/887815>
- León, N., y Cabañas, G. (2017). *Runómetro: Perfil y hábitos del corredor español*. <https://www.wearetesters.com/wp-content/uploads/2017/11/INFORME-RUNOMETRO.pdf>
- Mahan, J. E., Seo, W. J., Jordan, J. S., y Funk, D. (2015). Exploring the impact of social networking sites on running involvement, running behavior, and social life satisfaction. *Sport Management Review*, 18(2), 182–192. <https://doi.org/10.1016/j.smr.2014.02.006>
- Observaciber. (2021). *Indicadores sobre Confianza Digital y Ciberseguridad en España y la Unión Europea*. https://www.ine.es/prensa/tich_2021.pdf
- Observatorio Nacional de Tecnología y Sociedad [ONTSI]. (2021). *Estudio sobre usos y actitudes de consumo de contenidos digitales en España*.
- Osuna-Acedo, S. (2009). Comunicación Digital. *Educação y Linguagem*, 12(19), 95–110. <https://doi.org/10.15603/2176-1043/el.v12n19p95-110>
- Parra-Valero, P., y Oliveira, L. (2018). Fake news: una revisión sistemática de la literatura. *Observatorio (OBS*)*, 12(5), 54–078. <https://doi.org/10.15847/OBSOBS12520181374>
- Pettey, C. (Gartner). (2017). *Gartner Reveals Top Predictions for IT Organizations and Users in 2018 and Beyond*. <https://www.gartner.com/en/newsroom/press-releases/2017-10-03-gartner-reveals-top-predictions-for-it-organizations-and-users-in-2018-and-beyond>
- Robards, B., Lyall, B., y Moran, C. (2020). Confessional data selfies and intimate digital traces. *New Media y Society*, 146144482093403. <https://doi.org/10.1177/1461444820934032>
- Rodríguez Álvarez, J. (2018). Investigación en el diseño de una app para la mejora de los hábitos saludables en jóvenes universitarios. En A. Chaves-Montero, M. M. Rodríguez-Rosell, y I. Salcines-Talledo (Eds.), *Investigación Multimedia: El análisis de contenido en la Era Digital* (pp. 65–84). Egregius.
- Romeo, A., Edney, S., Plotnikoff, R., Curtis, R., Ryan, J., Sanders, I., Crozier, A., y Maher, C. (2019). Can Smartphone Apps Increase Physical Activity? Systematic Review and Meta-Analysis. *Journal of Medical Internet Research*, 21(3), e12053. <https://doi.org/10.2196/12053>
- Ruiz, L. (2018). El papel del profesional sanitario en la transformación digital del sector salud. *Revista de La Sociedad Española de Informática y Salud*, 130 (Reflexiones sobre el Proceso de Transformación Digital en el Sistema Sanitario), 5–7. <https://seis.es/is-130-septiembre-2018/>

- Savin-Baden, M. (2021). *Postdigital Humans: Transitions, Transformations and Transcendence*. In *Postdigital Science and Education*. Springer International Publishing.
- Scolari, C. A. (2013). *Narrativas transmedia: cuando todos los medios cuentan*. Deusto.
- Santillán, A. (2019). Desinformación en internet y su impacto en la salud. *I+S: Sociedad Española de Informática de La Salud*, 133 (La profesionalización de la informática de la salud), 72. <https://seis.es/is-133-febrero-2019/>
- Stragier, J., Mechant, P., de Marez, L., y Cardon, G. (2018). Computer-Mediated Social Support for Physical Activity: A Content Analysis. *Health Education and Behavior*, 45(1), 124–131. <https://doi.org/10.1177/1090198117703055>
- Toffler, A. (1981). *La Tercera Ola*. Edivisión.
- Van Hooren, B., Goudsmit, J., Restrepo, J., y Vos, S. (2020). Real-time feedback by wearables in running: Current approaches, challenges and suggestions for improvements. *Journal of Sports Sciences*, 38(2), 214–230. <https://doi.org/10.1080/02640414.2019.1690960>
- Vosoughi, S., Roy, D., y Aral, S. (2018). The spread of true and false news online. *Science*, 359(6380), 1146–1151.
- Wiratunga, N., Cooper, K., Wijekoon, A., Palihawadana, C., Mendham, V., Reiter, E., y Martin, K. (2020). *FitChat: Conversational Artificial Intelligence Interventions for Encouraging Physical Activity in Older Adults*. <https://doi.org/10.48550/arXiv.2004.14067>
- World Health Organization. (2016). *Report of the third global survey on eHealth Global Observatory for eHealth Global diffusion of eHealth: Making universal health coverage achievable*. <http://apps.who.int/bookorders>.

“Mi escuela, mi espacio”. Estudio sobre la participación infantil en los espacios escolares con estrategias audiovisuales

Álvarez Díaz, Katia¹ y González Falcón, Inmaculada²

¹*Departamento de Didáctica, Universidad de Cádiz (España);* ²*Departamento de Pedagogía, Universidad de Huelva (España)*

Abstract: Listening to the voices of boys and girls and making them participate in everything that concerns them is a fundamental right of childhood that is rarely recognized and respected by the adult gaze by devaluing its multiple languages. Given this, the school is characterized as one of the favorite scenarios to advance in the pedagogy of listening, involving children in everything that affects them. This research exposes the main results of a case study that aims to collect the most intimate and unique vision of 4-year-old students in order to describe, analyze and interpret how they perceive the spaces of their school based on the conceptions, the use and occupation in them from an approach of active participation of children. Under a qualitative research model, the work uses audiovisual techniques such as photovoice, drawings, and conversations to stimulate dialogue with schoolchildren, being these co-investigators of the study. The results expose the need for divergent thinking, pointing out their desire for activities that offer manipulation and exploration from alternative play spaces with open materials in contrast to the reduction of directed activities with static spaces.

Keywords: childhood, participation, adult centrality, school space, photovoice.

1. INTRODUCCIÓN

La aprobación de la Convención sobre los Derechos de la Infancia (Naciones Unidas, 1989) significó un cambio de paradigma en la noción y participación de los niños, presentándolos como un colectivo competente y con capacidad de tomar decisiones, así como de participar como ciudadanos de pleno derecho en la sociedad de la que forman parte (Artículo 12). Sin embargo, el desarrollo efectivo de estos derechos en los discursos pedagógicos, vinculados al enfoque de la escucha a la infancia o la participación infantil, no han supuesto unanimidad sobre su significatividad e implicaciones y han evidenciado actitudes y acciones de diverso, y en ocasiones opuesto, valor educativo. Como señalan Ruíz de Velasco y Abad (2019), es necesario reflexionar sobre las representaciones y simbologías de las diversas narrativas que dan sentido a los procesos educativos de participación ya que tener derechos no supone poder practicarlos.

En las últimas décadas, la etapa de educación infantil ha experimentado múltiples dificultades y desafíos. En las administraciones educativas y sistemas públicos cada vez cobra mayor relieve un enfoque que considera a los escolares no como usuarios, protagonistas y destinatarios de servicios públicos, sino como clientes. La infancia se conceptualiza desde la óptica de la relación comercial entre escuelas y familias. Las primeras prestan un servicio a las segundas y es a ellas, y no tanto a los niños y niñas, a quienes hay que escuchar para identificar sus intereses y preferencias. En este sistema, la participación es concebida como un método de control y competitividad entre algunas escuelas y, a menudo los/as niños/as dejan de ser los auténticos protagonistas. Las decisiones pedagógicas no siempre se basan a partir de las observaciones y registros sobre intereses, necesidades, relaciones y aprendizajes de estos. Ocurre frecuentemente en torno a la organización escolar y, particularmente, en

cuanto al diseño del espacio educativo y la configuración de los distintos ambientes de aprendizaje. A este respecto, como indican Belingardi et al. (2018) la participación de la infancia en la configuración arquitectónica de sus espacios escolares es anecdótica o puntual.

Ante esta situación, comprender cómo experimenta e interpreta la infancia los espacios escolares pasa por un marco de participación donde se concibe al niño como sujeto activo, capaz y experto para opinar sobre sus propias vivencias y aprendizajes. Tal aclaración es la que, desde el punto de vista de la investigación co-participativa, permite construir múltiples significados de infancia y, en particular, de reconocer sus experiencias para comprender su ser y estar en la escuela. Por tanto, nos enfrentamos al desafío de admitir que el modo en el que el niño vive y significa el espacio físico difiere del uso que habitualmente realiza de él algunas escuelas. Sin embargo, hay estilos individuales de concebir estos espacios que no son compartidos por todos. Asimismo, es necesario escuchar sus propias voces con el interés genuino de comprender las múltiples miradas que existe de los espacios escolares. Es, desde esta aproximación desde donde nos cuestionamos cómo podemos mejorar los espacios escolares desde la mirada de la infancia y habida cuenta de que “ningún espacio es marginal, ningún rincón es sin importancia y cada espacio necesita estar vivo y abierto al cambio” (Cadwell, 1997, p. 93).

1.1. Los espacios de la escuela como potenciadores democráticos de la participación infantil

Desde una óptica holística, que tenga en cuenta la variedad y la riqueza de los puntos de vista de quienes participan, resulta importante y necesario dar voz a la mirada y verbalizaciones de los niños. Estos, además de tener percepciones distintas a la de los adultos, viven y resignifican los espacios a su manera. Cambiar la perspectiva y mirar con ojos de niño, nos permiten investigar y reflexionar sobre sus experiencias; sobre el espacio vivido, interiorizado, socializado y negociado.

En esta línea, disponemos de experiencias educativas, como es el caso de las escuelas de Reggio Emilia (Rinaldi, 2021), las iniciativas escenográficas basadas en el arte (Abad, 2006), o las prácticas de Voz participativa (Ceballos-López et al., 2016) cuyo principio fundamental se basa en la exigencia ética del reconocimiento y participación democrática del niño. Asimismo, la defensa a esta declaración de intenciones y la educación como medio para su sostén, posee una amplia trayectoria histórica (Dewey, 1937; Montessori, 1982) sin embargo, en muchas de nuestras escuelas aún sigue silenciada. Apostar por una educación de calidad, democrática y equitativa para la infancia no es suficiente si no analizamos los espacios ocupados, imaginados o incluso deseados de la escuela, independientemente de su titularidad (pública, concertada, privada...) o contexto al que pertenezcan (rurales, urbanas, costa...).

Asimismo, tal y como señalan Dahlberg et al. (2005), el concepto de participación aúna estilos diversos y de distintas intencionalidades. En el ámbito educativo, este puede igualar a la consulta –donde la iniciativa es tomada por el adulto y el niño es considerado como medio de información– hasta acciones donde toma responsabilidad para cooperar y definir un proyecto colectivo, siendo parte de la investigación y promotores del cambio de su realidad educativa. Por tanto, cuando se les da voz a los niños y niñas sobre el diseño y configuración de los espacios escolares y se apuesta por la plena participación, también ellos pueden tener opciones reales para analizar las múltiples dependencias de la escuela y, consecuentemente, podrán debatir cómo les gustaría que fuera o qué les falta o les sobra y por qué; siendo capaces de activar procesos de cambio y transformación de sus entornos. El cambio de mirada sobre la participación exige, al mismo tiempo, un cambio de mirada sobre los espacios escolares. De este modo, los espacios no se deben percibir ni vivir como lugares donde hay que ir, sino como ambientes amables que inviten a las relaciones, juegos y procesos de crecimiento y aprendizaje.

Es importante señalar que los procesos de escucha y participación son numerosos en etapas superiores, siendo en la Educación Secundaria y, sobre todo, en el contexto universitario, donde la opinión del alumnado goza de influencia y significatividad. En los últimos diez años, se han incrementado los estudios que centran su atención en rescatar la opinión del alumnado de Educación Primaria (Doval et al., 2013; Parrilla y De la Fuente, 2013), siendo aún muy limitada la aparición de estudios que rescatan la mirada de los más pequeños, el alumnado de educación infantil (Susinos y Ceballos-López, 2019). A pesar de la escasez de estudios que tienen como protagonista a la primera infancia, es necesario apostar por experiencias basadas en procesos de participación democrática que, en palabras de Moss (2014), impregnen la vida escolar y promuevan la participación plena de los niños.

Todo ello permite, por un lado, reconocer que la vida escolar se construye como una actividad colectiva entre todos los agentes que conforma la escuela, poniendo en valor las interpretaciones de los niños y, por otro lado, creando espacios destinados a la compartición, diálogo y toma de decisiones colectiva.

Desde este posicionamiento, el presente trabajo da cuenta de los resultados principales de un estudio cuya finalidad es recoger la visión más íntima y singular del alumnado de 4 años con el objeto de avanzar en la comprensión acerca de cómo vive y significa los espacios de su propia escuela. Concretamente, se trata de describir, analizar e interpretar cómo el niño percibe los espacios de su escuela en función al grado de significatividad, bienestar y satisfacción desde un enfoque de participación activa de la infancia.

2. METODOLOGÍA

La investigación se inscribe bajo el paradigma de la investigación cualitativa-participativa mediante la metodología del estudio de caso. Se busca entender los acontecimientos sociales que se desarrollan en una realidad concreta, un centro de educación infantil y primaria de Huelva para mejorar la realidad escolar. Por otra parte, la participación de los niños en la toma de decisiones, tanto de la planificación y diseño del proyecto como del análisis de datos y la difusión de los resultados, permite eliminar la disparidad de poder entre adultos y niños tomando en consideración el concepto de *simetría ética* (Christensen y Prout, 2002). Desde este enfoque, los agentes del estudio –el alumnado y las investigadoras– dependen unos de otros, determinando, como bien alega Castro et al. (2012), “el devenir de la investigación y el resultado final de la misma” (p.114). Se trata de encontrar, por tanto, un equilibrio entre el derecho a la participación del niño y la dimensión ética de la investigación, dejando de lado la posición adultocéntrica.

2.1. Selección del contexto

Analizamos uno de los estudios de caso desarrollados en el curso 20/21 de un centro de educación infantil y primaria que acoge al alumnado de 4 años compuesto por 25 alumnos, 12 niños y 13 niñas. Se trata de un centro de titularidad pública, ubicado en una zona rural de la provincia de Huelva.

La selección del centro se realizó de forma intencional dado que interesaba investigar una escuela: a) promotora de buenas prácticas en la configuración y uso de los espacios; b) con unos principios educativos basados en el reconocimiento de comunidad escolar en términos de participación y liderazgo compartido; c) con experiencia en proyectos de innovación pedagógica; d) con capacidad para colaborar de manera activa y participativa en la investigación con niños como coinvestigadores.

2.2. Finalidad de la investigación y principales categorías de análisis

La finalidad de la investigación fue analizar las voces de la infancia en torno a cómo perciben, valoran y se sienten en los espacios escolares para determinar propuestas sobre el diseño y organización de los

espacios basadas sus aportaciones. Para ello, se plantearon una serie de preguntas guías, dimensiones y categorías de análisis que se sintetizan en la siguiente tabla.

Tabla 1. Sistema categorial de análisis. Elaboración propia a partir de Castro y Manzanares (2016).

OBJETIVOS	CATEGORÍAS	SUBCATEGORÍAS	PREGUNTAS	TÉCNICAS DE INVESTIGACIÓN
Describir cómo percibe y valora los niños sus espacios de la escuela	Sentido y significatividad <i>¿Cómo concibo mi escuela?</i>	Conceptualización	¿Cómo es vuestra escuela? ¿Para qué se viene a la escuela?	
		Uso y finalidad	¿Creéis que es importante venir a la escuela? ¿Por qué?	
Interpretar qué espacios y/o elementos les hace sentirse bien en ciertos lugares	Bienestar <i>¿Cómo me siento en mi escuela?</i>	Emociones	¿Cómo os sentís en la escuela? ¿Os gusta venir al cole? ¿Por qué os gusta venir?	Conversaciones con niños
		Preferencias	¿En qué espacio os gusta más estar? Y ¿en qué espacios os gusta menos estar? ¿por qué?	Fotovoz Dibujo
Analizar qué le suscita los espacios de su escuela y cuáles son los que los estimulan y/o intrigan	Grado de satisfacción <i>¿Cómo valoro mi escuela?</i>	Autonomía y participación de orden práctico	¿Qué os gusta y no os gusta hacer en la escuela?	
		Reflexión crítica, diálogo y co-textualización para la mejora	¿Qué os gustaría que tuviera vuestra escuela?	

2.3. Técnicas de recogida de la información

La participación de los niños como coinvestigadores a lo largo de todo el proceso, ha permitido incorporar, aparte de las técnicas tradicionalmente utilizadas en la investigación cualitativa, otras que ayudan a recoger e interpretar las voces de los pequeños, superando la excesiva dependencia de las habilidades verbales de otras técnicas de recogida de información. A este respecto, se hace uso de distintas técnicas en la línea de la aportación realizada por el *enfoque mosaico* de Clark y Moss (2005) y sugerida por González-Falcón (2021). Según esta autora tal perspectiva nos ayudará a obtener la mirada del niño desde diferentes ángulos, conociendo sus opiniones acerca de los espacios para valorar su participación en ellos.

- *Conversaciones con niños*: estas ayudan a conocer sus valoraciones y preferencias acerca del sentido, en términos de significatividad, y bienestar con los espacios de la escuela. Todo ello permite, por medio de la palabra hablada, suscitar el diálogo individual y en grupo, para así componer una relación de escucha auténtica. En esta ocasión se hace uso de la asamblea de aula, y el diálogo en grupos informales de juego (Ghirotto y Mazzoni, 2013).
- *Foto-voz*: esta técnica permite descubrir cuáles son los espacios elegidos, deseados, conquistados y/o prohibidos para los niños. Esto permite valorar su satisfacción y, por tanto, participación en los mismos. Se trata de un método narrativo visual (Mannay, 2017) que ayuda a considerar las necesidades de los agentes participantes para reconstruir e indagar en su propia historia otor-

gándoles voz, “[...] mediante imágenes y narrativas” (Doval, et al., 2013, p.152). Es importante aclarar que las fotografías tomadas no pretenden ser fiel reflejo de representaciones únicas y homogéneas, sino más bien miradas singulares, formas de ver, de pensar, de sentir y de interpretar una experiencia, un espacio, en definitiva, una realidad. Por lo tanto, caer en el error de que existe una sola voz, una sola forma de pensar que representa al alumnado nos llevaría a avivar la idea de homogeneidad infantil, lo cual no es en absoluto el objetivo de la investigación.

- *Dibujo*: este permite hacer visible sus pensamientos y deseos en cuanto al grado de satisfacción y mejora de los espacios escolares. Esta técnica se considera el medio por excelencia para alentar a los niños a comunicarse de forma efectiva, sin la fuerte dependencia de la oralidad (Dockett et al., 2009). De este modo, posibilita a que el niño piense sobre lo que quiere transmitir, promoviendo su creatividad y alentando a exponer sus propias necesidades e intereses.

Estas técnicas fueron apoyadas por otras de carácter etnográfico como la entrevista semiestructurada (Kvale, 2011) a la tutora, una al inicio y otra al finalizar la experiencia, la observación participante (Flick, 2007) y grabación en vídeo cuya finalidad era documentar el proceso seguido por los/as niños/as; los apoyos y/o dificultades percibidas, las actitudes de los participantes durante la experiencia, y las relaciones establecidas entre las imágenes y los diálogos generados.

Para la codificación de los datos obtenidos se ha utilizado la siguiente nomenclatura; en el caso de los diálogos colectivos (dial.grup.1), e individuales (dial.ind n°), fotografías (fotov.n°) y, por último, dibujos (dib. n°).

2.4. Procedimiento

A lo largo de todo el proceso de la investigación se tuvo en cuenta las condiciones éticas que deben orientar la investigación con niños (Castro y Manzanares, 2016), velando por su seguridad, autonomía y libertad de decisión en cuanto al acceso y participación de la experiencia durante las fases siguientes:

I) asamblea inicial; II) toma de fotografías; III) diálogos sobre las fotografías; IV) dibujo; V) difusión de la experiencia.

- *Asamblea inicial*: ante el deseo de reclamar las asambleas como espacios de diálogo y toma de decisiones compartidas, se lleva a cabo la presentación del estudio cuyo objetivo es describir el propósito del mismo al valorar el modo de participación del alumnado en los espacios de la escuela. Se inicia un proceso de diálogo compartido donde se da voz al alumnado para conocer sus preferencias e intereses respecto al estudio. Para el desarrollo de este proceso de construcción colectiva de significados es importante garantizar una organización y un clima que posibilite la expresión de todo el grupo. Para ello, se opta por establecer un proceso de interpelación que favorezca todas las voces con el objetivo de mantener conversaciones paralelas.
- *Toma de fotografía*: con el objeto de llevar a cabo un proceso de acompañamiento por parte de la investigadora y debido al número limitado de cámaras de fotografías, se opta por establecer grupos de parejas de tal modo que permita la participación de todos en las mismas condiciones. En esta configuración, se propone organizar las parejas de forma aleatoria indistintamente del sexo y personalidad. Esta agrupación surge como estrategia de ayuda entre iguales en la búsqueda y la riqueza en la producción de fotografías. El hecho de respetar la rutina establecida en las aulas, y teniendo en cuenta que estas sesiones abarcan un trimestre, se decide seleccionar un día a la semana, reservando las tres primeras horas de la mañana, lo que supone una amplia inversión del tiempo, así como la reestructuración de las demás actividades en el horario escolar. Cada uno de ellos tiene una cámara, lo que le permite mayor autonomía y autogestión a la hora de realizar las

instantáneas. Para tomar las instantáneas, la pareja puede desplazarse libremente por todos los espacios escolares sin restricciones de movimiento. Esta condición de acceso libre a todos los espacios de la escuela permite evitar que el niño se vea abocado a elegir “fotografías de oportunidad” Croghan y Litle (2009) que no respondan de forma genuina con sus lugares preferidos o deseados, sino que estén promovidas por las limitaciones en el acceso a determinados lugares físicos de la escuela.

- *Diálogos sobre las fotografías*: tras la captura de fotografías por parte de los niños, se definió dos estrategias para promover y documentar sus diálogos. En este sentido, la primera estrategia alude a diálogos en la asamblea en la que participó todo el grupo-clase. Cada una de las fotografías se recogió en una presentación digital que permitía visualizar una relación de reflexión sobre los espacios capturados en el que se contrastaban sus múltiples miradas, las distintas actividades, las relaciones, los usos o los deseos que en él suscitaban. Posteriormente a ello, se definió la segunda estrategia que, coincidiendo con el estudio de Ceballos-López et al. (2018), se inició conversaciones individuales y/o en pequeños grupos en los espacios capturados para así favorecer el surgimiento de nuevas ideas y evitar que una misma respuesta fuese tomada por el resto y se produjera con mayor espontaneidad.
- *Dibujo*: cada niño y niña debía componer una narrativa por medio del dibujo que refleje algunas propuestas de mejora acerca de cómo sería para ellos su escuela ideal. Esto mismo permite compartir significados y comprender de qué modo los niños resignifican algunos espacios, promoviendo, a su vez, otros razonamientos hacia nuevos usos y experiencias no homogéneas de dichos lugares. Por consiguiente, se creó un diálogo compartido entre los espacios fotografiados y los espacios dibujados que permitían, a su vez, discutir las acciones diarias desarrolladas y analizar y comparar qué relaciones y en qué situaciones tenían ocasión en las mismas conjuntamente.
- *Difusión de la experiencia*: valoramos la participación activa del niño durante toda la investigación, no solo en la recogida de datos, sino devolviendo a través de un panel con fotografías –colocado en el pasillo contiguo al aula– y blog educativo, el análisis del contenido, compartiendo el resultado de sus aportaciones.

3. RESULTADOS

Los resultados responden a un proceso de análisis a través de la fragmentación de datos siendo codificados en categorías previas que, de forma emergente, han sido definidas interpretando y describiendo aquellos testimonios más representativos. Tanto para los datos visuales como las transcripciones de los registros orales se siguieron los principios del análisis de contenido, aplicando la teoría fundamentada y la lectura de imágenes (Banks, 2010).

Atendiendo a la primera categoría *¿Cómo concibo mi escuela?* los niños de 4 años no dudan en señalar el factor físico-estético, acuñando en sus conversaciones términos referidos a “pequeña, bonita y divertida” (dial.grup1), y seleccionando espacios catalogados como lugares placenteros y seguros donde forjar lazos de amistad. De este modo, resaltan su patio como espacio predilecto: “juego con las palas, me gusta mucho, porque me lo paso bien con Mario” (fotov.24); “en el patio hay cosas divertidas, está contento porque hay flores” (fotov.12). En contraposición, evidencian su desconcierto ante otras dependencias que justifican reconocer, pero no pertenecer como es el edificio principal o el comedor: “el cole de mi hermana es más grande” (dial.ind2); “al cole de los mayores vamos a comer” (fotov.7).

El alumnado destaca la asistencia a la escuela bajo los términos “aprender y trabajar” (dib.13), donde emergen creencias adultas vinculadas a la vida laboral “[...]para trabajar cuando seamos grandes” (conv.grup1), y otorgándoles la distinción pre-académica “[...]para aprender a leer y a sumar” (conv.ind6). Sin embargo, también resalta el juego como principal protagonista “[...]los troncos son divertidos, porque jugamos a ser más altos” (fotov.12), “porque cantamos y jugamos” (con.grup.1), “porque jugamos en el patio con nuestros amigos” (fotov.15). Dicha importancia refleja, a su vez, la necesidad de crecimiento asociada a la edad, diferenciándose de los compañeros mayores y distinguiendo el uso y participación en los espacios según este criterio “quiero ser grande para ir al patio del cole mayor” (fotov.18).

Por tanto, los niños, a través de sus representaciones gráficas, insisten en valorar a la escuela como transmisora de conocimiento evidenciando la asamblea o las mesas de trabajo (dib.8,12); simbólica en la transformación de lo real a lo imaginario a través del juego en determinados espacios como las motañas de arena, o el rincón de la casita (dib.19,21); y como lugar para el encuentro y las relaciones reflejando el arenero o la casita de madera (dib.2,10).

La segunda categoría, *¿cómo me siento en mi escuela?*, trata de valorar e interpretar qué espacios y/o elementos les suscitan bienestar e interés, describiendo su estado emocional, y valorando sus preferencias.

Encontramos, en primer lugar, que el alumnado documenta los espacios alternativos de juego como el arenero, los troncos o elementos naturales (fotov.12,14,16), caracterizados por las sensaciones de placer que ofrecen manipulación y exploración en la propia acción desempeñada. Sin embargo, no todos los alumnos realizan la misma lectura de estos espacios. Algunos de ellos asocian su bienestar en los mismos según sus comportamientos: “cuando me porto regular no puedo jugar en los troncos y me enfado” (dial.ind7), “a veces estoy triste porque no recojo los juguetes y ya no puedo jugar a la casita” (dial. grup.1). Asimismo, algunos exponen sus preferencias atendiendo a las diferencias de reconocimiento en algunos espacios “estoy enamorado de mi cole, tengo un patio con mucha arena y juguetes” (dial.ind2); de conquista “yo quiero toboganes como el que tiene los mayores, me lo quiero pasar bien” (fotov.5); y de poder “estoy contento porque juego mucho en mi patio con mis piedras” (fotov.25).

Por otro lado, el alumnado fotografió lugares de tránsito –porche, pasillos y escaleras– (fotov.3,8,1), siendo escenarios preferibles, menos verticales y más confidentes “me gusta estar en el porche cuando llueve (dial.ind3); “las escaleras y jugar a los piratas” (fotov.15). Se evidencia una relectura en la conquista espacial que, sin ser decididamente “libre”, difiere de las normas impuestas puesto que, aunque sean de acceso limitado son accesibles. Sin embargo, manifiestan su desagrado sobre algunos espacios comunes –pistas, biblioteca o huerto– ante el desconocimiento de los mismos, convirtiéndose en prohibitivos y no reconocidos “no me gusta la biblioteca porque es de los niños grandes y está lejos para ir” (dial.ind.2); “el huerto es del otro cole, ahí no vamos” (dial.grup.1). Este, es también un buen ejemplo de cómo el alumnado busca zonas seguras que, por sus tradicionales normas, no permiten su conquista.

Referente a la última categoría *¿cómo valoro mi escuela?* trata analizar el nivel de participación e implicación durante las actividades desarrolladas. Esto nos invita a pensar sobre la gestión y la autonomía en la planificación y uso de los espacios. Los lugares más fotografiados se inclinan por aquellas actividades donde el juego está presente independientemente del lugar dónde se desarrolle. Por tanto, dentro del aula, el alumnado presenta interés por acciones vinculadas al juego y acciones libres:

construcciones, casita o pinturas: “las torres más altas las hago yo” (fotov.13); “me gusta cuando pintamos en el suelo” (fotov.20); “en la cocinita jugamos con los bebés” (fotov.10). Asimismo, resulta interesante destacar que ninguno de los estudiantes hizo fotografías al aula como espacio, situándola como zona poco apetecible en su imaginario sobre la escuela. Ello permite asociarlo a las actividades dirigidas como acciones de mayor desagrado, haciendo alusión a las tareas y mesas de trabajo “lo aburrido es cuando tenemos que hacer la ficha en las mesas” (dial.grup.1). Esto mismo se relaciona con las normas adultas que regulan dichas zonas y acciones traduciéndose en la dificultad de considerarlo como lugar deseable y propio. En algunas conversaciones reclaman el deseo de participar en asuntos temáticos de gran valor educativo “en la asamblea me gustaría hablar sobre los caracoles”, “querría coger el ordenador y ver los planetas” (dib.4).

Destacamos otros lugares –aseos y comedor– que parecen ser escenarios favorables y confidentes. Así, estas zonas merecen un nuevo interés en cuanto a la ocupación de los niños que, sin ser totalmente libres, sí evidencian ser espacios de uso funcional, puesto que, tratándose de acceso limitado, son deseados (fotov.14,20). Subrayamos, además, el patio y sus acciones siendo el lugar por excelencia donde escenifican animales y elementos naturales “en el patio le damos de comer a los caracoles, es lo más divertido” (dib.13,15), “me gusta coger aceitunas debajo de los árboles para jugar en la casita” (fotov.23).

Por otro lado, los pequeños reclaman en sus fotografías espacios que definimos como simbólicos, ya que permiten la transformación del mundo real al imaginario. Quizás esto revele por qué denominan el túnel del príncipe azul o el bosque como uno de sus favoritos, por las posibilidades de asociarlos a las historias creadas. Estos son lugares reducidos del exterior y surgidos en zonas acotadas por muros que, según la disposición de esos tubos o del crecimiento de la vegetación, permiten mayor simbología lúdica.

Asimismo, en sus propuestas de mejora, sugieren presencia de elementos naturales en el interior del aula –plantas, piedras, conchas– (dib.3,5,6); crecimiento de juego en su interior en reclamo por eliminar las mesas de trabajo (dial.indv10; dib.17,14); mayor presencia de materiales abiertos –cajas, sacos, tubos– (dial.grup.1); materiales del hogar –alfombras, telas– (dial.ind12), así como materiales de arrastre –carros, tobogán– (dib.15,20), y una mayor capacidad de acción e intervención en los espacios a través de la propia personalización “quiero poner bonita el aula con mi dibujo de las mariposas”(dib.12).

En definitiva, todo lo aportado reclama un proceso de revisión que introduce una nueva finalidad en este diálogo: reivindicar el papel que tienen los niños en la toma de decisiones de diseño, autonomía y participación de sus espacios.

4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

La investigación realizada nos ha permitido confirmar que los niños tienen la capacidad de hacer partícipe de sus intereses al adulto, preferencias y necesidades con claridad y precisión al determinar la selección de estrategias audiovisuales que dominen las barreras expresivas propias de su edad (Clark y Moss, 2005). La combinación de la fotovoz junto a sus diálogos y los dibujos ha permitido a todos los niños compartir y construir su particular mirada sobre los espacios, así como facilitar la reflexión y la construcción colectiva de significados como elementos necesarios para favorecer y dar posibilidad a la expresión de sus múltiples lenguajes (Ghirotto y Mazzoni, 2013).

Es en este diálogo donde los resultados justifican la demanda por parte del alumnado de una escuela alternativa (Belingardi et al., 2018) a la que asisten. Si bien exponen una concepción de escuela promotora del conocimiento con distinción pre-académica, de su discurso se infiere la importancia del juego dentro y fuera del aula, así como un reclamo hacia la conquista de otros espacios desconocidos de su escuela y de los que son conscientes de su no participación. No obstante, evidencian su bienestar en la escuela a pesar de no asistir a ciertos lugares de la misma teniendo como límites su edad y los comportamientos, a veces, disruptivos que impiden su accesibilidad, sobre todo, en los momentos de juego en el aula o en el patio.

Estos hechos, permiten reflexionar, por un lado, el papel del juego en la vida escolar, siendo concebido como premio (Abad, 2006) y, por otro lado, la composición de normas en la escuela y en el aula, en este caso impuestas, donde la decisión del adulto ante el acceso a los mismos se impone a la del niño. A su vez, todo ello permite, justificar la mirada adultocéntrica traducida por los niños en un reclamo de espacios que permitan el reconocimiento de su persona en los mismos, la conquista hacia espacios desconocidos y de poder ante lo que necesitan hacer suyo (Eslava, 2014). El análisis de sus verbalizaciones también sugiere un deseo por conocer, descubrir, hacer suyos y disfrutar de los espacios sin la supervisión del adulto. Los espacios como los aseos, las cabañas, los túneles destacan en las alusiones de los niños y niñas. Seguramente, como señala González-Falcón (2021) en ellos se sienten más seguros emocionalmente para expresarse libremente y transitar entre la realidad, el juego y la fantasía.

Por otro lado, en el análisis realizado, se evidencia la existencia de un pensamiento divergente señalando su deseo por actividades que ofrezcan manipulación y exploración a partir de espacios alternativos de juegos con materiales abiertos y naturales (Guerra, 2013), frente a la reducción de actividades dirigidas con espacios estáticos como las mesas de trabajo. Finalmente, proponen el sentido de pertenencia infantil en un contexto, en este caso el escolar, reclamando su intervención por medio de la acción y la personalización en los mismo donde la presencia adulta y el pensamiento convergente siguen siendo protagonistas de las prácticas pedagógicas.

El trabajo de investigación presentado ha buscado explorar los modos de participación de los niños en los espacios de la escuela a través de un análisis de las concepciones, el uso y de la ocupación en los mismos. Los datos analizados han permitido recoger la visión de los pequeños y reconocer su capacidad de acción en aquellos contextos en los que forman parte, y en los que- por normal general- pocas veces se escucha sus voces. El estudio permite avanzar hacia un proyecto, como puntualiza Moss (2014), ético, político y educativo comprometido con el reconocimiento y práctica de derecho a la escucha y participación en el contexto del que son expertos. Por tanto, el análisis se despliega en el marco de la investigación co-participativa que refuerza la importancia de valorar la opinión de los pequeños en un intento de que sus voces y miradas tengan *poder* (Dahlberg et al., 2005), y contribuya a la mejora y calidad de la escuela.

El estudio, a pesar de las limitaciones derivadas procedente de un único caso, ha permitido la existencia de múltiples infancias, pues cada alumno, aún compartiendo mismos espacios, ha mostrado una experiencia distintiva y diversa de los mismos. Tal y como afirman Coronel y Rodríguez (2013), la fotografía se ha manifestado no solo como una ventana al exterior (más allá del aula), sino también ha evidenciado los distintos modos de participación asociados a las diferentes subjetividades personales.

A este respecto, resultaría interesante desarrollar esta investigación con una muestra más amplia que nos permitiera valorar los intereses y necesidades respecto a este tópico junto al alumnado de 3 y 5 años con el objetivo de completar los resultados respecto al segundo ciclo de educación infantil. De

igual modo, somos conscientes que la cámara, a pesar de ser un elemento cotidiano y usual en la vida de los niños, sigue siendo un recurso novedoso cuando los protagonistas no son los adultos, sino ellos mismos. Por tanto, se piensa que esto ha sido un condicionante a la hora del correcto manejo para la toma de fotografía. En este caso, se opta porque este instrumento esté presente desde el inicio del estudio en el aula y que, por tanto, sea un objeto explorado y utilizado de forma libre y espontánea, con el objetivo de crear un reconocimiento positivo y familiar entre los protagonistas.

Por último, consideramos que los resultados obtenidos pueden ser útiles para la comunidad escolar y científica, dado que no solo se manifiesta un proceso de participación activa de la infancia por medio de su implicación y escucha en los distintos espacios y momentos de la investigación, sino que también nos invita a repensar las estrategias de producción de datos utilizadas en la investigación con niños y niñas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abad J. (2006). Escenografías para el juego simbólico. *Revista Aula de Infantil*, 32, 10-16.
- Asamblea General de las Naciones Unidas (1989). *Convención sobre los Derechos del Niño*. Unicef.
- Banks, M. (2010). *Los datos visuales en investigación cualitativa* (Vol. 5). Ediciones Morata.
- Belingardi, C., Morachimo, L., Prisco, A., Renzi, D. y Tonucci, F. (2018). *Manuale di progettazione partecipata con i bambini e le bambine*. Zeroseip.
- Cadwell, L. B. (1997). *Bringing Reggio Emilia home: An innovative approach to early childhood education*. Teachers College Press.
- Castro, A. Ezquerro, P. y Argos, J. (2012). La mirada infantil sobre la transición educativa. *Cuadernos de Pedagogía*, 419, 28-31.
- Castro, A. y Manzanares, N. (2016). Lo más pequeños toman la palabra: la Escuela Infantil que a ellos les gustaría. *Revista Complutense de Educación*, 27(3), 923-941.
- Ceballos-López, N., Susinos-Rada, T. y García-Lastra. (2018). Espacios para jugar, para aprender. Espacios para relacionarse. Una experiencia de voz en la escuela infantil. *Estudios Pedagógicos*, 3, 117-135. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052018000300117>
- Ceballos-López, N., Susinos-Rada, T. y Saiz-Linares, Á. (2016). How can we improve through pupil participation? An infant's school experience. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 16(1), 583-586. <https://doi.org/10.1111/1471-3802.12189>
- Christensen, P. y Prout, A. (2002). Working with ethical symmetry in social research with children. *Childhood*, 9(4), 477-497. <https://doi.org/10.1177/0907568202009004007>
- Clark, A. y Moss, P. (2005). *Spaces to play: More listening to young children using the Mosaic approach*. Jessica Kingsley Publishers.
- Coronel, J. M. y Rodríguez, I. (2013). Let me put It another way: Methodological considerations on the use participatory photography based on an experiment with teenagers in secondary schools. *Qualitative Research in Education*, 2(2), 98-129.
- Dahlberg, G., Moss, P. y Pence, A. (2005). *Más allá de la calidad en educación infantil*. Graó.
- Dockett, S, Einarsdottir, J. y Perry, B. (2009). Researching with children: Ethical tensions. *Journal of Early Childhood Research*, 7(3), 283-298.
- Doval, M. I., Martínez-Figuera, M. E. y Raposo, M. (2013). La voz de sus ojos: la participación de los escolares mediante Fotovoz. *Revista de Investigación en Educación*, 11(3), 150-171.
- Eslava, C. (2014). Ambientes para la infancia: escuelas entre experiencia y proyecto. *RELAdeI*, 3(2), 51-80.

- Flick, U. (2007). *Introducción a la investigación cualitativa (3a ed.)*. Morata.
- Ghirotto, L. y Mazzoni, V. (2013). Being part, being involved: the adult's role and child participation in an early childhood learning context. *International Journal of Early Years Education*, 21(4), 300-308. <https://doi.org/10.1080/09669760.2013.867166>
- González-Falcón, I. (2021). *Proyecto Docente para optar a Profesor/a Titular de Universidad*. Material Inédito. Universidad de Huelva.
- Guerra, M. (2013). *Progettare esperienze e relazioni*. Parma: Edizioni Junior-Spaggiari.
- Kvale, S. (2011). *Las entrevistas en investigación cualitativa*. Morata.
- Mannay, D. (2017). *Métodos visuales, narrativos y creativos en investigación cualitativa*. Narcea.
- Montessori, M. (1982). *El niño*. Editorial Diana S.A.
- Moss, P. (2014). *Transformative Change and real Utopias in Early Childhood Education: A Story of Democracy, Experimentation and potentiality*. Routledge.
- Parrilla, A. y De La Fuente, A. (2013). Foto-voz: la escuela vista por los pequeños. *Revista Infancia: educar de 0 a 6 años*, 138, 22-23.
- Rinaldi, C. (2021). *En diálogo con Reggio Emilia. Escuchar, investigar y aprender*. Morata.
- Ruíz de Velasco, A. y Abad, J. (2019). *El lugar del símbolo: el imaginario infantil en las instalaciones de juego*. Graó.
- Susinos, T. y Ceballos-López, N. (2019). Me gusta la selva porque es un sitio salvaje, donde me puedo esconder: el uso de la fotografía participativa en las geografías de la infancia. *Documents d'Anàlisi Geogràfica*, 65, 43-67. <https://doi.org/10.5565/rev/dag.506>

Implementación de la evaluación formativa en la Educación Superior. Valoración del proyecto de innovación

Álvarez Teruel, José Daniel

Departamento de Psicología Evolutiva y Didáctica, Universidad de Alicante (España)

Abstract: This work on the implementation of an educational experience presents an innovation project on formative evaluation in Higher Education applied throughout eight academic years. It is a collaborative work project with which the subject Innovations in Educational Projects of Early Childhood Education is taught (4th year of the Degree in Early Childhood Education Teacher of the Faculty of Education of the University of Alicante). The fundamental objectives of this innovation are, on the one hand, to introduce students to the practice of formative assessment with all its methodological possibilities, and on the other, its application in a specific subject. The participation of the students in the whole evaluation process, in the first place by training in the knowledge and understanding of the concept, and later in the practical application of their own experience, manages to increase their motivation for the subject, since they not only learn to evaluate, but also they also become participating agents of their evaluation in the implementation of the subject. We evaluate the results of the implementation of the project during the eight years of existence, and we find evidence on the benefits obtained with the application of this innovation, fundamentally in terms of the increase in student and teacher motivation for work, in positive academic results, and in improving educational quality.

Keywords: teaching method innovations, educational projects, formative evaluation, Higher Education, motivation.

1. INTRODUCCIÓN

Innovaciones en los Proyectos Educativos de la Educación Infantil es una asignatura del Grado de Maestro de Educación Infantil que se imparte en el módulo de Formación Básica de cuarto curso del Grado en la Facultad de Educación de la Universidad de Alicante. Su contenido se estructura en torno a dos aspectos: proporcionar una visión general de los aspectos básicos de organización y gestión de un Centro de Educación Infantil y/o Primaria al alumnado, ya que este será su entorno de trabajo, y al mismo tiempo introducirlos el desarrollo de innovaciones en los proyectos de Educación Infantil siempre dentro de un entorno inclusivo (Facultad de Educación, 2021).

1.1. Presentación

La estructura actual de la asignatura ha sido producto de muchos años de reflexión de los distintos equipos docentes que la han impartido desde el curso 2014/2015, dentro del nuevo Plan de Estudios del Grado de Educación Infantil, aprobado por Resolución de 7 de marzo de 2012, de la Universidad de Alicante (BOE. 22 de marzo de 2012). Heredera de la estructura de otra asignatura impartida en el Plan de estudios 2000 para la obtención del título de Maestro de Educación Infantil: Organización del Centro Escolar (OCE) (Resolución de 27 de julio de 2000, de la Universidad de Alicante. BOE 14/09/2000), que por su contenido fundamentalmente organizativo y normativo resultaba para el alumnado compleja y poco motivadora. El equipo docente que se hace cargo de la nueva asignatura, siguiendo las pautas del Plan Bolonia (Montero, 2010), adapta la metodología de trabajo dándole

protagonismo al alumnado y dota a la asignatura de una gran operatividad, contextualizando su contenido en la vida diaria de un centro educativo, llevando a la práctica lo que Álvarez et al. (2016) denominó pedagogía del contexto.

1.2. Estado de la cuestión

La estructura de la asignatura gira en torno a un proyecto de trabajo colaborativo en el que el alumnado se implica desde el primer momento, conociéndolo adecuadamente, aceptando entrar en él a través del desarrollo de roles de gestión y asumiendo responsabilidades en la elaboración y desarrollo de contenidos teóricos y prácticos y en la evaluación, actividad en la que se integra completamente una vez aprendidos los mecanismos necesarios (Álvarez et al., 2016). Así, en el desarrollo de la parte teórica de la asignatura docentes y discentes comparten responsabilidades, enfocando sus contenidos a facilitar la implementación de un plan de prácticas contextualizado en un contexto real y apoyado en la realidad virtual. La realización de las prácticas sería inviable sin esa base teórica imprescindible.

Pero el desarrollo de la evaluación formativa compartida es el mayor exponente de esta innovación, La participación del alumnado en los procesos de evaluación favorece un mayor aprendizaje reflexivo entre los y las estudiantes. Según Quesada et al. (2016) uno de los requisitos para promover una evaluación que favorezca el aprendizaje es que el alumnado esté implicado en alguna de las fases del proceso evaluativo. Como punto de partida de esta innovación metodológica en donde el alumnado se hace corresponsable de su propia evaluación, y antes de su empoderamiento, hay que realizar un aprendizaje previo para que conozca los procesos y las estrategias evaluadoras y asuma con total responsabilidad su tarea. Esto es una tarea docente. Y a partir de ahí, y una vez asumidos y delimitados los roles docentes y discentes, los estudiantes deben de aportar a nivel de grupo de trabajo su participación en la elaboración de los aspectos fundamentales que se deben evaluar desde el punto de vista teórico, y una autoevaluación en conjunto del trabajo realizado. Y a nivel individual cada uno de los integrantes del grupo debe de valorar su trabajo en la producción del equipo. Por otro lado, se propone a los y las estudiantes que evalúen la asignatura, tanto los aspectos teóricos como prácticos, con el fin de realizar propuestas de mejora para el próximo curso académico (Gonzálvez, 2020). Ponemos así en práctica conceptos como *evaluación formativa*, *autoevaluación*, *coevaluación*, y *heteroevaluación*, y conseguimos dar una mayor objetividad a la evaluación formativa con la aportación que el alumnado nos proporciona.

1.3. Objetivos

La puesta en práctica de esta innovación con respecto a la *evaluación* tiene como objetivos fundamentales, por un lado, introducir al alumnado en el apasionante mundo de la evaluación formativa con todas las posibilidades metodológicas que ofrece. Por otro aplicar la metodología evaluadora a una asignatura concreta, para demostrar su viabilidad.

Por nuestra parte en este trabajo sobre la implementación de esta experiencia educativa nos proponemos por un lado compartir las estrategias de evaluación empleadas en la asignatura de Innovaciones en los Proyectos Educativos de la Educación Infantil, y que permiten la implicación del alumnado durante su desarrollo. Por otro, evaluar los resultados obtenidos cualitativa y cuantitativamente para avalar la idoneidad de esta innovación como marco metodológico a la hora de impartir la asignatura.

2. MÉTODO

En este apartado vamos a desarrollar brevemente el diseño de esta investigación en sus tres aspectos fundamentales: Diseño, desarrollo, y evaluación del proyecto de innovación. Y citamos también en un subapartado los participantes en el desarrollo y evaluación del proyecto.

2.1. Diseño de la investigación

Las tres fases en las que podemos delimitar la realización del proyecto de investigación son, como hemos citado, el diseño, el desarrollo o la implementación (la descripción de la experiencia), y la evaluación del proyecto de innovación.

2.1.1. Diseño del proyecto de innovación

Como apuntábamos anteriormente, el equipo docente que impartía la asignatura durante el curso 2014/15 quiso dar un giro metodológico buscando una mayor motivación docente y discente. Para ello apuestan por diseñar un proyecto de trabajo colaborativo en el que se implican todos los agentes educativos asumiendo roles de gestión en un centro educativo. Se trata de desarrollar el principio de *aprender jugando* (Álvarez et al., 2020a).

En la Tabla 1 se sintetiza el contenido de proyecto, que básicamente pretende introducir al alumnado en las tareas de gestión e innovación de un centro educativo asumiendo un rol concreto para desarrollar los contenidos teóricos y prácticos consensuados y planificados previamente. Con ello desarrollaremos competencias de gestión e innovación que les serán muy útiles, tanto si en un futuro optan por asumir tareas de gestión en un centro, como si no lo hacen, pues cualquier profesional de una institución educativa debiera conocer su organización y funcionamiento (Álvarez et al., 2020b). Los conceptos reflejados con mayúsculas, negrita, cursiva y subrayado se corresponden con actividades prácticas de la Guía de prácticas que elabora anualmente el equipo docente.

Tabla 1. Proyecto de trabajo “Yo quiero ser directivo/a” o “yo quiero conocer mi centro”. (Fuente: elaboración propia).

TÍTULO	“Yo quiero ser directivo/a”, o “Yo quiero conocer mi Centro” Trabajar un proyecto: APRENDER JUGANDO
PROYECTO	El juego consiste en dirigir un centro educativo . El objetivo del proyecto : conocer cómo funciona un centro educativo . La mejor forma de conocer el funcionamiento: ejercer un rol de dirección . Se trata de realizar un periodo de prácticas de gestión y dirección.
ORGANIZACIÓN	1. Presentamos el Proyecto de Dirección . Inspección (rol docente) lo aprueba. 2. Constituimos el Equipo Directivo (se elabora el ACTA). 3. Tomamos posesión del Centro elegido para dirigir. (en el ACTA). 4. Asumimos las funciones (roles) y las responsabilidades del rol (en el ACTA). 5. Establecemos las normas de funcionamiento del equipo (PEC - PGA). 6. Nos ponemos a trabajar: DIRIGIR EL CENTRO .
CONTENIDOS	Iniciamos las actividades recogidas en la Guía de Prácticas (representa el PEC). a) Hacemos la PRIMERA VISITA al Centro (virtual a través de su página web). b) Observamos los RECURSOS que tiene. c) Hacemos una AUDITORÍA DOCUMENTAL . d) Controlamos el contexto del Centro (NOTICIAS DE ACTUALIDAD). e) Resolvemos profesionalmente distintos CASOS . f) Controlamos la NORMATIVA para dirigir el Centro. g) Nos formamos en PROYECTOS DE INNOVACIÓN y recursos. h) Elaboramos materiales para el funcionamiento del Centro (INNOVACIÓN). i) Presentamos el trabajo del Centro. (CONGRESO DE INNOVACIÓN).

DESARROLLO	Desarrollamos el trabajo diario de forma colaborativa y organizada: <ol style="list-style-type: none"> 1. Cada cargo directivo del equipo sus responsabilidades (trabajo individual). 2. Realizamos reuniones semanales de trabajo (trabajo de equipo). 3. Evaluamos el trabajo con la Memoria final (Dossier de prácticas).
EVALUACIÓN	FINAL DEL PROYECTO DE PRÁCTICAS Comprobación final de la Inspección de las competencias adquiridas: <ol style="list-style-type: none"> 1. Teoría: Prueba objetiva (elaboración conjunta docente-discente). 2. Práctica: Dossier de prácticas (evaluación conjunta docente-discente).

2.1.2. Desarrollo del proyecto de innovación

Para una mejor contextualización de la innovación docente es necesario conocer que el contenido de la asignatura *Innovaciones en los Proyectos Educativos de la Educación Infantil* se desarrolla en torno a un proyecto de trabajo colaborativo que denominamos: *Aprender jugando: “Yo quiero ser directivo/a”* o *“yo quiero conocer mi centro”*. (Álvarez et al., 2020a), donde el alumnado desarrolla roles de gestión de un centro educativo como agentes de innovación y cambio.

En primer lugar, conocen la base teórica necesaria para abordar con éxito la parte práctica del proyecto. Es, en nuestro *juego*, realizar un “curso de formación para directivos”. Luego inician el desarrollo de la parte práctica utilizando una Guía de prácticas elaborada por el profesorado y en donde se recogen las distintas prácticas que pueden realizar (cada equipo decide cuántas y cuáles) con todo el material necesario para su correcta ejecución. El objetivo de aproximarlos al máximo a la realidad cotidiana de un centro educativo lo conseguimos utilizando la página web del Centro seleccionado por cada equipo de trabajo (Álvarez et al., 2016).

Por último, la parte de innovación del proyecto se desarrolla poniendo en práctica todo el proceso de diseño y planificación de un proyecto de innovación aplicable a un centro educativo por parte de cada uno de los equipos de clase, actividad que finalizan el último día del curso con un Congreso donde presentan sus proyectos todos los grupos de la asignatura.

Para desarrollar este proyecto, que resumimos en la Tabla 1, el alumnado se organiza en equipos de trabajo, eligen un centro educativo de referencia para contextualizar sus prácticas, y se constituyen en equipos directivos de esos centros asumiendo roles de gestión reales (*Dirección, Jefatura de Estudios, Secretaría, Coordinación*).

El profesorado representa el rol de Inspección educativa, supervisando y orientando el trabajo diariamente, cuyo resultado final será presentado por cada uno de los equipos a través de un dossier de prácticas.

2.1.3. Evaluación del proyecto de innovación

El proceso de evaluación final de la asignatura, como dijimos anteriormente, es la innovación metodológica más significativa, participando de forma conjunta el alumnado y el profesorado (González, 2020), siguiendo las pautas de Quesada et al. (2016) cuando afirma que uno de los requisitos para promover una evaluación que favorezca el aprendizaje es que el alumnado esté implicado en alguna de las fases del proceso evaluativo.

Esto se lleva a la práctica en el proceso de evaluación participativa de la asignatura (Tabla 2) con la asunción de distintas responsabilidades docentes y discentes de forma equilibrada.

La parte teórica de la asignatura se evalúa con una prueba objetiva en donde el alumnado participa seleccionado, y en algunos casos elaborando, los ítems más representativos de cada tema. El profesorado elabora la primera propuesta de ítems en las autoevaluaciones por temas, y realiza una última selección para la confección final del contenido de la prueba.

Y en cuanto a la parte práctica de la asignatura, el profesorado supervisa, orienta, y emite una valoración técnica del producto final (dossier de prácticas). El alumnado debe aportar a nivel de grupo de trabajo una autoevaluación en conjunto del trabajo realizado, así como a nivel individual cada uno de los integrantes del grupo debe de valorar su trabajo en la producción del equipo. Por otro lado, se les propone que evalúen la asignatura, tanto los aspectos teóricos como prácticos, con el fin de realizar propuestas de mejora para el próximo curso académico. Todo esto supone un aprendizaje previo (tarea docente) para conocer las estrategias evaluadoras y asumirlo con responsabilidad.

El proceso seguido para el desarrollo de la evaluación formativa compartida se inicia con el aprendizaje discente de qué es y cómo se hace. El docente explica sus pretensiones en el proceso de evaluación (*evaluación global del trabajo colaborativo realizado; evaluación individual de la productividad de cada miembro; y evaluación de la implementación de la asignatura*), da formación sobre el tema (*evaluación formativa, autoevaluación, coevaluación, heteroevaluación, ...*), y posteriormente solicita su participación en la evaluación del desarrollo del proyecto de trabajo. Esta aportación discente se considerará a la hora de la evaluación final como valoración de productividad (*valor del producto final en función del esfuerzo invertido, y el valor de la participación de cada miembro del equipo de trabajo en el resultado final*), junto a la evaluación técnica docente (*resultado final del proyecto en función de los objetivos planteados*). Ambas aportaciones tendrán un peso similar al emitir la evaluación final.

La inclusión del alumnado en el proceso de evaluación resulta además una práctica docente beneficiosa, ya que ofrece durante las evaluaciones la valiosa percepción del alumnado.

Tabla 2. Proceso de evaluación de la asignatura. (Fuente: elaboración propia).

PROCESO DE EVALUACIÓN PARTICIPATIVA DE LA ASIGNATURA	
EVALUACIÓN DOCENTE	
Parte teórica del proyecto	
Realización de una prueba objetiva de respuesta múltiple (4 opciones) de 30 ítems.	
La prueba se elabora sobre las cuestiones planteadas en las autoevaluaciones de cada tema (el temario consta de 6 temas), con una participación directa del alumnado.	
Selección de cinco ítems por cada tema entre los diez designados por cada equipo de trabajo como más representativos de cada tema. (60 propuestas discentes = 30 ítems seleccionados por el docente)	
Parte práctica del proyecto	
Evaluación continua: Seguimiento y control del trabajo de los equipos diariamente.	
Evaluación final: Valoración técnica del contenido de los dossiers de prácticas elaborados por cada equipo siguiendo las pautas de la Guía de prácticas de la asignatura. Valor en la calificación final: 50% de la nota.	
EVALUACIÓN DISCENTE	
Parte teórica del proyecto	
Elaboración, realización y corrección junto al docente de las autoevaluaciones de cada tema.	
Selección de los 10 ítems más representativos de cada tema para la prueba objetiva (6 temas).	
Parte práctica del proyecto	
Evaluación continua: Valor en la calificación final: 50% de la nota.	
GRUPAL: Valoración del trabajo realizado por el equipo: organización, participación, beneficios, problemas... Poner una calificación final global del 1 al 10. Nota de productividad.	
INDIVIDUAL: Valoración del trabajo en la producción del equipo de cada uno de sus componentes. Poner una calificación final individual del 1 al 10. La nota final obtenida por cada componente del equipo estará en función de la calificación individual recibida por cada miembro. Se pondera.	

EVALUACIÓN DOCENTE DE LA ASIGNATURA

En función de la evaluación continua se atiende a la motivación observada, el interés, la participación y la colaboración discente. En función de la evaluación final se atiende a los resultados académicos obtenidos.

EVALUACIÓN DISCENTE DE LA ASIGNATURA

PRESENTACIÓN de los CONTENIDOS: Valorar el material que se ha utilizado en el desarrollo de la asignatura, la dinámica de trabajo utilizada, y la aportación de los contenidos a vuestra formación.

PLAN DE PRÁCTICAS: Valorar el desarrollo del proyecto de prácticas.

OTROS ASPECTOS: Información cualitativa y cuantitativa al alumnado sobre su evaluación.

La fase final de este proceso consiste en la información docente de los resultados obtenidos por el alumnado. Esta actividad es la que realmente da sentido a la evaluación formativa, ya que se ofrece al alumnado toda la información que el/la docente ha manejado para evaluarle, dándole la posibilidad de conocer los márgenes de mejora que tiene de cara al futuro.

En la Tabla 3 se presenta el modelo de ficha informativa que el profesorado elabora cuando corrige los dossiers de trabajos prácticos del alumnado, y que una vez realizada la evaluación hace llegar al alumnado, junto con los resultados obtenidos en la prueba objetiva y la información sobre los errores cometidos en la misma.

Tabla 3. Ficha de evaluación de los dossiers de prácticas de cada equipo. (Fuente: elaboración propia).

FICHA DE EVALUACIÓN DEL DOSSIER DE PRÁCTICAS POR ACTIVIDAD		
ÁMBITO	TAREA / ACTIVIDADES	VALORACIÓN
GESTIÓN	Noticias de actualidad.	MB / B / I / NE – Otras cuestiones
FORMACIÓN	Elaborar una base de datos legislativa.	MB / B / I / NE – Otras cuestiones
INNOVACIÓN	Análisis del PE y la PGA del Centro.	MB / B / I / NE – Otras cuestiones
GESTIÓN	El proceso de escolarización.	MB / B / I / NE – Otras cuestiones
FORMACIÓN	Funcionamiento del centro.	MB / B / I / NE – Otras cuestiones
INNOVACIÓN	Jornada de Innovación	MB / B / I / NE – Otras cuestiones
GESTIÓN	Resolución de casos: Dirección.	MB / B / I / NE – Otras cuestiones
FORMACIÓN	Artículo de gestión/ liderazgo.	MB / B / I / NE – Otras cuestiones
INNOVACIÓN	Entrevista a un directivo	MB / B / I / NE – Otras cuestiones
GESTIÓN	Resolución de casos: Diversidad.	MB / B / I / NE – Otras cuestiones
FORMACIÓN	Servicios apoyo escolar: EOE/CEFIRE	MB / B / I / NE – Otras cuestiones
INNOVACIÓN	Análisis del PADIE y el PAT	MB / B / I / NE – Otras cuestiones
GESTIÓN	Resolución de casos: Convivencia.	MB / B / I / NE – Otras cuestiones
FORMACIÓN	El Plan PREVIO.	MB / B / I / NE – Otras cuestiones
INNOVACIÓN	Recursos del centro para convivencia.	MB / B / I / NE – Otras cuestiones
GESTIÓN	Proyecto de innovación (elaboración).	MB / B / I / NE – Otras cuestiones

FICHA DE EVALUACIÓN DEL DOSSIER DE PRÁCTICAS POR ACTIVIDAD

FORMACIÓN	Análisis de páginas web de innovación	MB / B / I / NE – Otras cuestiones
INNOVACIÓN	Proyecto de innovación (presentación).	MB / B / I / NE – Otras cuestiones
Otras actividades: <i>Reflejar si se ha desarrollado parte o todo el trabajo realizado en la asignatura.</i>		
Presentación: <i>Reflejar si la organización del contenido del dossier es correcta. La valoración de la presentación y el formato del dossier. Anotar los errores u omisiones y las consideraciones docentes oportunas.</i>		
EVALUACIÓN TÉCNICA (Docente)	Mi valoración del trabajo práctico:	
EVALUACIÓN EQUIPO (Productividad)	Vuestra valoración del trabajo es:	
NOTA GLOBAL (Valoración sobre 10 puntos)	La valoración final del trabajo es:	

DESARROLLO DEL TRABAJO PRÁCTICO.

Valoración cualitativa global del trabajo práctico desarrollado, siguiendo las observaciones de la evaluación continua. Felicitar al equipo por responder al compromiso de sacar adelante, en fondo y forma, el proyecto de trabajo comprometido, recordando que también es una competencia.

OTRAS CONSIDERACIONES.

Desglose de las calificaciones en función de que todos los miembros del equipo hayan recibido por parte de sus compañeros y compañeras la misma calificación individual o distintas calificaciones individuales (ponderación)

OBSERVACIONES

Valoraciones personales docentes finales.

Valoración: **MB** = Muy Bien ejecutado / **B** = Ejecución correcta / **I** = Falta información / **NE** = No ejecutado

2.2. Participantes

En este proyecto de innovación que hemos presentado, y que se ha llevado a la práctica durante el periodo comprendido entre los cursos 2014/15 y 2021/22, han participado un total de 2510 alumnas y alumnos de 4º curso del Grado en Maestro de Educación Infantil de la Facultad de Educación de la Universidad de Alicante. Han participado también, en los distintos equipos docentes que han impartido la asignatura en los ocho cursos, 60 profesoras y profesores. Esta población de estudio ha implementado la metodología innovadora que presentamos, y ha proporcionado información suficiente para que podamos hacer una primera evaluación de la misma.

3. RESULTADOS

Para poder valorar la eficacia de la implementación de la innovación educativa presentada sobre la evaluación formativa realizamos un estudio descriptivo cuantitativo y cualitativo sobre los resultados obtenidos por el alumnado y las valoraciones realizadas por alumnado y profesorado durante los ocho cursos trabajados (se realiza una síntesis representativa de estas valoraciones).

Esta información se obtiene a través de las actas finales de los ocho cursos; de los resultados de evaluación de cada uno de los 512 dossieres de prácticas de los equipos (*evaluación entre iguales, autoevaluación, y evaluación de la asignatura*); y de los ocho informes de coordinación final de la asignatura. Y nos ayudamos para el estudio cuantitativo del programa Excel.

Los resultados de la investigación los estructuramos en dos bloques: discentes y docentes.

3.1. Resultados discentes

El dato más objetivo que podemos utilizar para valorar el desarrollo del proyecto de innovación son los resultados académicos obtenidos a lo largo de los ocho cursos que componen nuestra investigación.

Como observamos en la Tabla 4, un 94,1% del alumnado de los 64 grupos analizados en los ocho años de trabajo han superado la asignatura, adquiriendo las competencias planificadas en el proyecto de innovación. De ellos, un 82,7% obtienen calificaciones buenas o muy buenas (notables, sobresalientes y matrículas de honor). Es una tendencia que se mantiene a lo largo de los ocho cursos. Y señalar que durante el curso 2020/21, debido a las restricciones de la pandemia COVID 19, se tuvo que recurrir a la docencia online. El proyecto metodológico colaborativo se mantiene adaptado a las condiciones tecnológicas, y los resultados, como se puede observar, son los mejores de la serie. Esto se debió al interés demostrado por docentes y discentes para seguir trabajando con la mayor normalidad.

En general, podemos afirmar a la vista de los resultados obtenidos, que la propuesta metodológica desarrollada es efectiva.

Tabla 1. Calificaciones finales de los ocho cursos de docencia. Porcentajes. (Fuente: elaboración propia).

	14/15	15/16	16/17	17/18	18/19	19/20	20/21	21/22	Total
ALUMNADO	322	338	312	303	311	317	287	320	2510
MATRÍCULAS	0,3	1,2	2,2	3,5	0,3	0,6	1,3	0,8	1,3
SOBRESALIENTES	21,4	30,5	26,3	35,0	22,8	30,0	50,0	28,6	30,6
NOTABLES	58,4	61,5	52,2	45,8	51,4	46,4	45,0	46,0	50,8
APROBADOS	16,7	4,1	10,9	10,2	13,5	20,2	1,0	14,2	11,4
SUSPENSOS	1,6	1,2	7,4	2,6	8,4	0,9	2,0	9,3	4,2
NO PRESENTADOS	1,6	1,5	1,0	2,9	3,6	1,9	0,7	1,1	1,7

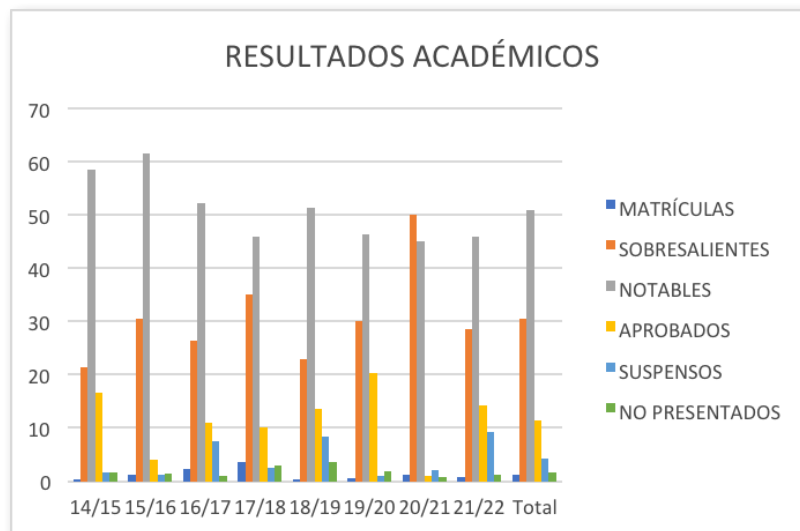


Gráfico 1. Resultados académicos 2014/15 – 2021/22. (Fuente: elaboración propia).

Pero si atendemos a las valoraciones cualitativas que el alumnado ha emitido en los 512 dossier de trabajo práctico consultados a lo largo de los ocho cursos, esta afirmación se incrementa, ya que no

sólo se habla de eficacia, sino también de utilidad, operatividad y motivación por el trabajo, además de desarrollo de competencias.

Hemos realizado una selección de las valoraciones más representativas. El alumnado apunta que:

La dinámica empleada en la asignatura era diferente a la de otras. Les ha resultado muy atractiva y plenamente funcional. Casi sin darse cuenta han aprendido a ser cargos directivos.

Han trabajado de diversas formas, y en equipo, como en otras asignaturas, pero en estos equipos había unos roles, y unas obligaciones que cumplir según la función, y exigía responsabilidades.

Ha sido una asignatura muy útil e interesante. Y tener al frente docentes con experiencia al impartir la asignatura y durante su vida laboral contribuye a hacerla más interesante.

Ha sido muy interesante trabajar temas que les incumben como docentes y se llevan a cabo fuera del aula. Durante estos años de formación, en general, no les han proporcionado información sobre estos temas.

Consideran la asignatura muy necesaria y útil. Les ha permitido conocer otros aspectos del centro educativo, y ha sido muy productivo formar parte de un equipo directivo simulando roles reales.

Resaltan y elogian la dinámica que posee esta asignatura. Les implica de manera directa a través de la práctica en el funcionamiento de un centro escolar a través del trabajo de su propio equipo directivo.

Les han gustado todas las prácticas, pero el proyecto de innovación realizado fue el trabajo que más les gustó porque les unió como un grupo de trabajo realmente.

Consideran que es una asignatura muy útil como docentes, ya que les pone en situación real de cómo sería actuar en un equipo directivo de centro y el funcionamiento de éste y la innovación.

Esta asignatura les ha parecido muy interesante, ya que han podido aprender muchísimas cosas relacionadas con la gestión innovadora de un centro.

La asignatura les da otra visión del papel de un docente en una escuela. Les ha parecido muy gratificante poder vivir un aprendizaje para poder asimilarlo de una forma significativa.

De las valoraciones que el alumnado realiza en la evaluación de la asignatura se desprende una gran motivación por el trabajo, ya que no sólo aprenden a evaluar, sino que también ponen en práctica estos conocimientos aplicándolos a su propia experiencia. De este modo se convierten en agentes participantes en su evaluación en la implementación de la asignatura.

Los resultados de estas valoraciones discentes se reflejan en los dossiers de prácticas que cada equipo de trabajo entrega al finalizar el curso como instrumento de evaluación de la parte práctica.

La mayoría del alumnado hace una reflexión sincera y argumentada de su productividad, contrastada con la evaluación docente. Y con la evaluación individual de cada componente del equipo se ofrece una evaluación más ajustada para cada alumna y/o alumno a pesar de ser trabajos grupales. No suelen generalizar una misma nota para todos los miembros del equipo de trabajo.

3.2. Resultados docentes

Para recoger las valoraciones docentes sobre la implementación del proyecto de innovación metodológica acudimos a los ocho informes de coordinación final de la asignatura, elaborados para cumplir la documentación final de la asignatura que exige la Comisión de Calidad de la Facultad de Educación de la Universidad de Alicante.

En los informes se valoran los siguientes indicadores:

Las actividades formativas desarrolladas en la asignatura son adecuadas y se ajustan razonablemente a los objetivos previstos en la guía docente.

Las metodologías docentes empleadas son adecuadas y se ajustan razonablemente a los objetivos previstos en la guía docente.

La asistencia y la participación del alumnado ha sido adecuada para garantizar el correcto desarrollo de las actividades formativas de la asignatura.

Los sistemas de evaluación empleados son adecuados y se ajustan razonablemente a los objetivos previstos en la guía docente.

El profesorado está satisfecho con los resultados obtenidos.

Y el profesorado valora cada uno de ellos con un “excelente” que es la mejor valoración posible.

Además, de forma cualitativa, los comentarios generales aportados en los informes son:

La valoración general del desarrollo de la asignatura es excelente.

Las calificaciones obtenidas por el alumnado son buenas o muy buenas.

El alumnado trabaja y se implica, disfrutando con el desarrollo y la metodología de la asignatura.

4. CONCLUSIONES

La puesta en práctica de este proyecto de innovación fue motivada, en primer lugar, por la necesidad de racionalizar los contenidos de una asignatura excesivamente teórica, basada en una gran cantidad de normativa y que difícilmente podría motivar al alumnado por estar muy distante de los intereses discentes, más próximos a la docencia que a la gestión.

Las posibilidades que la asignatura nos ofrece para introducir distintas metodologías activas nos anima a plantearnos trabajar en esa línea, y el profesorado, en su mayoría está estable en la asignatura, decide trabajar de forma coordinada en todos los grupos.

De esta forma se consigue implementar una asignatura que pone en práctica el trabajo colaborativo, la atención a la diversidad, y la participación del alumnado en su propio aprendizaje de forma activa, desarrollando el principio de “*aprender haciendo*”. Además, el profesorado trabaja de forma coordinada, los recursos materiales están completamente diseñados (*temario y prácticas revisados anualmente para su actualización y mejora*), y todo ello fomenta el aumento del interés y la colaboración del alumnado. También consigue la obtención de unos resultados finales adecuados.

Realizado el estudio comprobamos que se valora muy positivamente el diseño y el desarrollo de la asignatura, sintiéndose especialmente motivados ya que uno de los aspectos que más destacan en sus opiniones es la utilidad que le ven al trabajo desarrollado.

De los resultados obtenidos se concluye también que la inclusión del alumnado en el proceso de evaluación resulta ser una práctica beneficiosa que ofrece al docente durante el proceso de evaluación la valiosa percepción del alumnado, como ya apuntamos anteriormente. Esto sirve también de motivación al profesorado para seguir evolucionando en la docencia e introduciendo anualmente, en función de las valoraciones discentes, las mejoras necesarias para seguir creciendo y buscando la calidad educativa.

Como conclusión final, observamos que la puesta en marcha de la asignatura Innovaciones en los Proyectos Educativos de la Educación Infantil satisface las expectativas iniciales del profesorado y el alumnado participante, lo que anima a seguir trabajando en esta línea y mejorando de forma permanente la metodología innovadora desarrollada.

Las evidencias presentadas demuestran un alto nivel de satisfacción docente y discente. Esto influye en la motivación a la hora de desarrollar el proyecto, y ayuda introducir las mejoras necesarias para seguir creciendo y buscando la calidad educativa.

Creemos que son argumentos suficientes para apostar por este proyecto de trabajo de la asignatura *Innovaciones en los Proyectos Educativos de la Educación Infantil*, de cuarto curso del Grado de Maestro en Educación Infantil. Además, tenemos la oportunidad de transmitir al alumnado la esencia

de lo que debe ser una auténtica *evaluación* formativa, dado que durante muchos años deberán desarrollar esa competencia docente. Es importante que comprendan que la *evaluación* es a la vez el final de un proceso y el principio del siguiente, y que la información que extraemos en el proceso evaluador debe utilizarse siempre para seguir creciendo, para seguir mejorando. Y para poder conseguir estos fines, es siempre necesaria la participación de todos los elementos implicados, conscientes de que *la evaluación formativa antes que una técnica es una actitud, una creencia*. La opinión del alumnado sobre su aprendizaje es muy importante, no porque lo diga el EEES, sino por *sentido común*.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Álvarez, J. D., González, C., Gómez, J., Grau, S., et al. (2020a). Innovaciones en los Proyectos Educativos de la Educación Infantil. En R. Roig-Vila (Coord.), *Memorias del Programa de Redes-13CE de calidad, innovación e investigación en docencia universitaria. Convocatoria 2019-20*. (pp. 505-513). ICE de la Universidad de Alicante.
- Álvarez, J. D., Grau, S., Tortosa, M. T., Alfaro, L. y Lorita, E. (2020b). La gestión y la innovación. Una pareja indisoluble en el contexto educativo. En R. Roig-Vila (Coord.), *Redes Innovatic 2020. Libro de Actas* (pp. 181-182). ICE de la Universidad de Alicante.
- Álvarez, J. D., Grau, S., y Pertegal, M. L. (2016). El trabajo colaborativo y la pedagogía del contexto. Innovación metodológica. *Opción. Revista de Ciencias Humanas y Sociales*. 7, 74-96.
- Facultad de Educación. Universidad de Alicante (2021) *Guía docente. Innovaciones en los Proyectos Educativos de la Ed. Infantil. Cursos 2021/22*. <https://cvnet.cpd.ua.es/Guia-Docente/GuiaDocente/Index?wlengua=es&wcodasi=17410&scaca=2021-22>
- González, C., Gómez, J. M., Sabroso, A., Moncho, A., y Pellín, N. (2020). A la innovación por la evaluación. Otra forma de hacer las cosas. En R. Roig-Vila, R. (Coord.), *Redes Innovaestic 2020. Libro de Actas*. (pp. 212-213). ICE de la Universidad de Alicante.
- Montero, M. (2010), El proceso de Bolonia y las nuevas competencias. *Tejuelo*, 9, 19-37.
- Quesada, V., García-Jiménez, E. y Gómez-Ruiz, M. A. (2016). Student participation in assessment processes: A way forward. En E. Cano y G. Ion (Eds.), *Innovative practices for higher education assessment and measurement* (pp. 228-249). IGI Global. <https://doi.org/10.4018/978-1-5225-0531-0.ch012>
- Resolución de 27 de julio de 2000, de la Universidad de Alicante, relativa al Plan de Estudios conducente a la obtención del título de Maestro. BOE número 221 de 14 de septiembre de 2000.
- Resolución de 7 de marzo de 2012, de la Universidad de Alicante, por la que se publica el Plan de Estudios del Grado de Educación Infantil. BOE número 70 de 22 de marzo de 2012.

Amar, Víctor

Universidad de Cádiz (España)

Abstract: The value of education is fundamental in a person's life. However, this begins in early childhood, whether in the family or in the classroom. There, students meet with peers and diversity manifests itself in many ways, while respect and empathy must be the benchmark for classroom dynamics. All in all, teachers must be aware of and trained to respond to diversity, including issues related to affective-sexual education. And, in this sense, in order to get to know and understand the thinking of an early childhood teacher, we opted for narrative methodology, with the intention of sharing her lucid voice and empowering her through how she acts, feels and thinks. Although there is still much room for improvement, by way of conclusion, we would add that we are encouraging them to learn to live and coexist in an atmosphere of comfort, respect and harmony.

Keywords: affective-sexual education, narrative, education, teacher, trans people.

1. INTRODUCCIÓN

Para cualquier investigador o persona vinculada a la educación el concepto del valor de la educación es, sumamente, relevante. No se puede mirar para otro lado, ya que son varias las implicaciones de honestidad o de sentido común que se requieren. Existen obras que describen perfectamente esta sensibilidad y nos incentiva a pensar en: a) cómo algo llega a ser considerado educación (Gimeno, 2008) y b) en qué hemos fallado o estamos haciendo mal en la educación (De la Herrán et al., 2019). Y nos terminamos haciendo la misma pregunta que Madollel et al. (2019) sobre qué ideas tienen los universitarios sobre el género o la diversidad sexual. A lo que aunamos interrogantes sobre cuánto nos queda por conocer y respetar, o bien por qué se perpetuarán determinados estereotipos anclados en la ignorancia y en la ignominia. Ahora más que nunca se hace veraz la necesidad de conocer y hacer justicia, y soslayar la falacia o la humillación, suscribiendo que todo lo que se ignora, en cierta manera, se desprecia. Y en la educación, con el valor de la educación en sí, no se ha de permitir o perpetuar.

Pero la educación, la sociedad y los tiempos en general han cambiado. La educación, con el esfuerzo de muchos, se pretende adaptar a los tiempos. La sociedad actual, con no menos esfuerzo, está madurando. Pero, en general, han surgido nuevas necesidades en el seno de la educación (y de la escuela también), pues la sociedad ha cambiado (Quesada, 2021). E, igualmente, existe un colectivo de personas y profesionales que se empiezan a visibilizar y considerar.

El comienzo del libro de Savater (2010) cuando se refiere a la maestra (en "Carta a la maestra") argumenta que la educación está feminizada, pero podría también dirigirse a un maestro. Sin embargo, ahora faltaría alguien. Nos referimos a aquel colectivo que demanda ser visibilizados. Nos referimos al colectivo trans que también son maestros y maestras. Un grupo humano que siente, piensa y actúa. En definitiva, personas que también fueron niños o niñas y, ahora, están al frente de un aula junto a la diversidad de la que estamos haciendo gala. O bien, nos podemos encontrar a docentes que sensibles y sensibilizados por la diversidad sexual levantan su discurso, a modo de argumento, para educar desde infantil en igualdad.

Una temática en foco que precisa de suma coherencia en su abordaje. Se trata de personas que han experimentado un cambio radical en sus vidas y, en ocasiones, con vejaciones y cuestionamiento, en los espacios públicos o privados. Es más, existen diversas investigaciones que avalan el sentido de la presente investigación cualitativa, con aportaciones nacionales e internacionales, desde diferentes perspectivas (Carmona, 2021; Carvajal, 2018; Frohard, 2016; González y Martín, 2014; Kintner et al., 2012; Miller, 2018; Sánchez y Mestre, 2021; Takács, 2006).

La diversidad es una cualidad en el aula y la acción docente se ha de demostrar con formación y delicadeza, para compartir el hecho de “abrazar la diversidad” (Pichardo, 2015). Una manera de contribuir a un modelo de educación libre y sin prejuicios o perjuicios (Barrientos et al., 2019). Lejos ha de quedar el dilema y el sufrimiento. Se ha de superar la animadversión y el dejar pasar las cosas como si no tuviesen consecuencias. Y, para contribuir a ello, el posicionamiento docente ha de ser transformador, pues imprime carácter dentro y fuera del aula. La atención y el trato a la diversidad se ha de articular como una cotidianeidad de la clase, donde la observación y la consideración han de ser pautas constantes (Vela, 2017).

Y como educadores preocupados y ocupados en la intersección de lo personal y lo profesional, nos planteamos una posible definición sobre la persona trans-sexual como “aquella que se siente del sexo opuesto” (Millán, 2008, p. 14). A lo que hay que añadir posibles preguntas, algunas de ellas sin respuestas o medias respuestas, además de omisiones o equívocos que pueden generar “la exclusión, la incomprensión, la falta de respeto, (...), el peligro de la automedicación”. (Millán, 2008, p. 15). El desafío está abierto desde el momento en que “también existe un sexo sentido (psicológico o identitario) que representa lo que la persona siente que es, independientemente de lo que la biología pudiera determinar, el sexo con el que la persona se identifica” (Herrero y Díaz, 2009, p. 47). Estamos ante una acción integral que requiere desde protección a una atención, con unas consignas que afiance el bienestar personal y otros del ámbito familiar y social, así como escolares, sin olvidarse de los legales o médicos, psicológicos o culturales, entre otros.

El papel de la educación como resorte transformador se hace imprescindible. Debe poner las bases para evitar lo que Gómez (s.f., p. 1) señala como “el odio o aversión profunda hacia las personas que, de diversa manera, ejercen una identidad de género diferente a la asignada socialmente”. Con todo, estas personas se integran en aquella etiqueta que las tildan como de anormal con, a veces, relativa proyección social que promueve “comportamientos desviados” (Herrero y Díaz, 2009, p. 185).

No son solo cuerpos desobedientes (Fernández, 2004). Son personas que quieren ser tratadas como personas; donde la educación tiene su valor, su palabra y su convicción. El derecho de la persona prevalece; del mismo modo que se han de articular recursos para que esas personas no se autoexcluyan o caigan en dinámicas de exclusión. Desde la UNESCO (2012) se viene luchando contra esta discriminación. La mano levantada, de este colectivo, pidiendo atención adquiere su papel y la voz en primera persona, también, tendrá que ser escuchada.

Todo va más allá que una simple batalla de relatos. El antónimo de la beligerancia sería de nuevo la coherencia y la sensatez. Y, en este sentido, miramos a la intra educación, desde la perspectiva de potenciar los saberes, sensibilidades y conocimientos que se dan dentro del seno del aula, con un resultado de cultura. Mientras que todo lo enunciado, anteriormente, sería una de las características de esta maestra objeto de estudio. La normalidad y la cohabitación se tornarían en una manera de dar a comprender una realidad, de implementar la lucidez y evitar lo que no se debe repetir. La diversidad abre sus manos y deja jugar con la madeja de la vida que pasa de uno a otros con un nuevo resultado: la verdad y la virtud de ser persona, feliz u ofreciéndole, al menos, la posibilidad de serlo. Y se empieza a hablar de educar en igualdad... (Pinedo et al., 2018; Ortiz et al., 2021).

No obstante, en este contexto de perspectivas se saberes o sensibilidades, cultural o de diversidad, la familia juega un papel destacado. No vale con la participación protocolaria; en este caso, hace falta una inmersión, consideración e intervención. Se ha llegado a plantear como ¿un reto o necesidad? (Aguilar, 2001) pero, además, es una acción procomunitaria y de ámbito personal, donde el bienestar del alumnado reinvierte en la comunidad educativa, y viceversa. No es cuestión de considerar que, no teniendo el problema, no me inmiscuyo. La acción de la familia pasa por beneficiar al colectivo, lejos de parentescos o vínculos afectivos.

Las personas trans, como cualquier otra persona o colectivo, aprenden a socializarse con la familia y en la escuela. Y ahí está y entra en acción el papel de la educación. Un aprendizaje social donde se interiorizan y metabolizan los estereotipos, comportamientos y valores. Abogamos por una familia renovada e implicada para el segundo tercio del siglo XXI. Con todo, a una posible pregunta como: ¿nacidos en el cuerpo equivocado o en una sociedad equivocada? (De Toro, 2015), la respuesta no ha de pasar por añadir, igualmente, en una escuela equivocada.

2. METODOLOGÍA

2.1. Generalidades

La metodología narrativa se asienta sobre las derivadas del pensamiento reflexivo del informante. Pero un hecho reflexivo que no se simplifica a partir de lo recogido en sus palabras, sino que se engrandecen con el abanico que forman el entendimiento, la comprensión y la interpretación. Pues no solo hay que conocer y comprender sino, además, dar a comprender. La voz adquiere un singular protagonismo, ya que está repleta de significado y la subjetividad se dota de poder, con un resultado de aprendizaje narrativo: “Cuando se narra una vida no sólo se recoge lo que se ha aprendido en ella, sino que en el acto de narración mismo acontece un aprendizaje, es decir, la narración es un aprendizaje-en-acción” (Bolívar, 2014, p. 720). En este sentido, la informante se hace una persona empoderada en virtud que es, epistemológicamente, válida y está nutrida en cuanto a la vivencia narrada.

A la sazón, quien centra nuestra pretensión es Rivas (2009, p. 29), definiendo con acertada precisión lo que perseguimos: “comprender mejor la sociedad en que vivimos a partir de la actuación de cada uno y cada una de los que forman parte de ella”. Y a partir de ello, crecer como persona; sin duda, como mejor persona.

2.2. Objetivo y cuestiones de investigación

El objetivo marcado de conocer y comprender el sentir de una maestra de infantil sobre la educación de personas trans, está en relación con la metodología elegida. Un solo objetivo principal redactado de forma explícita que abarca posibles respuestas. Con ello, el objetivo fue formulado una vez que teníamos claro quién sería la informante y la temática a abordar. Asimismo, se marcaron las siguientes cuestiones de investigación, inspirándonos en lo planteado por Decuir y Schutz (2017) a partir de: “What do i want to know?/¿Qué quiero saber?” (p. 33):

- ¿Qué opinión tiene la investigada sobre la educación y las personas trans?
- ¿Qué actitud y disposición mantiene la entrevista sobre la educación de las personas trans?
- ¿Qué aportaría?
- ¿Está preparada para afrontar esta realidad profesional?
- ¿Qué papel juega la familia en todo este proceso?
- ¿Qué efectos o defectos encuentra en su desarrollo personal y profesional?

2.3. Informante y herramienta

Vea es el nombre ficticio de la informante que inspiramos en la farmacéutica, fundada en 1996, que orienta sus investigaciones y fabricación a los cosméticos sin perfumes, sin colorantes ni conservantes; es decir, sanos para todo tipo de piel. Su elección se produjo a raíz de sus conocimientos, preocupación y sensibilidad por las personas trans. Asimismo, su discurso es sincero y no se queda en la simple epidermis, sino que penetra y reconstituye cualquier tipo de piel/sensibilidad. Es más, Vea es una docente que ha estudiado magisterio en educación infantil y sabe comunicar ágilmente. En este sentido, recuerda un poco en sus planteamientos a lo apuntado por Freire (1994) de que el diálogo es comunicación y, a la vez, el diálogo posee aquel carácter crítico y liberador que persigue el narrador honesto y generoso. En su exposición hay una llamada a la reflexión, de movilización al pensamiento y la acción, de compromiso e, incluso, de transformación de la educación.

Para perseguir y conseguir los objetivos marcados en la presente investigación narrativa nos valemos de la flexibilidad que genera la entrevista semiestructura. Aquella manera de interactuar, de permitir la interacción con preguntas y respuestas, que van y vienen con un maridaje de réplicas-contrarreplicas. Tal como apunta (Valles, 2007) las entrevistas son las herramientas que acopiamos como manantial que inspiran el ansiado intercambio y generan el productivo enriquecimiento. Un modelo de entrevista semiestructuras que apremiamos con la finalidad de profundizar sobre aquellos datos relevantes que deseamos extraer a partir de una conversación que se reconduce a partir del hecho de pensar, hacer preguntas y obtener respuestas.

A la entrevista semiestructurada le otorgamos la finalidad de indagar en profundidad sobre los datos relevantes; una conversación abierta inspirada en un guión previo a tenor de los contenidos iniciales de la investigación.

Las entrevistas se llevaron a cabo en una sala de la biblioteca del campus. Un lugar aparentemente neutro que permitió mantener varias sesiones. Con un total de tres, de una hora cada entrevista y día, se estructuraron en tres bloques: maestra de infantil, la práctica educativa, otros aspectos relacionados con la maestra y su práctica.

2.4. Subjetividad

Sin ir más lejos la subjetividad es lo que le pertenece al sujeto, inspirada en el respeto a su parecer. Y el hecho de sostener esta premisa dota a la investigación cualitativa de una particular manera de concebirse. Lo que no le resta un ápice de capacidad reflexiva. Lo íntimo se torna público a través de la generosidad de la palabra. Lo que no la hace baladí o un juego caprichoso de la memoria del narrador. La “subjetividad tiene que ver con una forma especial de transparencia hacia un mundo «interior» de estados y procesos, que ocupan un espacio sui generis” (Vega, 2015, p. 1).

La subjetividad es su punto de vista, lo que emana de su ser personal y próximo a lo veraz. Es, en cierta manera, su visión del mundo. Tal como lo narra en ese momento. Quizás, vivenciándolo o recreándolo. Es la mirada contada desde su yo, en ese instante, con esas palabras. Es comprender la expresión. Es respetar lo narrado. En este sentido, Garzón (2015) habla de una subjetividad “rememorante”, mientras que Guinsberg (1996) se centra en el valor comunicativo. Sin embargo, suscribimos su defensa como centro de la investigación narrativa (Morandi, 2017).

Y es cuando la expresión cobra especial significado y se equilibra con lo narrado, pues se mezclan parecer y pensamiento; mientras la labor del investigador se queda en la observación sin valorar ni examinar. Pues, a todas luces e insistimos en ello, la subjetividad es aquello que le pertenece al informante. El investigador se hace eco, repara para embellecer, con una posible ordenación, sin disfrazar u omitir lo expresado.

2.5. Procedimiento y ética

Taylor y Bogdan (1990, p. 20) plantean que “los investigadores desarrollan conceptos, intelecciones y comprensiones partiendo de pautas de los datos, y no recogiendo datos para evaluar modelos, hipótesis o teorías preconcebidas. En los estudios cualitativos los investigadores siguen un diseño de la investigación flexible”. En la presente investigación existe una fase cero que es de suma relevancia, pues la identificación de la necesidad por abordar estas temáticas cobra especial significado. Esta necesidad estructura lo que viene después, desde la preparación documental a la selección de la informante y el diseño del instrumento, para luego continuar con la interpretación de los resultados articulados en base a núcleos temáticos y, por último, la redacción del informe en forma de artículo.

Asimismo, se erigen diferentes núcleos temáticos a modo de “Significados que estructuran la narrativa, conectados y formando parte del discurso” (Ayala, 2017, p. 92). Lejos de las categorías conceptuales se organizan alrededor de ejes sustanciales de argumentos que permitan “la conformación de significados” (Misischia, 2020, p. 72).

Cabría cerrar con el apartado ético y destacar el valor de la devolución en la investigación narrativa. Aquí la opinión de la informante (re)valida la propia entrevista, que se produce en dos momentos: 1) una vez se realiza la transcripción, donde valen sus consideraciones de ideas que no han sido bien reflejadas o captadas por el investigador y 2) una vez que se comparte el informe final, para que atienda a los bloques o matices que sean pertinentes. Igualmente, en nuestro quehacer por el mantenimiento ético, nos dejamos guiar por Roth y Unger (2018). Ambos sostienen la necesidad de respetar desde su parecer al anonimato y el respeto a lo informado.

3. RESULTADOS

3.1. Núcleo temático: La infancia

(Orden de la entrevista: Primer día. Tipología: Semiestructurada. Matiz: Maestra de infantil)

“En este periodo, te formas para la continuidad en la vida; es decir, dependiendo de tus circunstancias familiares o de los amigos de hagas pero, también, de los valores que te enseñen, todo eso te marcará para siempre. Y lo que me llama, realmente, la atención es que la gente adulta que rodean a un niño o a una niña no es consciente de ello. En mi opinión, deberían tomar partido de la importancia que tiene la infancia en el desarrollo de sus menores. Sería una forma de crecer como comunidad. Personalmente, no le doy tanto peso a lo exclusivamente formativo o académico, pues irán a adquirir contenidos en otras etapas educativas de sus vidas. Lo importante es hacerles felices. Y ¿cómo? Pues desarrollando la empatía, que conozcan sus emociones y las comiencen a gestionar, que empiecen a experimentar. La infancia es el momento en que se está formando una persona que, el día del mañana, será un adulto. La infancia en una persona es fundamental, incluso, para empezar a ser buena gente. Por ello, deberíamos tener más cuidado con esta etapa de la vida de los niños que, lógicamente, crecerán”.

(Análisis) En ocasiones, no se le da o no se repara en la trascendencia que tiene la infancia en el desarrollo de un menor. Creemos que es una parte más de las etapas evolutivas y formativas del niño, pero se trata de la primera y, a partir de esta experiencia, irán teniendo sentido las posteriores. Es la base y, por ello, ha de ser sólida y se ha de consolidar. No tanto priorizándose lo, exclusivamente, académico sino, sobre todo, presentándole la opción de ser felices. La infancia es algo más que el punto de salida; es de dónde partimos. La infancia tiene mucho de invisible pero no se puede ni debe *invisibilizar*.

3.2. Núcleo temático: La educación infantil

(Orden de la entrevista: Primer día. Tipología: Semiestructurada. Matiz: Maestra de infantil)

“Destacaría la importancia de la educación infantil en el desarrollo de las personas. Y reivindicaría profesionales con conocimientos, cualificados para dar sentido a esta etapa crucial en el crecimiento de los niños. Y hace falta saber de psicología infantil, de principios didáctica, de metodologías participativas, del sentido del juego o la expresión plástica. Pero, igualmente, de atención a la diversidad afectivo-sexual. Para ello, hace falta tener vocación. De lo contrario, te has equivocado de profesión. Estoy convencida que tu esfuerzo y dedicación tendrán sus frutos. No ahora; durante toda su vida. Por ello, la educación infantil debe tener la importancia que se merece. Es una etapa educativa muy humana, que trabajamos con valores y con las emociones. En este sentido, en infantil la figura del docente es muy importante pues es un ejemplo para el alumnado y que la naturalidad es la mejor manera de enseñar, junto con el diálogo en clase, para generar respeto”.

(Análisis) Sin duda, hacen falta buenos docentes. Se necesitan buenos profesionales de la educación infantil. No vale solo con la vocación sino que, igualmente, se hace necesaria su profesionalización. Y en este complicado entramado formativo también ha de tener cabida las temáticas relacionadas con la diversidad afectivo-sexual. En este sentido, todo lo que se adquiera formativamente irá en beneficio del alumnado. Por ello, suscribimos la importancia que adquiere el desarrollo profesional del docente de infantil, el cual contribuye al desenvolvimiento integral de personas que irán creciendo hasta llegar a ser adultas. Y, si tuviésemos que elegir una palabra de las mencionadas por la informante, esta sería la de respeto. Tal vez, una de las palabras clave para educar en infantil e, igualmente, a lo largo y ancho de la vida.

3.3. Núcleo temático: La maestra

(Orden de la entrevista: Primer día. Tipología: Semiestructurada. Matiz: Maestra de infantil)

“Una maestra debe actuar siempre ante las situaciones de injusticias que se puedan dar en la clase. Por ejemplo, la identidad de una persona se está creando desde infantil, pese a que ese niño o niña irá evolucionando. Pero estos asuntos hay que llevarlos con naturalidad y actuar de manera muy sensible y respetuosa con la familia. Con los comentarios, aunque sean bien intencionados, podemos provocar un caos. Y la clave está en empezar a apoyar al menor. He conocido niños que se han querido vestir con uniforme de niñas y niñas que se han pedido por Reyes algún juguete asignado a los niños. Una vez se detecta algo, los padres también se deben informar al respecto, para que no le falte el cariño y, siempre, entenderlos. En la dinámica de aula nos encargamos nosotras las maestras, pero siempre hemos de trabajar con esa familia y con el resto de familia para que nunca se le falte al respeto. Hemos de establecer en la clase un ambiente de normalidad, donde no pasa nada por las decisiones o gustos de los demás. Mi función sería la de acompañar al niño en ese proceso inicial, y no le diría lo que está bien o está mal; si es algo para jugar de niño o de niña. En mi opinión, esta primera actitud no tiene que estar estrictamente relacionado con que en el futuro sea trans. Puede serlo, o no. Podemos encontrar niños que le gusten las cosas de niñas y, al contrario. O cuántas mujeres son más masculinas y, por ello, no son homosexuales”.

(Análisis) Una figura clave en la educación infantil es la maestra. Una profesión muy feminizada, tal vez, por la herencia asistencialista que tiene la profesión pero que, ciertamente, está cambiando. Pero sea el maestro o la maestra de infantil, ambos han de saber trabajar con la familia, ya que se trata de una parte imprescindible para que tenga sentido la labor docente. Por ello, la

delicadeza en el trato con los familiares ha de ser indispensable, máxime cuando se van a abordar temas de ámbito personal que pueden ser mal interpretados. A la postre, la voluntad de trabajar al unísono ha de ser recíproca, pues lo que importa son los menores.

3.4. Núcleo temático: Un ejemplo

(Orden de la entrevista: Segundo día. Tipología: Semiestructurada. Matiz: Práctica educativa)

“La idea es que hemos de actuar, coherentemente, para no causar en el niño ningún tipo de complejo o secuela en su futuro. El niño desde pequeñito debe empezar a conocerse y reconocerse. Siempre he defendido que los niños desde la etapa de educación infantil tienen ciertos gustos o inclinaciones, pero no tienen conocimiento exacto de su orientación sexual y no se identifican plenamente. Es un proceso lento en que ellos empiezan a madurar algo, pero que no tienen por qué serlo. En cierta ocasión, mi discusión se centró en que no lo pueden saber en infantil, pues creo que a esa edad ni ellos mismos saben, por ejemplo, lo que es un trans. Yo defiendo que a esa edad empiezan a manifestar su orientación, algo que tendrán que desarrollar y madurar. Tal vez, se pueda ver desde chico que una persona es afeminada; más tarde, se pueden reprimir o lo sacan a la luz. Pero desde pequeño, algo se intuye. En infantil se empiezan a formar, se están conociendo. Yo los observo y ellos miran. Hay algo en ese proceso. Y, siempre he insistido en ello, hay que dejarlos; ¿quién eres tú para cortarles las alas? Pero ni padres ni madres o maestros. Hay que dejarlos. El día que tengas que sentarte con él o ella, lo harás. No debemos olvidarnos que son niños, no adultos”.

(Análisis) Todo radica en relación con el menor. Pero una relación inspirada en el respeto hacia ellos. Una etapa en que su construcción sexual todavía no está cerrada; la cual está en continua construcción. Con todo, lo que hemos de hacer es mantenernos cuidadosos y respetuosos con sus posibles inclinaciones o preferencias. Fieles a sus demandas el respeto siempre ha de estar presente. Una fase en el desarrollo de las personas de suma importancia en cuanto a su formación de la identidad afectivo-sexual, sin reprimirles o ponerles cortapisas. Y la observación sería una buena herramienta para aprender de ellos y enseñarles. Pero no podemos olvidarnos que no son adultos; sino niños y niñas en continua construcción.

3.5. Núcleo temático: Relación con los familiares

(Orden de la entrevista: Segundo día. Tipología: Semiestructurada. Matiz: Práctica educativa)

“Entiendo que los padres ante determinado comportamiento, le pueden llamar la atención. Y, algunos, lo pueden llegar a negar; no querer verlo. Ante la incomprensión de estos padres, no intentaré convencerles de nada; lo que no quita que hable con ellos y les explicaría lo que veo en el aula. Y, también, les pediría que me explicaran lo que ven en la casa. Si hay contradicciones entre lo que yo observo en el aula y lo que ellos me cuentan de su casa; es que algo está fallando. Quizás, él o ella no se quiere mostrar en su casa como es o es en la casa donde no se le permite que se muestre tal como es. Pero reconozco que este tema con la familia es muy complicado, pues les puedes llegar a ofender y tener consecuencias. Pero, intentaría hablar con ellos, desde el respeto y mi ocupación como maestra, intentando eludir la posible preocupación. Con sinceridad, te diría que intentaría ganarme la confianza de los padres; que, a veces, es complicado. Y para ganarte la confianza de los padres, a veces, hay que hablarles claro, pero sin entrometerse. Yo intentaría buscar una línea que demarcara hasta dónde puedo llegar como docente. Y no la superaría. Incluso, si hubiese lugar, le pasaría textos para que los leyeran. No hacen falta que sean artículos de revistas especializadas, buscaría textos cortos y muy claros, también novelas o relatos que les puedan ayudar, dar un poco

de ayuda. Y, sobre todo, les daría tiempo. Y siempre que tenga ocasión, les invitaría a reflexionar, sobre lo que podría ser o no ser”.

(Análisis) La relación familia-escuela, y viceversa, se hace imprescindible. Pero es, igualmente, cierto que la consanguineidad o la predilección hacia los hijos hacen que no se vean ciertos comportamientos o inclinaciones. Debería haber una relación estrecha entre los comportamientos dentro y fuera del aula. Y, a veces, el propio alumnado puede que desarrolle unas formas de ser dentro y otras para fuera de la clase. Entonces es cuando la función educativa entra en acción y ella se ocupa de pasarles textos para incentivar la reflexión. No obstante, siempre desde el absoluto respeto. Una relación inspirada en la confianza mutua, con la vista puesta en el beneficio del menor. A todas luces, se vislumbra un llamamiento a la corresponsabilidad.

3.6. Núcleo temático: Ser maestra de infantil

(Orden de la entrevista: Primer día. Tipología: Semiestructurada. Matiz: Maestra de infantil)

“Si yo notaré que el niño es infeliz, pues entonces sería más clara con los padres. Sin perder la prudencia, le volvería a explicar lo que veo y que si necesitan ayuda, pues que deben buscarla. Yo nunca etiquetaría a un niño, pero siempre debo ayudarlo. Hay evidencias. Les pediría a los padres que lo dejaran, que no le cortaran las alas. Que no es una cosa que se le ha podido meter en la cabeza; sino que hemos de pensar en el bienestar del menor. Le pasaría información y le ofrecería toda mi ayuda, todo lo que estuviera en mi mano. Para conseguir un *feedback* en positivo. Siempre pensando en sus hijos, en ayudarles, sea niño o niña. Recuerdo que en mis prácticas una madre preguntó: pero ¿le dejo ponerse falda? Entonces la respuesta no se hizo esperar. La tutora respondió: aquí se puede venir con faldas; pero también con pantalón. Y le aconsejó que, si el niño quería ponerse falda, pues que lo dejara. Sabiendo que la última palabra la tiene la madre. Pero yo le ayudaría a ver el problema y mostrarle la información necesaria”.

(Análisis) En un tono de estricta prudencia la conversación se estrecha con los familiares. Siempre en beneficio del menor. La expresión “que no le cortaran las alas” está repleta de complicidad. Es dejarles ser feliz, es permitirles que se expresen, es no ponerle impedimentos al deseo de manifestarse o ser como, en ese momento, es su decisión. La preocupación de los padres se debe diluir ante la sensatez del docente. Y, como no podría ser de otro modo, la formación de la maestra, inspirada también en la experiencia, y la información hacia los padres, para generar certidumbre, debe fluir y confluir al unísono. Con todo, se ha de superar la posible infelicidad del niño a la niña.

3.7. Núcleo temático: Sobre los compañeros de clase

(Orden de la entrevista: Segundo día. Tipología: Semiestructurada. Matiz: Prácticas educativas)

“No creo que el problema lo generarían sus compañeros de clase. Los niños de infantil seguro que se buscan o inventan un juego con la falda de Pepe (nombre ficticio). El problema puede que esté cuando sale del colegio y otro compañero cuenta a sus padres que, por ejemplo, Pepe ha venido a clase con faldas. Y el problema está en el comentario del familiar que, al siguiente día, ese comentario familiar entra en el aula; del mismo modo que la rutina de juego salió del aula. Y estoy pensando en los niños de cinco años ya hacen sus grupitos, hablan entre ellos. Entonces el problema no lo tienen los niños; el problema se lo generamos los adultos a los niños. Y no estoy pensando solo en la diversidad sexual, también con cualquier tipo de trastorno. El problema está en lo que ellos reciben de afuera”.

(Análisis) El juego de la falda de Pepe es algo más que un juego. Para él, es lo más simple del

juego que consiste en compartirlo; para la maestra es un pretexto para enseñar y aprender, mientras que para los padres puede llegar a convertirse en una preocupación; cuando no lo es. Y para el resto de sus compañeros una forma de ser y estar en el aula. Pero, todavía, nos queda por identificar lo que supondrá el juego de Pepe para el resto de los familiares: tal vez un motivo de comentario impertinente, o bien un deseo o forma de ser el cual, sin más, se ha de respetar. El problema no existe, se causa. La solución al posible problema viene dada por la unanimidad de todos los implicados en no cuestionar y en respetar.

3.8. Núcleo temático: La escuela

(Orden de la entrevista: Segundo día. Tipología: Semiestructurada. Matiz: Prácticas educativas)

“La escuela no está preparada para admitir esta realidad o realidades. Diríamos que la escuela tiene muchas faltas y ausencia en muchos ámbitos. Este que estamos contando es uno de ellos. Ya en primaria o secundaria hay un protocolo de actuación, pero en infantil apenas está desarrollado. Y lo que más preocupa es que hay poco personal preparado para atender a la diversidad sexual. Pues hay que trabajar la diversidad sexual desde la infancia. Es decir, hay que trabajarla no enseñando lo que hay o no hay; no hace falta enseñarle, pues esas realidades los rodearán. Por eso, una forma de darlo a conocer es a través de los cuentos de infantil. Buscar relatos que hablen de las emociones. Aunque el tema principal sea el de la transexualidad pero trabajarlo, hablarlo en clase a través de las emociones. Es decir, les preguntaría cómo se sentía, por ejemplo, el osito por ser diferente; o con el cuento de “Ahora me pinto las uñas”, les invitaría a ponerse en el lugar del otro; que expresen cómo se sienten, trabajando las emociones. Lo importante no es que lo vayan a aprender; sino cómo lo van a vivir. Por ello, vamos darle cuerpo a las emociones para que encajen y comprendan con empatía a los demás. Y vean como el osito que estaba triste, una vez que se pone la moñita está más feliz; pues eso, que sean felices. Y que aprendan según su edad, pero dejando que sean niños y si se quieren poner faldas, pues que se las pongan”.

(Análisis) Somos sabedores, al menos tenemos intuiciones, de que en la escuela hay faldas (por lo visto la llevan las niñas y los niños que lo desean) pero somos conscientes de que pueden existir faltas (juego de palabras repleto de complicidades). Además, nos podemos encontrar, igualmente, con carencias formativas en materia de diversidad sexual. Pero hemos de recordar el valor que tiene, en sí, la propia educación infantil en el desarrollo integral de las personas. Mientras que el cuento es una herramienta pedagógica y didáctica de ayuda para trabajar las emociones. La razón que se esgrime es la de posibilitar ponerse en el lugar del otro; es decir, la empatía. Pues, suscribimos lo de “Lo importante no es que lo vayan a aprender; sino cómo lo van a vivir”. Ya que no encontramos diferencia entre aprender y vivir, o viceversa.

3.9. Núcleo temático: Sufrir

(Orden de la entrevista: Tercer día. Tipología: Semiestructurada. Matiz: Otros aspectos)

“Lo importante es que desarrollen ciertos valores. Y que el día del mañana que sean personas extraordinarias y no tengan dificultades de socialización. Que sean respetuosos y comprensivos. Es una forma de contribuir a que las personas no sufran o hagan sufrir. Por ejemplo, yo sigo en las redes sociales a una chica trans que fue agredida este verano. El proceso de la educación debe comenzarse desde pequeño. Para crecer en el respeto, lejos de los insultos o de las actuaciones en grupo; que me voy a ahorrar el calificativo. Entonces me surge el debate qué hacer ante una agresión transfóbica. Si callarme para evitar o enfrentarlo. Lo que te aseguro es que el problema no lo

tengo yo, sino ellos. Me pregunto: ¿en qué una persona trans les perjudica a ellos? Y ¿qué es lo que debo hacer?; pues he de bajar la cabeza, por no buscarme un problema; lo que permitiría que gente así se sigan creciendo; o denunciarles. ¿No sé qué debería hacer? Me tendría que ver en esas circunstancias. Aunque no soy una persona conflictiva. Pero por ir por la calle no debo ni aguar comentarios o exponer mi vida. Por ello, creo que denunciaría para que no se continúe esa injusticia”. (Análisis) Estamos ante una lección de vida. La maestra es una militante que se muestra ante la vida. Y demuestra que, a veces, no se ha de quedar uno parado ante determinada injusticia o abuso, pues es una manera para que no se continúe o se proyecte sobre los demás. Las sociedades se enferman y la transfobia es una sociopatía que se ha de empezar a combatir desde la educación infantil. Mientras que la pregunta que no le podemos encontrar respuesta es: ¿en qué una persona trans le perjudica en algo a ellos? Tal vez, a partir de la ignorancia, el perjuicio, la mala intención o la falta de respeto de unos abusones que incurren en un delito.

3.10. Núcleo temático: Problemas

(Orden de la entrevista: Tercer día. Tipología: Semiestructurada. Matiz: Otros aspectos)

“El principal problema que ha de encarar una persona trans es la propia sociedad. La sociedad es inflexible e intolerante. Se ceba sobre determinadas personas, las enjuician, etc. En el fondo es que no hay respeto. ¿Por qué debo contar que soy trans o dejo de serlo? La sociedad es muy cruel y, a veces, espero bien poco de ella. Lo que me molesta de la gente es que se entromete en todo. Debemos enseñar a los más pequeños vivir y dejar vivir. Si puedes ayudar, mejorar en algo, hazlo. Pero si lo que vas a empeorarlo, lo mejor que haces es estar callado o quieto. Hemos de aprender a no juzgar a nadie. Simplemente, enseñemos a respetar desde la educación infantil. Intentemos contribuir a personas más felices y que sepan hacer felices a los demás. Lo digo en lo relacionado con lo trans como en cualquier faceta de la vida. Y quiero enseñar a mi alumnado a rodearse de personas respetuosas y que no juzguen a los demás por lo que son o dejan de ser. A veces, no soporto ni los comentarios. Hacen daño y pueden generar falta de estima o depresión.

(Análisis) La sociedad debería ser sinónimo de conjunto y, asimismo, mantener una semejanza con el hecho vital de cohabitar, dignamente, con los demás. En muchas ocasiones, la sociedad se muestra inflexible e intolerante. Esta se nutre de la diversidad de sus componentes y se enriquece a partir del patrimonio y peculiaridades de sus miembros; mientras que se enaltece a tenor del menos número de personas que queden excluidas del propio agrupamiento. La sociedad se califica por sus comportamientos prosociales que tiene y mantiene la mayoría en favor de conductas procomunitarias. Siempre con apoyo de todos y todas, sin distinción u obstáculos que impidan su inclusión y normalización.

3.11. Núcleo temático: La depresión

(Orden de la entrevista: Tercer día. Tipología: Semiestructurada. Matiz: Otros aspectos)

“La depresión por el comentario impertinente de otros te anula. Y lo peor es que te deja huella, que se muestra en la inseguridad, con la baja estima o con poca motivación. Y todo a raíz de una persona o grupo que se metieron en lo que no debían. Y los medios de comunicación también tienen su parcela de responsabilidad en todo ello. Pues, a veces, amplifican los problemas o los generan. En ocasiones, tratan una noticia sobre la diversidad sexual con un tono sensacionalista; o como si fuera prensa amarilla. No invitan a reflexionar, no tienen consecuencia; así a penas se mejora en nada. Sacan una noticia que sea la bomba y, luego, no vuelven más sobre su desarrollo. Te llegaría

a decir que, de este modo, pueden llegar a generar más rechazo por determinados temas de la diversidad sexual. Por ello, yo opto por informarme y confrontar la noticia; y, la mayoría de las veces, lo hago en mis redes sociales.

(Análisis) Una consecuencia de una sociedad desajustada e injusta es la propia depresión a partir de algún comentario impertinente. Pero lo que en principio se intuyó como un comentario sin mayores consecuencias puede derivar en secuelas que van desde la inseguridad a la desmotivación. La persona infractora es la responsable, pero en este entramado se suman otros agentes que con el poder de agencias divulgan, sin apenas rigor o pudor, situaciones que padecen las personas trans. Juegan con lo sensacionalista, se escudan en la inmediatez de la noticia, mientras que apuntan a lo morboso y, sin embargo, disparan a otras anécdotas que apenas ayudan a mejorar la visión y sensibilización de y sobre estas personas.

3.12. Núcleo temático: Por un posible final

(Orden de la entrevista: Tercer día. Tipología: Semiestructurada. Matiz: Otros aspectos)

“Las redes sociales provocan una relación más cercana, pues puedes subir tus vídeos o tus distintos contenidos e, incluso, hay opiniones de gente que se involucran mucho colocando sus sentimientos y emociones. Por eso, lo veo más cercano y recíproco, pues puede entablar conversaciones con los demás. Ahora bien, como todo hay que saber utilizarlas. Para las personas trans puede ayudar a conocerse, identificarse pero, también, conocer o identificar a otros que ya han tomado la decisión. Con las redes sociales, hemos de continuar dando a conocer las diferentes realidades de las personas trans, para que se respeten. Por ejemplo, una narrativa como esta no debería ser necesaria para dar a conocer y hacer respetar a unas personas, sino que se lleve a cabo por gusto, para seguir incrementando el conocimiento y ayudando. Y le pido a la educación, sobre las personas trans, que sirva para ayudar y seguir avanzando a todos y todas hacia el respeto y vivir con dignidad. Sin olvidarnos de que los docentes debemos implicarnos y estar bien formados en estos temas y asuntos de diversidad sexual. Hablo de la necesidad de seguir aprendiendo y siendo sensibles”.

(Análisis) Los medios se han visto superados por las redes sociales a la hora de informar y divertir. Este segundo recurso posibilita contribuir con contenidos de los más heterogéneos y lo erigen como estandarte de una diversidad emergente. Los colectivos ya constituidos o los agrupamientos humanos que se generan de forma espontánea, todos tienen su eco en las redes sociales. Lo significativo es leer y ver la información, los sentimientos y emociones a través de los multimedia. Pero, además, destacaríamos las posibilidades de conocer-conocerse, identificar-identificarse con la diversidad. Pese a los progresos que se pueden atisbar en la sociedad actual, todavía queda mucho por avanzar, igualmente, para seguir aprendiendo y continuar siendo sensibles y enseñar.

4. CONCLUSIONES

La labor de concluir lleva implícito un ejercicio de afinación importante. Es plantear cómo los objetivos y las cuestiones de investigación se han respondido, lejos si se han conseguido o no, considerando su grado de impacto social y educativo. E, igualmente, en nuestra investigación cualitativa, la temática se ha de abordar siendo muy cuidadoso, atesorándose la intención de aportar antes que restar sobre las personas involucradas.

En este sentido, la afirmación de que todo lo que pasa dentro del aula llega a los oídos de los familiares, es algo que impresiona. Del mismo modo que, el alumnado habla por boca de los adultos, es algo que inquieta. Determinados comentarios pueden herir la sensibilidad de las personas, provengan

de compañeros y/o adultos. El juego de la falda de Pepe es algo sin la mayor importancia. Sería, por ejemplo, como el juego en la cocinita de María (igualmente, nombre ficticio). La diferencia estriba en que Pepe es un niño y juega como una niña y María hace lo propio pero como, tradicionalmente, lo haría una niña. No obstante, son los adultos los que valoran el juego de ambos y la devolución contaminada de prejuicios entra de nuevo a la clase. Pero ya el discurso no les pertenece a los niños, pues se ha *adultizado*.

En este momento, cabría establecer una sutil diferencia entre infancia y adultez. Hacemos coincidir la infancia con la inocencia propia del niño. Su forma de proceder, de entender y ver la vida está anclada, la mayoría de las veces, en la ensoñación idealizada de la vida. Mientras que la adultez, se ha adulterado por aquellas inflexiones reales o irreales, algunas mal intencionadas y poco veraces, pues no están claras y llenas de apriorismos.

Y en lo concerniente a las personas trans una posible visión e impresión que tenemos de ellas empiezan en la infancia. Y determinados comentarios pueden producir, en las personas más sensibles, un relativo malestar que podría interpretarse como angustia o sufrimiento, encapsulándolas en la inseguridad, en la baja estima o en la poca motivación. Y es aquí donde la pericia del docente de infantil ha de actuar. Sea a través de la observación, el juego o el cuento, para que nadie sufra.

En este entramado de posibles sufrimientos la labor educativa se ha de ceñir sobre todos los implicados en el proceso. Pero, asimismo, los medios de comunicación también tienen su parcela de corresponsabilidad, al igual, que las redes sociales cuentan con la suya. Cada uno en su parcela cuenta con el compromiso de hacer las cosas bien, con responsabilidad, sensatez y prudencia.

Pero, todavía, hay mucho que mejorar, además en la propia formación y sensibilidad del equipo docente. Y aprovechamos la oportunidad para evocar la importancia de la formación y solvencia del, y desde el, docente de infantil. Del mismo modo, la relación entre maestros y familiares se ha de consolidar por el bien de todos y todas, donde la permisibilidad y el respeto se apoderen del proceso de enseñanza-aprendizaje, priorizándose el hecho de aprender a vivir y convivir que adquiriendo, exclusivamente, conocimientos académicos. Ciertamente, hay cosas en la vida que no se han de enseñar de forma direccionada, sino mejor vivirlas con los demás, en un ambiente de confortabilidad y normalidad, respeto y armonía. Es el mejor tesoro que, para toda la vida, les puede legar la maestra de infantil a su alumnado.

A todas luces, Vea es maestra de infantil y cuenta en su aval con la sensibilidad y la formación suficiente para trabajar en su aula con personas trans, además de con las familias y el resto de la comunidad socioeducativa.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguilar, M. (2001). *Educación Familiar, ¿reto o necesidad?* Dykinson.
- Ayala, R. (2017). *Retorno a lo esencial. Fenomenología hermenéutica Aplicada desde el enfoque de van Manen*. Caligrama.
- Barrientos, J., Espinoza-Tapia, R., Meza, P., Saiz, J., Cárdenas, M., Guzmán-González, M., Gómez, F., Bahamondes, J. y Lovera, L. (2019). Efectos del prejuicio sexual en la salud mental de personas transgénero chilenas desde el modelo de estrés de las minorías: una aproximación cualitativa. *Terapia Psicológica*, 37(3), 181-197. <http://teps.cl/index.php/teps/article/view/257>
- Bolívar, A. (2014). Las historias de vida del profesorado. Voces y contextos. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 19(62), 711-734. <https://www.redalyc.org/pdf/140/14031461004.pdf>

- Carmona, K. (2021). La violencia contra las mujeres trans en los espacios públicos: entre el acoso sexual y la transfobia. *Revista Latinoamericana de Derechos Humanos*, 32(1), 1-43. <https://dx.doi.org/10.15359/rldh.32-1.1>
- Carvajal, Á. (2018). Transexualidad y transfobia en el sistema educativo. *Revista Humanidades de la Universidad de Costa Rica*, 8(1), 152-181. <http://dx.doi.org/10.15517/h.v8i1.31467>
- Decuir, J., & Schutz, P. (2017). Asking Appropriate Research Questions. En J. Decuir & P. Schutz. *Developing a Mixed Methods Proposal: A Practical Guide for Beginning Researchers* (pp. 33-43). SAGE Publications.
- De la Herrán, A., Valle, J., & Villena, J. (2019). *¿Qué estamos haciendo mal en la educación? Reflexiones pedagógicas para la investigación, la enseñanza y la formación*. Octaedro.
- De Toro, Ximena. (2015). Niños y niñas transgéneros: ¿nacidos en el cuerpo equivocado o en una sociedad equivocada? *Revista Punto Género*, 5, 109–128 Recuperado de: <https://revistapunto-genero.uchile.cl/index.php/RPG/article/view/37666/39325>
- Fernández, J. (2004). *Cuerpos desobedientes. Travestismo e identidad de género*. Buenos Aires: Edhasa.
- Freire, P. (1994). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.
- Frohard, H. (2016). ‘I don’t care what’s under your clothes’: The discursive positioning of educators working with trans and gender-nonconforming students. *Sex Education*, 16(1), 63-76.
- Garzón, M. (2015). La subjetividad rememorante. *Revista colombiana de sociología*, 38(2), 2015, 115-137. <https://revistas.unal.edu.co/index.php/recs/article/view/54902/54286>
- Gimeno, J. (2008). *El valor del tiempo en educación*. Morata.
- Gómez, O. (S.F). *¿Qué es la transfobia?* MujeresNet. <http://www.mujeresnet.info/2011/05/que-es-transfobia.html>
- González, F., & Martín, E. (2014). Educación Para Todos: Formación Docente, Género y Atención a La Diversidad. *Cuestiones de Género: De la igualdad y la diferencia*, 9, 11-28. DOI:10.18002/cg.v0i9.1151
- Guinsberg, E. (1996). Comunicación y subjetividad. *Chasqui: Revista Latinoamericana de Comunicación*, 53, 68-70. <https://revistachasqui.org/index.php/chasqui/article/view/1012/1041>
- Kintner, V., Vardell, R., Lower, J., & Cassidy, D. (2012). The changers and the changed: Preparing early childhood teachers to work with lesbian, gay, bisexual, and transgender families. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 33(3), 208-223.
- Herrero, I., & Díaz, C. (2009). La situación de las personas transgénero y transexuales en Euskadi. *Informe extraordinario de la institución del Ararteko al Parlamento Vasco*. http://www.ararteko.net/RecursosWeb/DOCUMENTOS/1/1_1719_3.pdf
- Pinedo, R.; Arroyo, M^a; Berzosa, I. (2018). Género y educación: Detección de situaciones de desigualdad de género en contextos educativos. *Contextos educativos*, 21, 35-51. <http://doi.org/10.18172/con.3306>
- Quesada, M. (2021). Metodologías inclusivas y emergentes para la formación docente en inclusión educativa. *Revista internacional de apoyo a la inclusión, logopedia, sociedad y multiculturalidad*, 7(2), 110–117. <https://doi.org/10.17561/riai.v7.n2.6363>
- Madollel, R.; Alemany, I; Gallardo, M. (2019). Analizando estereotipos. Ideas sobre el género en los universitarios. En Encarnación Soriano; Verónica Caballero (Coords). *El valor de la educación en una sociedad culturalmente diversa* (434-441). Almería: Edual Editorial Universidad de Almería.
- Millán, (2008). C. El camino de la “l” y la “t”. Recorridos por una sigla. En Beatriz Espinosa (ed.). *Cuerpos y diversidad sexual: aportes para la igualdad y el reconocimiento* (10-15). Bogotá: Editorial Pontificia Universidad Javeriana.

- Miller, S. J. (2018). *Enseñando, afirmando y reconociendo a jóvenes trans*+ y de género creativo. Un marco de enseñanza guerr*. Santiago de Chile. Ediciones Alberto Hurtado.
- Misichia, B. S. (2020). Formación y Narrativa. Núcleos de sentido a partir del recorrido autobiográfico. *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 1(3), 63-77. <https://doi.org/10.24310/mgnmar.v%vi%i.8355>
- Morandi, T. (2017). En defensa de la subjetividad. *Intercambios, papeles de psicoanálisis*, 39, 12-17. <https://raco.cat/index.php/Intercanvis/article/view/338380>
- Pichardo, J. (2015). *Abrazar la diversidad. Propuestas para una educación libre de homofobia y transfobia*. Instituto de la mujer y para la igualdad de oportunidades. https://www.inmujeres.gob.es/actualidad/NovedadesNuevas/docs/2015/Abrazar_la_diversidad.pdf
- Ortiz, E.; Martínez, J.; Solano, J.; Bote, M. (2021). *Panorámica general de la equidad, educación y género en el siglo XXI*. Consejería de Mujer, Igualdad, LGTBI, Familia y Política Social, 2021.
- Rivas, I. (2009). Narración, conocimiento y realidad. Un cambio de argumento en la investigación educativa. I. Rivas y Herrera, D. (Coord.). *Voz y educación. La narrativa como enfoque de interpretación de la realidad* (pp. 17-36). Octaedro.
- Roth, W.; Unger, H. (2018). Current Perspectives on Research Ethics in Qualitative Research. *Forum: Qualitative Social Research*, 19(3). <http://dx.doi.org/10.17169/fqs-19.3.3155>
- Sánchez, B.; Mestre, Y. (2021). Cyberbullying homofóbico en Educación Primaria: hacia una escuela libre de homofóbico. *Hachetetepe. Revista científica en Educación y Comunicación*, 23, 1-12. <https://doi.org/10.25267/Hachetetepe.2021.i23.2202>
- Savater, F. (2010). *El valor de educar*. Barcelona: Ariel.
- Taylor, S, y Bogdan, R. 1990. *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Paidós.
- Takács, J. (2006). *Social exclusion of younglesbian, gay, bisexual and transgender (LGBT) people in Europe. Brussels: ILGA-Europe*. <https://www.salto-youth.net/downloads/4-1948/ReportSocialExclusionIGLYOilga.pdf?>
- UNESCO (2012) *Lucha contra la exclusión en la educación. Guía de evaluación de los sistemas educativos rumbo a sociedades más inclusivas y justas* (París). <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002170/217073s.pdf>.
- Valles, M. (2007). *Entrevistas cualitativas*. Centro de investigaciones sociológicas.
- Vela, J. (2017). La diversidad afectivo sexual y de identidad de género en el marco de la atención a la diversidad. *Hachetetepe. Revista científica de educación y comunicación*, 15, 87-93. <https://doi.org/10.25267/Hachetetepe.2017.v2.i15.9>
- Vega, J. (2015). Subjetividad. *Efímera Revista*, 6(7), 1-8. <https://www.efimerarevista.es/efimerarevista/index.php/efimera/article/view/19/66>

Construyendo ciudadanía plural. Tutoría virtual como respuesta en Educación Superior

Amorós Poveda, Lucía

Departamento de Teoría e Historia de la Educación, Universidad de Murcia (España)

Abstract: The higher education in a plural society takes on new challenges actually. The phenomenon of migration, technological disruption and crises modify the meaning of citizenship. At the present, global citizenship education leads to the assumption of procedures that enhance it. In response, the general aim explores the use of virtual tutoring, identifying the tools used and defining tutoring in digital contexts. A mixed methodology of exploratory and descriptive study is used. It includes analysis of documents and statistical data analysis by inference with a sample $n=453$. The results indicate 57 153 actions associated with collaboration and student participation based on resources read, tasks, contents, and private messages. Tutoring is defined as a support training activity, individualized and academic, sequential and not planned in advance. It concludes in two senses. First, collaboration and participation have to be assessed mixing quantitative and qualitative instruments, and second, virtual tutoring characteristics is an useful tool for the plural citizenship. It has been detected advances on the number 4 and 5 of the Sustainable Development Goals by 2013 Agenda.

Keywords: democratization of education, educational technology, civic education, value systems, educational policy.

1. INTRODUCCIÓN

La educación superior en una sociedad plural como la que se vive en el siglo XXI asume nuevos retos. El fenómeno migratorio, la disrupción tecnológica y las crisis que acontecen modifican el significado de ciudadanía. La Constitución española de 1978 recoge el proyecto de convivencia fijado para la generación presente y para las que vendrán. Sin embargo, para que sea eficaz necesita dar a conocer sus valores para quererlos y asumirlos. En este sentido, los mecanismos de comunicación interpersonales son fundamentales. El diálogo, colaborando y participando, contribuye a reconocer quiénes somos, con quiénes convivimos y hacia donde queremos ir.

En lo referente a las tecnologías de la información y de la comunicación las claves de la educación en una ciudadanía democrática quedaron apuntadas a principios de siglo (Consejo de Europa, 2011; Naval, 2003). Cuando se trata de educar, el reto pasa por convertirlas en un medio promotor de participación creando redes cívicas de colaboración. Se trata de formar, sensibilizar, informar y realizar prácticas aportando instrumentos para ejercer y defender los derechos ciudadanos. Los medios sirven, además, para apreciar la diversidad promoviendo y protegiendo la democracia. Así se consolida la educación para la ciudadanía global (Benito, 2021; Saperstein, 2022) que, tras la pandemia acontecida por la COVID-19, se encuentra en su segunda fase ante una ciudadanía post-pandémica (Saperstein, 2022). Los antecedentes, resultado de la globalización, exigen nuevos retos que desafían a sus propias instituciones (Pacho, 2020). Los cambios socioeconómicos y culturales, políticos y ambientales impactan como un problema de todos. Aceptando la función de guía que

tienen las instituciones educativas, la orientación pasa por ayudar a pensar y actuar como ciudadanos responsables del mundo. Para Harari (2018) los desastres y conflictos comunes generan lazos a nivel de ciudadanía global.

1.1. Construyendo una ciudadanía plural

El concepto de ciudadanía ni es estable ni admite una definición única (Benito, 2006, 2010; Sapersstein, 2022; Zapata-Barrero, 2013). Se trata de un constructo social cuyas dimensiones, escenarios de acción y exigencias se ven transformados con el paso de la historia. La excepción se encuentra en su noción clásica que vincula ciudadanía y Estado, aquella que garantiza la igualdad incluyendo a los más vulnerables (Benito, 2010; De Lucas, 2009). La comunidad política tradicional, o Estado nacional, entiende que la ciudadanía implica pertenencia, identidad y soberanía. La persona es sujeto de derechos y beneficios sociales (De Lucas, 2009). Por extensión, las sociedades modernas definen a la ciudadanía desde su pertenencia al Estado reconociendo su participación en la vida pública (Benito, 2006, 2010, 2011; Bermudo, 2011). La posesión de derechos ciudadanos pasa por disponer formalmente de derechos políticos, civiles y sociales participando y en asociación (Reverte, 2021).

Sin embargo, actualmente los derechos adquiridos se han separado de la ciudadanía perdiendo su sentido tradicional (De Lucas, 2009). La dimensión política no funciona bien cuando el fenómeno migratorio deviene en problema social. Giró (2013) apunta dos razones. De un lado, se niegan los derechos a la ciudadanía cuando no hay acceso al mercado laboral. Los medios ni informan del efecto positivo que supone la acción migratoria, ni ayudan con imágenes estigmatizadas. De otro lado, la indeterminación de políticas de integración genera problemas en las escuelas. La pedagogía transmisora señala a la inmigración como una amenaza que hay que combatir porque en ella radican los problemas sociales (Amin, 2013; Giró, 2013; Naïr, 2010).

Bajo el marco del Estado, De Lucas (2009) identifica que la democracia afronta dos desafíos. El primero pasa por aceptar una democracia plural conjugando cohesión, pluralidad e inclusión. El segundo implica recuperar el espacio público cuya clave de calidad democrática está en la participación. Para ello, se necesita redefinir la democracia en términos inclusivos, de política plural y sentido activo con el fin de aprobar el «test de la inmigración» para llegar a la democracia global (De Lucas, J., 2009). En el trayecto para construir una ciudadanía plural Giró (2013) señala dos necesidades más. La primera consiste en hablar de varias políticas de integración aceptando que el movimiento migratorio, ante motivaciones diversas, es complejo y heterogéneo. El discurso de una sola política no es válido. La segunda necesidad, en caso de darse la primera, exige flexibilidad para resolver los problemas de marginación e irregularidad anticipándose a ellos. Para hacerlo, se precisa un diálogo intercultural. Desde la conversación, la acción ciudadana consigue un espacio socioeconómico, cultural y político para la convivencia. Se trata de un ejercicio que se aprende colaborando, reflexionando y participando en la toma de decisiones sociales (Benito, 2006).

1.2. Ciudadanía plural y educación superior

La promoción de una sociedad libre, tolerante y justa defensora del pluralismo, los derechos humanos y la ley como fundamento democrático no es nueva (Consejo de Europa, 2002). Para ello, en el marco de la educación superior se fijaron competencias clave en los planes de estudio. Se trata de competencias esenciales para resolver conflictos pacíficamente compartiendo argumentos propios y con otros. Se incluye también aceptar las diferencias reconociéndolas, analizar éticamente para elegir alternativas, compartir responsabilidades y construir relaciones con los demás. Estas capacidades impactan en

la formación inicial y continua del profesional de la educación. Para ello, los medios de comunicación y las tecnologías resultan instrumentos poderosos en el desarrollo de la ciudadana democrática.

El Real Decreto 1393/2007 de 29 de octubre, lleva a la práctica la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales convergiendo hacia un Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). La norma dotó de mecanismos para transformarlas al incluir las tecnologías en las memorias de los títulos. Los cambios trascendentales se advirtieron con el Real Decreto 861/2010 para el proceso de verificación de los títulos, y el Real Decreto 43/2015 al incidir en sus estructuras. En la gestión, la organización y la docencia queda presente la evaluación de competencias asociadas al título.

El Consejo de Europa (2011) reconoce que la educación es el medio para defenderse contra la violencia, el racismo, el extremismo, la xenofobia, la discriminación y la intolerancia. El papel activo que las instituciones de educación superior tienen sobre los futuros profesionales de la educación queda subrayado en el punto 7. Además, en el punto 11 se incide en el desarrollo de criterios de evaluación eficientes incluyendo la participación estudiantil en ellos.

Entre las respuestas, Hughes (2020) ofrece un Programa de Aprendizaje Universal tomando el concepto de ciudadanía global planteado por la Oficina Internacional de la Educación. Se propone un currículum universal para educación formal, no formal e informal. El programa asume la gratuidad de la educación desde los cuatro hasta los diecinueve años de edad. Se atiende a los principios, los obstáculos en los centros y la base filosófica, a saber, el marxismo, el anti-racismo radical de Franz Fanon y la política del oprimido de Paulo Freire. Se plantean competencias globales e insta a su aplicación aportando ejemplos para buenas prácticas vinculadas a la paz, la equidad y la sostenibilidad.

Centrado en las experiencias de estudiantes de posgrado, profesorado y administración, Pacho (2020) sugiere agrupar dos temáticas. De un lado, atender a la educación ciudadana democrática en el contexto de la educación superior. De otro, incidir en la educación ciudadana global dirigida al desarrollo sostenible. Para ello se atiende a la conciencia, sensibilidad y responsabilidad colectiva unida a la paz y la seguridad, el intercambio de ideas y buenas prácticas y la competencia intercultural. En los planes de estudio se considera la participación sociopolítica como responsabilidad nacional y la intervención económica como compromiso internacional mundial.

Sin embargo, el impacto del aprendizaje por competencias no siempre resulta satisfactorio para el alumnado (Felipe-Afonso et al., 2021). La causa, en parte, se debe a que ha sido cultivado bajo políticas neoliberales, más preocupadas por la excelencia económica que por la humana (Benito, 2011). Todavía hay cuestiones pendientes que afectan tanto al área del Plan de Bolonia, como a temáticas sociales e interculturales orientadas a la inclusión (Eurydice, 2020).

Coincidiendo con Benito (2011), los estudios superiores de Grado deberían servir para fomentar el aprendizaje autónomo del estudiantado. Esto pasa por desarrollar la función tutorial y la evaluación formativa dando lugar a una enseñanza más personalizada. Amin (2013) aporta tres términos en los espacios digitales abriendo posibilidades esperanzadoras, a saber, la política del cuidado, la proximidad interpersonal y la zona de relación.

De un lado, la política del cuidado promociona lo material, lo virtual y lo afectivo como interés social. De otro, la proximidad interpersonal asume la mediación de los nuevos espacios de digitalización aproximando a las personas. Finalmente, para velar por las zonas de relación humana o no humana, los espacios virtuales posibilitan políticas de acercamiento. En este punto, la tutoría virtual se asume como propuesta y respuesta con un sentido colaborativo y participativo basado en el diálogo. Como metodología enmarcada en el EEES, la tutoría facilita, apoya y sigue el aprendizaje por competencias (Amorós, 2020; Del Rincón, 2005). Además, el proceso dialógico que implica la tutoría estimula la autoevaluación docente (Amorós, 2016; Cabero-Almenara y Amorós-Poveda, 2020).

2. METODOLOGÍA

2.1. Contexto

La investigación se centra en la asignatura *Teorías e Instituciones Contemporáneas de la Educación* del Grado en Educación Primaria como parte del módulo de formación básica. Se imparte en la Facultad de Educación de la Universidad de Murcia (España). Se trata de una asignatura de la materia de Educación en la rama de Ciencias Sociales y Jurídicas. Con carácter de asignatura básica, cuenta con 6 créditos (60 horas), un despliegue temporal cuatrimestral y se imparte en español (UM, 2020). Se atiende a una población de 471 personas vinculadas al sitio web de la asignatura (rol estudiante, profesor, coordinador). Se trabaja con una muestra de 453 estudiantes matriculados, no probabilística y por conveniencia.

2.2. Objetivos

Para promover la colaboración y la participación estudiantil se explora el uso de las tutorías virtuales. Para ello se plantean dos objetivos. El primero consiste en definir la tutoría académica como metodología docente. El segundo implica identificar las herramientas utilizadas en el aula virtual para llevarla a cabo.

2.3. Método

Se ofrece un estudio exploratorio descriptivo de carácter mixto con triangulación de fuentes (Cohen y Lawrence, 1980; Denzin, 2010). Inicialmente se utiliza la revisión de literatura, o narrativa, seleccionando textos por interés y oportunidad (García-Peñalvo, 2021). Para definir la tutoría académica se trabaja con documentos institucionales subrayando similitudes e inconsistencias (Guirao, 2015). Posteriormente, con estadística descriptiva se procede en tres pasos, primero analizando resúmenes, después la colaboración y, finalmente, la participación. Se seudomizan los datos y se atiende a la consideración de género. En total se estudian 57 153 acciones por parte del estudiantado.

En el análisis estadístico se utilizan informes, uno que identifica las herramientas de colaboración y tres para las de participación estudiantil (opción “actividad” dentro del aula virtual). Con las herramientas de colaboración el informe de estadísticas toma tres criterios de análisis, a saber, la fecha en el momento que se crea el sitio, rol estudiante y acción de lectura. En las de participación se asumen tres criterios, que son, fecha en el momento que se crea el sitio, rol estudiante y herramienta. En el criterio herramienta se incluyen tareas, contenidos y mensajes privados. Se excluyen las herramientas anuncios, chat, foros, recursos, exámenes, calendario, información del grupo y contenidos web. La exclusión se debe al bajo o nulo uso que se ha hecho de ellas comparado con las tres herramientas incluidas.

3. RESULTADOS

A continuación se atiende a los objetivos planteados. En primer lugar, se define la tutoría académica desde su impacto dentro y fuera del aula virtual. Como segundo objetivo se explora el sitio de la asignatura identificando las herramientas utilizadas en la tutoría académica.

3.1. Definición de tutoría virtual

Del análisis de la Memoria del Título (UM, 2020) y la Guía docente (UM, 2021) la tutoría se describe como una actividad formativa con tres características. La primera es intrínseca a ella al ser definida

como académica. La segunda es extrínseca, al tratarse de una acción individualizada. La tercera característica, y central, es que la tutoría forma parte de la metodología de la asignatura (Figura 1). A continuación se explica cada una.



Figura 1. Definición de tutoría.

Fuente: basado en UM (2020, 2021). Elaboración propia.

Atendiendo al contexto académico y digital, siguiendo la Memoria verificada del Título en la Universidad de Murcia (UM, 2020), la tutoría se lleva a cabo en el entorno virtual de SAKAI. Se trata de una herramienta robusta de apoyo al estudiante. Este entorno de comunicación virtual entre alumnado y profesorado dispone de herramientas síncronas y asíncronas. Finalmente, la tutoría cuando es académica excluye las actividades del Programa de Orientación y Tutoría (POT) y del Programa de Acción Tutorial (PAT).

La tutoría es individualizada lo que remite a las teorías personalistas de la educación. Incidiendo en sus representantes Mounier (1965) y Freire (1970), la individualización fue la respuesta pedagógica a una sociedad excesivamente individualista propia de las últimas décadas del siglo XX. Se las conoce también como teorías críticas y su componente pedagógico queda orientado al cambio y a la transformación (Carreño et al., 2002). Las teorías personalistas tienen en común una educación activa dirigida a la socialización comunitaria. Las cualidades de los miembros de la comunidad educativa son el diálogo y la libertad, la confianza y aceptación del otro y la acogida, responsabilidad y autenticidad.

Volviendo a la Figura 1, la tutoría académica como actividad formativa asume dos rasgos desde el punto de vista metodológico. Ambos rasgos le aportan un protagonismo central. El primero es que se lleva a cabo por sesiones, es decir, en un espacio acotado temporalmente. En la sesión se desarrolla un proceso mediante tareas. En este sentido, la actividad corresponde a 90 minutos presenciales con la profesora y un volumen de trabajo para cada estudiante de tres horas (UM, 2021). El segundo rasgo recae en la ausencia de planificación inicial. La tutoría está prevista dentro del desarrollo de la materia pero su versatilidad lleva a utilizarla conforme avanza el proceso de enseñanza-aprendizaje.

En este punto, se define la tutoría atendiendo al impacto dentro y fuera del aula virtual. Se trata de una actividad académica, de apoyo a la formación de una asignatura, individualizada y secuencial. Por su naturaleza pedagógica se basa en el diálogo, la acogida, la responsabilidad y la sinceridad bajo una relación de confianza. Aunque es sistemática, por su versatilidad no se planifica de antemano.

3.2. Herramientas de la tutoría

Mediante el análisis de 57 153 acciones asociadas a la colaboración y participación estudiantil se identifican las herramientas de la tutoría virtual a continuación. Los resultados se obtienen de los resúmenes estadísticos que ofrecen las analíticas y de las estadísticas de recursos y de actividad.

3.2.1. Herramienta “Recursos” como instrumento de colaboración

Para analizar la colaboración de los estudiantes se asume que los recursos son el elemento esencial del trabajo colaborativo entre grupos. En la tutoría virtual individualizada se analiza la apertura de los archivos vinculados a ellos. Si bien todos los recursos son digitales, su naturaleza es variada. La asignatura ofrece textos escritos y presentaciones visuales en PDF así como enlaces a páginas web y canales como el de UNED u otros en YouTube de prestigio académico. En total hay 23 792 lecturas entre 453 estudiantes (Figura 2).

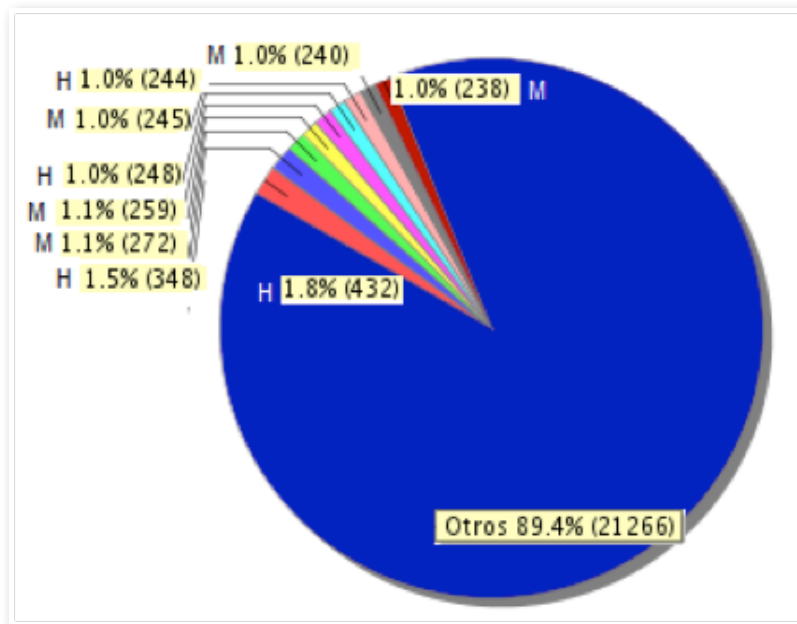


Figura 2. Colaboración estudiantil. Recursos leídos desde que se crea el sitio.

Analizando el total de lecturas, el 89.4% de ellas, esto es 21 266, se distribuyen entre 444 estudiantes. La media recae en 47.89 lecturas por cada estudiante. Al advertir la dispersión de datos por estudiante se decide englobarlos en un grupo final de nueve con más número de recursos leídos. El grupo representa al 10.15% de la muestra con un total de 2 526 lecturas. De ellas, 1 254 lecturas se realizan por cinco mujeres y 1 272 lecturas por cuatro hombres. De este dato se infiere que aunque las mujeres se encuentran, en número, ligeramente por encima de los hombres que más leen, ellos cuentan con 18 lecturas más que ellas siendo menos hombres. La persona que más ha leído es hombre con 432 lecturas (1.8% del total), seguido de otro hombre con 348 lecturas (1.5% del total).

3.2.2. “Tareas”, “Contenidos” y “Mensajes privados” como instrumentos de participación

Poniendo el punto de mira en la participación estudiantil con la herramienta “Tareas” (Figura 3) se advierte una actividad iniciada en septiembre y finalizada en enero. Este dato sigue la lógica temporal del desarrollo de la asignatura cuya docencia se imparte en el primer cuatrimestre.

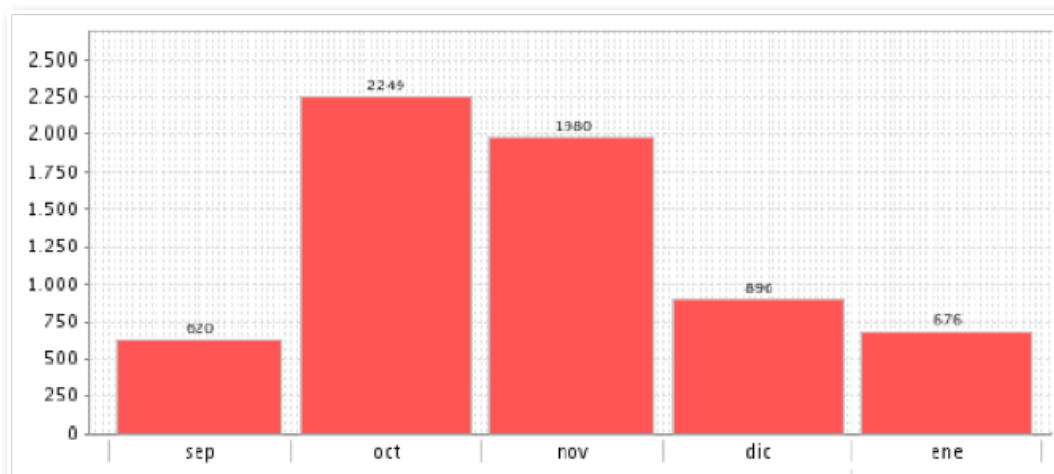


Figura 3. Análisis de participación estudiantil en herramienta “Tareas”. Asignatura: *Teoría e instituciones contemporáneas de la educación*. Fuente: Aula virtual.

Siguiendo la Figura 3, la mayor actividad se registra durante los meses de octubre a noviembre. En el mes de octubre hay un total de 2 249 acciones estudiantiles dentro de “Tareas” y en noviembre un total de 1 980. Los datos evidencian una acción recogida durante el mes de febrero interpretando que debe pertenecer a alguna entrega tardía de trabajo. En la Figura 3 no resulta representativa.

De todo ello, cabe inferir una lógica de acción participativa puesto que en septiembre (620 acciones) la asignatura se inicia y en enero (676 acciones) se prepara la primera convocatoria de exámenes.

Por su parte, en el mes de diciembre las 896 acciones se explican por la naturaleza organizativa docente. De un lado, se repasa la asignatura, se entregan trabajos, proyectos e informes y se realiza una prueba oral. La bajada de actividad es notable con respecto a los meses anteriores por esta razón. A ello se une el periodo vacacional de Navidad que resta actividad docente.

En cuanto a la participación estudiantil dentro de la herramienta “Contenidos” (Figura 4) el comportamiento de las acciones estudiantiles es similar al de la herramienta “Tareas”. Los meses de octubre (4 790 acciones) y noviembre (2 961 acciones) son los más activos. Sin embargo, hay un bajo número de acciones en comparación con las tareas. En octubre, las acciones en tareas duplican el número de acciones en contenidos y en noviembre hay 981 acciones más en tareas que en contenidos.

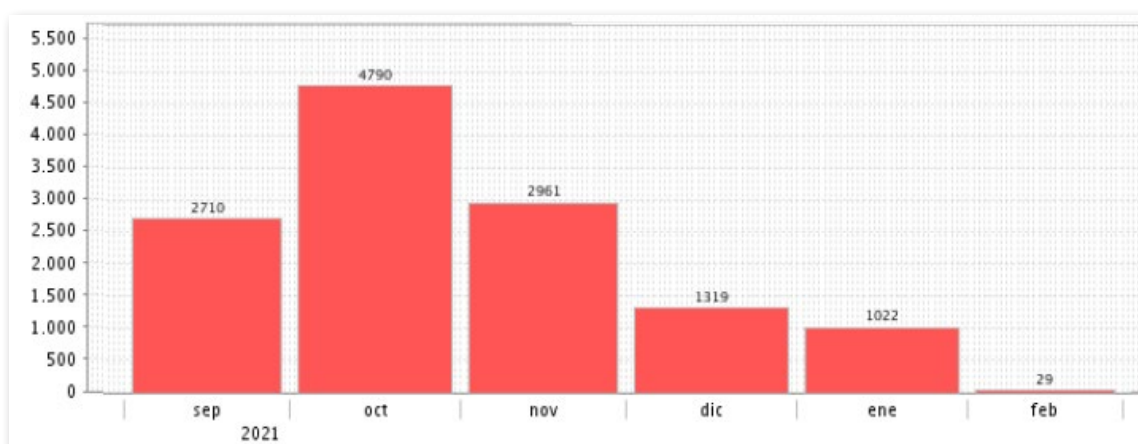


Figura 4. Análisis de participación estudiantil en herramienta “Contenidos”. Asignatura: *Teoría e instituciones contemporáneas de la educación*. Fuente: Aula virtual.

De este hecho se infiere que los estudiantes consultan poco los contenidos. No obstante, podría no suceder así ya que el profesorado deposita materiales en su espacio de recursos con 21 792 lecturas respecto a las 6 422 acciones en tareas y las 10 392 en contenidos. Por la elevada actividad hablamos de participación estudiantil académica.

Siguiendo la Figura 4, el análisis advierte una curva iniciada en septiembre con 2 710 acciones en contenidos con el pico más alto en octubre (4 790). Las acciones dentro de los contenidos comienzan un descenso progresivo, también coherente con el proceso de enseñanza-aprendizaje llevado a cabo. Hay 2 961 acciones en noviembre, 1 319 acciones en diciembre, 1 022 acciones de contenidos en enero y 29 en el mes de febrero.

Sin embargo, los resultados con la herramienta “Mensajes privados” (Figura 5) son distintos significativamente en comparación a las acciones en lectura de recursos, tareas y acceso a contenidos.

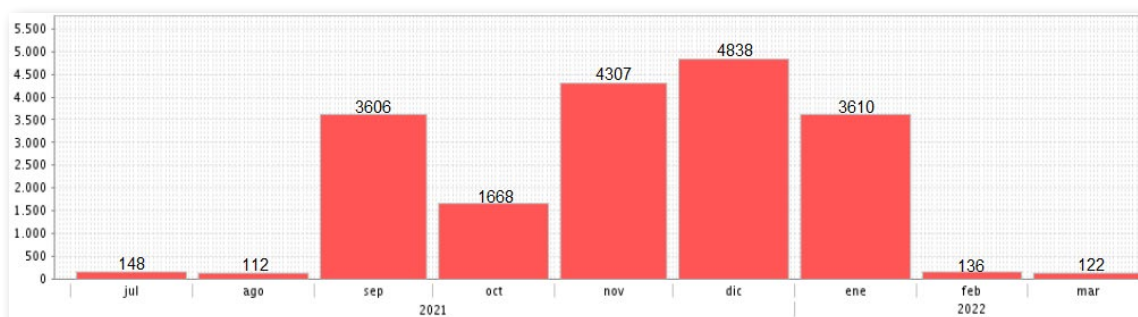


Figura 5. Análisis de participación estudiantil en la herramienta “Mensajes privados”.
Asignatura: *Teoría e instituciones contemporáneas de la educación*. Fuente: Aula virtual.

De un lado se advierte que el tiempo de creación del sitio se amplía a nueve meses cuando en los análisis anteriores se advierte un segmento temporal de cinco y seis (Figuras 3 y 4 respectivamente). Se descubre que la creación del sitio se inicia en julio evidenciando interactividad con el profesorado en un mes que coincide con la fecha correspondiente a la tercera convocatoria a examen. En este mes se registran 148 acciones. También resulta interesante la participación en el mes de agosto (112 acciones), es decir, durante el periodo vacacional de verano. Ante las interacciones en dicho mes se interpreta un participación académica comprometida.

Otro resultado interesante se advierte entre los meses de septiembre a enero. Mientras que en tareas y contenidos se observó un incremento ascendente en septiembre alcanzando el pico más elevado en octubre con descenso en meses posteriores, no sucede lo mismo en los mensajes privados. Atendiendo a la Figura 5, en septiembre se registran 3 606 acciones en mensajes privados, bajando a 1 668 en octubre y volviendo a subir en noviembre y diciembre. Se recogen 4 307 acciones en noviembre y en diciembre 4 838 en total.

Del descenso de actividad en mensajes privados en octubre con respecto a septiembre se interpreta que el alumnado matriculado podría estar trabajando los contenidos en octubre y, al hacerlo así, se considera a septiembre como un mes donde el estudiantado organiza su proceso de aprendizaje, estructura la asignatura y resuelve globalmente la acción académica que será evaluada. De hecho, en noviembre y diciembre, las acciones vuelven a subir considerablemente, junto a un ligero descenso en enero (3610 acciones) caracterizado por el periodo de exámenes. Con todo, como sucedió en julio y agosto, el estudiantado participa en febrero (136 acciones) y marzo (122 acciones) repitiendo el compromiso adquirido con la asignatura.

La participación global en acciones vinculadas a la interacción con el profesorado evidencia un total de 18 547 acciones dentro de la herramienta “Mensajes privados”.

4. CONCLUSIONES Y DISCUSIÓN

En primer lugar, se presta atención a tres conclusiones específicas obtenidas en esta investigación. Posteriormente, se discuten cuestiones consideradas como pendientes aportando como alternativa dos líneas futuras de estudio.

La primera conclusión atiende a la definición de tutoría virtual asumiendo su impacto fuera y dentro del contexto digital. La tutoría es definida como un elemento de apoyo al estudiantado y de retroalimentación docente y no es ni orientación ni acción tutorial. Se trata de una actividad formativa necesaria metodológicamente para desarrollar una asignatura. El vínculo con lo digital contribuye a ello al tiempo que cumple con las normativas. El sentido de la investigación se enmarca en el análisis de una asignatura de grado en Educación Primaria. Tanto la Memoria verificada del Título (UM, 2020), como la guía docente (UM, 2021) subrayan dos competencias fundamentales evidenciadas en los resultados de investigación. Principalmente, con la tutoría virtual se han garantizado las competencias generales CG3 y CG 12. Estas se vinculan a ser capaces de gestionar la información mediante el uso de tecnologías y aplicar los conocimientos disciplinares adquiridos. Atendiendo a las competencias específicas de la materia, la tutoría virtual garantiza la CM12 contribuyendo a CE 11 a y b del título (UM, 2020). De esta manera, el estudiantado conoce el uso didáctico de las tecnologías digitales y las aplica. Dentro del aula de Educación Primaria se han utilizado recursos web hipertextuales, presentaciones colectivas y recursos multimedia vinculados a los contenidos sobre los que se ha reflexionado. Ello ha favorecido la visión crítica de la información audiovisual, ha exigido gestionarla y se ha aprendido usándola. Se ha estimulado una formación cívica y de enriquecimiento cultural más allá de la tecnológica-instrumental.

La segunda conclusión a la que se llega es que la tutoría cobra un papel protagonista en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Resulta sistemática al reconocerse sesiones temporales, pero versátil porque se utiliza cuando el proceso lo requiere. Se actúa con flexibilidad, característica especialmente importante en la sociedad actual. Se ha evidenciado que la tutoría redonda en competencias clave reconocidas dentro del EEES para la construcción de una ciudadanía plural (Consejo de Europa, 2002, 2011). El análisis de datos evidencia que los estudiantes suben ejercicios y trabajos, descargan documentos y/o los leen. La gestión de información estudiantil es evidente como también su labor realizada. Se infiere que los estudiantes trabajan con una coherencia tanto si se compara con los tiempos de enseñanza-aprendizaje como si se analiza desde las acciones dentro de las herramientas “Recursos” y “Contenidos” de la asignatura.

Unido a lo anterior, con la tutoría se contribuye a la educación de una ciudadanía democrática acorde a los objetivos de desarrollo sostenible de la Agenda 2030 (Benito, 2021). La asignatura asumiendo las tutorías cumple con los objetivos 4 y 5 garantía de educación inclusiva, equitativa y de calidad contribuyendo a la igualdad entre mujeres y hombres (Sánchez, 2021).

La tercera conclusión gira en torno a las herramientas utilizadas. Para colaborar el estudiantado utiliza la herramienta “Recursos” del aula virtual. Cuando se trata de participación la herramienta más utilizada es “Mensajes privados” si bien hay participación menor a través de las herramientas “Tareas” y “Contenidos”. Cabe discutir por qué son esas y no otras las herramientas utilizadas. Tanto para colaborar como para participar se usan instrumentos propios de la lectoescritura. Se observa que su uso queda muy por encima de herramientas orales como “Videoclases”, “Videoconferencia”

o la visita al despacho presencialmente. Este hallazgo precisa de una línea de investigación futura que responda al interrogante planteado y analice los impactos de unas herramientas digitales sobre otras.

Finalmente, conviene discutir las dos vertientes de investigación implementadas, la primera vinculada al procedimiento investigador y la segunda al sentido de la investigación. Atendiendo a la primera, este trabajo ha explorado la colaboración y la participación estudiantil desde las evidencias. Sobre la segunda, por la naturaleza de los procesos de colaboración y participación, sería enriquecedor un análisis cualitativo combinado con las analíticas. Evidencias cualitativas útiles para la autoevaluación docente son, por ejemplo, el contenido de los mensajes privados y la ecología del aula presencial-virtual (Amorós, 2016; Amorós, 2020; Cabero-Almenara y Amorós, 2022).

Unido a lo anterior, específicamente la dimensión tecnológica-instrumental de las estadísticas no permite un registro completo de la participación. Queda pendiente en un futuro explorar la actividad en otras herramientas buscando la manera más adecuada.

Con todo, en aras de mejorar la formación inicial del profesorado se han aportado hallazgos. Desde aquí, los objetivos planteados han quedado satisfechos. La investigación, por su procedimiento, resulta innovadora y orienta hacia la calidad de la docencia con equidad. La tutoría académica se manifiesta como metodología fundamental para el estímulo de acciones críticas al mismo tiempo que pacíficas, respetuosas y tolerantes.

Agradecimientos

Investigación realizada al amparo de la “Convocatoria para promover proyectos y acciones de innovación y mejora en la Universidad de Murcia. Curso 2021/2022”. Documento nº 3462.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Amin, A. (2013) [2012]. *Tierra de extraños*. Círculo de Lectores.
- Amorós, L. (2016). SAKAI en el grado en Educación Social: Autoevaluación de una asignatura. En: R. Roig. (coord.) *Tecnología, innovación e investigación en los procesos de enseñanza-aprendizaje*, 68-77. Octaedro. <https://bit.ly/3hK41XO>
- Amorós, L. (2020). Tutoría virtual en Educación Primaria. Estudio en una asignatura de grado. En E. Colomo, E. Sánchez, J. Ruiz y J. Sánchez (eds.), *La tecnología como eje del cambio metodológico. XXIII Congreso Internacional Educación y Tecnología EDUTECH 2020*, 1965-1969. UMA. <https://bit.ly/3tSza7x>
- Benito, J. (2006). Educación y ciudadanía. *Eikasia. Revista de Filosofía*, 2(6), 1-17. <https://bit.ly/3HNaRq4>
- Benito, J. (2011). Ciudadanía, universidad y Derechos Humanos. *REIFOP. Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado* 14(1), 227-241. <https://bit.ly/3vIo6Ge>
- Benito, J. (2021). Género y Educación para la ciudadanía global. En E. Ortiz, J. C. Solano, J. Benito y M. Alonso, *Panorámica general de la equidad, educación y género en el siglo XXI*, 110-123. Dirección General de Mujer y Diversidad de Género. Murcia.
- Bermudo, J.M. (2011). Ciudadanía e inmigración. *Scripta Nova. Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales*, 94(32). <https://n9.cl/hr4v1>
- Cabero-Almenara, J. y Amorós-Poveda, L. (2020). Guía para la autoevaluación docente en contextos virtuales orientados a DIPROMOOC. En A. Paz, V. Figueroa, E. Javier y A. Montes (coords.), *Libro de Actas del 1º Congreso Caribeño de Investigación Educativa. Repensando la forma-*

- ción de los profesionales de la Educación. Parte 2: Eje 4-6, 589-594. ISFODOSU. <https://bit.ly/3IPpESe>*
- Carreño, M., Colmenar, C., Egido, I. y Sanz, F. (2002). El optimismo en educación como proceso emancipador. Las pedagogías críticas. En M. Carreño (ed.), *Teorías e instituciones contemporáneas de educación*. Síntesis.
- Cohen, L., & Lawrence, M. (1980). *Research Methods in Education*. Croom Helm.
- Consejo de Europa. (2002). *Educación para la ciudadanía democrática 2001-2004*. Recomendación (2002)12 del Comité de Ministros a los Estados miembros sobre la educación para la ciudadanía democrática adoptada por el Comité de Ministros, el 16 de octubre de 2002, en la 812.ª reunión de los Delegados de los Ministros. Consejo de Europa. <https://bit.ly/3INElp9>
- Consejo de Europa. (2011). *Carta del Consejo de Europa sobre la educación para la ciudadanía democrática y la educación en derechos humanos*. Recomendación CM/Rec(2010)7 adoptada por el Comité de Ministros del Consejo de Europa el 11 de mayo de 2010. Consejo de Europa. <https://rm.coe.int/16804969d9>
- De Lucas, J. (2009). Inmigración y diálogo intercultural. Hablemos de igualdad, de derechos y de ciudadanía. En A. García (dir.), *El diálogo intercultural* (pp. 27-56). Edit.um.
- Del Rincón, B. (2005). *Tutoría universitaria en la Convergencia Europea*. ICE-Universidad de Murcia.
- Denzin, N.K. (2010). Moments, mixed methods, and paradigm dialogs. *Qualitative Inquiry*, 16(6), 419–427. <https://doi.org/crbqnj>
- Eurydice. (2020). *The European Higher Education Area in 2020: Bologna Process Implementation Report*. Publications Office of the European Union. <https://bit.ly/3CpJL7d>
- Felipe-Afonso, M.I., Plasencia-Pimentel, A. y Castro-Sánchez, J.J. (2021). El efecto “Bolonia” en las estrategias y estilos de aprendizaje de los estudiantes de Psicología de la Universidad de La Laguna. *Revista de Investigación en Educación*, 19(2), 145-161. <https://doi.org/hjth>
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. (55ª ed.). Siglo XXI. <https://n9.cl/yndn>
- García-Peñalvo, F.J. (2021). El recetario de las revisiones de literatura. *CINAIC 2021: VI Congreso Internacional sobre Aprendizaje, Innovación y Competitividad*, 1-61. <https://doi.org/hgm4>
- Giró, J. (2013). El problema social de la inmigración y políticas de integración ciudadana. En J. Martínez de Pisón y J. Giro (coord.), *Inmigración y ciudadanía. Perspectivas sociojurídicas*, 145-159. Universidad de la Rioja – Servicio de Publicaciones. <https://bit.ly/35uh39o>
- Guirao, S.J.A. (2015). Utilidad y tipos de revisión de literatura. *Ene*, 9(2), 0-0. <https://doi.org/cmrb>
- Harari, Y.N. (2018). *21 lecciones para el siglo XXI*. Penguin Random House.
- Hughes, C. (2020). Operationalising Global Citizenship Education: the Universal Learning Programme. *L'éducation en débats : analyse comparée : Education in debate: comparative análisis*, 10(1), 122-138. <https://doi.org/hjtp>
- Mounier, E. (1976) [1965]. *Manifiesto al servicio del personalismo*. (4ª ed.). Taurus.
- Naïr, S. (2010). *La Europa mestiza*. Círculo de Lectores.
- Naval, C. (2003). Orígenes recientes y temas clave de la educación para la ciudadanía democrática actual. *Revista de Educación*, Ext1, 169-189. <https://n9.cl/fg0wm>
- Pacho, T. O. (2020). Global Citizenship Education in the Era of Globalization. En: J. Keengwe (ed.) *Handbook of Research on Diversity and Social Justice in Higher Education*, 274-291. IGI Global.
- 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, sec. I, de 30 de octubre de 2007, 44037 a 44048. <https://bit.ly/34nW7jM>

- 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, sec. I, de 3 de julio de 2010, 58454 a 58468. <https://bit.ly/3IPRtKr>
- 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, y el Real Decreto 99/2011, de 28 de enero, por el que se regulan las enseñanzas oficiales de doctorado. *Boletín Oficial del Estado*, 29, sec. I, de 3 de febrero de 2015, 8088 a 8091. <https://bit.ly/3IU4XVw>
- Reverte, F.M. (2021). *El poder de la ciudadanía: Derechos de asociación y participación*. In *Memoriam José Molina Molina*. (2ª ed.). Diego Marín.
- Sánchez, A. (2021). Prólogo de “Panorámica general de la equidad, educación y género en el siglo XXI”. En E. Ortiz, J. C. Solano, J. Benito y M. Alonso, *Panorámica general de la equidad, educación y género en el siglo XXI* (p. 5). Dirección General de Mujer y Diversidad de Género.
- Saperstein, E. (2022). Post-pandemic citizenship: The next phase of global citizenship education. *Prospects*. <https://doi.org/hj2k>
- Universidad de Murcia (UM). (2020). Memoria verificada ANECA 2020 (versión vigente). [Documento web]. Facultad de Educación-Universidad de Murcia. <https://bit.ly/3HORQDz>
- Universidad de Murcia (UM). (2021). Guía de la Asignatura de Grado “Teorías e instituciones contemporáneas de la educación” 2021/2022. [Documento web]. Facultad de Educación-Universidad de Murcia. <https://bit.ly/3KppnpJ>
- Zapata-Barrero, R. (2013). Inmigración y multiculturalidad: hacia un nuevo concepto de ciudadanía. En: J. Martínez y J. Giro (coords.) *Inmigración y ciudadanía. Perspectivas sociojurídicas*, 113-127. Universidad de la Rioja – Servicio de Publicaciones. <https://bit.ly/35uh39o>

Educación para el desarrollo sostenible. Emprendimiento social, emprendimiento digital

Amorós Poveda, Lucía

Departamento de Teoría e Historia de la Educación, Universidad de Murcia (España)

Abstract: *Education for Sustainable Development* is a subject that is part of the degree in Social Education at the University of Murcia (Spain). Environmental education is not new in the educational Spanish context. However, the Sustainable Development Goals encourage fundamental actions in compliance with 2030 Agenda of the United Nations. The exceptional time lived by COVID-19 join those of this subjects to look for student participation. The aim is focused on exploring teaching action carried out. Under a qualitative methodology, an evaluative research is offered. It uses E16 evidence of Aneca mixed with *Meet* structure. The results show 217 tasks qualified within the virtual classroom, 10 digital portfolios from the students, creativity and domain in digital competences. The conclusions highlightes that it is necessary to continue advancing from the ecological responsibility as a support for a social entrepreneurship. In addition, according with initial and long life learning programs for educators from their digital competence the education for sustainable developmen contributes to the digital entrepreneurship.

Keywords: employment opportunities, education for sustainable development, global public goods, educational technology, educational policy.

1. INTRODUCCIÓN

En la educación ambiental hay un debate permanente que, por sus límites e indefiniciones, se vuelve controvertido a la hora de abordarlo (Aznar, 2010; Barba, 2019; Novo, 2009). Sin embargo, especialmente en los tiempos que corren, la emergencia climática resulta un asunto prioritario para la humanidad. En la Cumbre del Milenio, la Agenda 2030 establecía 17 objetivos (ODS) y 169 metas a cumplir en quince años (Naciones Unidas, 2015).

En particular, el objetivo 4 de los ODS incide en el papel activo de la educación para garantizar una educación de calidad. Sin embargo, las universidades, posicionadas bajo pensamientos neoliberales, se han preocupado más por sus resultados en los tests, la empleabilidad y la satisfacción estudiantil (Kemp y Scoffham, 2020). Al hacerlo, se relegan a un segundo plano cuestiones fundamentales de naturaleza humana como la convivencia y la paz con responsabilidad cívica en el medio ambiente.

En las funciones que vinculan a las universidades a dar respuestas a la sociedad, la educación superior desafina ante las demandas juveniles. Así lo manifiesta la campaña cívica que se realiza con jóvenes desde *Teach the Future* (2020) al solicitar urgentemente la reorientación de todo el sistema educativo. La solución precisa una formación permanente de profesorado que devuelva el equilibrio entre la persona y su entorno natural (Nieves y Gonzáles, 2019).

Como se apuntaba a principios del siglo XXI, ante una educación para la ciudadanía democrática el papel de las tecnologías es fundamental (Naval, 2003). En la actualidad, si bien se reconocen 35 años de éxito en la Educación Ambiental en España (Rodrigo-Cano, 2019), todavía queda mucho por hacer. En las relaciones sociales las tecnologías digitales promueven y aportan espacios de comunicación interpersonal desde la co-creación (Amorós-Poveda *et al.*, 2022). No hay excusa que desatienda

la educación para el desarrollo sostenible porque hay estudios teóricos y aplicados (Barragán-Sánchez, *et al.*, 2020; Cebrián, 2019; Civic University Network, 2018, 2020; Karelia, 2019, 2021; Kemp y Scoffham, 2020; Međugorac *et al.*, 2019; Plant, 2015; Teach the Future, 2020).

En el Reino Unido, Kemp y Scoffham (2020) ofrecen un marco conceptual que garantiza un contexto universitario de responsabilidad y justicia social. La campaña *Teach the Future* (2020) identifica acciones y estrategias juveniles para el cambio del sistema educativo ante la emergencia. La Universidad de Newcastle y el Centro Nacional para la Participación Pública (Civic University Network, 2020) establecen una guía práctica. Además, estructuran los acuerdos por la universidad en beneficio público atendiendo a tres áreas de desafío, a saber, el alcance, la entrega y los recursos (Civic University Network, 2018). En el impulso hacia el emprendimiento social, Plant (2015) aporta la Guía Verde o Guía de la Carrera para el estímulo de la economía desde la ecología. Međugorac *et al.* (2019) inciden en ella desde un planteamiento cognitivo a la hora de afrontar los procesos de empleabilidad.

La naturaleza de estas aportaciones vislumbra el interés por el emprendimiento digital. Así, por ejemplo, *BUSY: Business for Youngsters* (<https://n9.cl/jfton>) promueve la creación de regiones entre fronteras, atractivas para la ciudadanía y la economía. Para ello, se facilitan mentorados y espacios de *co-working* estimulando en la infancia la creación de empresas emergentes (*startups*). En Finlandia y Rusia, el programa Karelia cofinanciado por la Unión Europea, incluye en el seguimiento elementos y criterios medioambientales (Karelia, CBC, 2019, pp. 68-69) y estratégicos (Karelia CBC, 2021). En España, el proyecto Valverde aporta acciones ecológicas (Cebrián, 2019) y hay una escala para competencia digital docente y eco-responsabilidad en el trabajo de Barragán-Sánchez *et al.* (2020). Por su parte, en Brasil, los Círculos Freudianos de Cultura intervienen desde el consumo y la sostenibilidad (Schultz y Torales, 2019).

Sin embargo, la Responsabilidad Social Universitaria (RSU) soporta tensiones en este sentido que se perciben desde dos lados (Kemp y Scoffham, 2020). Por uno, el liderazgo de la educación superior precisa una identidad disidente que se enfrente a la resistencia de la urgente educación para el desarrollo sostenible. Por otro, el efecto de la educación en sí mismo es lento. Algunas alternativas para solucionarlo quedan planteadas (Barragán-Sánchez *et al.*, 2020; Department for Education, 2021; Teach the Future, 2020). El Departamento para la Educación del Reino Unido incide en la participación juvenil delegando en ellos responsabilidades en la Revolución Industrial Verde (Department for Education, 2021; Nieves y González, 2019). Esto exige una reforma en los planes educativos en todos sus niveles (Teach the Future, 2020) necesitándose programas de formación ambiental del profesorado (Barragán-Sánchez *et al.*, 2020). A continuación, se aportan acciones docentes en educación superior para las buenas prácticas a través de una experiencia llevada a cabo en la Universidad de Murcia (UM de aquí en adelante), en España.

2. MÉTODO

La investigación se fundamenta en los datos obtenidos sobre la realización efectiva de una asignatura de grado. La asignatura se titula *Educación y desarrollo sostenible*, es optativa y se imparte en cuarto curso, y primer cuatrimestre, del grado en Educación Social. Este grado se implementa en la Facultad de Educación. Ante el Estado de Alarma que gestionó la crisis sanitaria de la COVID-19 por Real Decreto 463/2020 de 14 de marzo, se adoptan medidas. En el caso de la UM las medidas extraordinarias se iniciaron al día siguiente (Universidad de Murcia, 2020b) poniendo en marcha la modalidad docente semipresencial.

2.1. Contexto

La asignatura dispone de seis créditos ECTS, lo que equivale a 60 horas, con un volumen de trabajo estimado para el alumnado de 150 horas y 75 de trabajo docente (UM, 2020a). En la asignatura hay matriculados 41 estudiantes de los que 34 son mujeres y 5 son hombres. De todos ellos, salvo un estudiante hombre del que no consta actividad, todos participan en la asignatura. A través de las estadísticas que aporta el Aula Virtual, se advierte un total de 5 873 visitas por parte de 47 usuarios. Se comprueba que, salvo la excepción comentada, todos los estudiantes matriculados han accedido al sitio.

2.2. Objetivos

El objetivo de investigación consiste en describir el proceso de aprendizaje al experimentar con materiales audiovisuales digitales para la educación y el desarrollo sostenible. Como se señala en un párrafo anterior, la finalidad es aportar fundamentos basados en datos tras la implementación satisfactoria en una asignatura. Para lograrlo se establecen dos actividades. Una consiste en ofrecer composiciones audiovisuales obtenidas de YouTube. La otra implica acompañar con tareas a través del aula virtual a esas composiciones digitales. En ambas nunca se utiliza lápiz y papel.

2.3. Metodología, diseño e instrumentos de evaluación

Se aborda una metodología orientada a la toma de decisiones y al cambio para la transformación social. Se plantea una investigación evaluativa y de medios (Báez, 1994) asumiendo la investigación-acción (Sáez, 1992; Romans *et al.*, 2002). El procedimiento implica un estudio exploratorio, de carácter descriptivo-evaluativo cualitativo.

El diseño de investigación toma el informe modelo de evidencia E16, del *Programa de Evaluación Acredita* de la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (Aneca). Con la *Guía de Autoevaluación* (Aneca, 2019, p. 99) se utilizan seis fuentes de naturaleza cualitativa. Estas son: (a) materiales de enseñanza como presentaciones digitales, fuentes bibliográficas, directrices y guías para la realización de actividades, (b) fichas de los sistemas alternativos de evaluación y llamamientos a los exámenes en el Plan de Contingencia 2, (c) sistemas e instrumentos de evaluación del aprendizaje como trabajos e informes escritos, portafolios, exposiciones orales, póster y rúbrica para observación, (d) actividades de los Planes de Contingencia 1 y 2, (e) referencia de adaptación curricular a estudiante con necesidades específicas de apoyo educativo con informe seudomizado del Servicio de Atención a la Diversidad y Voluntariado y (f) otra documentación incluida la de evaluación de los resultados de aprendizaje. Finalmente, el informe de autoevaluación cruza la evidencia E16 con el *Modelo de Evaluación de Entonos de Telenseñanza* (Amorós y Díaz, 2011; Zamarro y Amorós, 2011).

Tabla 1. Sesiones de clase. Fuente: Notas de Campo 2 a 16 y Galería multimedia del Aula Virtual. Elaboración propia.

Fecha dd/mm/año	Hora	Descripción	Acción Formativa
12/11/2020	18:00 a19:31	Clase teórica. Se explica Guía docente y acuerdos mutuos	Presentación de la asignatura
13/11/2020	18:41 a19:43	Clase práctica Gestión de grupos y portafolios	Presentación <i>Librillo de Prácticas</i> . Aclaración de la realización de proyecto (no obligatorio).
17/11/2020	18:30 a19:30	Clase práctica Tema 1. Aclaración de tareas	

Fecha dd/mm/año	Hora	Descripción	Acción Formativa
19/11/2020	18:00 a19:01	Clase teórica. Tema 1 y 3. Se recuerda cómo gestionar el tiempo de prácticas (4 textos). Exposición de estudiante	Técnica: Fotopalabra, mediante fotografías realizadas por estudiante Técnica: Pasado Mañana Establecemos propuestas entre todos sobre la mejora del entorno
20/11/2020	18:35 a19:34	Clase práctica <i>Librillo de Prácticas</i> . Se asientan las pautas de entrega grupal de portafolios. Configuración de grupos	
20/11/2020	20:05 a21:00		
24/11/2020	18:30 a19:42	Clase teórica Tema 1 y 3. Un Ejemplo aplicado	Ejemplo aplicado «Proyecto Río en La Ribera» desde los ODS. Estudio de caso iniciando con técnica Lluvia de ideas o <i>brainstorming</i> (Se contextualiza la dana sufrida en 2019 y se pregunta ¿Qué sentirías si te pasara a ti?)
26/11/2020	18:00 a19:11	Clase teórica Fin Tema 3. Indicadores de sostenibilidad y recursos vinculados (también enviados por Chat de Zoom)	Practicamos el filtro de vídeo y el fondo virtual de Zoom por iniciativa de una estudiante
01/12/2020	18:30 a19:38	Clase teórica. Aclaraciones Tema 3, vídeos (tareas y prácticas).	Interactividad vinculando Práctica, Teoría y Tareas (voluntaria-de seguimiento-no evaluable)
03/12/2020	18:00 a19:05	Clase teórica Fin Tema 3. Modelos	Técnica: Lluvia de ideas o <i>brainstorming</i>
04/12/2020	18:41 a19:27	Clase práctica Comentario de Texto 2	
10/12/2020	10:00 a13:00	I Jornada de Escuela de Práctica Profesional de Educación Social. Ponente: Catedrático Juan Sáez Carreras. Después grupos de trabajo	
11/12/2020	20:09 a20:54	Clase práctica Comentario de Texto 3	Nota: Muy divertida la cita de Forest Gump
15/12/2020	18:30 a19:38	Clase teórica Tema 2.	Técnica: Grupo de debate (Focus Group) sobre axioma «Pensar globalmente, actuar localmente». Paso 1: Tres grupos de 5 ó 6 personas en 6 minutos debaten. Paso 2: 30 minutos con vídeos sobre el Estudio de Caso. PASO 3: Puesta en común en gran grupo desde Programa 21-Unesco con Estudio de Caso «Proyecto Río en La Ribera».
17/12/2020	18:00 a18:59	Clase teórica Fin Tema 2. Estudio de caso para explicar el fin de la Educación Ambiental	Exposición con Estudio de Caso: Minuto 42 compara Ribera de Molina – Amiens como solución. Minuto 53 «Proyecto Río en La Ribera» como reflexión
18/12/2020	18:44 a19:26	Clase práctica Comentario de Texto 4. Repaso de las prácticas con especificaciones (Palabras clave-Tesoro Unesco)	Polvorones y mazapanes por estudiante
22/12/2020*	18:30 a19:30	Clase teórica Tema 4 y repaso al Tema 3.	Finalizada con Exposición de un estudiante* volviendo al Tema 3

* No grabada

2.4. Descripción de la experiencia

A continuación, se expone la asignatura *Educación y desarrollo sostenible*. Para ello, el objetivo de investigación y actividades se ajustan a las competencias de Grado. Posteriormente, se describe la organización del proceso de enseñanza-aprendizaje. Por la naturaleza de su contenido, el estudiantado y la profesora construyen el proceso de enseñanza-aprendizaje entre todos (Campillo, 2002, 11-29). Con ello se busca promover y reformar la implicación y la participación.

Siguiendo la guía docente (UM, 2020a, pp. 5) las actividades formativas se mantienen. En concreto estas actividades son de clase expositiva, de práctica en aula y tutorías individualizadas. Estas últimas se adaptan al Sistema Alternativo de Evaluación (SAE).

La organización docente se describe con cinco pautas espaciotemporales. La primera implica docencia con grupos pequeños en aula presencial de 15 a 25 estudiantes. Esta pauta supone una carga docente de una hora multiplicada por dos grupos. En total se imparten 2.6 créditos equivalentes a una hora semanal por grupo. La segunda pauta se implementa en clase sin interactividad. Se utiliza la exposición grabada aportando, en PDF, fichas con el planteamiento de la actividad y la clarificación de ideas fundamentales. La segunda pauta asume una carga docente de una hora equivalente a un video semanal de 60 minutos. La tercera pauta ofrece clase interactiva con el grupo completo. La carga docente es de una hora lo que supone 1.4 créditos, es decir, dos horas por semana. La cuarta se refiere a las tutorías telemáticas de atención grupal. El valor de las tutorías es de 0.2 créditos equivalentes a dos horas. Para finalizar, la quinta pauta engloba tres adaptaciones estructurales ajustadas al contexto de aprendizaje. Las adaptaciones son: (1) cambios horarios ante la COVID-19, (2) examen ampliando el valor a 0.6 equivalente a 6 horas y (3) flexibilidad en los periodos de incidencias de examen, revisión y reclamaciones. El desarrollo de las sesiones se recoge en la Tabla 1 disponible en la página anterior.

2.4.1. Presentaciones digitales

Las presentaciones digitales apoyan la docencia en clase interactiva con el grupo completo en las clases teórico-prácticas. Se han elaborado cuatro, una por cada tema, que se facilita al estudiantado previa petición. En ellas se trabaja la educación para el desarrollo sostenible, conceptos y modelos teóricos de promoción y educación para la sostenibilidad, y problemas contextuales (Aznar, 2010; Novo, 2009; Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 2017). Se incide en la percepción social del medio ambiente, así como en sus representaciones y acciones (Meira, 2002). Se abordan problemáticas concretas sobre contaminación, cambio climático y pérdida de la biodiversidad (Meira, 2002; Vilches *et al.*, 2009). El desarrollo de los contenidos se ajustan a una bibliografía. Del Tema 4 se elimina el “etc”. El orden de impartición varía, quedando el siguiente: Tema 1 – Tema 3 – Tema 2 – Tema 4. Los contenidos se relacionan unos con otros en las clases práctico-teóricas y se estimula dicha relación tanto en las tutorías individualizadas como en las tareas con vídeos semanales.

2.4.2. Documentación

Se depositan recursos en el Aula Virtual en dos directorios, uno con recursos teóricos y otro con los aplicados o prácticos. El primero contiene los apuntes de la profesora correspondientes a los cuatro temas de la asignatura. Esta documentación hace de soporte en las clases teórico-prácticas, es decir, las clases interactivas con el grupo completo. Con el *Librillo de Prácticas*, se especifican los trabajos que hay que entregar, indicando fecha. Esta documentación da soporte a las clases con grupos pequeños en aula presencial (15-25 estudiantes). Cada tema contiene materiales comple-

mentarios necesarios para las tutorías individualizadas. Ellos son producto de la profundización en la asignatura, es decir, el resultado de las demandas, intereses, inquietudes y necesidades de todos. Finalmente, se abre un nuevo directorio con recursos digitales de cada tema aportados por el grupo-clase.

2.4.3. Fuentes bibliográficas y directrices para la realización de tareas

Las referencias bibliográficas se toman de la guía docente de la asignatura (UM, 2020a, p. 6-7) y son necesarias para marcar directrices de realización. En total se crean nueve tareas que, al ritmo de entrega del estudiantado, la profesora revisa en 15 momentos. De las nueve tareas, hay cinco que siguen las siguientes directrices (Figura 1): Objetivo por competencias, Metodología, Evaluación, Contenidos por competencias y Apoyos.

El grupo ha llevado a cabo 49 lecturas de tareas. El informe de estadísticas obtenido del Aula Virtual indica que todos han leído en algún momento. No obstante, recurriendo a la Nota de Campo 21, las nueve tareas no se han realizado por la totalidad de estudiantes. La profesora ha calificado 217 tareas y ha leído 512 envíos. De aquí se infiere una alta participación del grupo-clase salvo en un caso.



Figura 1. Directrices de realización. Tarea 1 y 2. Composición audiovisual con YouTube y teléfono móvil. Fuente: Aula Virtual de la Universidad de Murcia.

La Figura 1 ejemplifica las directrices de realización, en concreto, de la tarea 1 y 2. Las recomendaciones en la guía docente (UM, 2020a, p. 3) se cumplen bajo cuatro argumentos. El primero es que las tareas aproximan los contenidos desde una actitud reflexiva y crítica. Como segundo argumento cabe reconocer que con las tareas se estudia activa y comprensivamente. Unido a lo anterior, las tareas

estimulan el respeto entre todos mediante la cooperación, escucha y ayuda mutua en la realización. El último argumento, pero no por ello menos importante, es que desde el primer día se ofrece actividad y tarea. Especialmente la asistencia importa porque la entrega de las tareas no es obligatoria. Cuando se ofrecen tareas a realizar voluntariamente se subraya que su finalidad recae en acompañar al estudiante en su proceso de aprendizaje y realización del examen (UM, 2020a, p. 4).

Siguiendo las recomendaciones de la guía docente, el depósito semanal de un vídeo se ha percibido como un estímulo para asistir a clase. El vídeo es el resultado de una composición de varias URL de muy corta duración tomadas de YouTube. Un ejemplo de composición se recoge en la Figura 2 que, como se puede observar, forma parte de las tareas a realizar.

Figura 2. Directrices de realización. Tarea 3. Composición audiovisual con YouTube y teléfono móvil.
Fuente: Aula Virtual de la Universidad de Murcia.

Las composiciones con vídeos de YouTube (UM, 2020a, p. 9) funcionan como exposiciones ajustadas a los 60 minutos de realización de la tarea. La composición videográfica (primer recuadro de la Figura 2) aporta versatilidad y dinamismo a la exposición por la diferencia estética audiovisual de cada vídeo. Se percibe satisfacción por el estudiantado evidenciada por el ánimo en comentar y trabajar las composiciones. Los vídeos cortos, en las tareas 1, 4 y 5 pueden ampliarse en tiempo, a voluntad propia, por tratarse del visionado de largometrajes. No obstante, se cuidan mucho los tiempos con el fin de proceder a la entrega de la actividad en fecha y hora establecida. La tarea 1 muestra una composición de vídeos muy cortos vinculada al largometraje *Erin Brockovich* (Soderbergh, 2000) y la tarea 4 al largometraje *Wall-E* (Stanton, 2008). La tarea 5 es la más larga en visionado al utilizar piezas musicales vinculadas a la naturaleza, su conservación o la crítica ante su deterioro.

3. RESULTADOS DE EVALUACIÓN

A continuación, se recogen los resultados desde el sistema alternativo de evaluación (SAE) ante los planes de contingencia. Posteriormente, se exponen los instrumentos de evaluación de la asignatura *Educación y desarrollo sostenible*. El SAE queda recogido en la guía docente. La planificación del SAE ha repercutido en positivo a la hora de evaluar el proceso de aprendizaje y de enseñanza siguiendo las adaptaciones establecidas (UM, 2020a, p.5).

El llamamiento a examen, en su primera convocatoria, se realiza en tiempo y forma establecidos. No obstante, las circunstancias de excepcionalidad llevan a la modificación de fecha comunicada mediante la herramienta Anuncios del Aula Virtual. La modificación impacta tanto en la profesora de apoyo que acompaña esta actividad como al clima de aula. La organización y coordinación se cuida especialmente por ambas docentes. El Plan de Contingencia 2 y 3 queda reflejado en la guía docente con los instrumentos de evaluación (UM, 2020a, p. 6).

En el informe escrito se atiende a la docencia en modalidad semipresencial. Las clases sin interactividad son exposiciones grabadas, se plantea la actividad en fichas y se clarifican las ideas fundamentales. Las exposiciones se agrupan en cinco composiciones audiovisuales elaboradas desde vídeos cortos de YouTube. Para hacerlas se ha utilizado el teléfono móvil y la aplicación Bloc de notas. Las exposiciones videográficas se vinculan a las competencias de la asignatura y los contenidos.

El portafolios digital es el instrumento de evaluación de las clases práctico-teóricas que se presenta grupal o individualmente. Inicialmente se elaboraron siete. Tras un segundo periodo de trabajo en colaboración, se presentan diez portafolios. Durante su elaboración se favorece la comunicación interpersonal entre estudiantado y profesora utilizando tutorías en pequeños grupos. Para evaluar el portafolios digital se utiliza la rúbrica. Este instrumento se facilita al estudiantado para que conozcan especificaciones concretas, o se orienten cuando no pueden ir a clase. Con todo, el *Librillo de Prácticas*, entregado al inicio de la asignatura, contiene especificaciones de las prácticas, del portafolios digital e incluye esta rúbrica también.

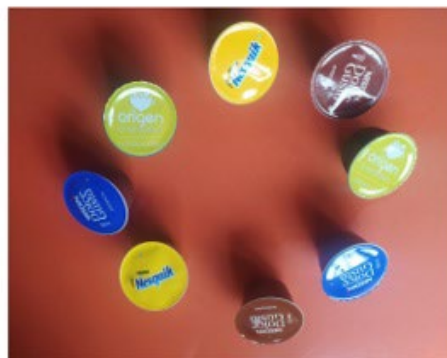
La herramienta Calificaciones del Aula Virtual permite la ubicación de los estudiantes en pequeños grupos e informa del estado de sus prácticas. La exposición oral de la profesora computa un total de 15 sesiones grabadas utilizando las herramientas Videoclasses y Galería multimedia. El grupo-clase ha realizado dos exposiciones orales individuales.

El recurso didáctico del póster no se ha promocionado como tal, si bien sí se ha estimulado el uso de la imagen y ha formado parte de la labor de construcción de la asignatura por parte de todos. En este sentido, ha sido el estudiantado, a voluntad propia, quien ha utilizado como recurso visual el dibujo y la fotografía digital tomada con sus teléfonos móviles. En ambos casos las creaciones digitales son originales y de elaboración propia.

Los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) se encuentran en el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (Pnud, <https://n9.cl/oiwrz>). Tomando los ODS de la Agenda 2015-2030 la Figura 3 ofrece un ejemplo que engloba lo comentado hasta ahora. La fotografía de la estudiante se ha utilizado en la clase teórico-práctica y en la elaboración posterior de su proyecto local. También se ha dado el caso de acompañar la fotografía con autorreflexión vinculada al contenido de la asignatura.

Desarrollo sostenible. Objetivos.

Para dar respuesta a los conflictos del planeta, se crearon los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) dentro de la Agenda 2015-2030. La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) los recoge en YouTube (<https://n9.cl/20it>). Desde ellos ejemplifico los 17 ODS tomando mi iniciativa de recogida de cápsulas de cafetera (Figura 1). Las cápsulas de las nuevas cafeteras son difícilmente reciclables. Pese a que hay contenedores, en mi territorio no disponemos. Para favorecer el desarrollo sostenible de mi zona ponemos un valor de 20 céntimos por cápsula recogida contribuyendo a los objetivos 1, 2 y 10 porque en mi hogar las entregamos a un vecino que precisa de ayuda social por el ayuntamiento ante un desempleo de larga duración. Siguiendo la Figura 1, nuestro vecino ha ganado hoy 1,60 euros. Esta ganancia contribuye a los objetivos 3 y parcialmente 16. Como la iniciativa se extiende al resto de casas llega hasta el Ayuntamiento que la asume cumpliendo con el objetivo 17 y garantizando los ODS 11 a 15. Con todo, mi proyecto deja pendiente los ODS 4 a 6 y parcialmente al 16. Como educadora social futura propondré una reunión con la Asociación de Vecinos sugiriendo un taller que aborde estos ODS pendientes. Para ello aplicaré alguna técnica grupal esbozando una acción basada en la animación sociocultural desde una orientación sociocrítica.



*Figura 1. Mi proyecto "Cápsulas de cafetera" desde los ODS: (1) Fin de la pobreza, (2) Hambre cero, (3) Salud y bienestar, (4) Educación de calidad, (5) Igualdad de género, (6) Agua limpia y saneamiento, (7) Energía asequible y no contaminante, (8) Trabajo decente y crecimiento económico, (9) Industria, innovación e infraestructura, (10) Reducción de las desigualdades, (11) Ciudades y comunidades sostenibles, (12) Producción y consumo responsable, (13) Acción por el clima, (14) Vida submarina, (15) Vida de ecosistemas terrestres, (16) Paz, justicia e instituciones sólidas y (17) Alianzas para lograr los objetivos.

*Foto de elaboración propia desde mi teléfono móvil Redmi Note 8T, tomada el 19/11/2020

Figura 3. Proyecto ODS-Agenda 2015-2030 con fotografía de elaboración propia de la estudiante Alicia Talavera Reina. Fuente: Evidencia E16.

3.1. Protocolo de observación

El protocolo de observación recurre a siete indicadores: (1) asistencia a clase práctica, (2) listado de grupos, (3) vídeos de clase expositiva interactiva de la profesora, (4) asistencia a examen escrito, (5) acompañamiento tomado de la Nota de Campo 21, (6) Aula Virtual con herramienta Calificaciones y (7) reuniones de revisión de examen tomadas de la herramienta Apúntate del Aula Virtual.

El análisis de satisfacción del estudiantado recurre al grupo focal durante las exposiciones interactivas y a dos testimonios a través de la herramienta Mensajes privados del Aula Virtual. El primer testimonio aborda la importancia del acercamiento entre las personas pese a sus diferencias, reconoce el placer sentido por la docencia ejercida y valora como positivo el cuatrimestre. En el segundo testimonio la estudiante reconoce el placer de la profesión docente ejercida dejando abiertos cauces futuros de apoyo adquiriendo implicación. La asignatura se difunde en los medios, a saber, en televisión local y en las redes sociales Facebook e Instagram (Thader TV, <https://n9.cl/tqfa5>).

Los exámenes se realizan de forma presencial atendiendo a la situación sanitaria y la disponibilidad de aulas. En este escenario se contemplan los mismos instrumentos y porcentajes que en la evaluación presencial en condiciones de normalidad. El examen se realiza con ordenador en aula, desde preguntas previamente trabajadas en clase facilitadas en una *Parrillada de Preguntas*. Las respuestas, de elaboración propia, se han supervisado por la profesora en las tutorías individualizadas bajo demanda del estudiantado. En ellas se estimula la creatividad en la respuesta, la vinculación con los documentos trabajados y correcta citación. La entrega de examen destaca por su gracia y gusto en la presentación del texto escrito, análisis y síntesis bien estructurado, corrección, creatividad, transfe-

rencia aplicada de los contenidos teóricos, enlaces a recursos multimedia que apoyan las respuestas, elaboración propia de figuras y mapas conceptuales y citación y referencias, generalmente siguiendo normativa APA.

4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

La docencia semipresencial ha supuesto usos ventajosos vinculados al aula virtual con impactos no menores que conviene discutir. De una parte, la primera ventaja ha sido la posibilidad de describir un plan de comunicación virtual de diseño instruccional en la línea expresada por Solano (2020). Además, se realiza un ejercicio de autoevaluación analizando acción docente (Amorós, 2016). La organización en gestión de tiempo ha sido atendida (Ruiz, 2020) y el proceso de enseñanza-aprendizaje en sí mismo ha asumido las características propias de un entorno virtual (Prendes, 2020).

De otra parte, se reconocen cinco puntos de impacto. El primero se advierte en los usos de nuevas herramientas del Aula Virtual como Videoclases (uso de videoconferencia) y Galería multimedia (repositorio digital de vídeo). El segundo impacto implica dinamismo dentro de las herramientas Tareas y Mensajes privados. En ambos espacios se destacan los contenidos académicos de alto nivel.

El tercer impacto se reconoce en las herramientas de gestión del Aula Virtual, a saber, Apúntate y Calificaciones. Ellas permiten el seguimiento por evidencias y favorecen el depósito de calificaciones bajo un espacio seguro y fácil para la transferencia de resultados. El cuarto impacto se subraya ante la cantidad de trabajos presentados con calidad y producción creativa digital. Se espera con ello que el estudiantado aplique su dominio en posteriores materiales digitales. El quinto se enfoca a la calidad de la evaluación considerando la equidad mediante los acompañamientos y la comunicación interpersonal facilitando las relaciones de confianza.

Desde las evidencias vinculadas a estos cinco puntos de impacto, se percibe un espacio virtual de enseñanza-aprendizaje aumentado. Para ello, se reconoce que los sistemas e instrumentos de evaluación asumiendo el Plan de Contingencia 2 y 3 han hecho un papel importante. Cabe destacar los flujos activos de coordinación entre rectorado, decanato y equipo directivo del departamento.

Los impactos evidencian acciones de uso sostenible de recursos de enseñanza-aprendizaje junto a una docencia cívica basada en la responsabilidad ambiental como precisa Nieves y González (2019). La competencia digital docente incluye la eco-responsabilidad (Barragán-Sánchez *et al.*, 2020).

Cabe discutir acerca de la baja asistencia en las clases teóricas desde el inicio. En cuanto a las clases prácticas la asistencia fue descendiendo muy significativamente conforme avanzaba la asignatura. De la observación se percibe una falta de motivación en general. Una causa es que la asignatura optativa no ha sido elegida por el estudiantado siempre, bien porque su nota no lo permitía, bien porque se le asignaba automáticamente. Una vez comenzada la asignatura, tampoco ha ayudado el horario de prácticas, establecido presencialmente de 19.30 horas a 21:00 horas de los viernes. En este trabajo, la asistencia invita a la reflexión, sobre todo porque la participación en tareas ha sido alta y el número de visitas también resulta elevado.

En otro orden, hay dos reclamaciones. Esta situación se ha dado por vez primera en la trayectoria docente de la profesora, quizás por el contexto insólito y los procedimientos extraordinarios. Otra interpretación que se hace del hecho es que la libertad de uso de tecnología digital, a la hora de elaborar la prueba escrita, ha generado una falsa seguridad, o altas expectativas, que no corresponden con la metodología y los contenidos académicos. El desequilibrio señalado por Nieves y González (2019) entre la persona y la Tierra, donde el amor resulta un elemento transformador, no ha dado su fruto. La identidad disidente universitaria para avanzar hacia ambientes respetuosos y

tolerantes bajo una política del cuidado, asumiendo la sabiduría (Kemp y Scoffham, 2020) tampoco en ambos casos.

Sin embargo, cabe concluir, que la asignatura ha experimentado en los estudiantes asistentes un grado notable de implicación. Hay evidencias de un acompañamiento al estudiantado que permite describir su proceso de aprendizaje. Esta posibilidad ha permitido detectar la responsabilidad cívica adquirida y la implicación sostenible con destacados comportamientos prosociales. De hecho, se trata de acciones que coinciden con las marcadas por el Departamento de Educación británico (2021) de educación climática y estrategias verdes en el desarrollo de la carrera.

Unido a lo anterior, la metodología con recursos digitales se ha evidenciado muy bien en exámenes escritos y trabajos. Se espera que repercuta en los profesionales de la educación social para la creación de contenidos futuros impactando así en el emprendimiento digital. La asignatura ejemplifica el dominio de la competencia digital con responsabilidad social ecológica (Barragán-Sánchez *et al.*, 2020). El vínculo con amplias herramientas, creación artística y *software* es evidente.

Finalmente, las composiciones audiovisuales obtenidas de YouTube han facilitado la labor docente. Se ha estimulado la creatividad y el desarrollo de pequeños proyectos locales transfiriendo notablemente los contenidos teóricos a contenidos aplicados. Los trabajos e informes se ajustan bien a objetivos estratégicos como la excelencia en educación, habilidades para un mundo cambiante, el Cero neto, resiliencia al cambio climático y la lucha por un mejor medio ambiente. Kemp y Scoffham (2020) reconocen la necesidad de una universidad ecológica como ejemplo de respuesta social acorde con la situación climática del siglo XXI. La importancia en la formación de los profesionales de la educación para el desarrollo sostenible deviene en una necesidad urgente. Hacerle frente en las universidades pasa por aportar programas de formación permanente de profesorado. Con esta asignatura, se ha ofrecido una manera de hacer, una forma docente ejercitando un emprendimiento social y digital desde el entorno local. Con acciones formativas estimulantes los beneficios son para todos.

Agradecimientos

La evidencia E16 ha precisado directrices adicionales aportadas por la Comisión Académica del *Máster Universitario en Investigación, Evaluación y Calidad de la Educación* (MIECE). Extiendo mi agradecimiento a los profesores Francisca Serrano Pastor, Juan Antonio Salmerón Aroca y al Equipo Directivo del departamento de Teoría e Historia de la Educación, profesoras M^a Jesús Bazaco Belmonte y Antonia M^a Sánchez Lázaro.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA). (2019). *Guía de Autoevaluación: renovación de la acreditación de títulos oficiales de Grado y Máster Universitario Programa ACREDITA*. Versión 6. 08/01/2019. (n.l.): ANECA. <https://n9.cl/p7ydo>
- Amorós, L (2016). SAKAI en el grado en Educación Social: Autoevaluación de una asignatura. En R. Roig-Vila, *Tecnología, innovación e investigación en los procesos de enseñanza-aprendizaje*. Octaedro.
- Amorós-Poveda, L., Cabero-Almenara, J. y Palacios-Rodríguez, A. (2022). Pedagogical Patterns for tMOOC as a Social Technology of Relationship. *Societies*, 12(2), 47. <https://doi.org/hnkd>
- Amorós, L. y Díaz, M. D. (2011). *Del bingo al Facebook y tiro porque me toca. Evaluación de medios en animación*. Dykinson.

- Aznar, P. (2010). Educación para el Desarrollo Sostenible: Reflexiones Teóricas y Propuestas para la Acción. *Edetania*, 37, 129-148. <https://n9.cl/kob2s>
- Baez, B.F. (1994). El movimiento de escuelas eficaces: Implicaciones para la innovación educativa. *Revista de Educación*, 294, 407-426. <https://n9.cl/3yqr3>
- Barba, M. (2018). Límites e indefiniciones de la educación ambiental, un debate permanente. *Revista de Educación Social*, 28, 9-31. <https://n9.cl/y5qln>
- Barragán-Sánchez, R., Corujo, M.C., Palacios-Rodríguez, A. & Román, P. (2020). Teaching Digital Competence and Eco-Responsible Use of Technologies: Development and Validation of a Scale. *Sustainability*, 12(18), 7721. <https://doi.org/hnkf>
- Campillo, M. (2002). La Educación ambiental en el marco de la Pedagogía Social. En M. Campillo, *El papel de la educación ambiental en la Pedagogía Social* (pp. 11-29). Murcia: Diego Marín.
- Cebrián, D. (2019). Proyecto Valleverde, “juntos contra el cambio climático”. Las personas con discapacidad intelectual como agentes de cambio social. *Revista de Educación Social*, 28, 164-174. <https://n9.cl/ittvl>
- Civic University Network (2018). Eight Steps to creating an agreement. [pdf]. <https://n9.cl/p59s7>
- Civic University Network. (2020). [web]. <https://n9.cl/z3rn9>
- Department for Education. (2021). *Sustainability & Climate Change. A draft strategy for the education & children's services systems*. London: The UK Government and the Devolved Governments. <https://n9.cl/ospz1>
- Karelia CBC. (2019). *Joint Operational Programme 2014-2020*. Poratie: Council Of Oulu Region. <https://bit.ly/3CBZS1J>
- Karelia CBC. (2021). *Strategic Environmental Assessment Karelia cross-border cooperation programme 2021-2027*. Poratie: Council Of Oulu Region. <https://n9.cl/r3fvv>
- Kemp, N., & Scoffham, S. (2020). The paradox model: towards a conceptual framework of engaging with sustainability in higher education. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, (23)1, n.p. <https://doi.org/hnjg>
- Međugorac, V., Šverko, I. & Babarović, T. (2019). Careers in sustainability: an application of Social Cognitive Career Theory. *Int J Educ Vocat Guidance*. <https://doi.org/gmjnn8>
- Meira, P. A. (2002). Problemas ambientales globales y educación ambiental: una aproximación desde las representaciones sociales del cambio climático. En M. Campillo, *El papel de la educación ambiental en la pedagogía social* (pp. 91-133). Diego Marín. <https://n9.cl/f90v>
- Naciones Unidas. (2015). *Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible*. New York: Naciones Unidas-Departamento de Asuntos Económicos y Sociales. <https://n9.cl/tsqob>
- Naval, C. (2003). Orígenes recientes y temas clave de la educación para la ciudadanía democrática actual. *Revista de Educación*, Ext1, Pp. 169-189. <https://n9.cl/fg0wm>
- Nieves, M.A., y Gonzáles, S.M. (2019). Educación ambiental y formación docente: reto de la Educación Social Universitaria. *Revista de Educación Social*, 28, 134-148. <https://n9.cl/0qz4b>
- Novo, M. (2009). La educación ambiental, una genuina educación para el desarrollo sostenible. *Revista de Educación*, Extra, 195-217. <https://n9.cl/c5d6>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencias y la Cultura. Unesco. (26 de enero, 2017). Los Objetivos de Desarrollo Sostenible, qué son y como alcanzarlos. [Archivo de video]. <https://n9.cl/94dj>
- Plant, P. (2015). Green Guidance: Guidance for the Future. *REOP. Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, (26)1, 115-123. <https://n9.cl/p9yt2>

- Prendes, M.P. (2020). Cómo organizar y gestionar los recursos en línea (I): Metodologías para la enseñanza en línea. Exposición. [Seminario web]. <https://n9.cl/dku90>
- 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. (2020). *Boletín Oficial del Estado*, 67, de 14 de marzo de 2020, 25390 a 25400. <https://n9.cl/4yk1c>
- Rodrigo-Cano, D. (2019). 35 años de éxitos en la Educación Ambiental en España. *Revista de Educación Social*, 28, 32-43. <https://n9.cl/6jsq7R>
- Romans, M., Petrus, A. y Trilla, J. (2002). *De profesión: educador(a) social*. Paidós.
- Ruiz, J. A. (2020). Gestión eficaz del tiempo. [Seminario web]. <https://n9.cl/2rdiq>
- Saez, J. (1992). Los educadores de sociales ¿tecnólogos o intelectuales? *Pedagogía social: revista interuniversitaria*, 7, 179-189.
- Schultz, J.P. y Torales, M.A. (2019). Consumo e sustentabilidades em Círculos Freireanos de Cultura: uma experiênciã com estudantes do Sul do Brasil. *Revista de Educación Social*, 28, 149-163. <https://n9.cl/vbavs>
- Soderbergh, S. (Director). (2000). *Erin Brockovich*, [Película]. Jersey Films.
- Solano, I.M. (2020). La comunicación en entornos virtuales. Presentación. [Página web]. <https://n9.cl/m2pcm>
- Stanton, A. (2008). *Wall-E*. [Película]. Pixar–Walt Disney Pictures.
- Teach the Future (2020). Teach the Future. [Web]. United Kindon. <https://n9.cl/63hzi>
- Universidad de Murcia (UM). (2020a). Guía de la Asignatura de Grado “Educación y desarrollo sostenible” 2020/2021. [Documento web]. Murcia: Facultad de Educación-Universidad de Murcia. <http://n9.cl/yqtu0>
- Universidad de Murcia. (2020b). Resolución del Rector de la Universidad de Murcia de 13 de marzo de 2020, sobre medidas extraordinarias en relación con el coronavirus (COVID-19). <https://n9.cl/wvf22>
- Vilches, A., Gil, D., Toscano, J.C. y Macías, O. (2009). *Educación para la sostenibilidad*. Madrid: Centro de Altos Estudios de la OEI. <https://n9.cl/4u6ao>
- Zamaro, J.M. y Amorós, L. (2011). *Las nuevas tecnologías para la enseñanza de las Ciencias. Propuestas prácticas para Educación Secundaria*. MAD Eduforma.

Revisión del tratamiento de la expresión escrita: la escritura creativa en materiales de ELE para jóvenes aprendientes de nivel B1

Asensio Pastor, Margarita Isabel

Departamento de Educación, Universidad de Almería (España)

Abstract: Written production is often one of the communicative activities in the classroom which does not enjoy great popularity, especially among younger learners, both in the mother tongue and in the second language learning process. Part of this demotivation is due to the treatment of written expression in teaching materials which, in many cases, are presented in a complementary way to oral production and are routinised, that is, the same type of exercise of spontaneous expression is often repeated without giving way to exercises which go beyond the individual proposal or which allow for the development of creativity and imagination. In relation to the above, this chapter presents an analysis of several B1 level textbooks aimed at teenagers and examines the presence of written expression and, in particular, the one described in relation to creative writing.

Keywords: Spanish as a second language/foreign language (S2L/LF), Written Production; Creative Writing, analysis of material.

1. INTRODUCCIÓN

El presente trabajo se enmarca en proyecto “RED/ELE. Red de innovación docente en el ELE para formación del profesorado de educación no universitaria (5514)” que coordinan María Teresa del Olmo y María Soledad Villarrubia desde la Universidad de Alicante. Este proyecto tiene como objetivo la formación en enseñanza de español como lengua extranjera a los futuros docentes.

En relación con lo anterior, es indudable la necesidad dadas las cifras que arroja el informe del Instituto Cervantes elaborado por Fernández-Vitores, *El español: una lengua viva. Informe 2021* donde se especifica que “más de 24 millones de alumnos estudian español como lengua extranjera en 2021” (en línea).

En efecto, las cifras anteriores demuestran que la enseñanza de español como lengua extranjera/segunda lengua (a partir de ahora ELE/L2) es una realidad creciente tanto dentro como fuera de las fronteras de países hispanohablantes.

Antes de proseguir con nuestro trabajo, consideramos necesario hacer la siguiente observación. En este estudio empleamos tanto el concepto de español como lengua extranjera (LE) y de español como segunda lengua (L2) estableciendo una distinción entre ambas en relación a tres cuestiones (Asensio-Pastor, 2021): 1) El contexto de aprendizaje donde la LE la localizamos en contextos exolingües, es decir, fuera de países hispanohablantes, mientras que la L2 se produce en inmersión lingüística y, por tanto, en un contexto endolingüe de países hispanohablantes. 2) La necesidad de aprendizaje del español en donde la L2 se realiza prioritariamente por necesidades de subsistencia o de integración social, educativos, etc. impuestos por el país de residencia. 3) Cada supuesto de enseñanza tiene una singularidad muy marcada materializada en la metodología (Asensio-Pastor et al., 2020).

Por otro lado, otro dato para tener en cuenta que demuestra la necesidad del proyecto en el que se realiza este estudio es que el alumnado que aprende el español es cada vez más pequeño, por lo que exige, por un lado, de un profesorado cualificado para enfrentar la docencia de ELE/L2 entre alumna-

do infantil y juvenil que vamos a denominar en este trabajo como Español como Lengua Extranjera/ Segunda Lengua a alumnado Infantil y Juvenil (en adelante ELEIJ) y, por el otro, de materiales que tengan en cuenta las características de este alumnado anteriormente mencionado.

Al respecto de lo expuesto, como expone Asensio-Pastor (2016), la realidad de la docencia ELEIJ revela que el número de docentes con competencia en enseñanza de ELE/L2 a alumnado infantil y juvenil “es, todavía hoy, escasa, puesto que existe un vacío informativo-formativo que ha de cubrir experimentando, creando, buscando, etc.” (p.96), sobre todo, entre los docentes que enseñan español en contextos de inmersión lingüística a un alumnado escolarizado y, por tanto, en un contexto de educación formal.

De hecho, el Estado español no dispone de una regularización estatalizada para la enseñanza de español como LE/L2, aunque la enseñanza reglada y pública se canaliza por varias vías que difieren según la comunidad autónoma en la que nos encontremos; sobre este último punto, todo lo concerniente en materia educativa en España, si bien depende del Ministerio de Educación, se gestiona de manera independiente en cada comunidad autónoma y ciudad autónoma. En el caso de Andalucía existen, por un lado, las llamadas Aulas Temporales de Adaptación Lingüística (ATAL) pensadas para alumnado extranjero infantil y juvenil escolarizado y, por otro lado, en el caso de alumnado adulto, los Centros y Secciones de Educación Permanente (CEPER y SEPER) y las Escuelas Oficiales de Idiomas (en adelante EEOOI).

Por lo expuesto en los párrafos anteriores, la labor de las editoriales dedicadas al español como LE/L2 ha sido fundamental para el desarrollo y proyección de esta lengua, aunque gran parte de este material se concibe para ser empleado entre un tipo de estudiante extranjero –independientemente de la edad– que la aprende sin tener la presión y la necesidad de vivir en un país hispanohablante y menos aún, de que sea la lengua vehicular de instrucción. De igual manera, hasta hace pocos años, el material para ELEIJ era escaso por lo que muchos docentes tendían a emplear material pensado para la enseñanza de lengua materna (LM) con más o menos adaptaciones; dificultades que, por otro lado, se visualizan en la enseñanza a aprendices migrantes escolarizados.

Así pues, este estudio tiene un doble objetivo, por un lado, dar a conocer material específico para la enseñanza de ELEIJ y, por el otro, el de analizar material ELEIJ –en concreto manuales– centrándonos en la actividad comunicativa de producción escrita y, dentro de ella, el descriptor de escritura creativa que especifica el *Volumen Complementario del MCER* (Consejo de Europa, 2021 [2018]) y las concreciones para jóvenes aprendientes (Goodier, 2018a y 2018b).

Por tanto, esta revisión nos permitirá comprobar la hipótesis de que todos –o la gran mayoría– de los materiales pensados para este tipo de estudiantes, vienen a presentar ejercicios de expresión escrita que obvian una parte importante de esta actividad comunicativa como es el desarrollo de la creatividad y la imaginación especialmente importante entre aprendices de corta edad al estar en pleno desarrollo en todos los aspectos.

Una revisión del estado de la cuestión revela la carencia de estudios centrados en este tipo de material de ELEIJ y, sobre todo, teniendo en cuenta las adaptaciones posteriores al *MCER* (Consejo de Europa, 2001 [2001]) y la adaptación de este en el *Plan Curricular del Instituto Cervantes –PCIC–* (Instituto Cervantes, 2006).

2. MARCO TEÓRICO

La enseñanza-aprendizaje de ELEIJ es un terreno que, como se indicó en la introducción, ha experimentado un desarrollo considerable en los últimos años tanto en el incremento de material práctico

(Asensio, 2016; Blanco, 2010) como de material teórico específico para formación en este campo de la ELE (Miras y Sancho, 2017; Asensio-Pastor, 2016; Herrera, 2016; Fernández-López, 2015; Villalba y Hernández, 2004; Pisonero Del Amo, 2004, entre otros).

2.1. Análisis de materiales

De acuerdo con Blanco (2010), el incremento de aprendientes de español, sobre todo, niños y adolescentes, la mayoría en contextos escolares, ha hecho que las editoriales de ELE/L2 presten atención a este tipo de estudiantes con la publicación de materiales educativos específicos; al mismo tiempo, esto hace imprescindible, a nuestro parecer, el desarrollo de instrumentos de análisis y valoración concretos que tenga en cuenta las indicaciones del *MCER* (Consejo de Europa, 2001 [2001], la adaptación de en el *Plan Curricular del Instituto Cervantes –PCIC–* (Instituto Cervantes, 2006) y el *Volumen complementario del MCER* (Consejo de Europa, 2021 [2018]).

Dentro de los materiales de enseñanza de lengua extranjera, el manual, el método o libro de texto sigue dominando el mercado editorial, con independencia de que sea abundante la bibliografía en la que se establece un debate todavía hoy en día vivo sobre el uso o no de este. En efecto, son muchos los autores que han expuesto las ventajas y las desventajas de su empleo (Ezeiza, 2009; Tomlinson, 2012). Sin embargo, desde la perspectiva en la que afrontamos esta investigación, consideramos que es una de las herramientas didácticas de primer orden que requiere ser analizado.

Ahora bien, como nos recuerda Fernández-López (2004) con referencia a la enseñanza de ELE, el análisis de materiales ha sido una preocupación existente desde los años setenta “por la necesidad de llevar a cabo análisis detenidos de los instrumentos que el docente lleva a las aulas” (p.715), ante el aumento de estos. En concreto, el estudio de Ezquerro (1974) fue pionero en el análisis de métodos de español estableciendo dos líneas de estudios que siguen todavía vigentes:

- El análisis del contenido de forma explícita y lo más objetiva posible para poder compararlo con otros métodos.
- El diseño del propio método para comprobar si está bien elaborado en función de lo que estos mismo especifican en sus prólogos/introducciones.

2.2. El Marco Común Europeo de Referencia (MCER)

El *MCER* (Consejo de Europa, 2002[2001]), es un proyecto desarrollado por el Consejo de Europa, que se inscribe dentro de las políticas lingüísticas de este y que se realizó con la intención de realizar las siguientes acciones (Consejo de Europa, 2002[2001]; Instituto Cervantes, en línea; Broek y van den Ende, 2013):

1. Proteger y desarrollar la herencia cultural y la diversidad de Europa como fuente de enriquecimiento mutuo entre los diversos pueblos europeos.
2. Facilitar la movilidad de la ciudadanía europea, así como el intercambio de ideas.
3. Desarrollar un enfoque de la enseñanza de las lenguas basado en principios comunes para todas las lenguas de Europa.
4. Promover el plurilingüismo.

Centrándonos en el tercer punto, el *MCER* plantea un marco de referencia que pretende dar unidad en asuntos educativos y culturales en materia de aprendizaje de lenguas extranjeras entre los Estados miembros de la UE (Unión Europea) y, así, promover la transparencia y la coherencia en el aprendizaje y la enseñanza de las lenguas modernas en Europa. Para ello, el *MCER* define seis niveles comunes de referencia; cada uno de ellos proporciona una descripción en forma de escalas de descriptores y en

términos de capacidades sobre el grado de competencia de la lengua que debe alcanzar un estudiante. Entre las novedades que incluye este documento está el de atender tanto a la comunicación verbal como no verbal y dentro de la primera, en determinar las actividades comunicativas de la lengua en comprensión, producción, interacción y mediación oral y escrita.

Por otro lado, conviene indicar que el *Volumen complementario* (Consejo de Europa, 2021[2018], p.29) que los cambios y ampliaciones de este no afectan al constructo del *MCER* ni a sus niveles comunes de referencia propuestos, sino que lo que hace es concretar los descriptores ilustrativos actualizados y ampliados del *MCER* de 2001, así como las escalas de descriptores en las categorías del esquema descriptivo del *MCER*. Estos se concretaron en unas parrillas específicas para el análisis de la enseñanza de lenguas modernas en centros educativos europeos.

En el estudio realizado para el Parlamento europeo por Broek y van den Ende (2013) se ponía de manifiesto el grado de aplicación del *MCER* en el contexto educativo mostrando una gran disparidad de empleo. Si nos centramos en el caso español, conviene indicar que, en España, la ley educativa prevé las adaptaciones concretas en cada Comunidad Autónoma y Ciudades Autónomas sin que existe referencia explícita al *MCER* en la enseñanza de lenguas extranjeras. Tampoco existe una normativa específica que regule la enseñanza del español en el contexto de enseñanza de segundas lenguas entendiendo este como la enseñanza-aprendizaje en contexto de inmersión lingüística (Asensio et al., 2020).

2.3. La expresión escrita y la creatividad

La expresión escrita, en el *MCER*, se incluye entre las denominadas destrezas lingüísticas, en este caso de producción de lenguaje escrito. Esta se sirve principalmente del lenguaje verbal, aunque también contiene elementos no verbales y que suelen complementar la información expuesta como mapas, gráficos, fórmulas matemáticas, entre otras cuestiones.

Por otro lado, la expresión escrita, tanto el *MCER* como el *Volumen complementario*, mantienen las mismas categorías como se detalla en la tabla 1.

Tabla 1. Expresión escrita. Fuente: MCER (Consejo de Europa, 2002 [2001]; 2021[2018]).

<i>MCER</i> (2002 [2001])	<i>Volumen Complementario</i> (2021 [2018])
Expresión escrita en general	
Escritura creativa	
Informes y redacciones	

Dentro de estas, nos ha interesado en este estudio la relativo a la 'escritura creativa' que exige, como primer acercamiento, una conceptualización del término 'creatividad'.

Como indica Iglesias (2000), "es difícil resumir en una definición las distintas perspectivas que aparecen vinculadas al concepto de creatividad" (p.943), puesto que es una palabra que abarca una gama de destrezas distintas que la muestra como una actividad compleja.

Rodari (1973) en su conocida obra *Gramática de la fantasía* define la creatividad como 'pensamiento divergente' y lo explica de la siguiente manera:

"Creatività" è sinonimo di «pensiero divergente», cioè capace di romperé continuamente gli schemi dell'esperienza. È «creativa» una mente sempre al lavoro, sempre a far domande, a scoprire problema dove gli altri trovano risposte soddisfacenti, a suo agio nelle situazioni fluide nelle quali gli altri futano solo peri-

coli, capace di giudizi autonomi e indipendenti (anche dal padre, dal professore e dalla società), che rifiuta il codificato, che manipola oggetti e concetti senza lasciarsi inibire dai conformismi” (pp. 171-172)

De sus palabras se desprende la relación que existe entre creatividad y actividad mental de búsqueda, descubrimiento y hasta de autonomía e independencia.

En definitiva, siguiendo a Guerrero (2009), podemos afirmar que la creatividad es “el arte de buscar, probar, combinar de formas diferentes los conocimientos e informaciones de todo tipo” (p.2); el mismo autor, en referencia al pensamiento creativo expone que “es el pensamiento innovador, exploratorio, atraído por lo desconocido, lo indeterminado; y hay quien cree, que la creatividad es la tendencia natural a la realización personal” (p.2).

Dentro del *M CER* (2002[2001]), el descriptor general para la expresión escrita con relación a la escritura creativa en el nivel B1 es el que aparece en la siguiente tabla 2.

Tabla 2. Descriptor sobre escritura creativa. Fuente: *M CER* (2002[2001], p. 65).

B1 Escribe descripciones sencillas y detalladas sobre una serie de temas cotidianos dentro de su especialidad. Escribe relaciones de experiencias describiendo sentimientos y reacciones en textos sencillos y estructurados. Es capaz de escribir una descripción de un hecho determinado, un viaje reciente, real o imaginado. Puede narrar una historia.

Como venimos insistiendo, en este estudio se ha tenido en cuenta los descriptores sobre producción escrita, apartado relativo a escritura creativa, del *Collated representative samples of descriptors of language competences developed for young learners aged 11-15 years* (Goodier, 2018b). En él se concretan cuatro cuestiones: la capacidad para poder realizar descripciones directas y detalladas sobre una variedad de temas familiares dentro de su campo de interés, así como una descripción de un evento, un viaje reciente, real o imaginario; el poder relatar experiencias, describiendo sentimientos y reacciones en un texto simple conectado y, por último, poder narrar una historia.

Tabla 3. Descriptor sobre escritura creativa para jóvenes aprendientes de 11-15 años. Fuente: *Collated representative samples of descriptors of language competences developed for young learners aged 11-15 years* (Goodier, 2018b, p. 107).

B1 Can write straightforward, detailed descriptions on a range of familiar subjects within his field of interest.

Can write accounts of experiences, describing feelings and reactions in simple connected text.

Can write a description of an event, a recent trip - real or imagined.

Can narrate a story.

3. MÉTODO

El método de análisis en el que se sustenta esta investigación es de tipo cualitativo no experimental. En los epígrafes que siguen se concreta el material seleccionado para su estudio, así como las fases e instrumentos de análisis.

3.1. Materiales analizados

Los materiales analizados en este estudio fueron manuales ELEIJ de nivel B1 para jóvenes aprendientes, concretamente, el libro del alumno.

Los criterios de selección de estos manuales analizados se basaron en las siguientes cuestiones:

- 1) Que fuera una muestra representativa de las principales editoriales que publican material ELE/L2.
- 2) Unido a lo anterior, que estos manuales dispusieran de material complementario como libro del profesor, cuaderno de ejercicios, material interactivo, entre otros).
- 3) Asimismo, los manuales seleccionados debían haberse publicado a partir de 2018. Esto se debe a que en ese mismo año fue publicado el *Volumen Complementario del MCER* (Consejo de Europa 2021 [2018]) y, así, poder analizar si se ha tenido en cuenta las aportaciones de este documento, así como los documentos complementarios relativos a jóvenes aprendientes, *Collated representative samples of descriptors of language competences developed for young learners aged* sobre el que se hizo una revisión para estudiantes de entre 7 y 10 años y de 11 a 15 años (Goodier, 2018b). Disponer de manual y otros materiales (Libro del profesor, cuaderno de ejercicios, etc.).
- 4) Por último, el nivel elegido para el análisis fue el nivel B1 según el *MCER* (Consejo de Europa, 2002 [2001], 2021 [2018]), ya que este estudio se complementa con otros que se están llevando a cabo en el citado proyecto de “RED/ELE”.

3.2. Instrumentos de investigación

El instrumento que se ha empleado para el análisis de los manuales ha sido una rúbrica diseñada por Del Olmo y Villarrubia (2022), que está bajo la licencia *Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0 International License*. Esta rúbrica consta de una parte en la que se anota la información de control del manual (título, autoría, año de publicación y editorial); tras lo cual le siguen una serie de ítems distribuidos en tres bloques: los dos primeros sobre la estructura del libro, el primero general donde se atiende también a los materiales y el segundo relativo a la estructura interna de este (metodología y didáctica) que fue adaptado para la categoría de ‘escritura creativa’. En este caso, cada una de las afirmaciones propuestas por la rúbrica se dispuso cinco criterios de evaluación con un descriptor en letra y numérico: no aparece (0 puntos); insuficiente (1 punto); suficiente (2 puntos); notable (3 puntos) y excelente (4 puntos).

Por último, se incluye una tercera parte donde se recogen afirmaciones sobre el manual analizado de respuesta abierta para comentarios específicos sobre su relación con la práctica docente, los materiales de apoyo, los procesos de aprendizaje, el formato, el desarrollo integral de las destrezas o la integración de aspectos de interculturalidad, plurilingüismo o afectividad, etc.; asimismo, se incluye un último apartado ‘Otros aspectos no mencionados y relevantes para el análisis’.

3.3. Fases de la investigación

En este epígrafe concretamos las fases de nuestro estudio.

Fase 1. Experiencia personal y observación participante

La experiencia personal enseñando español a alumnado infantil y juvenil (ELEIJ) nos permitió entrar en contacto con este tipo de material e, incluso, realizar un análisis ‘informal’ del mismo para seleccionar un método de cabecera para el aula. En otras palabras, el análisis realizado no se hizo de una manera sistematizada con el propósito de mostrar los resultados, así como el hecho de que no fuera un estudio exhaustivo y aleatorio en algunas de las cuestiones examinadas.

Fase 2. Determinación del nivel de análisis y la actividad comunicativa

Dado que este estudio se integra en proyecto “RED/ELE”, se decidió que varios miembros replicaran el estudio en tres niveles distintos siendo el correspondiente a este análisis el B1 y centrarnos en la

producción escrita; dentro de este estudio en particular, se atendió al descriptor relativo a la escritura creativa. De igual modo, concretado el nivel, se seleccionaron los manuales según los criterios ya mencionados.

Delimitado el qué analizar y el nivel, se procedió a la elaboración de una plantilla de análisis con una serie de descriptores expuestos en el apartado anterior y el pilotaje de esta.

Fase 3. Análisis del material y conclusiones

Consistió en la aplicación de la parrilla de análisis al material seleccionado y las conclusiones a las que hemos llegado del estudio del material..

4. ANÁLISIS DE DATOS

A modo de introducción, el primer resultado que cabe mencionar y que no corresponde a la propia rúbrica explicada en el apartado metodológico, es que los manuales específicos para el aprendizaje de español a niños –entendiéndolos por debajo de los 10 años–, carecen de nivel B1. Esto fue una de las motivaciones por las que tuvimos que decantarnos por analizar métodos que se inscriben dentro de los denominados para adolescentes o jóvenes aprendientes. En concreto, se analizaron cuatro manuales que detallamos a continuación:

- Bodas, M. y De Pedro, S. (2018). *Nuevo Mañana 3 A2-B1. Libro del alumno*. Anaya.
- Cabeza, M. C. et al. (2018). *Espacio Joven 360° B1.1. Libro del alumno*. Edinumen.
- Castro, F. et al. (2021). *Nuevo Compañeros 3. Libro del alumno* Edelsa.
- Sousa, D. R. y Rodríguez, O. (2022). *¿Español? ¡Por supuesto! 4*. SGEL.

También se tuvo en cuenta a editorial Difusión. Sin embargo, esta no presentaba ningún manual que cumpliera los criterios especificados en la metodología para elección del manual de análisis.

Con respecto a la estructura general de los cuatro libros y sus materiales, estos se adaptan al *MCER* (2002[2001]) indicándose el nivel –según este documento– en la propia portada del libro, pero en ningún caso se especifica que sigan las indicaciones del *Volumen complementario* (2021[2018]). En ninguno de ellos se especifica si siguen el *PCIC* (Instituto Cervantes, 2006).

La distribución de los manuales se hace siguiendo el formato de unidad didáctica organizada por contenidos que varían ligeramente entre las distintas ediciones, coincidiendo la sección de gramática, vocabulario, fonética y contenidos culturales; este último apartado es el que cierra las unidades.

Un análisis concreto de las unidades, muestra que todas ellas tratan de desarrollar las actividades comunicativas de expresión, comprensión e interacción oral y escrita, menos frecuente o no marcada es la actividad de mediación (oral o escrita).

Por otro lado, estos manuales suelen atender a las necesidades de educación secundaria –para institutos internacionales–, es decir, estudiantes adolescentes escolarizados en algún programa internacional en donde se estudia el español como LE, pero también combinada con otras materias por lo que se atiende al Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras (AICLE). En concreto, el manual *¿Español? ¡Por supuesto! 4* incluye en cada unidad un área de conocimiento de Ciencias Sociales, Biología o Nuevas Tecnologías, etc.

Lo expuesto anteriormente lleva a que se tenga en cuenta el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) donde las unidades se cierran con un proyecto generalmente colectivo donde se fomenta la cooperación. En última instancia, dentro de la estructura, los manuales tienden a poner evaluaciones del proceso de aprendizaje por parte del alumnado fomentando, por tanto, la preocupación por el aprendizaje a lo largo de toda la vida y la capacidad de aprender a aprender, en otras palabras, la autonomía en el aprendizaje.

Desde el punto de vista de los recursos que estos manuales ofrecen, todos ellos disponen de material complementario con muchos recursos digitalizados.

Continuando con la estructura, todos los manuales presentan una estructura adecuada con actividades graduadas que incentivan la interacción.

Con respecto al empleo de imágenes, prevalencia de la fotografía sobre el diseño y estas son adecuadas al nivel, los estudiantes y el contexto.

No obstante, con respecto al tema investigado, en todos los manuales analizados prevalece las actividades comunicativas de producción oral sobre la producción escrita. Esta, por otra parte, se centra en ejercicios de expresión escrita mecánicos, controlados-semicontrolados. En ocasiones, los proyectos permiten más libertad expresiva. Esta escasa presencia de producción escrita o controlada reduce la atención a la producción de escritura creativa, si bien no podemos decir que no exista.

5. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

La expresión escrita se manifiesta como la destreza que más reticencias y obstáculos puede presentar en las aulas en general, no siendo un caso aislado las aulas de español como LE/L2. La falta de interés y motivación por esta, según nuestra experiencia en el terreno, puede deberse a varios motivos entre los que destacamos:

- La rutinización de los ejercicios que se les piden a los estudiantes, así como el hecho de que sean ejercicios poco motivadores. Estos suelen pensarse como soporte de gramatical o de actividades orales con escasa presencia de manera autónoma.
- La corrección que se suele dar a este tipo de ejercicios, cuando hay retroalimentación que se centra en señalar con rojo lo que está mal, pero no colabora
- El carácter individualizado de los ejercicios a diferencia de los orales. De hecho, es frecuente –y sobre todo entre los más pequeños– que este tipo de actividades vayan acompañadas de “silencio”.

Además de lo expuesto, la edad del discente también es importante por dos cuestiones: el conocimiento del código escrito y control sobre este y la capacidad de poder expresar un contenido, esto último no difiere de la oralidad.

El tipo de material seleccionado y el nivel de este: nos encontramos con un alumnado que tiene cierto control con respecto a la producción escrita en su propia lengua y, desde el punto de vista de la producción textual, se le exigirá más que a discentes de infantil, prestando atención a la ortografía, a la adecuación, a la coherencia y a la cohesión textual.

Otro aspecto a tener en cuenta es que, si bien los manuales responden al nivel B1 del *MCER*, estos no especifican que sigan el *PCIC* (Instituto Cervantes, 2006), lo que no consideramos que no lo siga, sino más bien una cuestión empresarial para no relacionarlo con esta institución, ya que la gran mayoría de estos manuales suelen emplearse para enseñar español a alumnado adolescente matriculado en centros internacionales de español como las Secciones españolas o las Secciones bilingües; estas son acciones educativas del Estado español en el extranjero (Ministerio de Educación, s.f.).

En definitiva, la producción escrita se presenta como una destreza subsidiaria de la oral a la que se le dedica más espacio en los manuales. En parte, puede deberse a que se pretende salir de las dinámicas escolares del resto de materias que estudia este alumnado. Esto, no obstante, creemos que es un

error en tanto que la escritura, en especial a creativa, permite un desarrollo integral del alumnado y colabora en el desarrollo de la capacidad innovadora de este.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Asensio-Pastor, M. I. (2016). Enseñar español como lengua extranjera a niños: aportaciones teórico-prácticas. *Lenguaje y textos*, 44, 95-105. <https://doi.org/10.4995/lyt.2016.6983>
- Asensio-Pastor, M. I. (2021). *Aprendiza de español como segunda lengua en entornos educativos multilingües*. Universidad de Almería.
- Asensio-Pastor, M. I., Carmona-García, J. P. y García-Marcos, F. J. (2020). Enseñanza de español a refugiados. Marco de referencias y posibles perspectivas. *RIEM (Revista Internacional de Estudios Migratorios)*, Vol. 10(2), pp. 77-100. <https://doi.org/10.25115/riem.v10i2.5048>
- Blanco, (2010). Criterios para el análisis, la valoración y la elaboración de materiales didácticos de español como lengua extranjera/segunda lengua para niños y jóvenes. *RESLA (Revista española de Lingüística Aplicada)*, 23, 71-91. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3898630>
- Bodas, M. y De-Pedro, S. (2018). *Nuevo Mañana 3 A2-B1. Libro del alumno*. Anaya.
- Broek, S. y van den Ende, I. (2013). La aplicación del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas en los sistemas educativos europeos. Dirección general de políticas interiores departamento temático b: políticas estructurales y de cohesión [https://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/etudes/2013/495871/IPOL-CULT_ET\(2013\)495871\(SUM01\)_ES.pdf](https://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/etudes/2013/495871/IPOL-CULT_ET(2013)495871(SUM01)_ES.pdf)
- Cabeza, M. C., Fernández, F., Galán, L., Guerrero, A., Marín, E. J., Pereyra, L. y Riva, F. F. (2018). *Espacio Joven 360° B1.1. Libro del alumno*. Edinumen.
- Castro, F., Rodero, I., Sardinero, C. y Rebollo, B. (2021). *Nuevo Compañeros 3. Libro del alumno* Edelsa.
- Consejo de Europa (2002 [2001]). *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf
- Consejo de Europa (2021 [2018]). *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación Volumen Complementario*. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco_complementario/mcer_volumen-complementario.pdf
- Del Olmo, M^a. T. y Villarrubia, M. S. (2022). Rúbrica de análisis de materiales. Licencia Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0 International License <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>
- Fernández-López, M^a del C. (2004). Principios y criterios para el análisis de materiales didácticos. En J. Sánchez-Lobato e I. Santos-Gargallo. *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)*. Tomo II. (pp.715-754). SGEL.
- Fernández-López, M^a del C. (coord.) (2015). *La enseñanza del español como lengua extranjera a niños: contenidos básicos para la formación del docente*. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Alcalá.
- Fernández-Vitores, D. (2021). El español: una lengua viva. Informe 2021. Instituto Cervantes. https://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_21/informes_ic/p01.htm#np*
- Guerrero, A. (2009). La importancia de la creatividad en el aula. *Temas para la educación. Revista digital para profesionales de la enseñanza*, 5 (noviembre). <https://www.feandalucia.ccoo.es/docu/p5sd6414.pdf>
- Goodier, T. (ed.) (2018a). *Collated representative samples of descriptors of language competences developed for young learners – Resource for educators, Volume 1: Ages 7-10*. Education Policy Division, Council of Europe. <https://rm.coe.int/16808b1688>. 18.

- Goodier, T. (ed.) (2018b), *Collated representative samples of descriptors of language competences developed for young learners – Resource for educators, Volume 2: Ages 11-15*. Education Policy Division, Council of Europe. n <https://rm.coe.int/16808b1689>
- Herrera, F. (ed.) (2016). *Enseñar español a niños y adolescentes*. Difusión.
- Iglesias (2000). La creatividad en el proceso de enseñanza-aprendizaje de ele: caracterización y aplicaciones. En M. Franco, C. Soler, J. de Cos, M. Rivas y F. Ruiz (Eds.). *X Congreso Internacional de la ASELE: Nuevas Perspectivas en la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera. Cádiz, 1999*. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Cádiz y ASELE. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/10/10_0937.pdf
- Instituto Cervantes (2006). *Plan Curricular del Instituto Cervantes. Niveles de Referencia para el español*. Instituto Cervantes, Biblioteca Nueva.
- Ministerio de Educación (s.f.). Secciones bilingües. <https://www.educacionyfp.gob.es/mc/accion-exterior/conoce-nuestra-red/secciones-bilingues.html>
- Ministerio de Educación (s.f.). Secciones españolas. <https://www.educacionyfp.gob.es/mc/accion-exterior/conoce-nuestra-red/secciones-espanolas.html>
- Miras, E. y Sancho, María (2017). “La enseñanza de ELE a niños, adolescentes e inmigrantes”, en A. M. Cestero e I. Penadés (Eds.) *Manual del profesor de ELE* (pp. 865-912). Servicio de Publicaciones de la Universidad de Alcalá.
- Pisonero del Amo, I. (2004). La enseñanza del español a niños y niñas En J. Sánchez-Lobato e I. Santos-Gargallo. *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE). Tomo II.* (pp. 671-694). SGEL.
- Richards, J. C. y Rodgers, T. S. (2009). *Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas*. Cambridge University Press.
- Sousa, D. R. y Rodríguez, O. (2022). *¿Español? ¡Por supuesto! 4*. SGEL.
- Tomlinson, B. (2012). Materials development for language learning and teaching. *Language Teaching*, 45(2), pp. 143–179. <https://doi.org/10.1017/S0261444811000528>
- Villalba, F. y Hernández, M.^a T. (2004). La enseñanza del español a inmigrantes en contextos escolares. En J. Sánchez-Lobato e I. Santos-Gargallo. *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE). Tomo II.* (pp. 617-650). SGEL.

La novel·la gràfica per a estimular la competència actitudinal de l'alumnat universitari respecte a una llengua minoritzada

Baile López, Eduard

Departament de Filologia Catalana, Universitat d'Alacant (Espanya)

Abstract: Learning a minority language, which suffers from a strong social disrepute, is often predetermined by low motivation, so teachers must consider strategies to strengthen students' attitudinal competence. Regarding Catalan learning, especially in a territory largely detached from identity affection towards this language such as in the south of the Valencian Country (where Universitat d'Alacant is the referential space for higher education in terms of language instruction), teachers have usually promoted actions based on a folklorizing model which no longer connects with students' interests. For this reason, this paper addresses mass culture in order to make derive a theoretical reflection on the motivating potential this type of cultural examples possess, so that emotional bonds may be achieved by developing a relevant collective imaginary through cinema, pop music, etc. Specifically, we will focus on the analysis of graphic novels as vehicles which are capable of instilling contemporary yearnings, thanks to multimodal language and both formal and thematic diversity, aspects which may encourage students' participation and, therefore, their critical ability. Thus, according to a paradigm which integrates language and contents, we will propose to introduce, in the lecture room, works which may connect with students' ideological concerns, mainly items created by women based on gender perspective filtered through collective memory, racialization and labour rights.

Keywords: comics, motivation, language instruction, higher education.

1. INTRODUCCIÓ: PER UN CANVI DE PARADIGMA IDENTITARI EN LES METODOLOGIES D'APRENTATGE LINGÜÍSTIC

La motivació de l'alumnat vers l'aprenentatge és sempre una qüestió nuclear entre les tasques del professorat (Dörnyei, 2001), més encara quan remet a l'ensenyament d'una llengua en procés de retrocés tant en la transmissió generacional com en l'ús social, com és el cas del català al sud del País Valencià (Montoya, 1996). Per bé que aquesta aportació es constitueix a manera de reflexió teòrica i presenta aspectes que podrien reaprofitar-se per a altres matèries, val a dir que l'autor és docent de llengua catalana a la Facultat d'Educació de la Universitat d'Alacant i que és, precisament, segons aquesta perspectiva contextual que es pretén de plantejar diverses especulacions entorn el capgirament del desinterés que sovint es detecta entre l'alumnat de primer any dels graus d'Educació Infantil i Primària d'aquella institució.¹

A causa de l'espai de què disposem, no ens és donat d'estendre'ns llargament al voltant de les característiques de la realitat lingüística en què ha crescut majoritàriament l'alumnat al·ludit, però, si més no, sí que cal fer èmfasi en el fet que aquest territori és dominat per una situació de diglòssia rampant i, encara més, de substitució lingüística en favor del castellà, fet que, comptat i debatut, provoca una desafecció generalitzada vers el català. No obstant això, és cert que una descripció detallada apuntaria a subgrups amb casuístiques concretes que caldria tenir en compte al si de l'aula,²

¹ Aquestes assignatures són, respectivament, Llengua Catalana I per a l'Educació Infantil (17105) i Llengua Catalana I per a l'Educació Primària (17513).

² Així, hi ha alumnat procedent de poblacions amb un alt percentatge de catalanoparlants (Crevillent, Santa Pola o

però la predisposició no gaire entusiasta cap a la llengua hi és transversal i compartida fins al punt que l'alumnat catalanoparlant de zones en què la llengua es manté com a majoritària acaba invisibilitzant-ne l'ús.

De tot plegat, se'n deriva per al professorat un panorama de dificultat afegida, ja que les expectatives de l'alumnat vers la matèria són, curt i ras, minses i, en alguns casos, de manifesta hostilitat. Davant això, més enllà del marc sociopolític que propicia el desprestigi del català, valorem que cal focalitzar sobre la competència actitudinal, especialment a partir d'un objectiu primordial com ara el del foment de l'*afectivitat lingüística* (Mallart, 2008). És en aquest punt que, sense voler aprofundir en polèmiques potser estèrils, volem defugir altres vies metodològiques que, per a enfortir aquest component afectiu, habitualment han emfasitzat el factor identitari segons nocions decimonòniques a partir d'una concepció de la societat valenciana com a *comunitat ètnica* i, consegüentment, ancorada en ancestralismes i folkloritzacions,³ quan fora convenient, en ple segle XXI, de conceptualitzar-la com una *nació moderna*, ço és, un conjunt de ciutadans vinculats per drets i deures comuns i, per extensió, lligats per una sèrie de relacions socioeconòmiques (Smith, 2008). En aquest sentit, no rebutgem l'apel·lació a la *identitat* com a eix motivador però pensem, per contrast, que a hores d'ara aquest concepte ha de ser flexible i integrador de totes les sensibilitats que travessen la societat contemporània (Martínez, 2019; Mezquida, 2015), una mena de *valencianitat líquida* si voleu dir-ne així. D'altra banda, generalment el món docent valencià ha pretès d'emocionar l'alumnat transitant de la llengua a la cultura però, tot tenint en compte que ens adrecem a alumnat que, en molts casos, considera el català com una L2 (Baile i Càmara, 2016) i que en molts casos els és més aliena, fins i tot, que l'anglès omnipresent, potser fora pragmàtic d'invertir la sendera i, en conseqüència, remetre al paradigma del *Tractament Integrat de Llengua i Continguts* (Pascual, 2008) per tal de fugir d'essencialismes ètnics tot partint de la cultura vers la llengua sota una perspectiva comunicativa (Marí, 2012).

Com ja hem insinuat suara, apostem per recórrer alternativament a la munió de referents culturals característics de les societats modernes, ço és, els que conformen la cultura industrial, altrament denominada com a *cultura de masses*, amb la intenció d'apel·lar a la realitat sociocultural de l'alumnat. En certa manera, doncs, es tracta d'estimular els discents via el trasllat a l'àmbit docent d'una sèrie d'ítems (del cinema a la música pop passant pels videojocs i els còmics) que connecten amb els seus centres d'interés i que, per tant, ajuden a dinamitzar l'*aprenentatge significatiu* (Ballester, 1999) i, sobretot, a construir al si de l'aula un imaginari col·lectiu⁴ de caire cosmopolita sense que això comporte induir al desarrelament.⁵ Més concretament, volem atendre el mitjà del còmic a partir del model de la *novel·la gràfica* (García, 2010), un concepte autoral que, prototípicament, estableix lectures en volums unitaris de temàtica adulta sense limitacions formals o temàtiques i que, per mor del seu llenguatge interdisciplinari,⁶ incentiva la descodificació crítica de l'alumnat, fet que no pot sinó redundar en l'estimulació en favor de l'aprenentatge.

Monòver); de ciutats enmig d'un procés avançat de substitució (Alacant i Elx); i, finalment, de zones històricament castellanoparlants (el Baix Segura i l'Alt Vinalopó).

3 Òbviament, no bandegem per complet aquesta tipologia d'aproximació metodològica però, si més no, sí que considerem que cal buidar-la d'etnicisme i, en tot cas, no concordem amb la implementació gairebé exclusiva que se'n fa en detriment d'altres propostes com ara la que ací tractem de ponderar.

4 Front a la condició de veritat revelada que freqüentment acompanya els nacionalismes, la consideració que, en realitat, tota comunitat és una d'imaginada aporta un antídoto valuós contra les derives etnicistes excoents (Anderson, 1991).

5 En termes lleugerament revisats a partir de Guibernau (2009), remetem, doncs, a un *valencianisme cosmopolita*.

6 Per a un aprofundiment mínim en el llenguatge intrínsec del còmic, vegeu el subpunt 2.2.1.

2. DESENVOLUPAMENT: LA NOVEL·LA GRÀFICA PER A LA COMPETÈNCIA ACTITUDINAL

Si bé hem assenyalat de bell començament que aquesta aportació és, eminentment, una reflexió teòrica, hem d'advertir que, amb la codirecció d'Hèctor Càmara Sempere, company del Departament de Filologia Catalana de la Universitat d'Alacant i també professor de llengua catalana de primer curs en els graus d'Educació Infantil i Educació Primària, hi hagué una mena d'assaig d'implementació del plantejament indicat en el primer punt a través de sengles iteracions (2014-2015 i 2015-2016) del curs *Per a conèixer la nostra cultura: guia de referents valencians*, sota l'empar de l'Institut de Ciències de l'Educació de la Universitat d'Alacant.

Així, doncs, els directors del curs aprofitarem aquest marc que ens permetia de superar les limitacions de les guies docents i dels plans d'estudi prefixats per a acostar-nos més lliurement al mateix alumnat que havíem tingut en les assignatures dedicades estrictament a la normativa gramatical. D'aquesta manera, hi engegarem una metodologia docent que partia d'aspectes culturals amerats d'afectivitat com ara les festes o el paisatge per a induir els discents valencianoparlants a *eixir de l'armari lingüístic* (Suay i Sanginés, 2010) i, en definitiva, abraçar la llengua sense vergonyes i prejuïns, i alhora per a obrir els ulls dels castellanoparlants vers un panorama no gens rígid i asèptic com el de la normativa. Això, però, no implicà de rebutjar els referents acadèmics convencionals com la història o la literatura mateix, però procurarem de filtrar-hi sempre un component lúdic no exempt de formació⁷ i, també, de connectar amb l'arrelament local respectiu.⁸

En aquest marc, la cultura de masses hi fou inserida, amb especial èmfasi sobre la música pop, l'esport i les matèries audiovisuals. Pel que fa al còmic via el corrent de la novel·la gràfica, l'experiència ens portà a introduir subsegüentment diversos ítems en el llistat de lectures de les assignatures ja esmentades. Si fa no fa, el que pretén l'aportació present és fer-ne derivar una meditació que pose el focus sobre aquest mitjà, tot emmarcant-lo en el si de la producció industrial, i establir, així, els fonaments teòrics per a una implementació futura de major recorregut.

2.1. És lícita la cultura de masses en l'aula universitària?

L'acceptació de la cultura de masses en l'àmbit acadèmic i, en particular, en el marc universitari, és encara en procés de consolidació per més que Eco (1964) ja exposara que tota producció cultural és susceptible de formar part del corpus si, precisament, és observada amb el prisma de l'anàlisi rigorosa que ha de caracteritzar la investigació en l'educació superior (i la dels nivells anteriors, per descomptat). Certament, la producció industrial pot resultar amenaçadora de bestreta en relació a la seua introducció en el context d'una aula en llengua minoritzada, en tant que sovint es vincula amb la globalització i, per consegüent, amb l'homogeneïtzació. No obstant això, si apel·lem a la dualitat d'opcions amb què jugava l'estudiós italià, val a dir que, davant l'apocalipsi que representa una didàctica immobilista depenent de pressupostos anacrònics, la figura dual del docent-investigador universitari ha de resignificar-se com a especialista integrat que supere la falsa dicotomia de l'alta i la baixa cultura. En altres paraules, als juïns apriorístics que atorguen una major o menor rellevància qualitativa a un mitjà en funció del que ha sigut tradicional fins no fa gaire, cal oposar-hi una visió que conjumine tal tradició amb els canvis successius en la realitat sociocultural que ens és coetània i que, per tant, ens explica *hic et nunc* com a ciutadans. D'altra banda, l'honestat metodològica fonamentada, com déiem, en la rigorositat (no és l'objecte ben bé el que caracteritza l'acadèmia sinó

⁷ En el subpunt 2.1. exposem aquesta visió positiva de la cultura de masses.

⁸ Per a una descripció urgent de la tradició pròpia del còmic al País Valencià, remetem al subpunt 2.2.2.

la manera com se l'estudia), proporciona idealment al docent-investigador un rol subversiu respecte de la tendència homogeneïtzadora.

Així, entenem que cal concebre el panorama cultural contemporani al marge de sermons alarmistes sobre la degradació de la sensibilitat artística i optar, en canvi, per refinar la democratització de l'experiència estètica (Lipovetsky i Serroy, 2016). No debades, ja la *sociologia del lleure* (Dumazedier, 1974) apuntà que el quartet que constitueixen el consum, l'espectacle, la diversió i el descans, no estan enfrontats necessàriament al desenvolupament personal i a l'adquisició del coneixement, sinó que, simplement, l'inciten d'altres maneres diferents de les que s'associen als referents tradicionals. En tot cas, la manera com el docent-investigador en faça implementació és el que determinarà que se'n pugui extraure profit pedagògic, tal com ocorreria amb la literatura o altres disciplines, que tampoc no funcionen màgicament sinó en funció de l'expertesa i de la metodologia, és a dir, de la mediació.

2.2. El còmic en l'àmbit de l'educació superior

En l'actualitat, l'estudi sobre el còmic està en ple procés de consolidació acadèmica gràcies a la celebració de congressos internacionals, seminaris, jornades o cursos d'estiu i, també, per la publicació de nombrosos treballs especialitzats, siga en volums monogràfics o en revistes. Per aquest motiu, es pot ben dir que la situació actual entorn la reflexió sobre la historieta reflecteix la conformació d'una massa crítica equiparable a la de les disciplines tradicionals. De més a més, aquesta aproximació, coadjuvada, ja hi hem al·ludit, per la difusió de la novel·la gràfica, és enfocada a partir de prismes diversos atesa la naturalesa multimodal del llenguatge intrínsec d'aquest mitjà. Així, alguns teòrics s'hi han acostat segons els paràmetres de la història de l'art, mentre que d'altres ho fan posant l'èmfasi sobre el factor narratiu o, fins i tot, el sociològic. Així mateix, és donat, també, d'establir una perspectiva comparatista entre el còmic i altres mitjans comunicatius i artístics, o bé d'analitzar-ne les possibilitats didàctiques (Baile i Rovira-Collado, 2019). Encara podríem afegir-hi la traductologia, els estudis de gènere, la teoria *queer* o l'ecocrítica, a més de qualssevol altres perspectives segons els interessos de cada especialista, de manera que, certament, les possibilitats són infinites en la mateixa mesura que ocorre amb la resta de camps.

2.2.1. El llenguatge del còmic com a lectura multimodal: una eina que estimula el pensament crític

La introducció de còmics a l'aula implica, de partida, d'afrontar la rigidesa del canon tradicional d'ítems de lectura, és a dir, els de caire literari (Rovira-Collado, 2017; Baile i Rovira-Collado, 2021). Davant això, tot atenent el panorama artístic que travessa la contemporaneïtat, pensem que el concepte hodiern de *lectura* ha d'anar més enllà del paradigma estricte de la paraula i abraçar la *multimodalitat*, és a dir, suggerim que la docència reflectisca que llegir és, també, descodificar imatges o sons, entre altres opcions (Gavaldón et al., 2020). En conseqüència, la resignificació de la lectura ha de remetre a l'assoliment d'eines interpretatives de llenguatges interdisciplinaris que ampliarien les opcions hermenèutiques de l'alumnat. D'altra banda, si aspirem a fomentar l'interès de l'alumnat a l'aula, considerem que la superació de les fites històricament vinculades als llistats dels objectes de lectura no pot sinó reforçar la competència actitudinal.

En aquest context d'implementació multimodal, pensem que el mitjà del còmic s'hi situa en una posició avantatjosa en tant que es construeix sobre un llenguatge que, prototípicament, integra imatge i text i que, per tant, remet a un procés lector que connecta amb el principi de la *solidaritat icònica* (Groensteen, 2006), factor que permet la generació d'un espai obert a la *intentio lectoris* en tensió

amb la *intentio auctoris* (Ahmed, 2016). A partir d'aquest principi, estimem que el mitjà amb el qual es treballa determina la manera com s'absorbeix el coneixement (Sousanis, 2015), motiu pel qual la tipologia d'anàlisi del que es llig i la descodificació que en segueix se'n veuen afectades. En el cas del còmic, específicament, aquesta circumstància compta amb diversos factors característics com ara la representació sincrònica i/o diacrònica en relació amb l'espai (la pàgina) i el temps (el ritme voluntari del lector, per contrast amb el cinema); el nivell d'iconicitat del dibuix o la materialitat *ex novo* dels signes, entre d'altres, sempre sota l'ègida d'un impacte visual intuïtiu que, no obstant això, admet la revisió de tangencialitats freqüents amb la narrativitat, que no és privativa de la literatura. Aquest llenguatge, en definitiva, requereix de superar la contemplació per via de la imaginació, i, en conseqüència, dona suport al (re)descobriments de la lectura com a experiència satisfactòria fonamentada en la resposta afectiva.

2.2.2. La tradició del còmic valencià: mitjà global, arrels locals

La Càtedra de Estudios del Còmic, depenent alhora de la Fundación SM i de la Universitat de València, i el Centre Valencià d'Estudis i Conservació del Patrimoni del Còmic, promogut per l'Ajuntament de València i el Vicerectorat de Cultura de la Universitat de València, són dues fites de l'últim lustre que posen de manifest l'arrelament de la historieta al País Valencià. Així, ben bé se'n pot concloure que no representen sinó l'última posta d'un camí encetat ja quan encara el mitjà no s'havia constituït com el coneixem a dia de hui, és a dir, quan encara és donat de conceptualitzar-lo com a *protocòmic* en la segona meitat del segle XIX (Giner, 2018). Fent un salt cronològic aconsellat per les limitacions d'espai d'aquest treball, s'hi intueixen, en tot cas, els fonaments sobre els quals se sostindria, dels anys quaranta en avant, la indústria historietística valenciana (Porcel, 2002).

En aquest sentit, val a dir que no se sap amb certesa l'any de la fundació d'Editorial Valenciana, la marca empresarial de Juan Bautista Puerto Belda i Josep Soriano i Izquierdo. En tot cas, sembla que és a partir de l'any 1940 quan aquesta casa de publicacions començà a funcionar amb una certa visibilitat, tot competint a la primeria amb l'editorial Guerri. Prompte, l'èxit de diverses propostes de gran abast econòmic, la col·locarien en situació privilegiada com una de les grans rivals de Bruguera. Així, a *Roberto Alcázar y Pedrín* (1940) d'Eduardo Vañó, sèrie simplista en el pla argumental i limitada gràficament però fortament addictiva per via d'un escapisme voluntàriament innocu, hi seguirien, entre d'altres, *El Guerrero del Antifaz* (1943) de Manuel Gago, referent bàsic per als quaderns d'aventures, i *La Pandilla de los Siete* (1945) de Miguel Quesada.

Com a capçalera antològica, la més transcendent fou la revista *Jaimito* (1944), batejada a partir de la sèrie de Josep Soriano i Antonio Ayné, i que comptà, com a fita creativa, amb el naixement a l'interior de la sèrie *Pumby* (1954) de Josep Sanchis, personatge tan popular que obtingué títol propi a l'any següent. Durant aquesta fase de plenitud, s'hi observen algunes pautes comunes que s'han conceptualitzat sota l'etiqueta *Escola Valenciana*, una denominació adscribible també a algunes altres editorials, com ara *Maga*, creada el 1951 per Manuel Gago, i Editorial Creo, fundada el 1958, i que remet, eminentment, a històries d'humor perfilades caricaturescament i amb una certa tendència a una comicitat no gens crítica amb els estaments socials sinó, més aïna, lliurada al divertiment del gag visual sense justificacions ni dobles lectures. Cap a mitjan anys seixanta, però, l'ascens de María Consuelo Reyna com a màxima responsable de la delegació a València de la Comisión de Información y Publicaciones Infantiles y Juveniles, comportà una major rigorositat censora que, juntament amb els canvis socials coetanis i l'evolució interna del mercat editorial, abocaren Editorial Valenciana a un declivi continu fins al tancament l'any 1985. Molt abans, el 1966, ja havia desaparegut *Maga*, l'altra empresa localitzada a València de major rellevància en el pas dels cinquanta als seixanta.

No obstant això, entre els anys setanta i huitanta s'hi establí una certa línia de continuïtat a través d'autors com ara Manel Gimeno, Sento, Daniel Torres o Mique Beltrán, els quals foren enquadrats sota l'etiqueta *Nova Escola Valenciana* (Porcel i Pons, 2007) i que proposaven una resignificació en clau autoral de la tradició de Sanchis, Gago i de la resta d'autors clàssics. Certament, la major part de la seua producció fou elaborada en castellà, però en nasqué un model deutor de la línia clara francobelga que ha perdurat fins als nostres dies i que permeabilitza la producció posterior en català com la que correspon a la revista *Camacuc* (del 1985 en avant), així com a la col·lecció de còmics de l'Acadèmia Valenciana de la Llengua (des del 2008), que ja compta amb més de vint lliuraments.

2.2.3. La novel·la gràfica com a eix inclusiu a través de la perspectiva de gènere

De manera força freqüent, la novel·la gràfica, entesa com un model de còmic adult caracteritzat per una llibertat formal i temàtica sense gaires precedents en la història del còmic com a mitjà, remet a la *perspectiva de gènere* (McCausland, 2018, 2019), com no podia ser d'una altra manera si hi veiem, com hem suggerit, una corda transmissora eficaç dels anhels de la ciutadania actual. Tot tenint en compte, en resseguim el fil, que proposem d'introduir aquesta mena d'artefactes a l'aula d'assignatures universitàries vinculades a la Facultat d'Educació, estimem que, precisament, la selecció d'ítems que tracten de combatre la tradició andronormativa, incloent-hi els arquetips de sexualització de la figura femenina (Vila, 2017), pot estimular amb èxit l'actitud de l'alumnat envers l'aprenentatge de la llengua en què aquestes obres es vehiculen.

Així, com a botó de mostra, pensem que fora productiu de pouar en la rica tradició de la historieta valenciana per a extraure'n models que puguen servir per a preconitzar, per contrast amb els referents de *masculinitat tòxica* sovint associats a la cultura visual (Connell, 2005), centrés d'interés com, entre d'altres, l'*educació en igualtat* o la *coeducació*, nuclears en els graus d'Infantil i Primària. En aquest sentit, dues obres que podrien servir de punta de llança per a ampliar, com ja hem apuntat adés, el cànon de lectures, foren: d'una banda, *Dues monedes* (La Cúpula, 2019) de Núria Tamarit; d'altra banda, *Temporada de collita* (Alfons el Magnànim / Andana Editorial, 2021, III Premi València de Novel·la Gràfica), d'Alba Flores en col·laboració amb Àngel Abellán. Pel que fa al primer dels ítems, val a dir que l'autora hi proposa un acostament a les accions humanitàries en favor de les dones africanes, per la qual cosa en podríem derivar reflexions sobre la *racialització* així com al voltant del *postcolonialisme*. Quant a la segona obra, s'hi observa una reflexió pregona sobre la situació laboral de les dones en les fàbriques en tant que mà d'obra barata que, en cap cas, pot aspirar a llocs de responsabilitat als quals sí que accedeixen els hòmens.

D'altra banda, el fet que les novel·les gràfiques escollides estiguen creades per dones pot connectar amb la voluntat de combatre aqueixa mena de *pacte de l'oblit* que invisibilitza l'aportació cultural femenina a l'art (Robbins, 1999), fet que estableix ponts amb la idea de la *memòria col·lectiva*, al seu torn, un eix vertebrador de les nacions modernes diferent de les cròniques i els relats de tarannà folklòric, que tal volta ja no són ben bé útils perquè l'alumnat s'hi identifique.

3. CONCLUSIONS: LA INTEGRACIÓ ACADÈMICA DE LA CULTURA DE MASSES PER A LA MOTIVACIÓ DE L'ALUMNAT

Com hem provat d'exposar, pensem que a hores d'ara l'estimulació de la competència actitudinal de l'alumnat en el context de l'ensenyament de llengües minoritzades no pot dependre, almenys exclusivament, de viarans metodològics ancorats en visions preindustrials, amerats per un sentimentalisme antiquat que, en veritat, apel·la a centres d'interés que ja no són gaire operatius en tant que la realitat sociocultural a què remeten bé es desapareguda o ho farà pròximament. Això no vol dir, és clar, que

es menysprea la vàlua del folklore tradicional i d'altres elements que s'hi relacionen tangencialment, però sí que pensem que remetre-hi de manera preeminent apunta a una comunitat lingüística lliurada a la romantització d'un passat hipotèticament (falsament?) esplendorós i que cau en l'error de no veure en la producció cultural moderna una oportunitat de transformació per a sobreviure sinó un perill anorreador.

Difícilment s'aconseguirà de motivar l'alumnat a sentir afectivitat per la llengua si la inserim en un marc gairebé museístic, segons el qual l'idioma únicament es pot transmetre a través de referents culturals conservats en una urna sense cap mena de possibilitat de resignificar-los. Si volem parlar a la clara, tot plegat suposa dimitir com a comunitat lingüística viva, si fa no fa, una mena de suïcidi col·lectiu en nom d'una puresa que no només no ha existit mai sinó que depèn d'un paradigma etnicista inacceptable en l'actualitat. No es tracta, certament, d'abraçar acríticament la producció del capitalisme salvatge però tampoc de deixar-se arrossegar per romanticismes innocus (Fernández, García i Galindo, 2017).

Front a això, la perspectiva d'aquest treball és que l'ensenyament de llengües, encara més si es tracta d'una d'amenaçada i de marginalitzada com és el català a l'eix territorial que vertebrava Alacant i Elx, ha de contextualitzar-se en la contemporaneïtat perquè, d'aquesta manera, el professorat apel·le a l'interès de l'alumnat tot recorrent un camí conformat per artefactes vehiculats en llenguatges interdisciplinaris, que són, al cap i a la fi, els que caracteritzen la societat en què viu (i també el professorat, de fet). En altres paraules: un panorama multisensorial, mutable i allunyat d'essencialismes. La cultura de masses, doncs, ha de ser compresa al marge de prejuïns, la qual cosa, hi insistim, no vol dir adoptar-la acríticament. Ans al contrari, defensem que una conceptualització de les humanitats (en què s'insereix l'aprenentatge de llengües) que pretenga de ser vital és una que comporta que el professorat observe amb atenció els canvis socioculturals i mire d'incorporar-los a l'aula via la inducció vers el pensament crític (Garcés, 2019; Hooks, 2022). En aquest sentit, ja ho hem indicat abans, és veritat que es corre el risc de ser emportats per l'homogeneïtzació industrial, però el docent-investigador ha de capacitar-se per a exercir de mediador que resignifiqui per a l'alumnat aquesta producció cultural en pro de la seua formació com a ciutadans lliurepensadors.

Al nostre parer, el còmic, a través del model artístic de la novel·la gràfica, presenta un llenguatge híbrid altament suggeridor a l'hora d'atraure l'alumnat per ço com fomenta la capacitat interpretativa. Així mateix, aquest corrent ha obert les portes a l'experimentació formal i ha eliminat qualsevol petja de limitació temàtica, per la qual cosa amplia satisfactòriament el canon convencional de lectures. De tot plegat, pensem que no en pot derivar sinó un reforç de la curiositat de l'alumnat que, a través de l'interès pels continguts, hi associarà la llengua i (potser) començarà o tornarà a estimar-la. La manera com en fem implementació pràctica a l'aula, esperem, serà motiu d'un nou treball del qual hem pretès d'establir ací els fonaments teòrics.

REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES

- Ahmed, M. (2016). *Openness of Comics: Generating Meaning Within Flexible Structures*. University Press of Mississippi.
- Anderson, B. (1991). *Imagined Communities: Reflections on the Origin and Spread of Nationalism*. Verso.
- Baile, E. i Càmara, H. (2016). El català com a L2: l'aprofitament de les TIC per a l'aprenentatge lingüístic en un context castellanitzat. *Temps d'Educació*, 51, 139-153. <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/handle/11162/136451>

- Baile, E. i Rovira-Collado, J. (Eds.). (2019). Còmic y educación [Monogràfic]. *Tebeosfera*, 10(3). <https://revista.tebeosfera.com/sumario/10/>
- Baile, E. i Rovira-Collado, J. (2021). Cànon de còmics a l'aula de secundària. *Articles*, 90, 29-35.
- Ballester, A. (1999). Hacer realidad el aprendizaje significativo. *Cuadernos de Pedagogía*, 277, 29-33.
- Connell, R.W. (2005). *Masculinities*. University of California Press.
- Dörnyei, Z. (2001). *Motivational Strategies in the Language Classroom*. Cambridge University Press.
- Dumazedier, J. (1974). *Sociology of Leisure*. Elsevier Scientific Publishing Company.
- Eco, U. (1964). *Apocalittici e integrati: comunicazioni di massa e teorie della cultura di massa*. Bompiani.
- Fernández, C., García, O. i Galindo, E. (2017). *Escuela o barbarie. Entre el neoliberalismo salvaje y el delirio de la izquierda*. Akal.
- Garcés, M. (coord.) (2019). *Humanitats en acció*. Raig Verd.
- García, S. (2010). *La novela gráfica*. Astiberri.
- Gavaldón, G., Gerboles, A. M. i Sáez de Adana Herrero, F. (2020). Aprender a comunicar con imágenes. Uso del cómic en la educación superior como vehículo para el desarrollo de competencias multimodales. *Cuadernos del Centro de Estudios en Diseño y Comunicación*, 89, 143-166.
- Giner, J. (2018). *Historietes valencianes del segle XIX. Els pioners del tebeo*. Institució Alfons el Magnànim / Centre Valencià d'Estudis i d'Investigació.
- Groensteen, T. (2006). *Un objet culturel non identifié*. Editions de l'An 2.
- Guibernau, M. (2009). *Per un catalanisme cosmopolita*. Angle Editorial.
- Hooks, B. (2022). *Ensenyar pensament crític*. Raig Verd.
- Lipovetsky, G. i Serroy, J. (2016). *La estetización del mundo. Vivir en la época del capitalismo artístico*. Anagrama.
- Mallart, J. (2008). Fonamentació i didàctica de la motivació a l'àmbit de les llengües. *Revista Catalana de Pedagogia*, 6, 105-129. <https://doi.org/10.2436/20.3007.01.26>
- Mari, I. (2012). *La voluntat de comunicar: objectiu de les aules de llengües*. Universitat Oberta de Catalunya.
- Martínez, A. (Ed.) (2019). *Identitats a la cruïlla. Valencianitat i reptes territorials*. Afers.
- McCausland, E. (Ed.) (2018). Còmic y feminismo [Monogràfic]. *Tebeosfera*, 6(3). https://www.tebeosfera.com/numeros/tebeosfera_2016_acyt_-3_epoca_6.html
- McCausland, E. (2019). *Supernovas: una historia feminista de la ciencia ficción audiovisual*. Errata Naturae.
- Mezquida, A. (2015). *El valencianisme enfront d'Espanya*. Fundació Nexa.
- Montoya Abat, B. (1996): *Alacant: la llengua interrompuda*. Denes.
- Pascual, V. (2008). Components i organització d'una unitat amb un tractament integrat de llengua i continguts en una L2. *Caplletra. Revista Internacional de Filologia*, 45, 121-152. <https://www.raco.cat/index.php/Caplletra/article/download/276805/364750>
- Porcel, P. (2002). *Clásicos en Jauja. La historia del tebeo valenciano*. Edicions de Ponent / Generalitat Valenciana.
- Porcel, P. i Pons, A. (2007). *Viñetas a la luna de Valencia. La historia del tebeo valenciano (1965-2006)*. Edicions de Ponent / Generalitat Valenciana.
- Robbins, T. (1999). *From Girls to Grrrlz: A History of Women's Comics from Teens to Zines*. Chronicle.
- Rovira-Collado, J. (2017). Canon artístico y criterios de selección de historietas: las propuestas de Unicómic. *Umbral. Literatura para Infancia, Adolescencia y Juventud*, 12(3), 3-19.
- Smith, A. D. (2008). *The Cultural Foundations of Nations: Hierarchy, Covenant and Republic*. Blackwell Publishing.

- Sousanis, N. (2015). *Unflattening*. Harvard University Press.
- Suay, F. i Sanginés, G. (2010). *Sortir de l'armari lingüístic. Una guia de conducta per a viure en català*. Angle Editorial.
- Vila, M. C. (2017). *El cos 'okupat': iconografies del cos femení com a espai de la transgressió masculina en el còmic* [Tesi doctoral inèdita]. https://www.tdx.cat/handle/10803/403200?locale-attribute=ca_ES

Collaborative STEAM in Educational Centers: Artistic installations in public spaces

Basogain, X.¹; Olabe, J.C.²; Olabe, M.A.³ y López de la Serna, A.⁴

¹*Department Systems Engineering and Automation, University of the Basque Country, Spain;*

²*Department Electrical & Computer Engineering, Christian Brothers University (CBU), Memphis, TN, USA;* ³*Department Communications Engineering, University of the Basque Country, Spain;*

⁴*Department of Didactics and Organization, University of the Basque Country, Spain*

Abstract: The STEAM initiatives promote the idea that art is a fundamental element in education and human expression. We study the possibility that a group of students from an educational center may be able to implement an artistic installation. We also study whether the installation could be aligned with educational policies that foster STEAM ideas and practices. Furthermore, we analyze whether these activities can be carried out collaboratively by students using public spaces designated by university administrators. To address these issues, we organized an artistic installation project at the School of Education of Bilbao, Spain. The installation was carried out by 63 sophomore students. The result of this project is the artwork entitled Glass Drawing 2021 Havana. The installation was created in a study hall with a large glass wall adjacent to the main entry of the school building. The dimensions of the work are 1830 cm by 238 cm, and it uses the technique of translucent vinyl on glass. The artwork Glass Drawing 2021 Havana shows that the students of an educational center can create a collaboratively STEAM art installation using the existing public spaces of the university.

Keywords: collaborative STEAM, artistic installations, public spaces, teacher education.

1. INTRODUCTION

STEAM education has been on the educational agendas of OCED countries for more than 10 years. However, the integration of STEAM education in schools and universities has only succeeded in very few places, and in short lived projects (Barcelona, 2014; Freeman et al., 2019; van der Vlies, 2020). There are government programs and private initiatives that address the integration of STEAM from different perspectives. The former favor integration of STEAM subjects in the existing curriculum, and the latter pursue concrete experiences using technologies in classic problems reformulated in STEAM terms (Bahrum et al., 2017; Corlu et al., 2014; Khan and Rodrigues, 2017).

The most widely solution available to educational institutions to incorporate STEAM in the short term encourages the acquisition of technological infrastructures and materials, hardware and software, accompanied by the specialized training of teachers in the use of the new equipment (Mamani et al., 2021; RoboSTEAM, 2019; Shatunova et al., 2019).

Are there other alternatives to this situation? The proposal that we describe widens the spectrum of solutions for the integration of STEAM in the education of our young students. It proposes a concrete and sustainable paradigm that overcomes the limitations of the traditional proposals (Costantino, 2018; Guyotte et al., 2014; Guyotte et al., 2015; Graham, 2021; Kim & Kim, 2020; Liu et al., 2021; Olabe et al., 2020). In addition, the proposal presented here is designed to provide a solution that could be easily replicated in schools and universities, and that could be adapted to their educational needs and objectives, regardless of their economic means and their demographic characteristics. Inte-

grating STEAM in school requires two initial tasks: a) developing a curriculum based on the real use of STEAM in industry (in a concrete and non-theoretical way); and b) the teaching of these concepts in an integrated way (and not as four isolated areas in separate courses.)

The role of STEAM in industry is easier to understand and study if we use a hierarchy that explains the relationship between the four areas of STEM. The root of this hierarchy is Engineering. The goal of engineering is to build solutions. To build these solutions we use the tools provided by the field of Technology. The technological tools are designed to optimize the transformation and control of systems based on the knowledge provided by the sciences (physics, chemistry, biology, geology, etc.) Finally, the knowledge provided by the sciences is studied, represented, and manipulated with the tools of mathematics (Olabe et. al, 2019). The STEAM paradigm was created as the result of adding Art to the four areas of STEM. Art adds components of creativity, innovation, and aesthetics which are fundamental in the education of our students. Creativity, innovation, and aesthetics are an intrinsic part of engineering (Huser, 2020; ViewSonic, 2021).

We describe the activities for the creation of an art installation in which the students explore ideas from the different fields of STEAM: in engineering, the concepts of discretization and the bottom-up implementation; in the field of technology, the mechanisms of formal languages; in the field of science, the effect of vinyl in the diffraction of photons; and in the field of mathematics, the emerging set of patterns and symmetries created by an incomplete open cube. For centuries, including the present time, the field of art was closely guarded by art institutions that maintained a set of standards and canons. These standards and canons valued manual skills that required years of training and restricted the arts to selected groups trained in these skills (Cahnmann-Taylor and Siegesmund, 2007; Isbell and Raines, 2012). In the 19th and 20th centuries, several art movements clashed with the art institutions and gradually introduce alternative concepts to the traditional definitions of art. To the three traditional canons, art and desire, art and beauty, and art and emotion, they added art and understanding (Graham, 2005). In this philosophy of art and understanding, art is viewed as the environment to explore and express ideas using visual forms instead of natural language. The artist Sol Lewitt is an example of proponents of the philosophy of art and understanding (LeWitt, 1967; LeWitt et al., 1974; Pinke, 2004). Modern art is changing how the institutional world of art interacts with society. Modern art is present in our streets, in our museums, in our buildings. The presence of art in our streets appears in formats and materials as diverse as metal, stone, wood, paper, lights, water.

Having made the connection between art and the understanding of our world and having made the connection between art and the expression of ideas in visual forms, it is easy to see the connection of STEAM and art. STEAM represents an ever-increasing set of ideas about the world and nature. These ideas can be represented visually through art.

We can use the expression “STEAM Art” to identify the artworks and installations designed from their inception to explore and express STEAM ideas. The idea that gives rise to this artwork must contain one or more STEAM fundamental fields, either in its form, in its content, or in its execution (Perignat, and Katz-Buonincontro, 2019). Earlier, we described the general STEAM ideas contained in the art installation. In addition to these components, we highlight two pedagogical components present in the art installation: 1) the motivational value of performing collaborative work; and 2) the motivational value derived from building an artistic work in a public space where it will be shared with many citizens. These two components had a fundamental effect in the pedagogical and artistic success of this STEAM project.

Collaborative work is an element of great relevance in the professional work of industry. This fact should encourage teachers the use of collaborative work systematically in the school environment as

well. Collaborative work favors communication, productivity, the exchange of ideas and knowledge, innovation, and the achievement of common goals. In addition, collaborative work promotes, in a special way, team resolution of complex problems, and the motivation to overcome difficulties. The ability to work in teams is theoretically considered an important transversal skill to be developed by students in the university environment (EHU, 2020; Sá and Serpa, 2018; Tsankov, 2017).

The implementation of a large-scale artistic installation in a public space has motivated students to work as a team and solve all the problems that appear in the execution of such a complex project. The school environment primarily develops mental skills through individual activities, for example: solving mathematical problems or writing a literary work. On the other hand, but less frequently, students carry out activities that involve some type of construction work, with paper, cardboard and other materials. In these activities, students experience great satisfaction in the creation of an artifact. Seymour Papert valued the theory of constructionism to facilitate the acquisition of knowledge. This theory is based on learning through the realization of artifacts. In this way the student learns while building (Papert and Harel, 1991). Based on the theory of constructionism, we present the collaborative construction of a STEAM art installation with the purpose of strengthening the STEAM knowledge of students.

The pedagogical movements Makerspace and Fab Lab (Fabrication Laboratory) are two examples that propose improving learning through collaborative work. These paradigms are characterized by the following features: a) They require a physical space equipped with technological components (3D printers, laser cutters, microcontrollers, etc.); b) Learning is done through a series of guided projects in the different technological areas supported by the lab equipment; and c) Learning is programmed in groups of two people (peer to peer.) These two pedagogical initiatives initially produced great optimism in the academic world, which responded with large financial investments to provide the space and equipment required. However, the objective that students would participate in the activities programmed in these laboratories has not been achieved in general. The laboratories are usually empty, and the equipment, tools and machines become obsolete over time (Konopasky and Sheridan, 2020; Rosa et al., 2017).

The artistic installation presented here develops a collaborative learning method that does not try to replace the Makerspace and Fab Lab models. Rather, it presents an alternative model. This alternative model presents two fundamental variations. First, it abandons the idea of creating a central space with technological equipment and adopts the principle that construction should take place where the students are. Second, it adopts the principle that the construction activity should not be determined by the equipment available in a lab. The source of the project must be a fundamental STEAM idea that students would explore and learn. The construction activity and the materials used will be selected in according to the STEAM idea.

Our first research question therefore asks whether students of an educational center can create a STEAM art installation, strengthening their knowledge of STEAM fundamental concepts. Our second research question asks whether it is possible to create a complex STEAM art installation in a public space developing the capacity for cooperation of the students of an educational center.

2. MATERIALS AND METHODS

The pedagogical project that we present is based on three methodological strategies (MS1,2,3). The methodological strategy MS1 is involved in the creation of the framework and infrastructure that will support the design, implementation, and evaluation of an art installation. MS1 provides the means

and techniques to carry out a large-scale artistic work, which will be implemented collaboratively by a large group of participants. The methodological strategy MS2 is applied after the administrators of the educational center have approved the use of a space in the university for the implementation of the art installation and the participating students have been identified. MS2 designs and plans the activities according to the space and participants. Finally, the methodological strategy MS3 is used in the implementation of the art installation and the formal evaluation of artistic and academic goals.

2.1. MS1: methodological strategy for the creation of a pedagogical framework for the design of collaborative STEAM art installations

The academic initiatives of the last decade have shown that Makerspaces and Fab-Labs have not been very successful in accomplishing their goals. The academic world needs to continue the search for new alternatives. One such alternative consists in modifying the initial concept of Makerspace and substitute the centralized physical space in which is based with more flexible spaces (Spencer, 2016; Wong & Partridge, 2016).

The new model of Makerspace is intended to overcome the limitations of the traditional makerspace. We call this new model Open Space. This name, Open Space, refers to the fact that the collaborative activities will not be implemented in a predefined laboratory, but rather in an existing public space that does not require the traditional equipment of a laboratory. These Open Spaces are designed to allow the economic and environmental sustainability of the new makerspaces.

By extension, we call Open Space Group (OSG) the persons who organize and manage the implementation of artistic works in a school or university. The members of the OSG include teachers and administrators assigned to stimulate and manage STEAM projects through collaborative art installations in the school. The initial role of the OSG is to collect and evaluate the STEAM proposals. The project proposals to implement art installations are generally initiated by teachers and professors interested in involving their students in this type of activities. The OSG encourages teachers to submit proposals with the goal of supporting their pedagogical initiatives. The OSG includes members with art installation background that are tasked with integrating the ideas of the proposals into concrete projects.

We highlight the open nature of Open Spaces by emphasizing the goal of integrating any of the areas of STEAM, and not be limited to one specific area that is determined by the instrumentation and the equipment of a traditional makerspace. In addition, the word Open refers to the open philosophy that is present in: open to new formats, techniques and materials for the realization of the artistic work; open to collaboration with other schools.

An important characteristic of Open Spaces is their collaborative nature. Collaboration means teamwork among students and teachers. The organization and development of art installations requires intense collaboration of all participants. The collaboration is fostered in the classroom, during the study of the theoretical concepts of the project, and during the practical sessions when the art installation is implemented.

2.2. MS2: Design and planning of the activities for the implementation of collaborative art installations

A project begins when a teacher submits a STEAM art proposal. Later, the OSG approves its creation and provides institutional and administrative support, including the active participation of teachers and students. Once these steps have been completed, the strategy methodology MS2 will be tasked with the design of the specific activities that are required in the implementation of the art installation.

The objectives of the methodological strategic MS2 include: 1) promote the collaboration among students in the implementation of an art installation; and 2) promote the students' understanding of STEAM ideas integrated in the project.

The success of the academic project lies in the optimal organization of these activities. The organization for both objectives is structured in five stages: 1. Design, 2. Material, 3. Planning, 4. Execution, and 5. Evaluation.

Table 1 summarizes the methodological strategy MS2. The table describes the five stages for each of the objectives.

Table 1. Stages of the MS2 Methodological Strategy.

	Goal 1: Creation of the artistic work	Goal 2: Learning the STEAM fundamentals of the work
Design	Design diagrams plans 3D perspectives details modules panel STEAM components	sessions: introduction execution of installation final synthesis
Material	vinyl, paints, dibond accessories and complements vinyl cutting (cutter-plotter) assembly of racks	ppt presentations collaborative exercises (on the work)
Organization planning	stages of the work student groups work equipment materials for organization teams	calendar LMS platforms and Google classroom
Execution	initial preparations (panel markings) execution sessions in the physical space of the educational center by students final preparations (for delivery of work)	sessions in the classroom: introduction final exercises
Evaluation	Artistic work carried out	Portfolio

2.3. MS3: Management and execution of activities and evaluation of results

The methodological strategy MS3 is tasked with the successful execution of the activities programmed in MS2. This execution culminates in the implementation of the two objectives of the work: the implementation of an art installation, and the students' understanding of the STEAM fundamentals integrated in the artwork.

MS3 is implemented throughout several work sessions with the students. The first of these sessions takes place in the classroom. This session is dedicated to describing the STEAM fundamentals of the work: the design and the materials of the work. There are also dedicated to reviewing the technical procedures that will be used in the implementation of the artwork. The students get familiar with the formal planning of construction and the problems that will appear along with the best strategies to overcome them.

The work teams are organized in groups of 3-4 students. The operation of collaborative work between team members and their relationship with other teams is explained. Finally, to finish this first session, the students visit the public space allocated in the university for the art installation.

The second session is dedicated to the execution of the work. If the work is very complex, several work sessions will be required. This session takes place in the assigned public space. Prior to the start of this session, the collaborating team of teachers prepares the materials for each team. The collaborating team of teachers starts the session indicating all the participants the tasks to be carried out. The students begin the execution of the work following the planned steps and procedures. They use the prepared materials and tools. The students work as a team: they make group decisions and carry out together the actions that will create the work. The team of teachers participates and collaborates with the students assisting them and supervising the execution.

After the execution sessions of the artwork, the last session is held. In this last session, the students work in teams to carry out a set of STEAM exercises related to the artistic work implemented. The teams complete a set of exercises using photographs that they have taken of the work implemented by them as well as the complete work. The exercises are integrated into an LMS platform, creating a digital portfolio of the work implemented by each team.

3. RESULTS

This section includes the results of the art installation titled Glass Drawing 2021 Havana. This artwork was installed in the School of Education of the University of the Basque Country, Spain. The work was implemented with the participation of second year students (63 people, 50 women and 13 men) during the month of November 2021.

The OSG allocated for this artwork a public space in the main building of the school: a study hall. This study hall is on the ground floor of the school, and it is located next to the main entrance. The classroom contains a large glass wall with views of the gardens surrounding the main building. The glass wall contains a total of 10 glass panels; each panel has dimensions of 185 cm wide and 245 cm high.

After the approval of the OSG of the work, the methodological strategy MS2 was launched. The teacher requesting the STEAM art installation and members of the OSG team elaborated the set of activities (see Table 1). The set of activities was designed for the realization of an art installation according to the characteristics of the assigned physical space, as well as the body of students in the course School Organization, taught by the requesting teacher.

The fundamental STEAM areas that the Glass Drawing 2021 Havana explores are the following: in engineering, they explore the concept of discretization (how a system is made of many small parts) and the bottom-up implementation (how a system is built by constructing small parts and are connected into larger components until the complete system is created.) In the field of technology, the students use the mechanisms of formal languages for the description and generation of structures (a group of edges creates a small cube, several small cubes create a cube structure, etc.) In the field of science, they explore the effect of vinyl in the diffraction of photons (what are the differences between transparent and translucent, and how the glow effect of the vinyl is created.) In the field of mathematics, the students analyze the hexagonal symmetry of the artwork and the large set of patterns and symmetries that are created with an apparent simple structure. Finally, in the field of art, they explore how the mind perceives three dimensional structures created with simple polygons, and the effect of color patterns in the perception of space.

The artwork designed has as its basic element an incomplete open cube (IOC). The IOC is a cube with empty faces (open) and with some of its edges removed (incomplete). The artistic language of the artwork uses juxtaposition as a mechanism for combining basic elements. The juxtaposition of two IOC cubes allows the creation of a higher-level element in the language. The method of progressive juxtaposition of cubes was used for the creation of new elements in the language. The complete design of the Glass Drawing 2021 Havana is shown in figure 1.

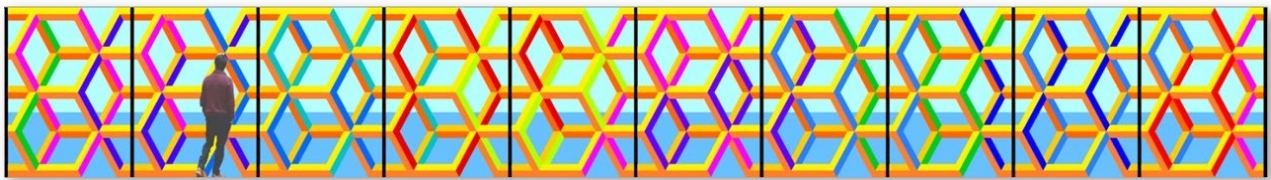


Figure 1. Design of the artwork Glass Drawing 2021 Havana.

The Glass Drawing 2021 Havana was designed using the existing structure of 10 glass panels in the study hall. The design features 10 large open cubes, which the viewer identifies by their hexagonal shapes with the top and bottom edges in contact with the ceiling and floor respectively. Each one of these large open cubes, in turn, is constructed by combining 8 smaller incomplete cubes. The three-dimensional edges of the cubes are colored with a palette of 15 colors.

A large IOC cube occupies two adjacent glass panels in the classroom. The IOC is perceived by the viewer as a 3D structure. The symmetries in the design cause the emergence of multiple hexagons and rhomboids. The distribution of the colors on the edges of the cubes creates in the mind of the observers the underlying three-dimensional structure of the artwork. Figure 2 illustrates one of the large incomplete open cubes.

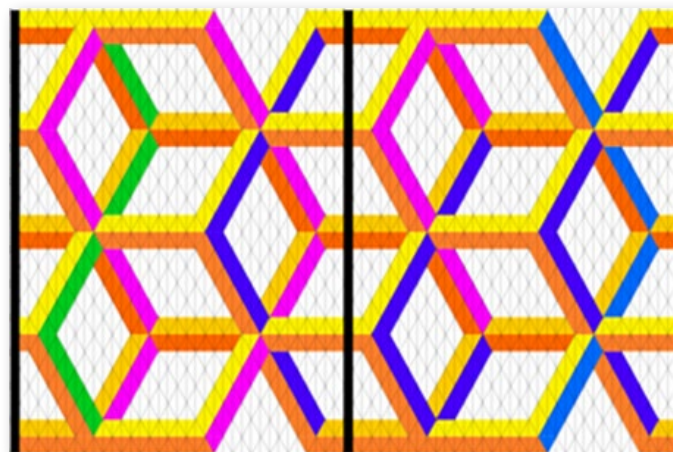


Figure 2. Design of a large IOC of the artwork Glass Drawing 2021 Havana.

Once MS2 was completed, the methodological strategy MS3 was launched. The first work session of MS3 was carried out in the regular classroom. The students participated in this session by learning the basic procedures for handling vinyl, exploring the STEAM fundamentals integrated in the artwork, and studying the sequence of steps they would be taken during the execution phase of the artwork.

The second work session was held in the study hall assigned for the artwork. Teamwork required that all team members participated actively, both in decision making processes and in the physical actions of placing the vinyl and evaluating their actions.

During the construction session, the members of each team work on parallel tasks (while a student places vinyl tiles in the glass panel, a second student removes water and bubbles trapped under a tile, and a third student selects from the library of tiles the tile scheduled to be place next.) They listen to the comments and requests from the other team members, make decision on how to proceed, supervise the team's progress, etc.

Once the students complete the art installation, they meet with their professors in the regular classroom for review and evaluation. The students work in teams and they complete a set of practical exercises. These exercises reinforce the fundamental STEAM concepts of the artwork they have just completed. Each team takes photos of the glass panel they have implemented and complete a set of exercises where they include their photographs. The students access and complete the practical exercises of this session using the Google Classroom platform.

4. DISCUSSION

4.1. Open Space

During the last years there has been an interest in new pedagogical methods based on the collaborative construction of artifacts in environments called makerspaces. The pedagogical foundation of the makerspaces lies in the elimination of learning obstacles through collaborative work among peers and in the implementation of specific artifacts where theoretical concepts are learned.

These initiatives seemed to have great pedagogical potential. However, they have not produced the anticipated results. This failure occurred for two main reasons: 1) a large percentage of the makerspaces created were designed with a centralized model, located in a laboratory, and equipped with high-cost hardware. This model is neither easily reproducible nor sustainable. The equipment infrastructure soon becomes obsolete in our world of rapid technological change; 2) a large percentage of the makerspaces created were designed with a model that promotes and develops very particular STEM activities, such as robotics and the use of digital hardware, 3D printers, etc. This model is of interest only to a small group of students and is unable to explore the wide range of STEM concepts.

The model proposed here maintains the two fundamental pedagogical elements of student motivation: student cooperation, and the learning of theoretical concepts through the creation of specific artifacts. The new model is based on the elimination of the two great obstacles of traditional makerspaces: the centralized model of a laboratory with a great economic cost, and the emphasis on the area of robotics that limits the study of the many areas of STEM.

We call this model Open Space. This name refers to the fact that the activities are not carried out in a centralized laboratory, but rather in any existing public space that does not require any type of specific equipment.

The word Open in Open Space also refers to the content of the ideas transmitted in these projects. These ideas are not restricted to areas such as robotics but are open to any STEM idea (biology, chemistry, geometry, art, mathematics, etc.)

In this project we offer an example of exploring STEM ideas and art with the goal of promoting the artistic education of students working STEAM areas and foster the creation of art installations in schools and universities with STEAM programs.

This article also presents the idea of using public spaces for the realization of artistic works. Traditionally, school art activities are limited to the creation of small artifacts such as paintings and small sculptures. With the example presented, in which a glass wall of a study hall is used for the realization of an artistic work, we intend to foster the idea of using public spaces in school projects.

4.2. Impact on students

There are three innovative ideas that are derived from the experience lived by the students in the creation of the artwork Glass Drawing 2021 Havana.

The first innovative idea is that we have provided the students with a transformative experience. After they complete the art installation, the students now know these revealing ideas: a) that the con-

struction of the art installation is possible; b) that the students themselves are capable of creating the artwork; and c) that the students themselves are now prepared to create their own experiences for the creation of new art installations.

The second innovative idea with impact on the students is that the installation they created is and artwork. In the philosophy of art there are numerous paradigms of art (Graham, 2005). The paradigms include art and pleasure, art and beauty, art and emotion, and art and understanding. In this last paradigm, art and understanding, the role of art in understanding centers around the exploration of knowledge and its representation in our minds as a vehicle for comprehending the world and nature.

The third innovative idea with impact on the students is the use of languages to represent ideas. An idea is a group of symbols and the procedures to manipulate them. From an initial set of symbols, we are able, through manipulation, to obtain a new set of symbols, which may form new ideas. The process of representing the symbols and later manipulating them, requires a language. Ideas are represented in languages. Therefore, the experience of learning new languages, and using them to represent ideas, and later transforming them in artworks, is fundamental in human development. In the artwork presented, the fundamental symbol is a cube, a very familiar object.

The study hall is situated next to a shallow pool that surrounds the building. The artwork was designed also to interact with the architecture of the building. The pool reflections extend the artwork from the glass panels to the water that encircles the building. The reflections extent to the wet walkways during rainy days.

In addition, the interior and exterior views of the installation show two different interpretations of a unique structure and the chromatic spectrum of the cubes.

The experience of learning the particular language of Glass Drawing 2021 Havana provides the students with the scaffolding to understand the inner structure of languages and their ability to represent and manipulate symbols. It also provides the students with an understanding of the role of languages in the process of learning existing ideas and creating new ideas with value.

5. CONCLUSIONS

This work offers a set of three strategic methodologies that contribute to the integration of STEM in schools and universities with the implementation of art installations. These three strategic methodologies are based on a pedagogical model that we have named Open Space. This model fosters the development of collaborative art activities in public spaces. It is designed to transmit fundamental ideas of all STEAM disciplines (engineering, computation, biology, chemistry, art, mathematics, etc.).

Sixty-three students from the School of Education of the University of the Basque Country, Spain, implemented a collaborative art installation. The art installation was created to include STEAM components in its design, in its execution, and in its final implementation. The artwork Glass Drawing 2021 Havana, created by these students, is the result of a project designed to answer the first research question (students of an educational center can create a STEAM art installation, strengthening their knowledge of STEAM fundamental concepts.) The results illustrated show the creation of an art installation project with the integration of STEAM fundamental ideas. The students demonstrated in this experience their ability to learn the techniques for the construction of art installations and their capacity to integrate the STEAM fundamental ideas.

The work Glass Drawing 2021 Havana was implemented collaboratively by 20 teams of 3-4 people, and it was created in a public space, a study hall, of the university. These two characteristics, collaboration and use of a public space, were incorporated into the project to answer the second re-

search question (whether it is possible to create a complex STEAM art installation in a public space developing the capacity for cooperation of the students of an educational center.) The students that created the art installation are being recognized by their friends and professors for their ability to join forces in the creation of a large project that has become part of the university architecture.

- **Funding:** This research was funded by the University of the Basque Country, grant number GIU 19/010 and by the Basque Government, grant number IT1195-19.
- **Acknowledgments:** The authors are grateful for the support received from the Dean of the Faculty of Education of Bilbao, and the participation of the 2nd year students of the Faculty of Education of Bilbao.
- **Supplementary Material:** People interested in learning more about the theoretical aspects of this work, and the practical aspects of the implementation of the art installation (photographs, videos, concepts, links, participants, etc.) can find more information on this web page: https://www.ehu.es/en/web/gmm/glass_drawing_2021.havana

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Barcelona, K. (2014). 21st century curriculum change initiative: A focus on STEM education as an integrated approach to teaching and learning. *American Journal of Educational Research*, 2(10), 862-875. <https://doi.org/10.12691/education-2-10-1>
- Freeman, B., Marginson, S., & Tytler, R. (2019). In A. Sahin & M. J. Mohr-Schroeder (Eds.), *STEM Education 2.0* (pp. 350-363). Brill. https://doi.org/10.1163/9789004405400_019
- van der Vlies, R. (2020). *Digital strategies in education across OECD countries: Exploring education policies on digital technologies* (No. 226). OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/33dd4c26-en>
- Bahrum, S., Wahid, N., & Ibrahim, N. (2017). Integration of STEM education in Malaysia and why to STEAM. *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences*, 7(6), 645-654. <https://doi.org/10.6007/IJARBS/v7-i6/3027>
- Corlu, M. S., Capraro, R. M., & Capraro, M. M. (2014). Introducing STEM education: Implications for educating our teachers in the age of innovation. *Eğitim ve Bilim*, 39(171), 74-85.
- Khan, Z. R., & Rodrigues, G. (2017). Stem for girls from low income families: Making dreams come true. *Journal of Developing Areas*, 51(2), 435-448.
- Mamani, N. M., García-Peñalvo, F. J., Conde, M. Á., & Gonçalves, J. (2021, September). A systematic mapping about simulators and remote laboratories using hardware in the loop and robotic: Developing STEM/STEAM skills in pre-university education. In *2021 International Symposium on Computers in Education (SIIE)* (pp. 1-6). IEEE.
- RoboSTEAM Consortium. (2019). *Compilation of STEAM challenge tools and guides—O3. A2*. RoboSTEAM Consortium. <http://repositorio.grial.eu/handle/grial/1757>
- Shatunova, O., Anisimova, T., Sabirova, F., & Kalimullina, O. (2019). STEAM as an innovative educational technology. *Journal of Social Studies Education Research*, 10(2), 131-144.
- Costantino, T. (2018). STEAM by another name: Transdisciplinary practice in art and design education. *Arts education policy review*, 119(2), 100-106.
- Guyotte, K. W., Sochacka, N. W., Costantino, T. E., Walther, J., & Kellam, N. N. (2014). STEAM as social practice: Cultivating creativity in transdisciplinary spaces. *Art Education*, 67(6), 12-19.
- Guyotte, K. W., Sochacka, N. W., Costantino, T. E., Kellam, N. N., & Walther, J. (2015). Collaborative creativity in STEAM: Narratives of art education students' experiences in transdisciplinary spaces. *International journal of education & the arts*, 16(15).

- Graham, M. A. (2021). The disciplinary borderlands of education: art and STEAM education (Los límites disciplinares de la educación: arte y educación STEAM). *Journal for the Study of Education and Development*, 44(4), 769-800.
- Kim, J. O., & Kim, J. (2020). Development and application of art based STEAM education program using educational robot. In *Robotic systems: Concepts, methodologies, tools, and applications* (pp. 1675-1687). IGI Global.
- Liu, C. Y., Wu, C. J., Chien, Y. H., Tzeng, S. Y., & Kuo, H. C. (2021). Examining the quality of art in STEAM learning activities. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*.
- Olabe, J. C., Basogain, X., & Olabe, M. A. (2020, November). Educational Makerspaces and Conceptual Art Projects Supporting STEAM Education. In *2020 The 4th International Conference on Education and E-Learning* (pp. 142-149).
- Olabe, J.C., Basogain X. and Olabe M.A. (2019). Chapter 1. An Ontology of Computational STEAM: The Role of Educational Technology A Closer Look at Educational Technology, 2019; *Series: Technology in a Globalizing World*, Maria A. Clausen (Editor), 1-27 - 978-1-53616-215-8.
- Huser, J. (2020). STEAM and the Role of the Arts in STEM. *New York: State Education Agency Directors of Arts Education*.
- ViewSonic (9 de Febrero de 2021). *The Importance of The Arts in STEAM Education*. <https://www.viewsonic.com/library/education/the-importance-of-the-arts-in-steam-education/>
- Cahnmann-Taylor, M., & Siegesmund, R. (Eds.). (2007). *Arts-Based Research in Education: Foundations for Practice* (1st ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315796147>
- Isbell, R., & Raines, S. C. (2012). *Creativity and the arts with young children*. Cengage Learning.
- Graham, G. (2005). *Philosophy of the arts: An introduction to aesthetics*. Routledge.
- LeWitt, S. (1967). Paragraphs on conceptual art. *Artforum*, 5(10), 79-83.
- LeWitt, S., Flatley, J., & Lee, P. M. (1974). *Incomplete open cubes* (Vol. 88). John Weber Gallery.
- Pinker, S. (2004). The Blank Slate: The modern denial of human nature. *New York, NY, Viking. Popper, K. (1974). Unended Quest. Fontana, London*.
- Perignat, E., & Katz-Buonincontro, J. (2019). STEAM in practice and research: An integrative literature review. *Thinking skills and creativity*, 31, 31-43. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2018.10.002>
- EHU, (2020). *Catálogo de competencias transversales de la UPV/EHU*. Servicio Publicaciones UPV/EHU. <https://www.ehu.es/es/web/enplegua/competencias-transversales>
- Sá, M. J., & Serpa, S. (2018). Transversal competences: Their importance and learning processes by higher education students. *Education Sciences*, 8(3), 126.
- Tsankov, N. (2017). Development of transversal competences in school education (a didactic interpretation). *International Journal of Cognitive Research in Science, Engineering and Education*, 5(2), 129.
- Papert, S., & Harel, I. (1991). Situating constructionism. *Constructionism*, 36(2), 1-11.
- Konopasky, A., & Sheridan, K. (2020). The maker movement in education. In *Oxford Research Encyclopedia of Education*. <https://oxfordre.com/education/view/10.1093/acrefore/9780190264093.001.0001/acrefore-9780190264093-e-312>
- Rosa, P., Ferretti, F., Pereira, Â. G., Panella, F., & Wanner, M. (2017). Overview of the maker movement in the European Union. *Publications Office of the European Union, Luxembourg*.
- Spencer, J. (2016). You Don't Need a Makerspace to Have a Space for Makers. <https://spencerauthor.com/you-dont-need-makerspace-to-have-space/>
- Wong, A., & Partridge, H. (2016). Making as learning: Makerspaces in universities. *Australian Academic & Research Libraries*, 47(3), 143-159. <https://spencerauthor.com/you-dont-need-makerspace-to-have-space/>

Diseño y validación de un cuestionario de contexto para evaluar la Competencia Musical

Bermell Corral, M^a Ángeles y de Dios Tronch, Amparo

Facultad de Magisterio, Universidad de Valencia (España)

Abstract: The implementation of the subject of Music Education within the Educational System has always been in decline due to the lack of valuation that has been given to this subject despite the fact that it is so important for the integral development of the person as numerous studies have shown. research over the years. From the University of Valencia, the GemEduco research group of the Department of Research Methods and Diagnosis in Education through the project: the R&D project “Educational System and Social Cohesion: Design of a needs assessment model (Reference: EDU2012-37437, 2013/2017), a series of constructs designed, validated and contextualized within a Social Cohesion Model to improve the Educational Quality of educational centers. This was done with a methodology that was validated by a group of expert judges who were in charge of designing and validating in this specific case the Musical Competence construct with clear objectives which were: Design and validate the musical competence construct from a CS model, design and validate the items and variables and logically and empirically validate the questionnaire for the population of schools in the Valencian Community. The methodology followed was the one used to create a context questionnaire in which the results of the Musical Competence Construct could be observed.

Keywords: competence, music, assesment, social cohesion, education system.

1. INTRODUCCIÓN

La educación musical ha sido y es una materia totalmente desatendida tanto en el currículum como en el sistema en general. Pero cabe destacar lo que dice De Puelles, “no se puede hablar, en rigor, de la existencia de un sistema educativo en España hasta la aparición del liberalismo político” (De Puelles, 2004, p.91).

La formación de los maestros en España y desde principio del siglo XX, s impartió la asignatura de música siendo uno de los objetivos de dicha materia la defensa y trasmisión del arte y la cultura popular, fundamentalmente en la difusión de nuestro folclore, mediante la enseñanza de canciones, danzas y aspectos genéricos culturales del mismo, con una doble función educativa:

a) El conocimiento y aprendizaje de los alumnos de Magisterio de nuestro patrimonio musical y sus raíces culturales.

b) Su posterior transmisión y enseñanza en la escuela Primaria.

No se ha tratado su enseñanza con la misma uniformidad en todas las Escuelas de Magisterio, ha dependido, fundamentalmente, del tiempo disponible de las materias desarrolladas en cada Escuela o Facultad y de los aspectos curriculares que los profesores han utilizado en sus clases.

Los cambios de gobierno y la política han afectado siempre al sistema educativo y se han dictado leyes con el fin de mejorar la calidad de la enseñanza la cual se ha ido renovando y transformando en consonancia con las necesidades socio culturales de cada época histórica.

Las materias y contenidos del currículum educativo han ido cambiando. Algunas han sido eliminadas o han desaparecido de los planes de estudio, otras, por el contrario, han surgido paulatinamente y se han implantado en las nuevas estructuras de renovación pedagógica, como es el caso de la educación musical.

Diferentes aspectos relacionados entre sí son los que constituyen la evolución histórica, legislativa, sociológica y curricular de la Educación Musical.

Durante la historia, ha habido numerosos cambios políticos pero por encima de estos, nos. Hemos realizado la siguiente pregunta: ¿hacia dónde se dirigen las enseñanzas artísticas en los distintos modelos educativos de la Educación General en las etapas de Infantil, Primaria y Secundaria?

En definitiva, la incorporación paulatina de la música a las enseñanzas de régimen general ha tenido su gran justificación en la ampliación de la cultura al sistema general educativo y en dar a conocer a todo el alumnado otros mecanismos de expresión y comunicación.

Por otra parte, otro aspecto fundamental que ha tenido mucho que ver con la incorporación de la música como tal dentro de las aulas, ha sido la formación del profesorado y su especialización y la inclusión de la especialidad de la Educación Musical en magisterio fue decisiva para conseguir esta incorporación de esta materia dentro del currículum del sistema educativo.

Fue a principios del siglo XX, cuando la educación musical se introdujo tanto en los planes de estudio de Magisterio como en la educación general con el objetivo de crear interés por el sentimiento patriótico.

La educación musical, se introdujo en el sistema educativo general con el nuevo siglo, siendo los representantes más importantes en esta introducción de la materia el belga Ovidio Decroly la italiana María Montessori, quienes inculcaron su interés por la educación musical. El objetivo en esta época era que a los alumnos/as de los colegios les gustara la asignatura de música y que fuera más cercana a ellos. Fueron propuestas como las de James Mursell, las que dieron e impulsaron la creatividad y la innovación en cuanto a educación musical se refiere, pero debemos saber que al mismo tiempo se dieron a conocer diferentes metodologías del lenguaje musical que han sido muy importantes y que actualmente lo siguen siendo. Hablamos de la metodología, como la de Dalcroze, Kodaly y Orff.

Este avance fue totalmente rechazado por España que no se pronunció a esta gran innovación, aunque hay que resaltar que Cataluña sí que se actualizó con estas metodologías musicales para las Escuelas y Colegios. Esta innovación en Cataluña se produjo gracias a Irineu Segarra, Joan Llongueres y Manuel Borguño que fueron los principales responsables y los que se encargaron de difundir el método Dalcroze (Oriol, 2005).

Fue A partir de la Monarquía Constitucional de Juan Carlos I y con el paso a la Democracia en 1976 siendo Unión de Centro Democrático (U.C.D.) el partido que gobernaba en ese momento, la Educación Musical en Primaria estaba dentro del área de Expresión Dinámica la cual se compartía con la Educación Física.

El reconocimiento por la educación musical y su aplicación en la educación general iba en aumento y con interés para su innovación en la pedagogía utilizada para el desarrollo de los objetivos, contenidos, evaluación y horarios para la aplicación dentro del aula.

Fue la Ley General de Educación la que renovó estos programas aportando una riqueza a la educación musical creando un gran avance en cuanto a los objetivos y actividades propuestas contemplando el desarrollo del arte y la cultura popular aunque aun sin continuaba existiendo la problemática de la falta de especialización del docente de música.

La Ley Orgánica 2/2006, de mayo de educación (LOE) pretendía alcanzar la calidad, la equidad, el esfuerzo compartido y el compromiso con la Unión Europea por ser los principales principios. la educación musical en las etapas de educación infantil y en la de educación primaria aparecían incluidas dentro de otras áreas. No ocurría lo mismo en la Secundaria. En ésta, la asignatura de música se entendía y se le prestaba atención como un hecho cultural, a la vez que como un lenguaje y un medio de comunicación.

De hecho, la materia estaba dividida en dos partes: La expresión y la percepción. La expresión que se practica mediante la interpretación y la creación musical y la percepción que se practica a través del desarrollo de las capacidades tanto auditivas como comprensivas.

Pero sí que es cierto, que un punto muy importante en la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo de Educación (LOE) (BOE de 4 de Mayo), es que el concepto de enseñanza de régimen especial continuaba manteniéndose, aunque no de la misma forma. En ésta, no se mantenía el título en el ámbito profesional como ocurría en la LOGSE, aunque sí que se implantó la educación artística como asignatura en la educación general. Fue en el artículo 18.2 de la LOE, cuando la educación artística pasa a formar parte del currículo de la educación primaria y de la educación secundaria siendo en esta última también obligatoria para sus alumnos al igual que sucedía con la educación plástica y visual.

El objetivo que se pretendía era construir personas desde la experiencia de la educación musical en el ámbito de la educación general obligatoria daba igual que el alumno valiese o no para la música y o que no tuviera vocación hacia ella. Se pretendía enfocar con la educación musical, las experiencias más valiosas educativamente hablando para su formación integral.

Con esto, observamos que ha habido diferentes Leyes Educativas. Podemos deducir que no ha existido un equilibrio y estabilidad en el Sistema Educativo en nuestro país y que la materia de Música no se ha tratado como es merecida, por la importancia que tiene esta para el desarrollo íntegro de la persona en el propio Sistema tanto a nivel de educación obligatoria como en las facultades.

2. OBJETIVOS

El objetivo general del estudio realizado es diseñar y validar un instrumento para evaluar la Competencia Musical dentro del Sistema Educativo desde un modelo de Cohesión Social en el marco de evaluación de sistemas educativos.

Para conseguir el objetivo general, nos hemos centrado en estos objetivos específicos que han sido desarrollados durante el proceso de realización del proyecto SECS-EVALNEC (Sistema Educativo y Cohesión Social: Diseño de un Modelo de Evaluación de necesidades):

- Diseñar y Validar el constructo de competencia musical desde un modelo de CS.
- Diseñar y validar los ítems y variables.
- Validar lógica y empíricamente el cuestionario para la población de colegios de la Comunidad Valenciana.

El proceso de consecución de este objetivo general se ha realizado a través de una validación lógica y empírica gracias a diferentes comités de expertos que aportaron su juicio para el diseño y validación del instrumento.

3. METODO

Para justificar la importancia de la Educación Musical dentro del Sistema Educativo, vimos la necesidad de hacer una breve comparación con Finlandia ya que es uno de los países con mejores resultados PISA de la historia. Fue entonces, a partir de estos datos, cuando el grupo de Evaluación y Medición de la Universidad de Valencia decidió añadir el constructo de Competencia Musical para realizar junto con otros constructos, la investigación y asociarlo al proyecto de Sistema Educativo y Cohesión Social: Diseño de un modelo de Evaluación de necesidades (Secs/Evalnec).

Comparando los resultados académicos en PISA de ambos países y observando las configuraciones de sus modelos educativos y sus estructuras, pudimos apreciar que en los países nórdicos se le da gran

importancia a las áreas artísticas (música y plástica) reflejado en la carga horaria lectiva de las mismas desde el inicio de la etapa obligatoria.

A continuación, mostramos una tabla con todos los constructos estudiados dentro del Modelo de Cohesión Social y que formaron parte del cuestionario de contexto para estudiantes.

Tabla 1. Dimensiones de Constructos o dimensiones implicados en la definición de la CS. Fuente: (Jornet,2012).

Bienestar social (para todos)	<ul style="list-style-type: none"> • Clima social y de aprendizaje en el aula. • Gestión social del aula. • Gestión de conflictos en el aula. • Satisfacción laboral*
Sostenibilidad (a lo largo de la vida)	<ul style="list-style-type: none"> • Competencias básicas (señaladas en el diseño curricular): • Competencia en comunicación lingüística. • Competencia matemática. • Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico. • Tratamiento de la información y competencia digital. • Competencia social y ciudadana. • Competencia cultural y artística. • Competencia para aprender a aprender. • Autonomía e iniciativa personal. • Competencia y desarrollo emocional • Valor social de la educación • Resiliencia
Equidad (en el acceso a recursos y oportunidades)	<ul style="list-style-type: none"> • Metodología didáctica • Metodología de evaluación • Colegialidad docente
Integración de la diversidad	<ul style="list-style-type: none"> • Respeto, dignidad y reconocimiento • Inclusividad: Atención a la diversidad física, cultural y/o social
Participación (social)	<ul style="list-style-type: none"> • Colaboración Familia-Profesorado-Escuela • Estilos educativos familiares • Estilos educativos docentes • Sentido de pertenencia discente • Responsabilidad social: Autoimagen del rol social respecto a los entornos comunitarios (Escuela, Familia y Sociedad). • Estilos de dirección y organización*

Como hemos podido ver en la tabla 1, El constructo de Competencia Musical en relación con los constructos componentes del Modelo de Evaluación para la Cohesión Social y las magnitudes de estas se sitúa en la dimensión de la Sostenibilidad (a lo largo de la vida).

El Constructo de Competencia Musical estudiado en esta investigación quedó así definido:

“Percibir, conocer, comprender, apreciar y valorar críticamente diferentes manifestaciones culturales y artísticas, utilizarlas como fuente de enriquecimiento y disfrute y considerarlas como parte del patrimonio de los pueblos. Apreciar el hecho cultural en general y el hecho artístico en particular, lleva implícito disponer de aquellas habilidades y actitudes que permiten acceder a sus distintas manifestaciones potenciando procesos cognitivos habilidades de pensamiento comunicativo, sensibilidad, sentido estético, para emocionarse, disfrutarlas y valorarla”.

3.1. Instrumento: Cuestionario de contexto

El proyecto Sistema Educativo y Cohesión Social: diseño de un modelo de evaluación de necesida-

des, pretende desarrollar un modelo de evaluación de sistemas que aporte información sobre la calidad del sistema educativo en sus tres áreas (aula, centro y sistema) y los sectores que sean precisos de mejorar. Además, identificar y dirigir las líneas mediante las cuales se lleve a cabo la intervención; ya sea mediante políticas públicas como la organización de las distintas áreas del sistema.

El modelo que se pretende diseñar, realiza un análisis que evalúa las necesidades o carencias del sistema para analizar y valorar la participación y contribución de la Cohesión Social en la educación, así como también, evaluar cómo y de qué manera contribuye la competencia musical en la Cohesión Social.

Este proyecto forma parte del desarrollo de una investigación que hemos venido realizando desde 2005 acerca de la evaluación de sistemas educativos con: el diseño de cuestionarios de contexto. En 2005 se inició AVACO (SEJ2005-05995) mediante el cual se constituyó una serie de instrumentos perfeccionados que facultan la aproximación a la evaluación de diversas variables de entrada, proceso y contexto en programas de evaluación de sistemas educativos en ambas áreas del mismo (Educación Primaria y la ESO). Dichos instrumentos funcionan como medidores de las distintas variables, del mismo modo que posibilitan un acercamiento más firme a la identificación de variables que proporcionan una descripción e interpretación del producto educativo (fiabilidad y validez) para poder acercarnos a una identificación de variables que puedan aportar una mejor explicación del producto educativo.

En 2009 se produjo una mejora de los instrumentos desarrollados –con el proyecto MAVACO (EDU2099-1385)– gracias al diseño de un modelo que sigue siendo objeto de validación, y en cuya definición se han tenido en cuenta y empleado tres grandes fuentes de información:

- a) Modelos de enseñanza eficaz, empleados en la literatura, particularmente el modelo sistémico de (De la Orden et al., 1997; De la Orden, 2007);
- b) La identificación a través de investigaciones de colectivos concéntricos desarrollados sobre las distintas audiencias que colaboran en una evaluación de sistemas sobre los elementos de mayor utilidad en este tipo de valoraciones
- c) La modelización, por medio de inmediaciones que se basan en la observación de diversas ecuaciones estructurales, acerca de la estimación explicativa de los instrumentos diseñados. Este proyecto finalizó el 31 de diciembre de 2012.

Entre los elementos que se han ido mencionando a lo largo del texto acerca del déficit de utilidad de los planes que están en la actualidad de evaluación de sistemas, se han observado una serie de desajustes:

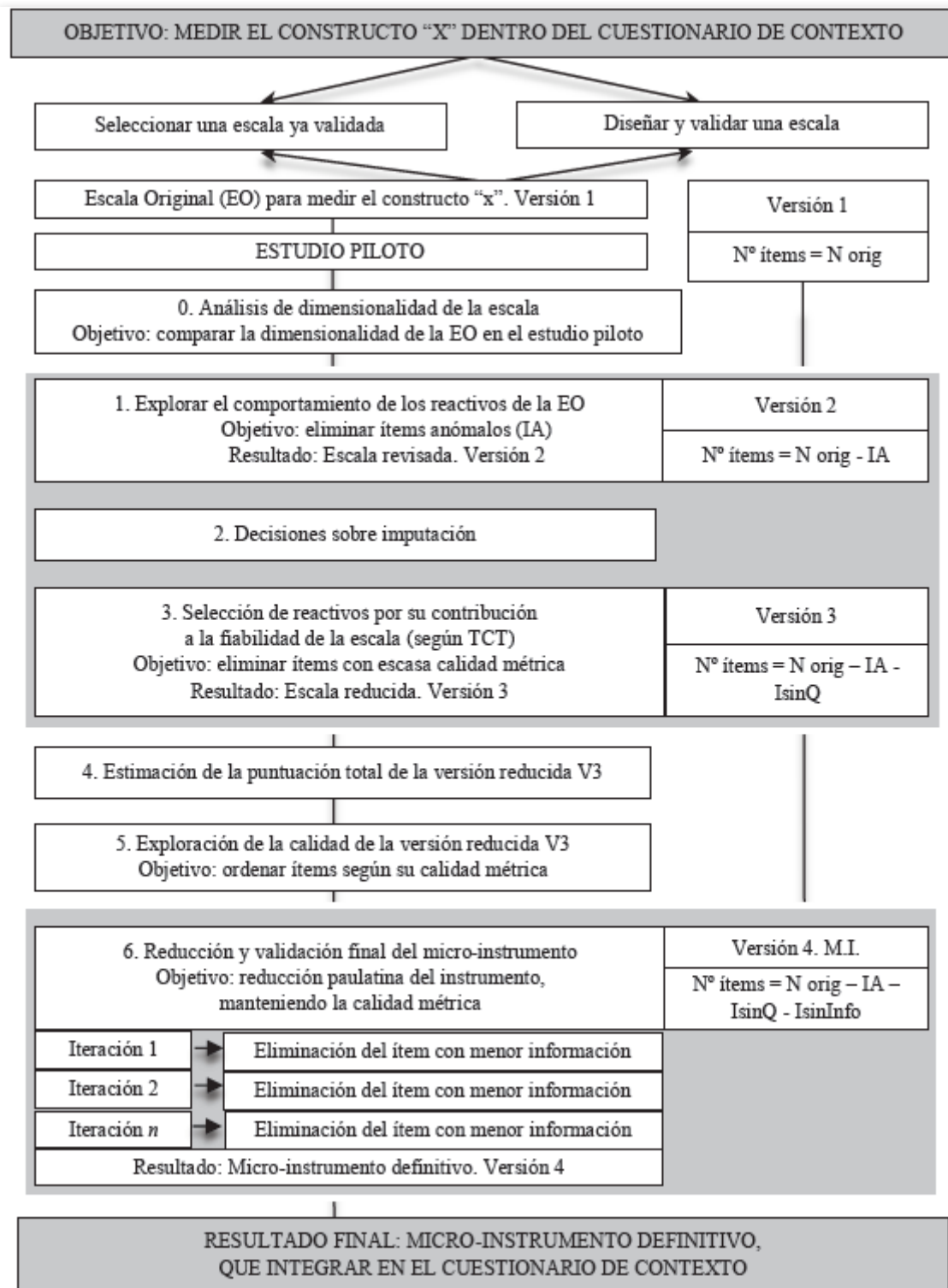


Figura 1. Procedimiento R-Avaco para la elaboración de micro-instrumentos.

3.2. Participantes

En este estudio piloto, se contó con la participación de 954 estudiantes, pertenecientes a los niveles de Primaria como de Secundaria, han colaborado en total de 20 centros educativos, en el nivel de Primaria, de entidad pública, concertados privados. El nivel socioeconómico y cultural de las zonas donde están situados los colegios es medio-bajo y medio/alto. De igual manera, hay que tener en cuenta que se ha trabajado con grupos específicos y que no se trata de una muestra representativa. Según la valoración de los resultados se tomarán las decisiones en futuras investigaciones y se considerará si el alumnado es el perfil para las escalas.

3.3. Procedimiento

En cuanto a la metodología seguida en este proyecto la presentamos a continuación a través de dos figuras. La primera para mostrar la metodología general del macro-proyecto Secs/Evalnec y la segunda para mostrar la metodología seguida para la construcción de un test.

La metodología general del macro-proyecto Secs/Evalnec se estructura en tres años. El primer año, se realizó una organización general de las tareas de la Red SECS/EVALNEC en la que se diseñó la web del proyecto en la que se adaptó el espacio de trabajo cooperativo. Las tareas que se realizaron en el primer año fueron las siguientes:

- Definición del modelo SECS/EVALNEC.
- Creación de grupos focales para la definición del Modelo.
- Especificación métrica del modelo: Análisis de variables, indicadores e instrumentos necesarios para cada plano del análisis.
- Revisión lógica mediante comités.

En el segundo año las tareas fueron las siguientes:

- Revisión empírica: Pilotaje de instrumentos.
- Escalación mediante TRI.
- Diseño definitivo de instrumentos Tipo.
- Extracción de datos para el análisis del modelo: aplicación, creación de base de datos, verificación, análisis y interpretación. Para continuar, se definió el modelo como metodología de evaluación de necesidades y por último, en el tercer año se realizó la validación empírica de los modelos por niveles, por comunidad y por agregación. La siguiente parte fue la validación lógica del modelo evaluación de necesidades respecto a su capacidad para orientar líneas de mejora.

Por último, se realizó la difusión de resultados del Proyecto Secs/Evalnec.

Una vez esto, pasamos a explicar la construcción de los cuestionarios de contexto a través de los siguientes pasos (Martínez Arias et al., 2006):

1. Identificación de la finalidad del test
2. establecimiento del marco teórico o constructo
3. Especificaciones derivadas del marco.
4. Revisión del constructo y de los ítems.
5. Estudio piloto.
6. Análisis de información y diseño del instrumento final.

El procedimiento que hemos seguido para la elaboración de micro-instrumentos para medir el constructo dentro del cuestionario de contexto lo mostramos con el siguiente esquema-figura:

4. RESULTADOS

Para hablar de los resultados nos vamos a centrar en primer lugar en dos de las diferentes dimensiones en las que se estructuraba el constructo de Competencia Musical y sus diferentes ítems que las formaban:

Tabla 2. Dimensiones del Constructo de Competencia Musical dentro del Modelo de Cohesión Social.

Dimensión 1: Comprensión y conocimiento
Conozco las figuras musicales (redonda, blanca, negra...)
Conozco la escala musical
Sé poner las notas musicales en el pentagrama
En el colegio me enseñan a tocar algún instrumento
Distingo diferentes ritmos musicales
Reconozco diferentes tipos de música
Dimensión 2: Apreciación por la música
Aprender música es importante
Aprender música me parece fácil
Me gustaría que hubieran más horas de música en el colegio
Dimensión 3: Composición artística musical
Me gusta inventar música (ritmos, melodías, letras de canciones, etc.)
Puedo crear música con cualquier objeto(botellas, cajas, mesas, suelo...)
Dimensión 4: Implicación
Me gustaría formar parte de una banda o grupo musical cuando seas mayor
Me siento bien tocando algún instrumento musical
Realizo o me gustaría realizar alguna actividad extraescolar de música
Participo en las actividades musicales del colegio(banda, coro, orquesta...)
El colegio organiza excursiones a conciertos de música
En casa practico lo que me enseñan en clase de música
Dimensión 5: Valoración crítica
En mi colegio se realizan suficientes actividades musicales
Me gustan las clases de música
Mi maestra de música me enseña mucho
Saco buenas notas en música

Aunque cabe indicar, que en el estudio definitivo se incluyeron 4 dimensiones: la dimensión 1 (comprensión y conocimiento), la dimensión 2 (apreciación Musical), la dimensión 3 (Implicación) y la dimensión 4 (valoración crítica).

En este punto, solo nos hemos centrado en los resultados de la dimensión 3 y 4.

Estos los representamos a través de las siguientes tablas con sus respectivos puntos fuertes y débiles observados:

Tabla 3: Resultados descriptivos para la dimensión 3 (implicación).

Preguntas	Estadísticos descriptivos				
	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
3.1. ¿Quieres formar parte de una banda o grupo musical cuando seas mayor?	420	1	4	1,94	1,134
3.2. ¿Te sientes bien tocando algún instrumento musical?	420	1	4	2,50	1,204
3.3. ¿Realizas alguna actividad extraescolar de música?	416	1	4	1,86	1,253
3.4. Si realizas actividades extraescolares, ¿te gustaría que hubiera más?	417	1	4	2,29	1,189
3.5. Si no realizas actividades extraescolares, ¿te gustaría realizarlas?	407	1	4	2,66	1,235
3.6. ¿Participas en las actividades musicales de tu centro? (banda, coro, orquesta...)	419	1	4	1,80	1,136
3.7. ¿Tu centro organiza excursiones a conciertos de música?	420	1	4	2,04	,990

• **Puntos fuertes:**

Los puntos fuertes en esta dimensión estarían primero en el ítem 3.5, seguido del 3.2 aunque cabe mencionar que en este ítem no especifica que las actividades extraescolares sean musicales. Si que podemos observar que en el ítem 3.2 el alumnado expresa que se siente bien tocando algún instrumento musical.

• **Puntos débiles:**

- El alumnado considera nunca o pocas veces participan de las actividades musicales de su centro (banda, coro, orquesta, etc.) (1,80).
- Los estudiantes opinan que nunca o pocas veces realizan alguna actividad extraescolar de música (1,86).

Tabla 4. Resultados descriptivos para la dimensión 4 (Valoración Crítica).

Preguntas	Estadísticos descriptivos				
	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
4.1. Si no se organizan excursiones a conciertos de música, ¿te gustaría que se realizaran?	412	1	4	2,77	1,105
4.2. Si se realizan excursiones a conciertos de música, ¿te gustaría que hubiera más?	413	1	4	2,68	1,151
4.3. ¿En casa practicas lo que te enseñan en clase de música?	418	1	4	2,24	1,164

Estadísticos descriptivos					
Preguntas	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
4.4. ¿Te gusta la asignatura de música?	419	1	4	2,60	1,166
4.5. ¿Tu profesor/a de música te enseña mucho?	415	1	4	2,75	1,103
4.6. ¿En tus clases de música practicáis alguna canción?	416	1	4	2,99	1,088
4.7. ¿Sacas buenos resultados en música?	416	1	4	2,84	1,045

• **Puntos fuertes:**

- El alumnado considera prácticamente que muchas veces en las clases de música se practica alguna canción (2,99).
- Los estudiantes consideran que prácticamente muchas veces obtienen buenos resultados en música (2,84).

• **Puntos débiles:**

- El alumnado valora que pocas veces practica en casa lo que le enseñan en clase de música (2,24).

4. CONCLUSIONES

- El diseño de metodología en el que se analiza el producto educativo (por lo general de materias instrumentales) no termina de dar respuesta a las definiciones de calidad que se desean valorar. Existe pues una laguna en cuanto a su validez.
- No contribuye en cuanto a información para la orientación de políticas públicas.
- No aportan elementos que reporten información que optimice el sistema, ni para la organización escolar, ni para el trabajo del docente en el aula.
- Se precisa de un método que oriente su diseño, para lograr enfocar los esfuerzos de evaluación que respondan cuestiones clave que posibiliten la atracción de las distintas audiencias implicadas.

En este proyecto se pretende llevar a cabo el desarrollo de una exploración evaluativa que esté dirigido a crear un modelo de examen de calidad didáctica. Este está apoyado en un modelo sistémico que integrará un sistema de cuestionarios de contexto mejorado métricamente y que permitirá enriquecer y mejorar la herramienta de las evaluaciones de sistemas.

En los proyectos que se han citado anteriormente hemos ido construyendo y validando una metodología que facilita una mejor creación y diseño de los instrumentos. Así pues, hoy en día nos encontramos en disposición de hacer frente a evaluaciones basadas en constructos explicativos cuya medición es mucho mejor.

En el proyecto MAVACO (EDU2009-1385) se detectó cuáles son las expectativas que se tienen en las diferentes audiencias implicadas en esta clase de proyectos en relación a lo que deberían aportarles dichas evaluaciones. Con ello, se detectó las cuestiones de evaluación idóneas para responder a los planes de evaluación de sistemas en nuestro entorno socio-cultural. Tanto inspectores, como equipos directivos, profesorado (de diversos niveles) y familias han dado su visión acerca del inconveniente.

- Numerosas investigaciones afirman que la práctica de la Educación Musical a lo largo de la vida aporta numerosos beneficios académicos y sociales, cognitivos y motores y con ello un desarrollo global e integral de la persona.
- Otra consideración extraída del estudio es la necesidad de conceder más peso a la materia de Educación Musical en el currículum dentro del sistema educativo y con ello aumentar la carga horaria lectiva de la materia dentro de las aulas.
- Esta incorporación de la materia es imprescindible dentro del currículo musical como proceso educativo social como herramienta integradora educativa y social que ayuda a estructurar las áreas de conocimiento y abordar las directrices específicas para su intervención educativa, dentro y fuera del aula.
- Observamos que el alumnado de Educación Secundaria no valora tanto la asignatura de música por no presentar tanta importancia en los planes de estudio y considerarse como una asignatura troncal.
- Llegamos a la conclusión de la importancia que ha de tener la formación del profesorado en la materia de música y la importancia que presenta la misma tanto si se es especialista como si no, con el objetivo de llegar a una educación ecuaníme y equitativa a la vez de potenciar la cohesión social.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- De la Orden Hoz, A., Muñoz, I. A., Santaolalla, R. C., Díaz, M. J. F., Vicente, A. F., Ramos, J. M. G., ... & Castillo, M. N. (1997). Desarrollo y validación de un modelo de calidad universitaria como base para su evaluación. *RELIEVE-Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 3(1). Disponible en: http://uv.es/relieve/v3n1/relievv3n1_2.htm.
- De la Orden, A. (2007). Evaluación de la calidad de la educación. Un modelo sistémico como base para la construcción de un sistema de indicadores. *Conceptos, metodologías y experiencias para construcción de indicadores educativos*, Mexico, instituto nacional para la evaluación de la educación (INEE), 6-21.
- De Puelles, M. (2004). *Política y educación en la España Contemporánea*. Madrid: UNED.
- Jornet, J. M. (2012). Dimensiones Docentes y Cohesión Social: Reflexiones desde la Evaluación. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 5 (1), 349-362. http://www.rinace.net/riee/numeros/vol5-num1_e/art27.pdf
- Oriol, N. (2005). La música en las enseñanzas de régimen general en España y su evolución en el siglo XX y comienzos del XXI. *Revista electrónica de LEEME*, (16), 01-33.

Estudiantes con altas capacidades en contextos de inclusión: aprender del saber docente

Cabezas Alarcón, Jessica¹ y Lorenzo-Ramírez, Núria²

¹*Departamento de Didáctica y Organización Educativa Universidad de Barcelona;* ²*Departamento de Didáctica y Organización Educativa y miembro del Institut de Recerca de l'Educació (IRE) de la Universidad de Barcelona*

Abstract: Students with high levels of ability in Spain are hardly part of the concept of diversity, since it is thought that only those with learning difficulties have special educational needs. High ability students are expected to know the strategies necessary to develop their talents. Therefore, the objective of this research is to know, describe and analyze the strategies used by a teacher to deal with high-ability high school students. The purpose is to systematize the work of this teacher and her experience in the teaching process of these students in an inclusive context. In addition, the relevance of teachers acquiring knowledge for detection and strategies that facilitate the learning of their students is considered. A qualitative methodology is used through a case study (Stake, 1998) and interpretive analysis. Four main categories have been created and defined: high capacity, didactic strategies, activities and evaluation, using the Atlas.ti software. Subcategories have emerged from these categories that interrelate to reach a comprehensive understanding of the phenomenon. The main results show that the teacher needs to know how their students learn and, from there, develop those strategies that best suit each one of them, also taking into account students with high abilities. It is essential, both in initial teacher training and in continuing training, to include strategies for students with high abilities.

Keywords: Compulsory secondary education. High capacity. Teaching-learning strategies. Teacher.

1. INTRODUCCIÓN, PLANTEAMIENTO Y OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

El sistema educativo y los docentes tenemos la obligación de atender, incluir, acoger y acompañar a todos los estudiantes, tanto en el desarrollo de su aprendizaje como en el desarrollo de su personalidad y en su bienestar. En el caso de los estudiantes con altas capacidades (AACC) plantean nuevos retos a los docentes, los centros educativos y a sus familias. Siendo conocedoras del éxito en la práctica profesional de una docente de secundaria con estudiantes de AACC se desarrolla un estudio de caso (Cabezas, 2020) con el propósito de conocer, describir y analizar sus estrategias y saber hacer, para generar conocimiento y teoría curricular a partir del saber y la práctica docente al mismo tiempo que se contrasta con las directrices de la National Association for Gifted Children, investigaciones y las prescripciones curriculares de nuestro país. El estudio de caso se ha desarrollado en el Instituto Eugeni Xammar de L'Atmella del Valles (Cataluña), con la profesora Rosa Vela, y la investigación ha sido financiada por CONICYT (Comisión Nacional de Investigación Científica y Tecnológica de Chile).

Neihart et al. (2019) presentan recientes investigaciones en las que por un lado muestran que los estudiantes con altas capacidades desconocen las estrategias necesarias para desarrollar su talento y usar sus habilidades de forma innata y, por otro lado, que los sistemas educativos y los profesionales de la educación deben desarrollar competencias profesionales, personales e institucionales para atender adecuadamente a este tipo de estudiantes. Rinn et al. (2020) desde la National Association for Gifted Children describen el estado del arte y todo cuanto sabemos, no obstante, no nos permite visualizar qué estrategias didácticas utiliza una buena docente en el aula con estudiantes de AACC.

Existen estudios (Tirri y Kuusisto, 2013) que expresan la necesidad de docentes sensibles profesional y éticamente que puedan apoyar el crecimiento intelectual y moral de los estudiantes con altas capacidades mediante el trabajo en equipo, así como también el hecho que los estudiantes más capaces valoran un profesor enfático y alentador, capaz de crear un ambiente agradable y socialmente apropiado para el aprendizaje.

Por ello, esta investigación aborda la problemática de cómo atender a los estudiantes con altas capacidades (AACC) en un aula convencional de Educación Secundaria Obligatoria (ESO). Se describen y analizan las estrategias que utiliza una docente, especialista en el tema, con estudiantes de AACC en un Instituto Público de Barcelona. Se pretende sistematizar su labor y su experiencia en el proceso de enseñanza-aprendizaje de estos estudiantes en un contexto inclusivo con la finalidad de transferir su saber docente. El estudio de caso realizado hace emerger buenas prácticas que deberían adoptarse, así como retos que deben superarse a nivel institucional y profesional.

1.1 Sobre inclusión

Con el paso del tiempo se ha puesto de manifiesto que las formas tradicionales que caracterizan la educación no son suficientes para dar respuesta a la diversidad de los estudiantes. En la actualidad alumnos y alumnas se desarrollan en entornos cada vez más estimulantes; tienen oportunidad de viajar, y quienes no lo hacen reciben motivación a través de la televisión, el cine o los ordenadores. Esto plantea problemas a los docentes que hasta ahora no habían existido; uno de ellos es que los estudiantes son cada vez más exigentes y críticos (Ainscow, 2016). Ante esta diversidad es necesaria la búsqueda de medios no convencionales para enseñar y responder a las distintas necesidades de los estudiantes, especialmente de aquellos con alto potencial. Lo que nos interesa en este estudio es conocer y comprender las estrategias desarrolla la maestra en un contexto inclusivo.

En este sentido los estudiantes con AACC, en su diferencia, requieren ayuda del sistema educativo y de los docentes para responder a sus necesidades; para esto hace falta un cambio de paradigma que conjugue el valor de lo común con el valor de la diversidad (Parrilla, 2010). Cada vez es más imprescindible aprender a enseñar en y para la diversidad, especialmente desde la formación inicial. De lo contrario, difícilmente se podrá acortar la distancia entre el discurso y la práctica, para lograr una real inclusión social y educativa. Ciertamente existen y han existido buenas iniciativas (Acereda y López, 2012), pero “el camino a la inclusión está empedrado de buenas intenciones, y no sabemos a donde finalmente nos lleva” (Echeita, 2013, p. 48).

1.2 Sobre altas capacidades

En nuestro caso optamos por la definición dada por Pfeiffer (2015) a través del Modelo Tripartito para definir la alta capacidad que considera las siguientes características:

- *Alta inteligencia*: capacidad mental general, aunque excepcionalmente alta, medida a través de una prueba de CI y con puntuaciones en el 2% superior correspondiente a la media de la población.
- *Logro excelente*: se relaciona con la medida del rendimiento de los estudiantes y el logro de sus tareas.
- *Potencial para conseguir un logro excelente*: aglutina estudiantes con un elevado potencial, pero que no poseen una oportunidad para su desarrollo. Esta forma es la más compleja, pues implica la identificación.

2. METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

El estudio se enmarca en una investigación cualitativa y se corresponde a un estudio de caso (Stake, 1998) basado en el paradigma interpretativo y crítico que pretende una comprensión profunda de los elementos encontrados. Para la recogida de la información se consideraron tres fuentes principales: entrevistas (2), grupos de discusión (2) y observación no participante (200 horas). En este texto nos centraremos en los grupos de discusión.

2.1. Selección de los informantes

Para seleccionar a los participantes se utilizaron tres criterios:

- a) Muestreo No Probabilístico Opinático o Intencional. Este muestreo es útil para investigaciones cualitativas con un número reducido de casos como esta investigación, o cuando se pretende estudiar aspectos puntuales de una población. Las personas seleccionadas se eligen intencionalmente (Heinemann, 2003).
- b) La experiencia de la profesora. Preguntamos a la maestra, como máxima conocedora de los estudiantes (sus estudiantes) a quiénes nos sugería; fue así, como propuso los primeros nombres.
- c) Se procuró que estuviese en equilibrio la cantidad de chicos y chicas para obtener una muestra heterogénea, aunque con cierta homogeneidad como la edad de los participantes (Goetz y LeCompte, 1988).

2.2. Proceso de recogida de datos

La información se obtuvo durante el año 2016 y para ello nos centramos en las siguientes preguntas que orientaron las contribuciones de los informantes:

- ¿Cómo consideran que se aprende mejor?
- ¿Qué estrategias de las que utiliza la profesora consideran que les hace aprender más, por qué o cómo lo saben?
- ¿Podrían proporcionar ejemplos de estrategias que les han servido para profundizar sus conocimientos?
- ¿Qué características consideran debe tener un maestro para ser considerado *un buen maestro*?

El estudio de campo se configuró de la manera que sigue:

- Una docente de la asignatura de física de ESO
- 9 estudiantes de ESO con AACC, con los cuales se realizaron 2 grupos de discusión:

Primer grupo de discusión: 1º de ESO, 4 estudiantes, 2 chicos y 2 chicas de un total de 26 alumnos y que corresponde al 15, 4 % de la clase.

Segundo grupo de discusión: 2º de ESO, 5 estudiantes, 3 chicas y 2 chicos de un total de 28 alumnos y que corresponde al 17, 9 % de la clase.

2.3. Análisis de los documentos

El análisis de los documentos se llevó a cabo siguiendo un proceso inductivo. A partir de la lectura de las observaciones y de los grupos de discusión, se identificaron unidades de significado relativas a los conceptos de análisis que se consideraron relevantes:

- Alta capacidad
- Estrategias de enseñanza

- Actividades
- Evaluación

Las categorías constan de otras subcategorías basadas en la taxonomía de Netz (2014) que se interrelacionan para llegar a una comprensión integral del fenómeno que nos aporta la comprensión acerca de las estrategias de enseñanza adecuadas para este grupo de estudiantes. Para el análisis se utilizó el programa informático Atlas.ti.

3. RESULTADOS

El análisis de resultados del presente estudio permite identificar que los estudiantes con AACC valoran positivamente la forma de trabajo de la profesora, especialmente el punto que tiene que ver con la autonomía que les otorga cuando desarrollan un trabajo. La maestra valora la libertad de los estudiantes, como una forma de permitir que cada uno avance a su ritmo pues respeta sus ritmos de aprendizaje. Para hacer posible esto, está al tanto del trabajo a nivel personal o grupal que desarrollan los estudiantes para guiar su proceso y aportar orientaciones. Además, les permite cierta flexibilidad para trabajar en el laboratorio o en la sala de clases cuando están preparando un informe. Un ejemplo de esto es que pueden escoger con quién trabajar, lo que viene muy bien para los estudiantes con AACC que les agrada tener la posibilidad de decidir con quién realizar las tareas. El uso deliberado y paulatino de la autonomía que otorga tiene que ver con la confianza que deposita en sus estudiantes; los valora, y a partir de ahí, sus acciones se orientan bajo ese precepto. Esta conducta es valorada por los estudiantes con AACC que, en ocasiones, necesitan un espacio y tiempo libre de presiones externas. Hay que hacer notar que no todos los estudiantes con AACC poseen el mismo nivel o necesidad de autonomía. La disincronía (desarrollo desigual entre aspectos físicos, cognitivos o sociales) puede producir que algunos de ellos o ellas posean una necesidad distinta en relación con el grado de libertad que requieren para desempeñar sus deberes.

Otro elemento valorado por los estudiantes con AACC son las actividades de reflexión que promueve la profesora. Por grupo o de manera individual (según estén trabajando) les pregunta cómo van, qué tal el trabajo, qué les falta por hacer o qué dificultades tienen. Con frecuencia los interpela con preguntas tales como: ¿se entiende?, ¿seguros?, ¿alguien puede dar un ejemplo? Al realizar un informe deben explicar las conclusiones. Les dice que se pregunten: ¿qué resultado obtendré?, ¿para qué sirve esto?, ¿qué sentido tiene? Les solicita que en sus libretas escriban una opinión a modo de reflexión de las prácticas de laboratorios realizadas. Antes de explicar una gráfica u otro ejercicio les solicita que lo observen por unos minutos, luego de eso procede a la explicación.

Otro elemento que hay que considerar y que es valorado por los estudiantes es que de manera frecuente les dice por qué hace lo que hace. Inicia la clase explicando qué harán y por qué. En ocasiones, lo escribe en la pizarra. Explica la importancia del proceso que se realiza.

Cuando realizan algún trabajo, informe o presentación les entrega una valoración crítica de lo que ha estado bien y de aquello que hay que mejorar. Un ejemplo de ello es que, al entregar una calificación, la maestra llama a cada grupo a su escritorio y les entrega sus observaciones.

Junto a lo anterior la profesora pide *feedback* (retroalimentación) entre los integrantes del grupo, les invita a expresar errores y aciertos en la forma de trabajo. La profesora logra crear un ambiente donde la crítica no se considera negativa, sino que se convierte en una oportunidad de mejora para la próxima ocasión. Al acabar una actividad o un examen, pregunta a la clase: ¿qué les pareció? ¿qué se puede mejorar? ¿cómo lo harían ustedes? De esta forma no solo hace partícipe a la clase en su proceso de aprendizaje, sino que aporta elementos para mejorar la evaluación desarrollada.

Los estudiantes expresan que la profesora les ayuda a hacer conscientes las estrategias que utilizan para resolver problemas. Es decir, contribuye a que desarrollen procesos metacognitivos. Gracias a esto los estudiantes pueden reflexionar sobre la utilidad de lo que se aprende y relacionar los nuevos conocimientos con los que ya se tenían (Diamond y Ling, 2016). En otras palabras, les hace ir hacia atrás para comprender cómo llegaron al punto actual. En ocasiones por escrito, otras, de manera oral.

En relación con la evaluación la profesora declara los objetivos de lo que espera lograr. Los estudiantes valoran que la maestra considere y evalúe todas las actividades; pueden parecer simples y breves, pero contribuyen al proceso formativo. No solo evalúa el resultado también considera el proceso, es decir, el camino a través del cual logran el objetivo.

Utiliza distintos niveles metacognitivos para evaluar: memoria, conocimiento, comprensión, relación, reflexión crítica, aplicación, entre otras cuestiones. Incluye elementos que tienen que ver con cómo sé lo que sé. En el proceso de evaluación la docente autoevalúa su forma de trabajo, su forma de hacer; y si los resultados no son positivos expresa: *algo hice mal*. Asume de manera crítica su labor y responsabilidad en el proceso de enseñanza.

Otra característica que los estudiantes valoran es que la maestra les proporciona ejemplos concretos tomados de la vida cotidiana. A nivel interpersonal los estudiantes destacan que es capaz de mantener un trato igualitario, pero a la vez que demuestre que es ella la que posee la autoridad en la clase. Aprecian que la maestra se siente cómoda enseñando pues con sus acciones demuestra su motivación por la enseñanza.

4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Derivado de los resultados de la investigación nos preguntamos: ¿qué modelo educativo sugiere la maestra con sus prácticas? ¿qué hay detrás de su discurso? ¿por qué dice lo que dice? ¿qué modelo de sociedad está proponiendo? Sus actividades en la sala de clases sugieren que la colaboración adopta un matiz estratégico que responde a las necesidades de mejora de sus estudiantes (Bolam et al., 2005; Horn y Little, 2010). En su discurso expresa que la atención es una función esencial para el aprendizaje (Forés y Hernández, 2015). Las actividades que plantea a la clase promueven retos cognitivos como expresaba Piaget (1981). Considera que las diferencias de los estudiantes con AACC en comparación con el resto de la clase no son tanto cuantitativas, sino cualitativas; piensan y sienten de manera distinta a los demás (Martín y Vargas, 2014). No hay que olvidar que el cerebro de los adolescentes se remodela enormemente durante este periodo, por lo que es crucial tenerlo en cuenta a la hora de diseñar itinerarios de aprendizaje para estos estudiantes (Marina, 2015).

La forma de enseñar de la maestra sugiere que es capaz de ver más allá del rendimiento académico de sus estudiantes. Como expresa Bailén (2020): “confundir la capacidad con el rendimiento escolar es el daño más grande que los sistemas educativos están produciendo a estos alumnos” (p. 14). Los indicadores que utiliza no tienen que ver solo con la calificación sino también con el *potencial de aprendizaje* (Pfeiffer, 2015) que poseen sus estudiantes.

Con este alumnado la profesora lleva a cabo un comportamiento flexible, ¿qué significa esto? Se traduce en que, si un chico o chica le plantea que, en vez de investigar el efecto del sol en una planta, le gustaría hacerlo sobre un bosque y fundamenta el por qué, ella acepta. Igualmente, debe ceñirse a la pauta dada, pero en relación con el concepto escogido. Con este alumnado, la maestra por su experiencia y capacidad de observación (recordemos que es docente de física y en clases utiliza el método científico), conoce el ritmo de aprendizaje de sus estudiantes, sabe hasta dónde ejercer presión y cuando debe soltar.

A través de esta investigación hemos considerado que el fenómeno de la alta capacidad es también, una reflexión filosófica acerca del acto educativo por medio de la búsqueda y el cuestionamiento crítico de estrategias para enseñar en medio de la diversidad. Es así como cuestionamos nuestra labor docente y nos hacemos preguntas tales como: ¿son inclusivas nuestras estrategias para investigar en favor de una educación con equidad? ¿logramos la coherencia que expresamos en la teoría? ¿somos conscientes de las repercusiones de nuestro *enseñar* con el alumnado con alta capacidad? (Murillo y Duck, 2018). En este sentido, la filosofía contribuye a la búsqueda del sentido de nuestra labor: ¿qué sentido posee lo que enseñamos? ¿cuál es su razón de ser?

En relación con lo anterior nos ha parecido interesante unir elementos del método socrático con la forma en que la profesora conduce la clase. Recordemos que la intención de Sócrates, a través de los *Diálogos* de Platón, es que su oyente descubra la verdad sobre un concepto que puede ser: inmortalidad del alma, la belleza, la virtud, entre otros. No como resultado de la enseñanza de Sócrates sino a través de la propia reflexión y diálogo que establece. En los diálogos socráticos el interlocutor llega a definir, por ejemplo, qué es la justicia y sus causas hasta encontrar una definición universal. En un principio, Sócrates expresa lo que entiende su interlocutor sobre un determinado concepto; con sus preguntas le permite descubrir contradicciones. En la segunda parte, llamada *mayéutica*, Sócrates se convierte en una partera que ayuda a su interlocutor a dar a luz y/o descubrir la verdad que subyace al tema; es un diálogo entre el maestro y su aprendiz. En nuestro caso, la profesora va guiando a los estudiantes con sus preguntas y acotaciones para que sean ellos y ellas los que descubran y comprendan por sí mismos ciertos aspectos de la materia. Apela de manera constante a *preguntar y hacerse preguntas*. Nuevamente, y sin saberlo, hace uso de la filosofía.

A través de su materia promueve la *capacidad de asombro y la curiosidad* de reencantarse con el mundo que los rodea a pesar de la cotidianidad. Por medio de la curiosidad activa circuitos emocionales que ayudan a la atención facilitando el aprendizaje. Se diría que lleva a cabo una *labor filosófica*, pues utiliza la física como medio para comprender el universo. Procura mantener un espíritu de búsqueda en sus estudiantes, procurando que la curiosidad guía el aprendizaje. En esta línea, la profesora al igual que lo hace un filósofo *interpela* el desarrollo crítico del pensamiento; les hace pensar la materia y no solo comprenderla. Cuando interpela entrega orientaciones al trabajo del estudiante y, por ende, impulsa cambios en el desarrollo de su trabajo.

Nuestra investigación estima que es relevante poner en valor de manera paulatina la educación de los estudiantes con AACC pues contribuye a desarrollar sus habilidades, no solo por el bienestar y desarrollo integral de sí mismos, sino por el alcance que posee para la sociedad. Con ello, impulsamos una *transformación social*. La intervención para atender a este alumnado se fundamenta en el hecho de que el potencial como venimos expresando no es algo fijo, sino que requiere de un trabajo paulatino y constante.

En conclusión, los resultados obtenidos revelan la necesidad de docentes sensibles que comprendan la forma en que aprenden sus estudiantes y, a partir de aquí, elaboren itinerarios educativos que se ajusten a cada uno, teniendo en consideración la diversidad que caracteriza este alumnado. Es fundamental incluir estrategias que utilicen distintos niveles de complejidad, especialmente de nivel superior como: análisis y transferencia del saber que constituye un aporte de la taxonomía de Bloom (Anderson y Krathwohl, 2001). Por otra parte, el estudio plantea la búsqueda de medios no convencionales para enseñar y aprender, con el objetivo de responder a las distintas necesidades de los estudiantes, especialmente de aquellos con alto potencial. En concordancia con esto, la formación inicial y permanente de las y los docentes, así como de los equipos resulta fundamental.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Acereda, A. y López, A. (2012). *La problemática de los niños superdotados*. Síntesis.
- Ainscow, M. (2016). *Struggles for Equity in Education*. Routledge.
- Anderson, L. W., & Krathwohl, D. R. (2001). *A taxonomy for learning, teaching, and assessing: A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives*. Longman.
- Bailén, M. (2020). Respuestas educativas multinivel en educación secundaria para el alumnado con altas capacidades desde un enfoque inclusivo. *Tecnología, Ciencia y Educación*, 15, 5-47.
- Bolam, R., McMahon, A., Stoll, L., Thomas, S. y Wallace, M. (2005). *Creating and sustaining professional learning communities*. General Teaching Council for England.
- Cabezas, J. F. (2020). *Estrategias Docentes con estudiantes de Secundaria con Altas capacidades: estudio de caso en el Instituto Eugeni Xammar* [Tesis doctoral, Universidad de Barcelona]. <https://www.tesisenred.net/handle/10803/671951#page=1>
- Diamond, A. y Ling, D. (2016). Conclusions about interventions, programs, and approaches for improving executive functions that appear justified and those that, despite much hype, do not. *Developmental Cognitive Neuroscience*, 18, 34-48.
- Echeita, G. (2013). Inclusión y exclusión educativa. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 11(2), 99-118.
- Forés, A. y Hernández, T. (2015). Rutinas y asombros. ¿Aprendemos solo de la novedad? En A. Forés, J. Gamo, J. Guillén, T. Hernández, M. Ligoiz, F. Pardo y C. Trinidad (Eds.), *Neuromitos en Educación. El aprendizaje desde la neurociencia* (pp. 49-60). Plataforma Editorial.
- Goetz, J. y Lecompte, M. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Morata.
- Heinemann, K. (2003). *Introducción a la metodología de la investigación empírica en las ciencias del deporte*. Paidotribo.
- Horn, I. y Little, J. (2010). Attending to problems of practice: Routines and resources for professional learning in teachers' workplace interactions. *American Educational Research Journal*, 47(1), 181-217.
- Marina, J. A. (2015). *El talento de los adolescentes*. Ariel.
- Martín, R. y Vargas, M. (2014). Altas capacidades en la escuela inclusiva. *Revista Padres y Maestros*, 358, 39-44.
- Murillo, J. y Duk, C. (2018). Una Investigación Inclusiva para una Educación Inclusiva. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 12(2), 11-13.
- Neihart, M., Pfeiffer, S. I. y Cross, T. L. (2019). *El desarrollo social y emocional de los alumnos con altas capacidades*. Unir.
- Netz, H. (2014). Disagreement patterns in gifted classes. *Journal of Pragmatics*, 62, 142-160.
- Parrilla, Á. (2010). Ética para una investigación inclusiva. *Revista Educación Inclusiva*, 3(1), 165-174.
- Pfeiffer, S. I. (2015). El modelo tripartito sobre la alta capacidad y las mejores prácticas en la evaluación de los más capaces. *Revista de Educación*, 368, 66-95.
- Piaget, J. (1981). La teoría de Piaget. *Infancia y Aprendizaje*, 4, 13-54.
- Rinn, A. N., Mun, R. U. y Hodges, J. (2020). *2018-2019 State of the states in gifted education*. <https://www.nagc.org/2018-2019-state-states-gifted-education>
- Stake, R. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Morata.
- Tirri, K. y Kuusisto, E. (2013). How Finland serves gifted and talented pupils. *Journal for the Education of the Gifted*, 36(1), 84-96. <https://doi.org/10.1177/0162353212468066>

Maestras creadoras y contadoras de cuentos ilustrados: vivencias literarias y artísticas en educación infantil

Caeiro Rodríguez, Martín

Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal, Universidad de Zaragoza (España)

Abstract: Stories allow us to work on visual, audiovisual and linguistic thinking by using different languages and forms of expression while at the same time working on the orality and affectivity of storytelling and storytellers. From this conceptual framework, we propose the creation of an illustrated story and its subsequent narration and audiovisual recording in pairs, as well as the design of an illustration workshop, to students on the Infant Education Teaching Degree and in the subject of Visual and Plastic Education. The method of artistic, didactic and literary conditioning factors is applied to guarantee the quality of the responses and the articulation of the competences of the stage. The results reveal the suitability of the proposal and the perfect understanding by the teacher training students of the ages and cognitive, emotional and socio-affective peculiarities of those who will experience the stories they have created.

Keywords: illustrated story, children's education, literature, artistic workshop, workshop method, book-album, art workshop, book-album.

1. INTRODUCCIÓN Y OBJETIVOS

1.1 Habitar los cuentos ilustrados

Los cuentos introducen a los niños y las niñas en universos únicos que activan su imaginación, su capacidad de soñar y su creatividad. El cuento o álbum ilustrado es un objeto que permite manipularlo, trabajar de forma diacrónica con diferentes páginas, generar ilustraciones, secuenciar historias, gestualizar y expresar con la voz diferentes registros al tiempo que se cuentan las historias. También permite la interactividad cuando se usan en su configuración y construcción pequeñas ventanas, puertas, zonas secretas o escondidas que deben ser abiertas, giradas, desplegadas por quién está leyendo la historia en el momento preciso, lo que se conoce como libros *pop-up*. Si además los docentes se convierten en “contadores de historias” aunamos en este tipo de propuestas la expresión oral y el relato con el universo visual y gráfico tan característico de la infancia y la mente infantil. Como recuerda Berger: “La vista llega antes que las palabras. El niño mira y ve antes de hablar” (2000, p.13). La combinación de palabra e imagen aporta al libro un carácter multimodal que permite la alfabetización múltiple a la vez que activa la imaginación, la fantasía, la evocación en quienes escuchan y ven las historias. Como nos recuerda Hoyuelos reflexionando los principios pedagógicos de Malaguzzi: “Todas las expresiones se construyen en reciprocidad, y posibilitan generar otros lenguajes que nacen y se desarrollan en la experiencia.” (2006, p.9). Para Malaguzzi, la especie humana tiene el privilegio de manifestarse en una pluralidad de lenguajes, y por eso como docentes debemos actuar desde la visión pedagógica y la premisa de que “el niño tiene cien lenguajes” y no uno, y darle cabida, salida y contexto en la escuela (Malaguzzi, 2021). Sin duda, y como veremos en esta experiencia, los cuentos ilustrados favorecen esta multidimensionalidad activando dimensiones cognitivas, afectivas, comunicativas y expresivas con sus experiencias tanto de creación como de percepción y escucha.

La actividad formativa de las futuras maestras de infantil exige enfocar parte de los aprendizajes en propuestas que posibiliten el trabajo con diferentes lenguajes, formas de comunicación y modos de expresión que les lleven de un nivel sintáctico a uno semántico en el que se construyan significados, mensajes, se materializan visualmente las ideas (Donis, 1973). Y además deben saber hacerlo de un modo integrador. ¿Cómo podemos actuar pedagógicamente desde el aula de infantil para que diferentes lenguajes estén presentes en las experiencias? ¿Cómo podemos evitar la jerarquización de materias que favorezcan la educación basada en experiencias lingüísticas alfabéticas en detrimento de otras “lenguas”, “lenguajes”, “escrituras” como son el dibujo, la pintura, la escultura, el teatro, la danza, la fotografía, que se ponen de manifiesto en los comportamientos y actos de los niños y las niñas de un modo espontáneo cuando se expresan?: “Sabemos bien que cada lenguaje, para ser ‘hablado’ y ‘actuado’ con competencia, requiere un profundo aprendizaje específico, pensamos que esto es importante y que siempre hay que tenerlo presente; pero también estamos convencidos de que un lenguaje verdaderamente culto está dotado para relacionarse con los otros lenguajes, y siente la necesidad de nutrirse y dialogar con ellos (Vecchi y Giudici, 2004, p. 139). El cuento o álbum ilustrado se manifiesta tanto como un medio capaz de generar diversos y enriquecedores aprendizajes en la infancia como un género artístico que en las últimas décadas ha adquirido una progresión espectacular y que trasciende las épocas y culturas. ¿Cuáles son los principios y características del cuento ilustrado que lo hacen tan enriquecedor para las vivencias que deben ocurrir en la educación infantil?

Desde *Orbis Sensualium pictus* publicado por el pedagogo Comenius en 1650 (2018), la sucesión de libros escolares ha sido imparable. La definición de “libro de texto” se quedó pronto obsoleta al incorporar los materiales bibliográficos pedagógicos el apoyo visual de las imágenes y evolucionar como género propio (Carranza, 2002; Cerrillo y García, 2000; Larragueta, 2021). También el libro-álbum va adquiriendo su lugar en la lectura dirigida a la infancia (Moebius, 1999; Schritter, 2005). Como explica Orozco (2009), se define un álbum ilustrado como un libro en el que la historia se cuenta a través de imágenes y textos de tal manera que éstos se complementen o estén íntimamente relacionados entre sí. Taberero, afirma que “un libro-álbum, a diferencia del libro ilustrado, es concebido como una unidad, una totalidad que integra todas sus partes designadas en una secuencia de interrelaciones” (2010, p. 2). Para Durán “no es que en el álbum se incluyan ilustraciones, sino que las ilustraciones hacen que aquel libro sea un álbum” (2000, p. 14). De la misma manera encontramos historias narradas sólo con imágenes, pero no textos sin ilustraciones: “El álbum ilustrado ha de presentar carácter literario (narrativo o lírico), aunque para ello a veces solo se usen imágenes” (Ruiz Campos, 2009, p. 375). Debemos, por tanto, diferenciar, entre libro de imágenes, libro ilustrado y libro álbum. Así, identificamos según sus características formales, siguiendo a Orozco (2009) y a Fontana (2018), tres tipos:

- a) *Los libros de imágenes*: no cuentan con ningún texto que acompañe a la imagen. Algunos introducen a los niños en secuencias lógicas como: despertarse, vestirse, lavarse los dientes, etcétera, basándose en el concepto secuencial de la narración. Generalmente son para que un adulto se lo “lea” al niño con el fin de educarle en un conocimiento concreto necesario a su edad. Pero también pueden tener un fin ilustrativo, artístico y expresivo y, las imágenes, aún formando parte de un tema, adquieren protagonismo individualmente.
- b) *Los libros ilustrados*: el peso de la función narrativa radica en el texto escrito y las imágenes solamente “ilustran” lo dicho en el texto. Las imágenes sirven como apoyo narrativo y tienen dependencia del texto. Son libros que pueden dirigirse a una edad concreta, para lectura en familia o lectura propia de los niños. En muchas ocasiones son libros que han ilustrado textos antiguos.

c) *El libro álbum*: las imágenes no pueden ser entendidas sin los textos y los textos pierden sentido si se leen separadamente, en ellas habita una interdependencia. El advenimiento del libro álbum, como explican Rabasa y Ramírez (2012), no es azaroso ya que “el lector contemporáneo está inmerso en una sociedad que desarrolla la imagen permitiendo disfrutar de varios lenguajes diferentes y simultáneos” (p.25). En este formato, la imagen no está necesariamente supeditada al texto. En las últimas décadas su progresión como formato ha sido espectacular encontrando miles de libros ilustrados de los que disfrutar con temas diversos en diversas culturas y geografías (Bajour y Carranza, 2003).

En nuestro caso, al incidir tanto en la parte visual como la literaria y permitir variables en su configuración, estamos en el contexto de lo que denominamos “cuentos ilustrados”, en los que según la elección aparecerá más o menos texto junto a la secuencia de imágenes y a lo largo de la narración, aproximándose el alumnado a cualquiera de las tres categorías anteriores e incluso mezclándolas a favor de la libertad creadora. Por tanto, añadiremos en esta diferenciación y clasificación otra categoría que es en la que debemos situar esta experiencia de aula, en la que se le da libertad al alumnado de ir más allá de los límites del concepto de “libro” y de “página” ilustrada:

d) *El cuento ilustrado*: hay una historia que contar a los niños y las niñas, cuyo texto puede estar más presente y en forma escrita a lo largo de la secuencia de ilustraciones o más vivo contado por quién narra la historia. El cuento puede nacer de las propias imágenes antes de las palabras. Los dos niveles (texto e imagen) están presentes y son fundamentales en la configuración, desarrollo y transmisión del cuento a su audiencia, de edad según el contexto escogido por el alumnado. Requiere la colaboración de ambos lenguajes para que la comprensión de la narración y la historia ocurra, pero, puede ser más significativa la imagen que lo que se dice verbalmente y combinar elementos bidimensionales con otros tridimensionales, ir de lo representado a lo objetual en sus elementos, personajes, *attrezzo*. El cuento y las ilustraciones siguen a la historia y a la forma de contarla. No estamos, entonces, solo ante lectores, sino también perceptores, ante una audiencia que percibe y escucha e interactúa con el propio cuento y el contador, la contadora.

En cualquier caso, todos estos formatos dialogan en este proyecto en aras de la mayor creatividad y permiten, en coherencia con las competencias artísticas, experimentar con el tamaño de las páginas, la disposición de las imágenes, el carácter de las palabras, su tipografía y diseño, ser más horizontal o vertical, incluso, como veremos, tener una concepción y materialización de puzzle que se construye mientras se lee y cuenta, añadirse o sustraerse elementos mientras se avanza en la historia, etcétera. Con el cuento ilustrado alfabetizamos tanto en la lectoescritura y lo textual como en lo visual o audiovisual y en un pensamiento cinematográfico que activa la narración secuenciada. Esto exige y permite aplicar por nuestra parte como educadores un método de enseñanza-aprendizaje dialógico en el que son fundamentales las respuestas afectivas, emocionales, socializadoras de quiénes atienden, perciben, escuchan la historia y que debe generar y provocar quién la cuenta: los niños y las niñas son los últimos receptores del cuento ilustrado y narrado. En el currículo de Educación Infantil se enfatiza la importancia de la expresión y la comunicación en sus múltiples facetas y, desde esa perspectiva, el área de Educación Artística ha de facilitar y favorecer experiencias y aprendizajes que activen lo afectivo, lo cognitivo, lo sensorial, lo emocional y la socialización en niños y niñas a través de las expresiones y los lenguajes (Arnheim, 1993).

El objetivo general de la experiencia que presentamos es que el futuro alumnado de educación infantil aprenda a trabajar con cuentos ilustrados creados por ellos mismos articulando lo artístico, literario y didáctico. Y para ello, se les sitúa en el Método de Taller y el Aprendizaje por Proyectos Artísticos.

2. MÉTODO

2.1. Instrumentos de evaluación de la experiencia

Para aplicar lo planteado en el proyecto y alcanzar los objetivos didácticos contamos con un conjunto de métodos de innovación en la docencia artística que nos han guiado en la consecución de los objetivos establecidos y para su planteamiento. Dentro de los Métodos Artísticos de Enseñanza (MAE), encontramos el Método de Taller Artístico y el Aprendizaje Basado en Proyectos Artísticos (Caeiro, 2018; Salido, 2020), que aparecen como respuesta a las necesidades de trabajar con el alumnado desde los procesos expresivos, comunicativos y creadores artísticos al tiempo que aprenden pedagogía y didáctica, a vivenciar y experimentar desde aprendizajes en los que lo poético y lo biográfico deben emerger en los trabajos y respuestas (Madrigal-Segura y Hernández-Guerra, 2021). En este marco académico surgen los “condicionantes” como método y estrategia aplicada por los docentes de formaciones artísticas que garantizan la presencia de lo poético en la experimentación del alumnado (Caeiro et al., 2021; Grau-Costa y Porquer-Rico, 2017). Las actividades que marcan los condicionantes, al tratarse de un contexto de Facultades de Educación y formación para maestros y maestras, articulan tanto lo propio del arte como de su didáctica. Para garantizar la diversidad de las respuestas y materialización de los cuentos ilustrados, se les indican los siguientes condicionantes:

- a) *Condicionantes procedimentales*. Posibilitan la diversidad y riqueza de las materializaciones: las técnicas de ilustración son libres, pero se aconseja trabajar con útiles trazadores que permitan la línea, precisión en el contorno, detalles... y combinación de técnicas secas (lápices) con húmedas (rotuladores, acuarela, gouache...); también está abierta la posibilidad de aplicar recursos y materiales novedosos y originales según las posibilidades que abre cada historia; asimismo, pueden combinarse ilustraciones bidimensionales con elementos tridimensionales o despleables.
- b) *Condicionantes de desempeño*. Orientan la calidad de cada trabajo de cara a su evaluación: implicación de la pareja en el proyecto de ilustración; cohesión didáctica y poética de la pareja; coherencia entre el nivel lingüístico y el nivel visual del cuento; detalle y acabado de las imágenes ilustradas (u objetos); capacidad de meterse en la historia creada al contarla conectando con los niños y las niñas; conexión de las imágenes y la historia con las edades de Educación Infantil; riqueza y aplicación del Taller de Ilustración diseñado.

Asimismo, el proyecto articula tres dimensiones de aprendizaje que necesariamente deben identificarse en los resultados: dimensión artística, dimensión literaria y dimensión didáctica.

2.2. Participantes

El proyecto se lleva a cabo con un conjunto de 32 alumnas durante un mes con tutorización activa en el aula por el docente y trabajo autónomo de continuidad por parte de cada pareja durante el curso 2020-2021.

2.3. Descripción de la experiencia

La asignatura en la que se propone el proyecto “Creación de cuentos ilustrados y narración de historias”, se imparte en el segundo cuatrimestre del Grado de Magisterio en Educación Infantil. Esta

asignatura denominada Educación Visual y Plástica es la única relacionada con el arte que cursarán en todo el grado, junto a la de Música. Su configuración articula tanto aspectos teóricos como procedimentales, procurando siempre una aplicabilidad práctica a través de diversas propuestas, la mayoría en forma de proyectos. Y es aquí donde surge esta propuesta, que implica que por parejas ideen, creen, materialicen y cuenten una historia a través de los parámetros de lo que permite el “cuento ilustrado” como recurso y diseñen un taller de ilustración enfocado a la etapa de Educación Infantil.

El procedimiento está claramente explicado desde el inicio para que el alumnado dedique su tiempo a avanzar desde el primer momento con objetividad en lo que se les plantea, con una explicación introductoria en el aula y el acceso en el espacio Moodle a todos los documentos que complementa la organización de la asignatura. Se dan unas pautas a modo de cronograma en seis fases, en línea con los objetivos de aprendizaje que deben adquirir y evidenciarse:

- Aplicar los conocimientos adquiridos en el tema mediante la práctica.
- Ejecutar la creación de un cuento ilustrado.
- Escoger y aplicar técnicas y recursos artísticos adecuados según lo que queramos realizar.
- Comprender e identificar las relaciones entre las palabras y las imágenes en una historia ilustrada.
- Situar en la Educación Infantil y a partir de la legislación y el curriculum el alcance y desarrollo de los cuentos infantiles y el álbum ilustrado.
- Aprender a diseñar talleres y trabajar con las posibilidades de este método.

3. RESULTADOS DE LA EXPERIENCIA

3.1. Resultados visuales, audiovisuales y literarios

La riqueza y diversidad de resultados obtenidos responde a las expectativas docentes, observando una gran implicación de las parejas en los proyectos, otorgando gran calidad literaria y visual a cada cuento ilustrado y empatizando emocionalmente en sus relatos al contarlos para conectar con las edades del alumnado, conscientes de que su audiencia tendrá mayoritariamente entre tres y seis años. Si analizamos las propuestas de cada pareja (véase https://drive.google.com/file/d/1kGvVy9_JtvnbB6R9WVN2nCQqopXhjeDd/view?usp=sharing), encontramos cuentos que pueden enrollarse; otros que se componen como un puzle; otros que se despliegan; otros hechos con telas; otros incorporan objetos tridimensionales; otros tienen personajes o elementos autónomos que aparecen y se desplazan por las páginas, ilustraciones o según los contextos; otros cuentos mantienen independientes los fondos de los personajes y a estos del atrezo; unos tratan temas medioambientales; otros temas cotidianos o sociales; otros se centran en el acoso; otros son más fantasiosos e imaginativos; etcétera. Todo ello evidencia cómo el no marcar ideológica y programáticamente un único tema por el docente permite que surja lo emergente en las propuestas y un mayor enriquecimiento de los resultados en los que los temas y no los programas curriculares pretéritos adquieren todo el protagonismo y sentido para el aula de infantil. Esto es fundamental cuando se desea que lo biográfico, subjetivo y poético de cada discente se articule en las respuestas y experiencias. Asimismo, los vídeos realizados desvelan cómo el alumnado se mete en la historia que ha creado adoptando la dramatización para conectar afectivamente con la audiencia infantil a la que idealmente se dirigen: entonaciones, modulación de la voz, cambios de registro según las voces de los personajes, gestualidad con manos, brazos y cuerpo, etcétera, todo desvela y evidencia la comprensión de lo que aporta y significa el cuento ilustrado en la formación infantil, tanto en su dimensión artística como literaria.

3.2. Resultados didácticos de los talleres de ilustración diseñados

En cuanto a los talleres diseñados, encontramos que la mayoría conecta su propio cuento ilustrado y el tema que han trabajado con el taller que realizarían en el aula de infantil con niños y niñas. Y todas se sitúan en las tres áreas de conocimiento de infantil que establece la legislación de la etapa (BOA, 2008), en cuanto a objetivos y contenidos de aprendizaje: Conocimiento de sí mismo y autonomía personal; Conocimiento del entorno; Lenguajes y comunicación. Así, encontramos, entre otros, los siguientes temas y propuestas de taller:

- a) *En busca de la creatividad*: centrado en el reconocimiento, creación y comprensión de las figuras geométricas básicas en conexión con el cuento que habían creado. Diseño de una rúbrica con ítems basados en logros (conseguido, en proceso, con ayuda, no adquirido). Entre los ítems algunos atienden a las creaciones visuales, otros a comportamientos y actitudes, otros a la comprensión lectora.
- b) *Los artistas de la pista*: centrado en el conocimiento de diversas culturas. Enlazan sonidos, instrumentos, hábitos propios de cada cultura con lo visual y lo sonoro. Destaca en las actividades la creación de un instrumento musical de forma individual y el uso colectivo en una acción musical conjunta. Diseño de una rúbrica basada en logros: no adquirido, en proceso, adquirido con ayuda, adquirido. En los ítems se consideran algunos actitudinales, otros procedimentales y otros de comprensión lectora.
- c) *Soñando Despiertos*: taller que, como indican las alumnas, “hace referencia a la capacidad que tiene este tipo de recursos para introducir a los niños en mundos imaginarios, que resultan fantásticos e impredecibles y despiertan en ellos la capacidad de soñar y crear”. Parten de su propio cuento e introducen actividades de creación colaborativa como la de dibujarse tal y cómo se ven, o actividades individuales en las que van dibujando cada uno a partir de la lectura del poema de Gloria Fuertes *¿Cómo dibujar un niño?* O una actividad enlazada con el cuento *El barquito de papel* de Amado Nervo, con el que irán creando y decorando su propio barco de forma grupal y en una puesta en común. Diferencian una rúbrica de evaluación del desempeño de los niños, otra del profesorado que evalúa su didáctica y acciones pedagógicas y otra del propio taller que identifica aspectos artísticos, literarios y participativos.
- d) *Mondrianízate*: gira en torno a la obra del artista Piet Mondrián, con interacciones con sus obras, el trabajo de colores primarios y secundarios, experiencias guiadas y otras de libre descubrimiento, así como la creación de una galería de arte creada con las obras de los niños dialogando con las obras de Mondrián. Se elabora una rúbrica con niveles de logro, con ítems artísticos, literarios y actitudinales, así como una rúbrica para evaluar el diseño y la propia didáctica del docente.
- e) *Jardineros y artistas*: tal y como las alumnas indican, los objetivos didácticos del taller son: “Descubrir las posibilidades artísticas de las plantas y las flores”, y “Fomentar el cuidado y el interés por la naturaleza y el medioambiente”. Trabajarán sobre un mural común a partir de elementos naturales haciendo un paisaje. En la rúbrica atienden a ítems sobre participación, imaginación, actitud y respeto.
- f) *Nuestro bosque*: identifican dos objetivos didácticos: “Mostrar interés y valorar el medio natural y sus cambios, relaciones y transformaciones, empleando y desarrollando actitudes de cuidado, respeto y responsabilidad por la naturaleza”; “Aprender a expresar con los diferentes lenguajes artísticos sus propias historias, ideas y emociones”. Las dinámicas del taller empiezan con preguntas de libre descubrimiento a modo de conversación. Se lee el cuento *El árbol del bosque* creado por las alumnas y a partir de ahí cada niño y niña crea su propio árbol. Con

los árboles decoran el aula y plantan semillas que irán cuidando y viendo crecer durante el curso. La rúbrica e ítems se centran en los árboles y las plantas, así como en las ilustraciones con niveles de logro.

- g) *Las manecillas del reloj TIC-TAC*: se articulan las tres áreas de conocimiento y procuran relacionar aprendizajes de las horas con aprendizajes artístico-literarios. Cada hora ilustra una situación del día y hábito que los niños y las niñas deben crear e imaginar, generando un mural de rutinas personalizado. Diseño de una rúbrica por niveles de logro.
- h) *Los amigos del Dragón Arcoíris*: identifican tres objetivos didácticos: “Ejercitar la imaginación y la creatividad ilustrando a los amigos del Dragón Arcoíris y sus contextos”, “Dotar de sentido y relacionar las diferentes creaciones producidas por los niños”, “Entrelazar el proceso creativo intelectual con el proceso técnico material”. Relación con las tres áreas de conocimiento de infantil. En las actividades se procede primero a la lectura del cuento creado por la pareja, y a partir de ahí, los niños crean los amigos del dragón arcoíris, pensarán la vida que tiene cada uno de los amigos que han creado, y crearán un escenario para situar a cada personaje que dará lugar a nuevas historias. Diseño de una rúbrica por niveles de logro, con ítems actitudinales, procedimentales y comunicativos.

4. CONCLUSIONES: LO COGNITIVO Y AFECTIVO COMO EVIDENCIAS SOCIOEDUCATIVAS DE LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA

La experiencia del proyecto conecta cognitiva, afectiva y competencialmente con la formación de las futuras maestras de educación infantil. El alumnado comprende las posibilidades que los cuentos ilustrados, a partir del método de taller, el aprendizaje por proyectos artísticos y la combinación de palabra e imagen en la narración les ofrece para el aprendizaje en la etapa de escolarización infantil, etapa en la que deben comenzar a aprender a leer textos e imágenes (Arizpe y Morag, 2004; Hanán, 2007) y prepararse para un mundo predominantemente visual y audiovisual (Hernández, 2000). Al analizar las imágenes y los datos visuales, así como los vídeos creados, vamos comprobando que no solo cada condicionante artístico y literario adquiere sentido, sino que lo singular y biográfico se desvela como el hilo común de cada pareja. La metodología docente del taller aplica el modelo del “aprender haciendo” (Marín, 2003), dando protagonismo a los procesos y procedimientos y a la participación activa del alumnado permitiendo que active su creatividad e imaginación (Barbero, 2016; Vecchi, 2018) e implicando su vocación docente. Debemos destacar, desde un interés antropológico, lo que ocurre en el aula socioeducativamente: las interacciones que surgen entre los discentes, el funcionamiento de las parejas, los temas que escogen para el libro, los recursos y medios y materiales con los que deciden materializar el cuento ilustrado, así como los afectos y el componente emocional volcado en la experiencia, que desvela el deseo de conectar su cuento con los niños y las niñas y su edad, últimos receptores de esta propuesta. El proyecto de taller de creación de cuentos ilustrados nos abre la posibilidad de trabajar en prospectiva con otras áreas y materias, como Lengua y Literatura, con largo recorrido en el Aprendizaje Basado en Cuentos (Lorenzo y Valverde, 2022). Esto permitirá llevar a nuevas dimensiones y posibilidades los logros ya alcanzados con el alumnado del Grado de Magisterio en Infantil a partir de esta propuesta y experiencia tan enriquecedora.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Arizpe, E. y Morag, S. (2004). *Lectura de imágenes. Los niños interpretan textos visuales*. F.C.E.
- Arnheim, R. (1993). *Consideraciones sobre la educación artística*. Editorial Paidós.

- Bajour, C. y Carranza, M. (2003). El libro álbum en Argentina, *Imaginaria. Revista quincenal sobre literatura infantil y juvenil*, 107. <http://www.imaginaria.com.ar/10/7/libroalbum.htm>
- Barbero Franco, A. M. (2016). Creatividad y motivación. En *Didáctica de las Artes Plásticas y Visuales en Educación Infantil* (pp. 83-110). UNIR editorial.
- Berger, J. (2000). *Modos de Ver*. Gustavo Gili.
- BOA (2008). *ORDEN de 28 de marzo de 2008, del Departamento de Educación, Cultura y Deporte, por la que se aprueba el currículo de la Educación infantil y se autoriza su aplicación en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Aragón*, BOA, 43, 14 de abril de 2008.
- Caeiro, M. (2018). Aprendizaje Basado en la Creación y Educación Artística: proyectos de aula entre la metacognición y la metaemoción. *Arte, Individuo y Sociedad*, 30(1), 159-177. <https://doi.org/10.5209/ARIS.57043>
- Caeiro, M., Callejón, M. D. y Chacón, P. (2021) El diseño de métodos poéticos y autopoéticos en Educación Artística: articulando metodologías y metodografías. *Arte, Individuo y Sociedad*, 33(3), 769-790. <https://dx.doi.org/10.5209/aris.69263>
- Carranza, M., (2002). Libros-álbum: libros para el desafío. Una bibliografía, *Imaginaria. Revista quincenal sobre literatura infantil y juvenil*, 87. <http://www.imaginaria.com.ar/08/7/librosalbum.htm>
- Cerrillo, P. C. y García Padrino, J. (coords.) (2000). *Presente y futuro de la literatura infantil*. Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- Comenius, I. A. (2018). *Orbis Sensualium Pictus. El mundo en imágenes*. Cartoné. Libros del Zorro Rojo.
- Donis, A. D. (1973). *La sintaxis de la imagen. Introducción al alfabeto visual*. Editorial Gustavo Gili.
- Durán, T. (2000). ¿Qué es un álbum? En *¡Hay que ver! Una aproximación al álbum ilustrado* (pp. 13-61). Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
- Fontana, A. M. (2018). El libro álbum como propuesta de lectura. *Boletín GEC*, (22), 53-79. <https://revistas.uncu.edu.ar/ojs3/index.php/boletingec/article/view/1251>
- Grau-Costa, E. y Porquer-Rigo, J. M. (2017) (coords.). *Dimensiones XX. Genealogías del anonimato. Arte, investigación y docencia. Volumen 2*. Edicions Saragossa y Sección de Escultura y Creación del Departamento de Artes y Conservación-Restauración de la Universidad de Barcelona.
- Hanán Díaz, F. (2007). *Leer y mirar el libro álbum: ¿un género en construcción?* Grupo Editorial Norma.
- Hernández, F. (2000). *Educación y cultura visual*. Octaedro.
- Hoyuelos, A. (2006). *El taller de expresión y Loris Malaguzzi. Reflexiones sobre la relación entre niños, arte y artistas*. <https://www.vitoria-gasteiz.org/docs/wb021/contenidosEstaticos/adjuntos/es/25/33/42533.pdf>
- Larragueta Arribas, M. (2021). Orígenes y evolución del libro-álbum en Occidente. Una revisión entre el siglo XVII y el siglo XX. *Didáctica. Lengua y Literatura*, 33, 157-172.
- Lorenzo Martínez, A. B. y Valverde Lorenzo, R. (2022). *ABC Aprendizaje Basado en Cuentos. Experiencias en el aula de infantil. Fomentar la lectura desde pequeños*. Círculo Rojo.
- Madrigal-Segura, R. y Hernández-Guerra, D. (2021). La subjetividad en el proceso de investigación en educación artística. *Revista RedCA*, 4 (11), 43-59, <https://revistaredca.uaemex.mx/article/view/15897>
- Malaguzzi, L. (2021). *La educación infantil en Reggio Emilia*. Octaedro
- Marín Viadel, R. (2003). Aprender a dibujar para aprender a vivir. En Ricardo Marín Viadel (Coord.), *Didáctica de la educación artística para primaria* (pp.4-51). Pearson Educación.

- Moebius, W. (1999). Introducción a los códigos del libro álbum. En María Paz Castillo (coord.) *El libro-álbum: invención y evolución de un género para niños* (pp. 99-114). Banco del Libro.
- Orozco López, M. T. (2009). El libro álbum: definición y peculiaridades. *Sincronía*, 52.
- Rabasa, M. y Ramírez, M. (2012). *Desbordes: una mirada sobre el libro-álbum*. Bahía Blanca: Ediuns.
- Ruiz Campos, A. M. (2009). Retórica de la ilustración en el álbum ilustrado. Las figuras retóricas ilustradas. En Martos y Rösing (Coords.). *Prácticas de lectura y escritura* (pp. 371-398). Universidad de Passo Fundo.
- Salido López, P. (2020). Metodologías activas en la formación inicial de docentes: Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) y educación artística. *Profesorado, Revista De Currículum y Formación Del Profesorado*, 24(2), 120-143. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v24i2.13656>
- Schritter, I. (2005). *La otra lectura. La ilustración en los libros para niños*. Universidad Nacional del Litoral.
- Taberero, R. (2010). Claves para una política de la recepción del libro-álbum: Un lector inserto en una “inmensa minoría”. En *32º Congreso Internacional IBBY* (pp.1-8).
- Vecchi, V. (2018). *Arte y creatividad en Reggio Emilia. El papel de los talleres y sus posibilidades en Educación Infantil*. Morata.
- Vecchi, V. y Giudici, C., (2004). *Bambini, arte e artisti, Reggio Emilia*. Reggio Children.

Premios a los Trabajos de Fin de Grado con perspectiva de género en las disciplinas CTIM, una revisión

Calvo-Iglesias, Encina

Departamento de Física Aplicada, Universidade Santiago de Compostela (España)

Abstract: In recent years, there has been a push for gender mainstreaming in the content of research and innovation. Given that the End of Degree Project (EDP) is the first contact of university students with research, we aim to find out what is the level of implementation of the gender perspective in these projects. To this end, we have reviewed the prizes awarded by Spanish universities, focusing on the STEM disciplines (Science, Technology, Engineering and Mathematics), which are masculinized as indicated in the report *Scientists in Figures 2021*. The results of this review show that the gender approach can be applied to all these STEM disciplines, although there may be reluctance to integrate it into. For this reason, we believe that the following should be promoted: the visibility of work that integrates the gender perspective in university repositories and recognize them with specific awards, as is already the case in 26 Spanish universities.

Keywords: SDG 5, gender stereotypes, higher science education, research training.

1. INTRODUCCIÓN

La integración de la perspectiva de género en la enseñanza universitaria permite que «el alumnado aprenda, así, a problematizar los patrones de socialización dominantes y desarrolle competencias que le permitirán evitar la ceguera de género en su futura práctica profesional» (Agencia para la Calidad del Sistema Universitario de Cataluña, 2019, p. 14). Estas competencias de género son fundamentales en el ámbito de las disciplinas CTIM (Ciencia, Tecnología, Ingeniería y Matemáticas), que están masculinizadas como nos muestra el informe *Científicas en Cifras 2021* (Unidad de Mujeres y Ciencia [UMyC], 2021). En este informe se puede ver que las mujeres son el 56% del alumnado universitario, pero en ingeniería o tecnología representan sólo el 25,4% (UMyC, 2021). Además, dicho informe revela que las mujeres representan menos del 30% del personal de investigación en ingeniería y tecnología en nuestro país (UMyC, 2021) y experimentan más dificultades que sus compañeros en sus carreras investigadoras (Camacho, 2021), datos similares a los proporcionados por el estudio de Bello et al. (2021). Asimismo, el informe sobre empleo tecnológico muestra que «el número de mujeres especialistas TIC en España era de 144.000 en 2020, lo que supone que solo uno de cada cinco especialistas eran mujeres» (Observatorio Nacional de Tecnología y Sociedad, 2021, p.5). Esta reducida participación de las mujeres en algunas disciplinas CTIM favorece la presencia hegemónica de valores androcéntricos y sexistas tanto en el conocimiento como en los productos y tecnologías de la información que podemos encontrar en el mercado (Criado-Pérez, 2020; Moreda, 2021; Tesconi, 2021).

Para combatir estas desigualdades la educación debería integrar la perspectiva de género, cumpliendo de esta forma con el objetivo 5, «Lograr la igualdad entre los géneros y empoderar a todas las mujeres y las niñas», de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) fijados por la Organización de las Naciones Unidas (ONU, 2015), y con la legislación vigente tanto a nivel europeo como estatal. Por ejemplo, la Ley Orgánica 1/2004, en su apartado séptimo, establece la obligación de las universidades de incluir y promover los principios de igualdad de género y no discriminación en todos los ám-

bitos académicos: formación, docencia e investigación, de forma transversal; la Ley Orgánica 3/2007, para la igualdad efectiva de mujeres y hombres, establece la obligación de que los planes de estudio incorporen el significado y alcance de la igualdad entre mujeres y hombres. Además, la Ley 14/2011, de la Ciencia, la Tecnología y la Innovación incorporó medidas para promover la introducción del género como categoría transversal en la investigación. Sin embargo, estas normas apenas se cumplen y como señalan desde el grupo Unigual «para hacer efectivo el mandato legislativo es necesario impartir formación obligatoria al personal docente y crear incentivos institucionales» (Lombardo et al., 2021, p. 3). Esta situación no es igual en todas las comunidades autónomas del estado español, ya que en Cataluña desde el curso 2020-2021 los estudios de grado y máster que pasen por un proceso evaluador deben tener en cuenta esta perspectiva y para ello cuentan con la colección de guías publicada por la Xarxa Vives d'Universitats, que muestran como introducir la perspectiva de género en la docencia universitaria, entre ellas la de Física (Calvo-Iglesias, 2021), Matemáticas (Epifanio, 2020), Ingeniería Industrial (Mas de les Valls y Peña, 2020), Ingeniería Electrónica (Estrade, 2021), Ingeniería Multimedia (Tesconi, 2021) y Ciencias de la Computación (Moreda, 2021). Estas reformas iniciadas por la Agencia para la Calidad del Sistema Universitario de Cataluña pueden ser emuladas por las restantes agencias universitarias autonómicas y la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (Verge, 2021) y son de especial relevancia en estos momentos, ya que la Comisión Europea ha incluido en el programa Horizonte la obligatoriedad de tener planes de igualdad vigentes en todas las propuestas y de considerar si la dimensión de género encaja en el contenido y el impacto del trabajo propuesto, y cómo se abordará en caso de ser relevante (Pollitzer, 2021).

El Espacio Europeo de Educación Superior y el diseño de nuevos grados en nuestro país impuso la introducción de los Trabajos Final de Grado (TFG) que se definen como un instrumento para la «evaluación de competencias asociadas al título» (Etapè Dubreuil, 2018, p. 9). Dado que el Trabajo de Fin de Grado (TFG) supone el primer contacto del alumnado con la investigación o aplicación al ámbito profesional vamos a realizar un análisis de la inclusión de la perspectiva de género en los TFG leídos en las universidades españolas en los últimos años, en particular en las disciplinas CTIM. En el estado español hay 76 universidades públicas y privadas, como figura en la página web de la CRUE (Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas), y es imposible acceder a todos los TFG que se leen cada curso académico ya que muchos de ellos no aparecen visibles en los repositorios institucionales. Para realizar este estudio nos hemos centrado en los premios que algunas universidades han establecido en los últimos años para visibilizar la introducción de la perspectiva de género en la investigación. Previamente, haremos un análisis del estado de la investigación con perspectiva de género en las universidades, analizando en primer lugar que formación se ofrece al alumnado para poder integrar este enfoque en su investigación y posteriormente analizaremos los premios a TFG con perspectiva de género que se han instaurado recientemente en muchas universidades.

1.1. Investigación con perspectiva de género

«En esta segunda década del siglo XXI hemos alcanzado un grado de desarrollo, conocimiento y buenos usos democráticos que nos permiten abordar nuestras disciplinas incluyendo el análisis de sexo/género y transformando el conocimiento, de forma acorde con ese análisis» (Díaz Martínez, 2020, pp. 68-69). Para ello contamos con diferentes recursos, por ejemplo, el portal web *Gendered Innovations* nos muestra 15 casos de estudio y ofrece ejemplos concretos de cómo el análisis de sexo y/o de género puede conducir a nuevas ideas, descubrimientos e innovaciones en ciencias, salud y medicina, ingeniería, medio ambiente, y, cómo tener en cuenta otras categorías sociales que se cruzan con el sexo y el género, como la etnia o la edad (Schiebinger y Klinge, 2020). Asimismo, el manual

El género en la investigación muestra como investigaciones como la nanotecnología, las energías o el medioambiente, son sensibles al género (Ministerio de Ciencia e Innovación, 2011). Otros recursos que pueden ser de ayuda para incluir el género en la investigación son la *Guía práctica para la inclusión de la perspectiva de género en los contenidos de la investigación* (Caprile, 2012) o el documento *¿Qué es la dimensión de género en el ámbito de la investigación? Casos de estudio en la investigación interdisciplinar* (Korsvik y Rustad, 2021) donde encontramos, por ejemplo, como los programas de ahorro de energía pueden impactar en la vida de las mujeres aumentando las jornadas dedicadas a tareas domésticas. Además, la Unidad de Mujer y Ciencia ha impulsado la realización de un video sobre la importancia de la integración del análisis sexo/género en todas las fases del ciclo de la investigación disponible en su página web.

Las universidades españolas también han ofertado cursos dirigidos al personal docente e investigador sobre cómo introducir la perspectiva de género en la investigación, y además algunas universidades ofertan cursos sobre esta temática a personas que se encuentran realizando el doctorado (Mañés y Soler, 2019). Por ejemplo, el curso *Incorporación del análisis de género en la investigación* de la Universidad de Valencia (UV), se ha impartido en varias universidades: Universidad de Málaga, Sevilla, Almería, Pablo de Olavide, Palmas de Gran Canaria, Vigo, Vic, Jaume I, Complutense de Madrid, Autónoma de Madrid, La Laguna, Coruña, Carlos III de Madrid, Santiago de Compostela, Alicante y Mondragón. Esta formación se hace cada vez más necesaria porque en el nuevo Programa Marco de Investigación e Innovación Horizonte Europa (2021-2027), la integración de la dimensión de género en el contenido de la investigación y la innovación es un requisito por defecto en todo el programa.

Al principio se trataba tan sólo de indicar si se aplicaba la perspectiva de género, bastaba con un click que no aportaba ningún tipo de información. Recientemente, se solicita que se explicita de qué modo se introduce la perspectiva de género en los proyectos y también en la composición de los equipos. Actualmente, la convocatoria Horizon Europe lo establece como requisito y en los casos de no inclusión obliga a justificar su ausencia para poder optar a la financiación de la Comisión Europea (López Belloso et al., 2021, p. 267).

En este contexto y dado que el TFG sitúa al alumnado «en la mayoría de los casos por primera vez, en un entorno de investigación o aplicación al ámbito profesional de los perfiles que define la titulación. Por ello, es necesaria la consideración de la perspectiva de género» (Rodríguez Jaume y Gil González, 2021, p. 41). Para ello es preciso ofertar al alumnado que va a realizar un TFG formación en perspectiva de género, al igual que se realizan cursos para mejorar la redacción o manejar las fuentes bibliográficas. En algunas universidades, por ejemplo, la Universitat de València o la Universidad de Barcelona ya se ofertan asignaturas optativas relacionadas con el género (Calvo-Iglesias, 2021; Estrade, 2021), y en otras universidades como la Universitat Jaume I o la Universidade de Vigo la formación en género es virtual. Pero como comentamos en la introducción, la formación en perspectiva de género que se imparte al alumnado durante el grado es escasa, y para paliar este déficit de formación es importante poner a disposición del alumnado que va a realizar un TFG recursos que le puedan ser de ayuda. Una buena práctica que realizan algunas universidades. Por ejemplo, la Universitat Pompeu Fabra pone a disposición del alumnado y el profesorado una guía general con recursos para incorporar la perspectiva de género en la docencia y la investigación a través de la Biblioteca-CRAI. Asimismo, la Universidad Politécnica de Valencia ha publicado una guía para la elaboración de proyectos académicos con perspectiva de género (Vidal Valiña, 2022).

Además, es importante visibilizar los TFG en áreas CTIM, porque en estas áreas podemos encontrar situaciones similares a la descrita por Carreiro y López (2021) en el siguiente párrafo:

Una gran parte del profesorado no percibe la desigualdad, ni la necesidad de incidir en la integración de los estudios de género, de incluir la perspectiva de género, o de conocer los logros de las mujeres. En consonancia con lo que sucede en otros campos científicos, en el centro prevalecen unos valores de supuesta excelencia, calidad y mérito, con un concepto neutral e impersonal de la ciencia, de la técnica y del arte, independientes del sexo, la raza, la procedencia social (p. 515).

2. METODOLOGÍA

Como se expuso en la introducción vamos a realizar un análisis de la inclusión de la perspectiva de género en los TFG en los últimos años a través de los premios otorgados en las universidades españolas, en particular, en las disciplinas relacionadas con ciencias e ingeniería.

Las preguntas que se plantearon en esta investigación son las siguientes:

- ¿Cuántas universidades españolas han establecido premios a la introducción de la perspectiva de género en los TFG?
- Entre los trabajos galardonados ¿hay TFG en las disciplinas CTIM?

Para contestar a estas preguntas se revisaron las páginas web de las 76 universidades españolas que figuran en la página web de CRUE (<https://www.crue.org/>). En esta revisión ha sido de ayuda la página web de la Red de Unidades de Igualdad de Género para la Excelencia Universitaria (RUIGEU), donde hemos encontrado los enlaces a las convocatorias de los premios de la Universidad de Lleida, Universidad de Valencia, Universidad Carlos III, Grupo 9 de Universidades, Universidad de Murcia y Universidad del País Vasco. También nos fue de ayuda el informe elaborado por Rodríguez Jaume y Gil González (2021), que nos muestra los premios que reconocen la investigación de género en las universidades que forman parte de la Xarxes Vives.

Una vez localizadas las 26 universidades españolas que conceden premios a los TFG que incorporan la perspectiva de género, hemos analizado tanto las convocatorias como las áreas de conocimiento a las que pertenecen los TFG galardonados. Este análisis se ha realizado desde el año 2013, cuando se crearon los premios de la Universidade da Coruña, hasta marzo de 2022 y sólo hemos incluido las convocatorias que se han resuelto en este período. Por ello, no se han incluido los premios de la Universidad de Deusto y la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria recientemente creados.

En concreto nos interesaba conocer si entre los TFG premiados hay trabajos realizados en el ámbito CTIM y también ver si hay alguna característica de la convocatoria (requisitos, galardones por área de conocimiento) que favorezca la presencia de trabajos CTIM entre los galardonados. Nuestra hipótesis de investigación es que el requisito de la nota puede dificultar la concesión de galardones a TFG del área CTIM, porque en estas disciplinas puede haber más profesorado reticente a estos trabajos y por tanto pueden ser evaluados con una nota más baja, mientras que conceder premios por áreas de conocimiento favorece una mayor presencia de las áreas CTIM entre los trabajos galardonados.

3. RESULTADOS

Los resultados de esta revisión, véase Tabla 1, nos muestran que 26 universidades españolas reconocen la investigación con perspectiva de género, además del Grupo 9 de universidades, que está formado por las universidades públicas de Cantabria, Castilla La Mancha, Extremadura, Illes Balears, La Rioja, Navarra, Oviedo, País Vasco y Zaragoza.

Tabla 1. Universidades con premios que reconocen la investigación de género en los estudios de grado (TFG).

	Primera edición	Galardón por área de conocimiento	TFG STEM
Universidade da Coruña	2013	No	No
Universidade de Vigo	2014	Si	Si
Universidad de Almería	2020	No	No
Universidad de Málaga	2020	No	No
Universidad Pablo Olavide	2019	No	No
Universidad de Sevilla	2017	No	No
Universidad de Burgos	2021	No	No
Universidad de León	2021	No	No
Universidad de Salamanca	2021	No	No
Universidad de Valladolid	2020	No	No
Universidad Carlos III de Madrid	2015	No	Si
Universidad País Vasco/EHU	2014	Si	Si
Universidad de Murcia	2019	No	Si
Universidad de Alcalá de Henares	2020	No	Si
Universidad de Extremadura	2020	No	Si
Universitat Jaume I	2016	No	No
Universitat de Valencia	2014	No	No
Universitat de Lleida	2019	No	No
Universitat de Barcelona	2019	Si	Si
Universitat Autònoma de Barcelona	2016	Si	Si
Universitat Rovira i Virgili	2015	No	No
Universidad de Córdoba	2020	No	No
Grupo 9	2018	No	No
Universidad de La Laguna	2019	Si	No
Universidad Pompeu Fabra	2015	No	No
Universitat de Vic	2015	No	No
Universidad Autónoma de Madrid	2021	No	No

La mayoría de estos premios son muy recientes, como se puede ver en la Tabla 1, y sólo en ocho de estas universidades: Universidad de Alcalá de Henares, Universitat Autònoma de Barcelona (UAB), Universitat de Barcelona (UB), Universidad Carlos III de Madrid (UC3M), Universidad de Murcia (UM), Universidad País Vasco (EHU), Universidad de Extremadura (UEx) y Universidade de Vigo (UVigo) se han premiado TFG de disciplinas CTIM. En estas ocho universidades las convocatorias de los premios presentan diferencias, por ejemplo, cuatro universidades conceden galardones por ámbito de conocimiento: la UAB concede un galardón por ámbito de conocimiento (ámbito de Ciencias,

Biociencias y Tecnología, ámbito de Ciencias Sociales y Jurídicas, ámbito de Artes y Humanidades y ámbito Ciencias de la Salud), igual sucede en la convocatoria de EHU (Arte y Humanidades, Ingeniería y Arquitectura, Ciencias Sociales y Jurídicas y Ciencias de la Salud) y UVigo (Jurídico-Social, Ciencias-Ciencias de la salud-Ingeniería-Arquitectura, Artes-Humanidades), de forma similar la UB concede tres accésit, uno para cada rama de conocimiento (Ciencias Experimentales e Ingeniería; Ciencias de la Salud; Artes y Humanidades, y Ciencias Sociales y Jurídicas), pero no sucede lo mismo en otras universidades (UM, UAH, UC3M, UEx). Otra diferencia radica en los requisitos para concursar a estos premios, algunas convocatorias especifican que además de aplicar la perspectiva de género en el abordaje del fenómeno objeto de su investigación, deben haber obtenido una nota mínima de ocho (UVigo, UB, UEx), ocho y medio (UAB) o sobresaliente (UM, UAH) mientras que otras universidades no presentan este requisito (UC3M o EHU).

Como la muestra de investigación es muy pequeña resulta difícil confirmar o desmentir la hipótesis de investigación. No podemos confirmar que el requisito de la nota pueda ser un inconveniente ya que hemos encontrado TFG premiados en disciplinas CTIM en universidades que exigen una nota mínima. También hemos encontrado universidades que conceden un galardón por área de conocimiento y no han concedido premios en dichas disciplinas, no obstante, parece que hay más trabajos premiados cuando se concede un galardón por área de conocimiento.

A la hora de realizar el análisis de los TFG premiados por introducir la perspectiva de género, hay que tener en cuenta que en ciertas disciplinas CTIM, como la física teórica, no se puede aplicar el análisis sexo/género (Bernabeu, 2017). Aun así, en la Tabla 2 observamos que hay TFG premiados de distintas disciplinas científicas: Física, Química, Ingeniería Industrial, Ingeniería en Energías Renovables, ...Ingeniería Informática.

Tabla 2. TFG premiados por disciplina CTEM por universidad.

	Disciplina	Referencia
Universidad País Vasco/ EHU	Ingeniería en Energías Renovables	Sarasola Artolazaga (2020)
	Ingeniería Informática	Azpillaga Rivera (2021) Irazabal Urrutia (2020) Zurutuza (2019)
Universitat Autònoma de Barcelona	Ingeniería Informática	Sánchez Rodríguez (2019)
	Biotecnología	Vera Fernández (2019)
	Ciencias Ambientales	Escobar et al. (2020)
Universidad Alcalá de Henares	Arquitectura	Berlinches Mata (2020)
Universitat de Barcelona	Física	Llop Torrent (2019)
	Química	González Fernández (2021)
Universidad Carlos III de Madrid	Ingeniería Mecánica	Universidad Carlos III de Madrid (2017)
Universidad de Murcia	Ingeniería Informática	Universidad de Murcia (2020)
Universidad de Extremadura	Ingeniería de sonido e imagen en telecomunicación	Universidad de Extremadura (2021)
Universidade de Vigo	Ingeniería Industrial	Unidade Igualdade UVigo (2021)
	Ingeniería Forestal	

Los trabajos de la Tabla 2 muestran que es posible introducir la perspectiva de género para analizar: la pobreza energética, los sesgos en las publicaciones o en los algoritmos y detectar la misoginia en las redes sociales. Pero además de servir de modelo para introducir la perspectiva de género en la investigación, hay trabajos como el de González Fernández (2021) que ayudan a integrar la perspectiva de género en la docencia de grado y son también de gran relevancia porque «las publicaciones sobre docencia universitaria no sexista son escasas en cualquier lengua y, más en concreto, en español» (Díaz Martínez, 2020, p. 69). Por ello es de gran importancia que estén visibles en los repositorios académicos como sucede con los TFG premiados de la EHU, UAB, UB, UAH, una buena práctica que existe en otras universidades como, por ejemplo, la Universidad de Alicante o la de Málaga.

4. DISCUSIÓN

La revisión realizada nos muestra que sólo 26 universidades españolas han reconocido con premios a los TFG que incorporan la perspectiva de género. Estos resultados nos indican que aún queda mucho por hacer para conseguir una plena integración de la perspectiva de género en la docencia y en la investigación, ya que ambas están unidas en el ámbito universitario. Aunque es cierto que en estos últimos años las unidades de igualdad de las universidades han impulsado esta integración ofertando cursos y elaborando guías (Mañés y Soler, 2019; Vidal Valiña, 2022) y esperamos que en los próximos años este impulso se refleje en el aumento de TFG que incorporan esta perspectiva.

Incorporar el análisis de género en la investigación no es fácil y no se trata simplemente de marcar los puntos que se cumplen en una lista de verificación, sino que requiere de una amplia formación previa. Por ello, es importante integrar las competencias en género en la formación del alumnado universitario y en especial en las áreas CTIM donde, como hemos mostrado en este estudio, los TFG con perspectiva de género son escasos. Los premios pueden incentivar la realización de TFG que incorporen este enfoque, visibilizando estas investigaciones y ayudando también a identificar las áreas de conocimiento o disciplinas donde puede haber más resistencias a la incorporación de la perspectiva de género (Carreiro y López, 2021). Además, sería interesante realizar una revisión, similar a la aquí presentada, en otras áreas de conocimiento. Así, se podría realizar una comparación y ver en que campos está más asentada la investigación con perspectiva de género.

Por último, hay que señalar que para avanzar en las políticas de igualdad necesitamos conocer lo que ya se ha conseguido y lo que aún nos falta. Por ello, necesitamos recopilar los trabajos e iniciativas que contribuyen a integrar la dimensión de género en la docencia y en la investigación, y eso es lo que se ha pretendido con este trabajo.

5. CONCLUSIONES

En los últimos años algunas universidades españolas han instaurado premios para visibilizar e impulsar la investigación con perspectiva de género, aunque la mayoría son muy recientes. Una medida de gran importancia para visibilizar las investigaciones con perspectiva de género pero que debería venir acompañada de otras, por ejemplo, la inclusión de estos trabajos en los repositorios de las universidades. Esta acción permitiría conocer la producción científica con perspectiva de género, identificar las disciplinas donde puede haber más resistencias, y podría también animar a otras personas a realizar investigaciones similares.

En este estudio hemos recopilado trabajos que integran la perspectiva de género en distintas disciplinas del ámbito CTIM, mostrando así que es posible integrar el análisis de género en este ámbito. Estas investigaciones que analizan, entre otras temáticas, la pobreza energética, la contribución de

las mujeres a la ciencia o buscan combatir los sesgos en los algoritmos, son de gran importancia para aumentar la calidad de la ciencia y para construir una sociedad mejor y más inclusiva. En particular, en las áreas tecnológicas un sector altamente masculinizado donde es necesario evitar los sesgos discriminatorios e impulsar las aplicaciones que ayuden a reducir las desigualdades.

En conclusión, pensamos que este trabajo puede ser útil para integrar e impulsar el enfoque de género en la investigación de las áreas CTIM. Aunque esta revisión presenta varias limitaciones, entre ellas el reducido valor de la muestra, que nos impiden extraer conclusiones más precisas sobre los factores que perjudican o favorecen el número de trabajos premiados en estas áreas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Agencia para la Calidad del Sistema Universitario de Cataluña. (2019). *Marco general para la incorporación de la perspectiva de género a la docencia universitaria*. https://www.aqu.cat/doc/doc_25276332_1.pdf
- Azpillaga Rivera, J. (2021). *Análisis del sesgo de género en los modelos NLP*. [TFG Universidad País Vasco]. ADDI. <http://hdl.handle.net/10810/53294>
- Bello, A., Blowers, T., Schneegans, S. y Straza, T. (2021). To be smart, the digital revolution will need to be inclusive. En T. Straza y J. Lewis (Eds.), *UNESCO Science Report: The race against time for smarter development*, 109–135. UNESCO Publishing.
- Berlinches Mata, A. (2020). Pobreza energética con enfoque de género en la ciudad de Madrid: análisis metodológico. [TFG Universidad Alcalá de Henares]. e_Buah Biblioteca Digital Universidad de Alcalá. <http://hdl.handle.net/10017/45850>
- Bernabeu, J. V. (2017). *Entrevista a Londa Schiebinger*. <https://metode.es/revistas-metode/entrevista-monografic-revistas/londa-schiebinger.html>
- Calvo-Iglesias, E. (2021). *Física: guías para una docencia universitaria con perspectiva de género*. Universitat d’Alacant y Xarxa Vives d’Universitats. <https://www.vives.org/book/guia-para-una-docencia-universitaria-con-perspectiva-de-genero-de-fisica/>
- Camacho, L. (7 de octubre de 2021). Los grandes premios de investigación discriminan a las mujeres. *El País*. <https://elpais.com/ciencia/2021-10-07/los-grandes-premios-de-investigacion-excluyen-a-las-mujeres.html>
- Caprile, M. (Coord.). (2012). *Guía práctica para la inclusión de la perspectiva de género en los contenidos de la investigación*. CIREM Fundación. <https://www.inmujeres.gob.es/publicacioneselectronicas/documentacion/Documentos/DE1335.pdf>
- Carreiro, M. y López, C. (2021). La incorporación de la perspectiva de género en los TFM de arquitectura: La experiencia trianual de una estrategia. En A. Rebollo y A. Arias (Coords.), *Hacia una docencia sensible al género en la educación superior* (pp. 504-527). Dykinson.
- Criado-Pérez, C. (2020). *La mujer invisible. Descubre cómo los datos configuran un mundo hecho por y para los hombres*. Seix Barral.
- Díaz Martínez, C. (2020). Obstáculos para la igualdad de género en las universidades. *Rued@. Revista Universidad, Ética y Derechos*, 1(5), 60-76. https://t.ly/TL_M
- Epifanio, I. (2020). *Matemáticas: guías para una docencia universitaria con perspectiva de género*. Xarxa Vives d’Universitats. <https://www.vives.org/book/guia-docencia-universitaria-con-perspectiva-genero-matematicas/>
- Escobar, S., Ojeda, C., Ozoekwe, J. y Parramon, B. (2020). *Dones i sabers: un recorregut per a recuperar el coneixement sobre plantes medicinals a la Vall d’Alinyà*. [TFG Universitat Autònoma

- de Barcelona]. Dipòsit Digital de Documents de la UAB. <https://ddd.uab.cat/record/238276>
- Estatè Dubreuil, G. (2018). El papel de los TFG en la formación universitaria. *Red U: revista de docencia universitaria*, 16(2), 9-13. <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/handle/11162/190341>
- Estrade, S. (2021). *Enginyeria Electrònica de Telecomunicació: guies per a una docència universitària amb perspectiva de gènere*. Xarxa Vives d'Universitats. <https://www.vives.org/book/enginyeria-electronica-i-telecomunicacio-guies-per-a-una-docencia-universitaria-amb-perspectiva-de-genero/>
- González Fernández, N. (2021). *Gender perspective in the subjects of the Chemistry Degree of the University of Barcelona: contribution of women to the curriculum of the Degree*. [TFG, Universitat De Barcelona]. Dipòsit Digital de la Universitat de Barcelona. <http://hdl.handle.net/2445/182288>
- Korsvik, T. R. y Rustad, L. M. (2021). *¿Qué es la dimensión de género en el ámbito de la investigación? Casos de estudio en la investigación interdisciplinar* (Vol. 255). Ed. Universidad de Cantabria.
- Irazabal Urrutia, O. (2020). *Systems to decrease gender bias in classifiers*. [TFG Universidad País vasco]. Archivo digital. <https://t.ly/NWBf>
- Llop Torrent, N. (2019). *The K-modes algorithm applied to Gender Analysis*. [TFG Universitat de Barcelona]. Dipòsit Digital de la Universitat de Barcelona. <http://hdl.handle.net/2445/141500>
- Lombardo, E., Bustelo, M., Alonso, A., Verge, T., Elizondo, A., Tildesley, R., Diz, I. y La Barbera M. C. (2021). *Igualdad e interseccionalidad en las Universidades. Recomendaciones*. <https://interuniguales.com/recomendaciones/>
- López Belloso, M., Silvestre Cabrera, M. y García Muñoz, I. (2021). Igualdad de Género en instituciones de educación superior e investigación. *Investigaciones Feministas*, 12(2), 263-270. <https://doi.org/10.5209/infe.76643>
- Mañés, A. y Soler, I. (2019). Curso Incorporación del análisis de género a la investigación [IAGI]. En A.J. López (Coord.), *XI Encuentro de Unidades de Igualdad de las Universidades Españolas* (pp. 15-20). Servicio de Publicaciones UDC. <https://ruc.udc.es/dspace/handle/2183/25054>
- Mas de les Valls, E. y Peña M. (2020). *Ingeniería Industrial: guías para una docencia universitaria con perspectiva de género*. Universitat Politècnica de Catalunya y Xarxa Vives d'Universitats. <https://www.vives.org/book/ingenieria-industrial-guias-para-una-docencia-universitaria-con-perspectiva-de-genero/>
- Ministerio de Ciencia e Innovación. (2011). *Manual. El género en la investigación*. <https://data.europa.eu/doi/10.2777/23655>
- Moreda, P. (2021). *Ciencias de la Computación: guías para una docencia universitaria con perspectiva de género*. Universitat d'Alacant y Xarxa Vives d'Universitats <https://www.vives.org/book/guia-docencia-universitaria-con-perspectiva-genero-ciencias-computacion/>
- Observatorio Nacional de Tecnología y Sociedad. (2021). *Navegando los indicadores sobre el empleo tecnológico en España y en la Unión Europea. 2021*. Ministerio de Asuntos Económicos y Transformación Digital. <https://www.economiadehoy.es/adjuntos/77632/informe-empleotecnologiconov2021.pdf>
- Organización de las Naciones Unidas. (25 de septiembre de 2015). *Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible*. <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/2015/09/la-asamblea-general-adopta-la-agenda-2030-para-el-desarrollo-sostenible/>
- Pollitzer, E. (2021). Why gender is relevant to materials science and engineering. *MRS Communications*, 11(5), 656-661. <https://doi.org/10.1557/s43579-021-00093-1>

- Rodríguez Jaume, M. J. y Gil González, D. (2021). *La perspectiva de gènere en docència a les universitats de la Xarxa Vives. Situació actual i reptes futurs*. Xarxa Vives d'Universitats. <https://www.vives.org/book/la-perspectiva-de-genero-en-docencia-a-les-universitats-de-la-xarxa-vives-situacio-actual-i-reptes-de-futur/>
- Sánchez Rodríguez, F. (2019). *Alerta Feminista*. [TFG Universitat Autònoma de Barcelona]. Dipòsit Digital de Documents de la UAB. <https://ddd.uab.cat/record/211480>
- Sarasola Artolazaga, M. (2020). *Espainiko erresumako eta Poloniako pobrezia energetiakoren analisi*. [TFG Universidad País Vasco]. ADDI. <http://hdl.handle.net/10810/47752>
- Schiebinger, L. y Klinge, I. (2020). *Gendered innovations 2: how inclusive analysis contributes to research and innovation*. Publications Office of the European Union.
- Tesconi, S. (2021). *Enginyeria Multimèdia: guies per a una docència universitària amb perspectiva de gènere*. Xarxa Vives d'Universitats. <https://www.vives.org/book/enginyeria-multimedia-guies-per-a-una-docencia-universitaria-amb-perspectiva-de-genero/>
- Universidad Carlos III de Madrid. (6 de marzo de 2017). *La UC3M entrega sus premios Pilar Azcárate 2017 en materia de género e igualdad de oportunidades*. https://t.ly/7f_6
- Universidad de Extremadura. (29 de septiembre de 2021). *Resolución rectoral Premio TFG*. <https://t.ly/3j4L>
- Universidad de Murcia. (6 de marzo de 2020). *La Universidad de Murcia premia los mejores trabajos fin de grado y fin de máster en el ámbito de la igualdad de género*. <https://t.ly/3oqG>
- Unidad de Mujeres y Ciencia. (2021). *Científicas en cifras 2021*. Ministerio de Ciencia e Innovación. <https://www.ciencia.gob.es/Secc-Servicios/Igualdad/cientificas-en-cifras.html>
- Unidade de Igualdade UVigo. (2021). *Repertorio premios Egeria*. https://www.uvigo.gal/sites/uvigo.gal/files/docs/nocampus/igualdade/docencia%20formacion/2022_repertorio_premios_egeria.pdf
- Vera Fernández, M. (2019). *La invisibilidad de las mujeres en los ensayos preclínicos: aproximación a los modelos animales*. [TFG Universitat Autònoma de Barcelona]. Dipòsit Digital de Documents de la UAB. <https://ddd.uab.cat/record/216509>
- Verge, T. (2021). Gender equality policy and universities: Feminist strategic alliances to re-gender the curriculum. *Journal of Women, Politics & Policy*, 42(3), 191-206. <https://doi.org/10.1080/1554477X.2021.1904763>
- Vidal Valiña, C.M. (2022). *Elaboración de proyectos académicos con perspectiva de género*. Vicerrectorado de Arte, Ciencia, Tecnología y Sociedad UPV. <https://riunet.upv.es/handle/10251/181348>
- Zurutuza, M. (2019). *10-12 urteko haurrek informatikari buruz duten iritzian eragiten duten faktoreen bila*. [TFG Universidad País Vasco]. Archivo digital. https://t.ly/a_BR

Algunas características clave de los videojuegos comerciales para la educación patrimonial

Camuñas-García, Daniel; Serrano-Arnáez, Begoña; Cambil-Hernández, María-Encarnación y De la Cruz-Campos, Juan-Carlos

Universidad de Granada (España)

Abstract: The use of video games for heritage education presents one of the greatest opportunities to engage people in the knowledge of cultural assets and values. However, not all video games have the ability to effectively convey heritage values. This chapter reviews the use of serious and commercial video games in the communication of cultural heritage in order to adequately frame and identify the characteristics for the selection and evaluation of video games in the field of heritage education. As main results, three key characteristics that video games should have for their use in heritage education stand out: to encourage play through immersive mechanisms; to satisfy psychological needs and, therefore, affect the players' well-being through intrinsic motivation; and to represent from a geometric or semantic point of view the tangible or intangible heritage and its interactions. The conclusions help to frame and identify the characteristics for the selection, evaluation and design of video games in the context of heritage education.

Keywords: cultural heritage; education; game-based learning; heritage education; video games.

1. INTRODUCCIÓN

La preservación de nuestros bienes culturales es una piedra angular en la salvaguarda de los valores que nos identifican como individuos y como grupos sociales, a la vez que fomentan el sentido de pertenencia (Cambil-Hernández y Tudela-Sancho, 2017). Estos bienes son también un activo vital en los ámbitos cultural, económico y educativo, ya que proporcionan contenido y contexto a muchas actividades cotidianas. A pesar de ello, sufren deterioro, destrucción o alteraciones dramáticas, por factores naturales y humanos, sobre todo el patrimonio material y en particular el patrimonio más pequeño y no tan reconocido, como la arquitectura vernácula o el patrimonio industrial. Sin embargo, en la sociedad actual, la comunicación para la preservación del patrimonio material se ve apoyada por los avances en el campo del patrimonio digital (Carreras-Monfort y Munilla-Cabrillana, 2005; Kalay, 2008), y especialmente por el desarrollo de la producción y gestión de la información 3D del patrimonio cultural, cada vez más accesible en plataformas online. Su aplicación ha acogido e impulsado las interacciones entre las personas y el patrimonio cultural de todo el mundo, independientemente de su ubicación, permitiendo la creación de ventanas digitales a través del tiempo y el espacio (Camuñas-García y Cambil-Hernández, 2021).

En el ámbito del patrimonio digital, los videojuegos representan una gran oportunidad para implicar a las comunidades en la protección y revalorización de los bienes del patrimonio cultural. Estudios como los de Cesaria et al. (2020), Malegiannaki et al. (2020), Mortara et al. (2014) y O'Connor et al. (2020) han demostrado su capacidad para transmitir valores culturales y concienciar sobre la preservación cultural. Sin embargo, en la práctica, los videojuegos no siempre se ajustan a las necesidades educativas en materia de comunicación del patrimonio cultural; a menudo no representan con precisión el entorno construido desde el punto de vista geométrico o semántico, no promueven

la interacción y el aprendizaje entre el mundo virtual y los jugadores, no incluyen mecánicas de cooperación entre los usuarios (cooperación entre jugadores) hacia un objetivo de preservación, o utilizan los lugares del patrimonio como mero escenario. Sin estas capacidades, nos quedamos con un conocimiento inadecuado que limita el alcance y la eficacia de la comunicación patrimonial para la preservación de nuestros bienes culturales, concretamente el patrimonio material.

Para abordar estas cuestiones, este capítulo comienza con una introducción a la comunicación del patrimonio a través de videojuegos y una revisión de los videojuegos en la comunicación del patrimonio, explorando los usos de los videojuegos serios y comerciales. A continuación, exploramos el estado del arte de los videojuegos comerciales en cuanto a su capacidad de uso en la educación patrimonial.

2. EL PATRIMONIO CULTURAL EN LOS VIDEOJUEGOS

En contraste con las posturas tradicionales que privilegian la monumentalidad y la experiencia dentro de la narrativa occidental del patrimonio, nuestras premisas sobre la comunicación del patrimonio material apoyan la idea de la multidimensionalidad del patrimonio (que va desde lo individual, lo local y lo global) y su papel en la promoción de la interactividad entre las comunidades y la cultura, abriendo la práctica a otros tipos de patrimonio, otras voces y múltiples sistemas de conocimiento (Chalmers, 2017).

El nuevo siglo ha traído nuevas necesidades de comunicación y nuevas herramientas para facilitarla de forma amplia y más eficiente, especialmente la evolución exponencial de la tecnología digital y los nuevos canales de comunicación que ha facilitado. Al referirse al patrimonio cultural, la educación tiene un alto potencial para fomentar una mayor participación, innovación y creatividad en el aprendizaje (Hernández-Carretero, 2019), e incluso en la mitigación del analfabetismo funcional, especialmente a través de las herramientas interactivas y autónomas que trae la web 4.0 y que permiten al usuario ser también creador de contenidos (De Freitas y Neumann, 2009).

Las tecnologías digitales en el patrimonio cultural han abierto la puerta a nuevos tipos de interacción, promoviendo una comunicación horizontal basada en un modelo dialógico, y acortando la distancia (física e intelectual) entre el público y los bienes patrimoniales, al tiempo que se reducen los costes asociados, reconfigurando así las formas de transmisión y recepción de información sobre el patrimonio (Malegiannaki y Daradoumis, 2017). Esto ha venido apoyando la idea del “patrimonio integral”, que no sólo ve los sitios aislados y gestionados de forma independiente, sino que conecta objetos, sitios, paisajes y patrimonio inmaterial en una visión sistémica. En muchos sentidos, el patrimonio material y la arquitectura, como lugar creado para que se desarrolle la vida, pueden ser un poderoso anclaje para conectar otras dimensiones del patrimonio y, como muestran juegos como Minecraft o Grand Theft Auto V, la creación de un lugar es un primer paso para que una historia (o un relato) se desarrolle virtualmente.

El patrimonio digital se ha dotado de las herramientas necesarias para manejar una realidad cultural integral, conectar diferentes dimensiones del patrimonio y hacer uso de una compleja gama de tecnologías digitales, desde las tecnologías de teledetección para la creación de datos sobre la marcha hasta las redes sociales para llegar a nuevos públicos. Los avances en la comunicación del patrimonio cultural, aprovechando internet y las redes sociales, refuerzan la idea de interconectividad, y las capacidades de procesamiento de móviles y ordenadores han llevado el acceso a los contenidos y el manejo personalizado a un nivel completamente nuevo. Todo ello conduce a una mayor interacción, a una inmersión más profunda y a la posibilidad de personalización por parte de diferentes públicos

y diferentes individuos, lo que permite experiencias personalizadas y un aprendizaje a medida. La comunicación del patrimonio cultural en estas nuevas plataformas nos permite experimentar virtualmente los contenidos históricos de lugares remotos, en geografías a menudo inaccesibles (incluyendo zonas de guerra como Palmira), e incluso viajar en el tiempo, como volver a la Florencia del siglo XV (Anderson et al., 2010). Además, en estrecha relación con las capacidades de interactividad y creación, las plataformas digitales son hoy capaces de otorgar al público un papel protagonista en su comunicación de los bienes culturales. La difusión pasiva del patrimonio ha dado paso a una comunicación activa basada en la cocreación, que apoya tareas eficaces relacionadas con la preservación, como el aprendizaje cultural personalizado, la toma de decisiones, la planificación y el diseño.

Los videojuegos se han convertido en una de las corrientes más populares de la comunicación digital, ampliamente utilizados no sólo por los niños y los jóvenes (más del 70% de los cuales juegan a videojuegos), sino también por la población adulta, de la que casi el 40% juega a videojuegos (Newzoo, 2021). La utilidad de los videojuegos más allá del entretenimiento se ha examinado ampliamente en los últimos años. Estudios recientes han demostrado la capacidad de los videojuegos para influir tanto en el bienestar (salud mental) como en los progresos cognitivos (Gnambs y Appel, 2017; Landers, 2015). Bryant y Davies (2006) han propuesto los videojuegos como un canal de gestión del estado de ánimo (regulación emocional) a través del entretenimiento. Landers y Callan (2011) han demostrado la capacidad de los videojuegos para satisfacer necesidades psicológicas básicas a través de procesos inmersivos-motivacionales. Por ello, explorar el uso de los videojuegos para la educación patrimonial es cada vez más relevante.

2.1. Juegos serios vs. juegos comerciales en la comunicación del patrimonio

El desarrollo de aplicaciones para una mejor integración de los entornos virtuales y los públicos locales y remotos ha sido el centro de atención de recientes investigaciones sobre la comunicación del patrimonio, que confirman las capacidades de los videojuegos para albergar un espacio común-interactivo en el que convergen los actores y el entorno (Malegiannaki y Daradoumis, 2017). Los principios de diseño de juegos también se han integrado en el desarrollo de aplicaciones móviles de realidad virtual y realidad aumentada, con el fin de ofrecer soluciones personalizadas y adaptadas a la ubicación para la difusión del patrimonio cultural (Koutromanos et al., 2015). Su usabilidad y aceptación han sido estudiadas por O'Connor et al. (2020), que confirman la existencia de un amplio público de educadores y comunicadores que buscan la integración de los principios de juego en los productos de comunicación de realidad virtual y realidad aumentada, y la mejora de la experiencia del usuario en los escenarios de edutainment y gamificación. Surgen nuevas cuestiones, especialmente sobre la idoneidad de las tecnologías de representación y comunicación digital (desde las tecnologías de documentación fiables hasta las soluciones de realidad virtual) en la representación y comunicación del patrimonio cultural (Anderson et al., 2010).

Los videojuegos diseñados para enseñar o complementar procesos de aprendizaje con un resultado deseable definido se enmarcan dentro de los juegos serios (Landers, 2015). Los juegos serios en el ámbito del patrimonio cultural se desarrollan principalmente por y para instituciones culturales y educativas: museos, exposiciones, escuelas, y normalmente no se lanzan al público en general. Aunque estos productos están destinados a satisfacer necesidades específicas, en general tienen una considerable falta de mecanismos para involucrar al público en general, y especialmente para convertirlo en un creador de conocimiento en lugar de un receptor pasivo de información (Stieler-Hunt y Jones, 2019). Sus estructuras pedagógicas se centran principalmente en la consecución de hitos educativos a través de los típicos mecanismos de motivación extrínseca (premiar, otorgar calificaciones).

El uso generalizado de los juegos serios presenta algunas limitaciones. En primer lugar, la relación desequilibrada entre la motivación extrínseca e intrínseca, con el predominio de la primera como motor de los juegos serios, ha sido señalada como uno de los principales motivos para frustrar el interés, el compromiso (engagement) y el disfrute (Brockmyer et al., 2009). En segundo lugar, en comparación con los juegos comerciales, los juegos serios tienen presupuestos significativamente más bajos en cuanto a su producción y desarrollo. Esto tiene un impacto directo no sólo en la fidelidad de sus gráficos, sino también en la flexibilidad de la estructura narrativa y la curva de aprendizaje (Stieler-Hunt y Jones, 2019). Sin embargo, no sólo los juegos con fines no lúdicos pueden alcanzar objetivos educativos y culturales. Es posible incorporar mecanismos educativos en videojuegos diseñados para el entretenimiento.

La idea de reutilizar los juegos comerciales para fines no lúdicos aprovecha esencialmente los motores de juego ya construidos, las estructuras de difusión y comercialización vinculadas a esos juegos, la adhesión de grandes comunidades de usuarios y la capacidad de interactuar en escenarios 3D complejos (véase Assassin's Creed).

En los últimos años, varios juegos comerciales han sido objeto de interés por parte de instituciones culturales y educativas y se han vinculado (con diferentes grados de integración) en proyectos con fines más allá del entretenimiento. La tabla 1 muestra una lista de videojuegos que han sido utilizados con fines no lúdicos en la comunicación del patrimonio cultural, ordenados por su número de entradas en la base de datos Scopus. Los criterios de búsqueda fueron: nombre del videojuego incluido en el título, resumen o palabras clave, y artículo publicado en los últimos cinco años, de 2017 a 2021.

Tabla 1. Juegos comerciales utilizados en la comunicación del patrimonio.

Videojuego	Nº de entradas	Publicaciones relevantes
Minecraft	334	García-Fernández y Medeiros (2019) y Meier et al. (2018)
Assassin's Creed	59	Gilbert (2019) y Politopoulos et al. (2019)
Civilization	22	Martino (2021) y Peñate-Domínguez (2020)
The Witcher	16	Bučková (2019)
Red Dead Redemption	13	Denham y Spokes (2020)
Tomb Raider	11	Mariotti (2020)
Uncharted	7	Venegas-Ramos (2020a)
Age of Empires	6	Peñate-Domínguez (2020)
This War of Mine	5	De Smale et al. (2017)
Bury Me, My Love	4	Navarro-Remesal y Pérez-Zapata (2019)
Never Alone	4	De Vasconcelos-Neto y Ferreira-Alves (2019)
Valiant Hearts: The Great War	4	Pigulak (2021)
1979 Revolution Black Friday	2	Venegas-Ramos (2020b)
Monument Valley	2	Espada-Torres y Ruiz-Cañero (2021)
Broken Sword	1	Muñoz-González et al. (2021)
My Memory of Us	1	Pigulak (2021)
Through the Darkest of Times	1	Friedrich (2021)
Where the Water Tastes Like Wine	1	LaPensée (2020)

2.2. Algunas características clave de los juegos comerciales para la comunicación del patrimonio

La oportunidad de reutilizar los videojuegos comerciales para la comunicación del patrimonio cultural se convierte en una posibilidad cuando los videojuegos tienen la capacidad de (1) fomentar el juego a través de mecanismos de inmersión; (2) satisfacer las necesidades psicológicas y, por tanto, afectar al bienestar de los jugadores a través de la motivación intrínseca; y (3) representar desde un punto de vista geométrico o semántico (y a ser posible crítico, sostenible y ecológico) el patrimonio material o inmaterial y sus interacciones.

La vinculación entre los jugadores y el entorno virtual se sustenta en la capacidad de proporcionar experiencias inmersivas. La ilusión de no-mediación entre los jugadores y el contenido proporciona una fuerte sensación de presencia. Estudios como los de De Freitas y Neumann (2009) y Stieler-Hunt y Jones (2019) han definido que un sistema tiene más posibilidades de ser inmersivo en función de su capacidad de representación gráfica. Sin embargo, la dimensión inmersiva, examinada específicamente para un contexto virtual por O'Connor et al. (2020), requiere que las representaciones gráficas se complementen con los elementos emocionales y narrativos del mundo del juego. Estos elementos no sólo están directamente relacionados con la percepción visual, sino también con la capacidad de los videojuegos de albergar historias flexibles, adaptándose a las características e intereses de los jugadores (desde la segmentación por género y edad hasta la adaptación personalizada de los contenidos).

La motivación está ligada con el sentimiento de presencia en el mundo del juego, entendida como la disposición a esforzarse por un determinado tipo de satisfacción o deseo. Dentro de la teoría de la autodeterminación (Ryan y Deci, 2002), las motivaciones se clasifican en extrínsecas e intrínsecas, y representan la diferencia entre jugar porque se debe (extrínseca) vs. jugar porque se quiere (intrínseca). Los factores que influyen en la motivación extrínseca, como las recompensas, las presiones o las evaluaciones, se establecen principalmente de forma externa en entornos controlados para acceder a los estados finales deseados o evitar los aversivos. En cambio, los componentes que definen la motivación intrínseca se basan en la necesidad inherente de buscar nuevos desafíos, y todos estos componentes contribuyen directamente al bienestar físico y psicológico del ser humano y a la preferencia por el juego en el futuro. Varios estudios (Gnambs y Appel, 2017; Landers, 2015) coinciden en la capacidad de los videojuegos para satisfacer tres necesidades educativas fundamentales:

- a) La competencia o la necesidad de retos. Los videojuegos contemporáneos han evolucionado para dotar a los jugadores de la capacidad de actuar en el mundo del juego proporcionando experiencias de juego con retos flexibles, una retroalimentación constante y controles de juego fáciles de aprender pero difíciles de dominar.
- b) La autonomía o la necesidad de comprometerse con un curso de acción concreto (volición) y de crear y dirigir acciones con un propósito determinado (agencia). Con el tiempo, los desarrolladores de videojuegos han ampliado los diseños y los entornos de los juegos para aumentar la dimensión de la iniciativa personal proporcionando flexibilidad de objetivos, aumentando la sensación de elección y libertad en las acciones del juego.
- c) La relación o la necesidad de conectar con otros, fomentando la interacción social. En estrecha relación con la llegada de internet, los videojuegos proporcionan cada vez más nuevas plataformas para reunir a los jugadores en un entorno compartido, ofreciendo la oportunidad de competir y cooperar.

Por último, la fidelidad en el ámbito de la modelización computacional suele entenderse como la exactitud de la representación de un objeto de interés cuando se compara con el mundo real. El concepto se ha vinculado principalmente a la precisión gráfica (geométrica y radiométrica) del escenario

representado; sin embargo, Malegiannaki et al. (2020) han propuesto formas más eficaces de describir la fidelidad en las simulaciones: trasladar el enfoque de una representación fotorrealista a datos interactivos y multidimensionales, e integrar las características del mundo real más allá de los datos visibles. La fidelidad, bajo esta perspectiva, incluye conceptos de naturaleza muy diversa, y la calidad de los datos en términos de las características y la riqueza de la narrativa.

En los videojuegos que representan escenarios del mundo real, la fidelidad debe describir las características relevantes del modelo del mundo real, con sus atributos, y representar con precisión las posibles interacciones y sus consecuencias.

3. CONCLUSIONES

Los videojuegos son hoy una herramienta esencial para comunicar los valores del patrimonio cultural, proporcionando plataformas que promueven el edutainment (entretenimiento educativo) en una sociedad cada vez más digital. No sólo los juegos con fines serios son capaces de comunicar eficazmente los valores del patrimonio, ya que los juegos comerciales también se han utilizado con una perspectiva más amplia, representando información del mundo real más allá del entretenimiento. Sin embargo, no siempre se ajustan a las necesidades específicas de la comunicación del patrimonio cultural, especialmente en lo que respecta a la transmisión de datos históricos de forma científica y realista. Actualmente, el proceso de diseño de los juegos serios no siempre incluye una estrategia para satisfacer las necesidades psicológicas, especialmente las relacionadas con la motivación intrínseca y el fomento del compromiso con el juego. Sin soluciones y criterios que nos guíen en la selección y evaluación de los videojuegos para la educación patrimonial, nos quedamos con un conocimiento inadecuado, lo que lleva a un mal uso de los videojuegos para la educación patrimonial y a una base débil para futuros desarrollos de videojuegos en este campo.

En este capítulo se hace una crítica de la cultura digital en la comunicación del patrimonio y una revisión del uso de videojuegos serios y comerciales en el patrimonio cultural. En concreto, se argumenta que no todos los videojuegos tienen la capacidad de transmitir información sobre el patrimonio de forma eficaz. Por ello, se han definido y descrito aquellas capacidades que fomentan el engagement con el juego, satisfacen las necesidades psicológicas, afectan al bienestar del jugador y representan con precisión las características del mundo real. Las consideraciones resultantes ayudan a enmarcar e identificar las características para la selección, evaluación y diseño de videojuegos en el contexto de la educación patrimonial.

Agradecimientos

Este trabajo se deriva de la tesis doctoral “Los videojuegos como recurso didáctico para la enseñanza-aprendizaje de las Ciencias Sociales”, financiada con una beca FPU del Ministerio de Universidades con referencia FPU20/00281.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Anderson, E. F., McLoughlin, L., Liarokapis, F., Peters, C., Petridis, P., y De Freitas, S. (2010). Developing serious games for cultural heritage: a state-of-the-art review. *Virtual Reality*, 14, 255–275. <http://doi.org/10.1007/s10055-010-0177-3>
- Brockmyer, J. H., Fox, C. M., Curtiss, K. A., McBroom, E., Burhart, K. M., y Pidruzny, J. N. (2009). The development of the Game Engagement Questionnaire: A measure of engagement in video game-playing. *Journal of Experimental Social Psychology*, 45(4), 624–634. <https://doi.org/10.1016/j.jesp.2009.02.016>

- Bryant, J., y Davies, J. (2006). Selective Exposure to Video Games. En P. Vorderer, y J. Bryant (Eds.), *Playing Video Games. Motives, Responses, and Consequences* (pp. 210–229). Routledge.
- Bučková, Z. (2019). Religious motives as part of virtual reality created by the digital game The Witcher 3: Wild Hunt. *European Journal of Science and Theology*, 15(1), 223–233.
- Cambil-Hernández, M. E., y Tudela-Sancho, A. (2017). *Educación y patrimonio cultural. Fundamentos, contextos y estrategias didácticas*. Ediciones Pirámide.
- Camuñas-García, D., y Cambil-Hernández, M. E. (2021). La ciudad en el videojuego. Reflejos del mundo urbano. En G. Gómez-García, C. Rodríguez-Jiménez, M. Ramos Navas-Parejo, y J. C. De La Cruz-Campos (Eds.), *Dualidad educativa en momentos de pandemia: entre la presencialidad y la virtualidad* (pp. 191–202). Octaedro.
- Carreras-Monfort, C., y Munilla-Cabrillana, G. (2005). *Patrimonio digital*. Editorial UOC.
- Cesaria, F., Cucinelli, A. M., De Prezzo, G., y Spada, I. (2020). Gamification in Cultural Heritage: A Tangible User Interface Game for Learning about Local Heritage. En H. Kremers (Ed.), *Digital Cultural Heritage* (pp. 411–422). Springer.
- Chalmers, A. (2017). Experiencing the Multisensory Past. En M. Ioannides, N. Magnenat-Thalmann, y G. Papagiannakis (Eds.), *Mixed Reality and Gamification for Cultural Heritage* (pp. 359–370). Springer.
- De Smale, S., Kors, M. J. L., y Sandoval, A. M. (2017). The Case of This War of Mine: A Production Studies Perspective on Moral Game Design. *Games and Culture*, 14(4), 387–409. <https://doi.org/10.1177/1555412017725996>
- De Vasconcelos-Neto, H. P., y Ferreira-Alves, M. A. (2019). Cultural Playing: A Videogame Case Study of Never Alone and the Teaching of Culture. En T. Ahram (Ed.), *Advances in Human Factors in Wearable Technologies and Game Design* (pp. 215–223). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-030-20476-1_22
- Denham, J., y Spokes, M. (2020). The right to the virtual city: Rural retreatism in open-world video games. *New Media & Society*, 23(6), 1567–1583. <https://doi.org/10.1177/1461444820917114>
- Espada-Torres, D. M., y Ruiz-Cañero, A. (2021). Monument Valley 2: el reflejo de la muralla roja del arquitecto Bofill, en un entorno virtual inspirado en los mundos de Escher. *Espacio, Tiempo y Forma, Serie VII: Historia del Arte*, 9, 341–356. <https://doi.org/10.5944/etfvii.9.2021.30971>
- Friedrich, J. (2021). Through the Darkest of Times. Making a digital game about the historical resistance against the Nazis. En S. R. Meyer, y G. Aldana (Eds.), *Interactive Storytelling for the Screen* (pp. 137–147). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003011293>
- García-Fernández, J., y Medeiros, L. (2019). Cultural Heritage and Communication through Simulation Videogames—A Validation of Minecraft. *Heritage*, 2(3), 2262–2274. <https://doi.org/10.3390/heritage2030138>
- Gilbert, L. (2019). “Assassin’s Creed reminds us that history is human experience”: Students’ senses of empathy while playing a narrative video game. *Theory & Research in Social Education*, 47(1), 108–137. <https://doi.org/10.1080/00933104.2018.1560713>
- Gnamb, T., y Appel, M. (2017). Is computer gaming associated with cognitive abilities? A population study among German adolescents. *Intelligence*, 61, 19–28. <http://dx.doi.org/10.1016/j.intell.2016.12.004>
- Hernández-Carretero, A. M. (2019). *Estrategias y recursos didácticos para la enseñanza de las Ciencias Sociales*. Ediciones Pirámide.
- Kalay, Y. (2008). Introduction: Preserving Cultural Heritage Through Digital Media. En Y. Kalay, T. Kvan, y J. Affleck (Eds.), *New Heritage: New Media and Cultural Heritage* (pp. 1–10). Routledge.

- Koutromanos, G., Sofos, A., y Avraamidou, L. (2015). The use of augmented reality games in education: A review of the literature. *Educational Media International*, 52(4), 253–271. <https://doi.org/10.1080/09523987.2015.1125988>
- Landers, R. N. (2015). Developing a Theory of Gamified Learning: Linking Serious Games and Gamification of Learning. *Simulation & Gaming*, 45(6), 752–768. <https://doi.org/10.1177/1046878114563660>
- Landers, R. N., y Callan, R. C. (2011). Casual Social Games as Serious Games: The Psychology of Gamification in Undergraduate Education and Employee Training. En M. Ma, A. Oikonomou, y L. C. Jain (Eds.), *Serious Games and Edutainment Applications* (pp. 399–423). Springer. https://doi.org/10.1007/978-1-4471-2161-9_20
- LaPensée, E. (2020). When Rivers Were Trails: cultural expression in an indigenous video game. *International Journal of Heritage Studies*, 27(3), 281–295. <https://doi.org/10.1080/13527258.2020.1746919>
- Malegiannaki, I., y Daradoumis, T. (2017). Analyzing the educational design, use and effect of spatial games for cultural heritage: A literature review. *Computers & Education*, 108, 1–10. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2017.01.007>
- Malegiannaki, I., Daradoumis, T., y Retalis, S. (2020). Teaching Cultural Heritage through a Narrative-based Game. *Journal on Computing and Cultural Heritage*, 13(4), 1–28. <https://doi.org/10.1145/3414833>
- Mariotti, S. (2020). What if “Lara Croft” Becomes a Video Game Designer? When Archaeologists “Dig” Serious Games. En I. Marfisi-Schottman, F. Bellotti, L. Hamon, y R. Klemke (Eds.), *Games and Learning Alliance* (pp. 395–400). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-030-63464-3_37
- Martino, S. (2021). Might, Culture, and Archaeology in Sid Meier’s Civilization. *Near Eastern Archaeology*, 84(1), 32–43. <https://doi.org/10.1086/713340>
- Meier, C., Saorín, J. L., De la Torre-Cantero, J., & Díaz-Alemán, M. D. (2018). Alternative divulgation of the local sculptural heritage: Construction of paper toys and use of the minecraft video game. *Sustainability*, 10(11), 4262. <https://doi.org/10.3390/su10114262>
- Mortara, M., Catalano, C. E., Bellotti, F., Fiucci, G., Houry-Panchetti, M., y Petridis, P. (2014). Learning cultural heritage by serious games. *Journal of Cultural Heritage*, 15(3), 318–325. <https://doi.org/10.1016/j.culher.2013.04.004>
- Muñoz-González, J. M., De Castro-Castro, C., y Brazo-Millán, A. I. (2021). The adventure of an adventure videogame in French. *Digital Education Review*, 39, 257–269. <http://doi.org/10.1344/DER.2021.39.257-269>
- Navarro-Remesal, V., y Pérez-Zapata, B. (2019). First-Person Refugee Games: Ludonarrative Strategies for Playing the Stories of Refugees and Asylum Seekers. En N. Zagalo, A. I. Veloso, L. Costa, y Ó. Mealha (Eds.), *Videogame Sciences and Arts* (pp. 3–17). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-030-37983-4_1
- Newzoo. (2021). *Newzoo Global Games Market Report 2021*. Newzoo. <https://newzoo.com/insights/trend-reports/newzoo-global-games-market-report-2021-free-version/>
- O’Connor, S., Colreavy-Donnelly, S., y Dunwell, I. (2020). Fostering Engagement with Cultural Heritage Through Immersive VR and Gamification. En F. Liarokapis, A. Voulodimos, N. Doulamis, y A. Doulamis (Eds.), *Visual Computing for Cultural Heritage* (pp. 301–321). Springer.
- Peñate-Domínguez, F. (2020). Spanish colonial architecture as selective authenticity in historical digital games. *Culture & History Digital Journal*, 9(1), Artículo e005. <https://doi.org/10.3989/chdj.2020.005>

- Pigulak, M. (2021). Gry pamięci. Valiant Hearts: The Great War i My Memory of Us w perspektywie kultury historycznej. *Images*, 29(38), 143–160. <https://doi.org/10.14746/i.2021.38.09>
- Politopoulos, A., Mol, A. A. A., Boom, K. H. J., y Ariese, C.E. (2019). “History Is Our Playground”: Action and Authenticity in Assassin’s Creed Odyssey. *Advances in Archaeological Practice*, 7(3), 317–323. <https://doi.org/10.1017/aap.2019.30>
- Ryan, R. M., y Deci, E. L. (2002). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68-78. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68>
- Stieler-Hunt, C., y Jones, C. (2019). A professional development model to facilitate teacher adoption of interactive, immersive digital games for classroom learning. *British Journal of Educational Technology*, 50(1), 264–279. <https://doi.org/10.1111/bjet.12679>
- Venegas-Ramos, A. (2020a). Aesthetic uses of the past and limits in the reconstruction of historical spaces inside a videogame. *Culture & History Digital Journal*, 9(1), Artículo e004. <https://doi.org/10.3989/chdj.2020.004>
- Venegas-Ramos, A. (2020b). El videojuego histórico como forma de memoria. *Revista de Historiografía*, 34, 347–368. <https://doi.org/10.20318/revhisto.2020.5834>

La mediación lingüística de lo traducible e intraducible en torno al elemento literario cultural

Carrión González, Paola

Departamento de Traducción e Interpretación, Universidad de Alicante (España)

Abstract: Being a good literary translator inevitably involves the development of a triple competence: linguistic, cultural and creative. The teaching process in the field of this kind of translation must therefore encourage different strategies that contemplate a greater diversity of methods and techniques. Within the framework of active methodologies, the use of collective translation in the classroom has stood out for some years now. As a result, the debate on the limits of translatability and untranslatability is permanent. In this sense, the teaching innovation project “TradLit”, developed in the Department of Translation and Interpreting of the University of Alicante proposes the exercise of collective translation in the classroom through different literary texts, such as poetry, theatre or comics. This project, through which we have already published three translated literary works, aims to show students the limits of translatability, the difficulties involved in translating culture, the advantages of collective translation and the different translation techniques in case of interlinguistic inequivalence.

Keywords: Teaching method innovations, Activity learning, Translation, Literature, Culture.

1. INTRODUCCIÓN

Recordaba el gijonense Mariano Antolín en una entrevista a Bruno Mattiussi en 2017 que “la traducción es una de las poquísimas actividades humanas donde lo imposible ocurre por principio”. De esa afirmación, las unidades “humana” e “imposible”, que giran en torno al noble ejercicio de la traducción, no pueden reflejar mejor el enfoque del que se parte a menudo en nuestra actividad, y al mismo tiempo, el carácter irreductible al que se opone una perspectiva pecante en simpleza en cuanto al proceso de trasvase lingüístico se refiere. Proceso y resultado, proceso o resultado. La elección del traductor determinará el balance entre pérdidas y ganancias, entre equilibrio o algarabía lingüística y/o significativa. ¿Justifica siempre el fin los medios? Un debate de por sí difícil para el propio agente cultural, que se complica en términos de consenso entre los distintos participantes del aula de traducción literaria. Por tradición, la traducción literaria ha encontrado los principales escollos en el amparo de la forma en detrimento del contenido, y viceversa. Traducir literatura sería, visto desde este enfoque conservador, decir lo mismo en el texto de llegada con la misma estética. Lejos de pretender una posición iconoclasta, A + B puede no querer resultar C, puesto que en tal proceso las competencias que se requieren no solo son de corte lingüístico o gusto estético, sino de verdadera comprensión del elemento de partida, tanto lingüística como de implicaturas culturales. Evitar a toda costa la “ilusión de la traducción”, no caer en la “seudotraducción” y ofrecer un producto que lo tenga todo, o al menos lo imprescindible para no romper un equilibrio tan frágil. Como decía García-Yebra: “El buen traductor, como el buen lector original, comprenderá del mensaje literario lo suficiente para que su lectura se vea recompensada. Tampoco la abeja agota el néctar de las flores; pero saca de ellas bastante para henchir de miel sus panales” (1981, p. 12). Y para ello, un análisis colectivo del procedimiento traductivo en el aula lo es todo, ya que se trata del reflejo de los procesos del pensamiento traductor primigenio.

1.1. Traducibilidad absoluta Vs. Intraducibilidad

La hipótesis de Sapir-Whorf ya introducía el concepto de intraducibilidad en el campo de la lingüística y en lo que posteriormente sería el denominado “relativismo lingüístico”, con una postura determinante sobre la influencia de las estructuras gramaticales en la configuración del pensamiento y por tanto un axioma rígido que planteaba la imposibilidad de traducir como principio. Según este esquema de pensamiento, el lenguaje no está al servicio de la “realidad social”, sino que nuestra visión del mundo se percibe de manera distinta según la lengua que utilicemos como vehículo de comunicación:

“Los seres humanos no viven solamente en el mundo objetivo ni en el mundo de la actividad social como generalmente se entiende, sino que están a merced del idioma que ha venido a ser el medio de expresión de su sociedad. (...) El hecho es que el “mundo real” está hecho inconscientemente de los hábitos lingüísticos del grupo... Vemos, oímos y experimentamos de cierta manera porque los hábitos lingüísticos de nuestra comunidad nos predisponen a ciertas selecciones de interpretación” (Sapir, 1949, p. 69).

Es más, la correlación entre lengua y cultura ni tan siquiera tiene, según este enfoque, una influencia real en las realizaciones lingüísticas: “El cambio cultural y el lingüístico no se mueven en líneas paralelas y por ello no tienden a permanecer en estrecha relación de causa y efecto” (Sapir, 1958, p. 90). No obstante, este principio de intraducibilidad tiene en esta tesis una restricción impuesta por la propia teoría, pues, si bien la concepción del mundo viene predeterminada por las distintas estructuras lingüísticas, siendo estas ínfimas en el caso de la familia de lenguas europeas (Whorf, 1956), este axioma sería únicamente válido “para lenguas que se hablen en culturas muy diferentes de la europeo-americana. En el resto de los casos, la traducibilidad dependerá de la mayor o menor proximidad cultural entre las lenguas, aunque siempre habrá expresiones en que el aspecto lingüístico y el cultural no puedan disociarse” (Rocha, 1995, p. 154). Esa “proximidad cultural” vendría a ser lo que taxativamente delimitara la frontera entre lo traducible y lo intraducible.

Otros muchos vendrían a hablar en términos de este aforismo, no sin matizar sus líneas divisorias, sino poniendo en tela de juicio la dicotomía traducible/intraducible. Mounin se inscribe por tanto en la línea de Nida, definiendo la actividad de la traducción como algo no categóricamente posible o imposible, proponiendo un contrapeso entre teoría y práctica, y por tanto, introduciéndonos en un mundo definido por la traducibilidad relativa:

“Olvida el movimiento que ciertamente va desde el mundo a la lengua. No ve más que una de cada dos oscilaciones del incesante vaivén dialéctico entre mundo y lenguaje, lenguaje y mundo. A fuerza de insistir en el lado mal conocido de los fenómenos por los que la lengua impide ver el mundo, olvida el lado según el cual el mundo de la experiencia vence las dificultades que le opone la lengua” (1971, p. 314).

El atractivo fenómeno de la intraducibilidad, según autores como, Ortega y Gasset, preconizaba ya desde su ensayo de 1937¹ un querer abordar la noción desde el utopismo que conforma dicha actividad traslativa; así, tener plena conciencia de la imposibilidad de la acción traductora nos sitúa en una posición más cautelosa ante textos susceptibles de ser traducidos. Sobre todo, teniendo en cuenta la inviabilidad de la reproducción lingüística de las circunstancias:

¹ Originalmente publicado en forma de artículos en *La Nación de Buenos Aires*, bajo el título “Miseria y esplendor de la traducción”, más tarde recogido en sus “Obras completas” de 1983.

“Nuestras palabras son, en rigor, inseparables de la situación vital en que surgen. Sin ésta carecen de sentido preciso, esto es, de evidencia. Ahora bien; la escritura, al fijar un decir, sólo puede conservar las palabras, pero no las intuiciones vivientes que integran su sentido. La situación vital donde brotaron se volatiliza inexorablemente: el tiempo, en su incesante galope, se la lleva sobre el anca” (Ortega y Gasset, 1935, pp. 233-234).

Y, por supuesto, considerando la complejidad en cuanto a la traducción del silencio:

“No se entiende en su raíz la estupenda realidad que es el lenguaje si no se empieza por advertir que el habla se compone sobre todo de silencios (...) Cada lengua es una ecuación diferente entre manifestaciones y silencios. Cada pueblo calla unas cosas para poder decir otras. Porque todo sería indecible. De aquí la enorme dificultad de la traducción: en ella se trata de decir en un idioma precisamente lo que este idioma tiende a silenciar” (Ortega y Gasset, 1983, p. 444).

De ese silencio de difícil y variable interpretación, se justifica “que la traducción nunca puede ser mera transposición de estructuras gramaticales, sino mucho más que esto” pues en ella “no sólo confluyen dos sistemas lingüísticos, sino dos sistemas socioculturales y dos formas de vida” (Ortega Arjonilla, 1998, p. 107). Dos “sistemas socioculturales”, dos sistemas en que el plano lingüístico queda ineludiblemente fusionado al cultural, a diferencia de lo preconizado en la hipótesis del relativismo lingüístico. La inefabilidad del imaginario cultural de cada sociedad.

Se podrían citar otras muchas teorías –ampliamente reconocidas– donde los márgenes de traducibilidad de las lenguas se fundamentaran especialmente en la universalidad del lenguaje, en la búsqueda de sus principios compartidos y en la comparación de sistemas lingüísticos –Walter Benjamin, George Steiner o Roman Jakobson, entre otros– o incluso se situaran en el extremo más optimista y chomskiano del pragmatismo traductivo, esto es, una traducibilidad absoluta basada en la existencia de universales lingüísticos que estuvieran presentes en todas las lenguas y que por tanto hicieran de la traducción una actividad siempre posible, en resumen, una semejanza constitutiva entre todas las lenguas.

Si nada absolutamente posible o imposible, tan solo nos queda navegar en aguas de traducibilidad relativa, y establecer las limitaciones de nuestro ejercicio. Así, Tricás nos propone dos niveles de intraducibilidad, a saber: lingüística, como el caso de los juegos de palabras, y cultural, donde se requiere de un amplio bagaje competencial cultural a la figura del traductor, uno de los motivos que provocaría tal situación:

“La intraducibilidad cultural puede hacer su aparición en un texto en ciertos casos: cuando entre el texto y su traducción han transcurrido muchos años; cuando existe un considerable alejamiento geográfico y cultural; cuando entre lenguas próximas, con una coincidencia cultural o “zona común”, la traducción de referencias culturales sufre generalmente ciertas distorsiones y, en ocasiones, los límites de intraducibilidad están muy próximos; cuando la intraducibilidad cultural viene motivada por una falta de conocimiento del contexto cultural de la lengua de partida por parte del traductor” (Tricás, 1995, pp. 37-38).

La no detección del elemento cultural en el texto de partida nos conduce de lleno a la noción del “culturema” y por tanto la presencia de los escollos de traducción consecuentes. A este respecto, destaca la definición de Molina –sin olvidar los escritos funcionalistas de Hans Vermeer o Christiane Nord– por su enfoque traslativo, definiendo culturema como: “un elemento verbal o paraverbal que posee una carga cultural específica en una cultura y que al entrar en contacto con otra cultura a través de la traducción puede provocar un problema de índole cultural entre los textos origen y meta” (2001, p. 89). Así pues, el culturema es reconocido como tal al entrar en contacto con otro sistema cultural y/o lingüístico.

Por otra parte, no podemos olvidar la perspectiva de Rabadán, donde se trata la “intraducibilidad” en términos de “inequivalencia” pero desde un punto de vista mucho más pragmático y desechando cualquier posición absolutista de imposibilidad de la traducción: “No existe pues la inequivalencia *per se*, como no existe la intraducibilidad, ya que los hechos reales denuncian lo contrario: existen la equivalencia y la traducción, en su plasmación procesual y textual si bien su expresión se ve reducida en ocasiones por limitaciones de distinto tipo” (1991, p. 110). Así, existirían situaciones de “inequivalencia”, como el caso de la traducción de la metáfora² o la traducción subordinada³, donde dichas “inequivalencias” no equivalen tajantemente a una situación de “intraducibilidad”, sino que nos dirigen hacia unos límites que establecerían nuevas normas y reglas a la hora de traducir. La problemática desemboca aquí en un punto de vista más realista, menos abstracto, donde la cuestión que se impone ya no es si es posible o no traducir, sino cómo hacerlo.

1.2. La traducción como mediación intercultural

El ejercicio de la traducción se constituye como un doble acto de comunicación interlingüística e intercultural, donde los agentes de la situación comunicacional han de atender a una situación de semiótica de la cultura y no solo intra o interlingüística. Surgen, por tanto, los conceptos de traducción interlingüística, traducción intersemiótica y al fin, semiótica de la cultura:

“La traducción no es solo un acto doble, sino, es un acto cuyas dos o más partes están, al menos indirectamente, situadas en diferentes ámbitos culturales, mediadas por un sujeto que es el receptor de uno de los actos de comunicación e iniciador del otro. Por lo tanto, es de gran importancia para la semiótica de la cultura” (Sonesson, 2018, p. 161).

En este enfoque definitorio de la traducción, se atisba la importancia de palabras como “mediación y cultura”, lo cual otorga un espacio propio a la figura del traductor, declarado formalmente como mediador no solo interlingüístico, sino también intercultural. En este marco, cabe aclarar que la semiótica de la cultura “trata realmente de eventos comunicativos en los que se enfrentan diferentes culturas”, es decir, situaciones comunicativas en las que aparecen los conocidos “culturemas” al producirse el choque entre sistemas culturales distintos durante un proceso de traslado entre diferentes sistemas lingüísticos. Aquí, para diferenciar la traducción del resto de actos de comunicación, es preciso “proyectar el modelo de comunicación dentro del modelo de la semiótica de la cultura” (*Ídem*. 176).

La traducción se establece, pues, como un acto de comunicación intercultural, definida por el Diccionario de términos clave de ELE del Centro Virtual Cervantes como “aquella que resulta de la interacción entre hablantes de lenguas y culturas diferentes”, donde “los interlocutores que participan en encuentros interculturales han experimentado previamente procesos de socialización distintos y han desarrollado marcos de conocimiento diferentes”⁴. En este sentido, la adquisición de la competencia intercultural –no solo lingüística– del traductor resulta fundamental para que el acto de comunicación se ejecute correctamente, teniendo en cuenta las dificultades de traducción que pudieran surgir a lo largo del proceso. Esta *cross-cultural communication*, surgida por fenómenos de choque cultural en nuevas interacciones poblacionales, etiquetada como tal en territorio americano en los años 40’ y acuñada formalmente cuatro décadas más tarde, perpetúa la diferencia como constante en las situaciones

² A este respecto, resulta de interés el estudio sobre el anisomorfismo interlingüístico de la metáfora de Eva Samaniego Fernández (2000).

³ Debido a la presencia de soportes cónicos y códigos híbridos, de los cuales se analizarán ejemplos más adelante.

⁴ Disponible en https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/comintercult.htm

de intercambio, donde es preciso recordar una serie de objetivos, tales como: la ausencia de la inmutabilidad, la inexistencia de posiciones universales, el deber de aceptar el conflicto, la construcción de las identidades en oposición a las de otros y la perversidad en la historia aprendida, así como la posibilidad de reapertura de cualquier cuestión (Escoffier, 1991).

En torno a esta noción, surgen otros muchos conceptos, como la “globalización cultural”, el ya mencionado “culturema” o incluso yendo más allá y adentrándonos en la antropología social, hipótesis como la “teoría de la identidad social”. Desde el punto de vista contextual y pragmático, la traducción como acto de comunicación intercultural no ha de olvidar otros marcos de estudio, como la “etnografía de la comunicación”, un modelo acuñado por Dell Hymes en los años 60’ y que surge como contraposición al tradicional modelo chomskiano donde el factor social escapaba al lenguaje, o a términos como “aculturación”, más próximos al trasvase lingüístico-cultural y al posible desdibujamiento de la especificidad cultural original que pudiera producirse en el sistema lingüístico de llegada: “Acculturation is the process of culture change and adaptation that occurs when individuals with different cultures come into contact, groups, and social influences” (Gibson, 2001, p. 19). Ya en el plano de la didáctica de la traducción en el aula, no debemos pasar por alto aspectos como la “competencia intercultural” o el “plurilingüismo”, con el fin de aprehender la importancia de las dos competencias clave a desarrollar por el buen traductor. Aprender a traducir la lengua-cultura como un todo, considerando los límites del proceso y las distintas metodologías y técnicas para afrontarlo.

Así pues, este breve trabajo tiene un triple objetivo:

- a) Por una parte, mostrar a un alumnado en formación cuáles son las situaciones de aparente “intraducibilidad” a las que nos podemos enfrentar, en las que la aparición de elementos culturales provoca una serie de restricciones traductivas.
- b) Mostrar la traducción colectiva no solo como herramienta para obtener un producto final, sino como metodología pedagógica en el aula de traducción, situando el proceso como elemento fundamental e ineludible para el desarrollo del pensamiento traductor.
- c) Inferir qué tipos de técnicas de traducción son más recurrentes en este tipo de situaciones de inequivalencia interlingüística, alejadas de la literalidad acostumbrada y más próximas a instrumentos de creación discursiva.

2. MÉTODO

Decía García-Yebra a propósito de las posibilidades traductivas en ámbito literario: “La traducción literaria es una especie del género traducción. Si el género es imposible, no es posible la especie. En un astro donde no haya vida animal, tampoco puede haber hombres” (1981, p. 9). Impera, pues, la necesidad de establecer límites entre lo traducible y lo intraducible, de saber cuándo la traducción es objetivamente imposible, si las técnicas utilizadas en estos casos son realmente técnicas de traducción o, por el contrario, son un conjunto de estrategias de escritura creativa que convierten el texto original en un nuevo producto y al traductor, en escritor.

La eterna pregunta es la encargada de abrir la eterna caja de Pandora del traductor –ya sea en formación o consolidado– enmarcada en un debate que enfrenta tantos puntos de vista como participantes en este ejercicio. Y es precisamente ese debate el que nos muestra la relevancia de la traducción colectiva como proceso, no únicamente como resultado. Mostramos al alumnado a ser humilde, a aceptar todas las propuestas y elaborar críticas constructivas que nos permitan seguir avanzando en nuestra tarea, a desarrollar una “competencia creativa” (Curell, 2013, p. 639) además de las competencias lingüístico-culturales requeridas, en aras de ofrecer un producto final de calidad en respuesta

a las necesidades del lector: “Las obras traducidas y publicadas (...) son muestra de los frutos del esfuerzo comprometido, del respeto a los distintos puntos de vista de los colegas y de la humildad para recibir las opiniones de los demás miembros del grupo, muchas veces discordantes con la propuesta del traductor individual” (Celis-Mendoza, 2019, p. 551).

La traducción colectiva busca su espacio como instrumento pedagógico y objetivo de numerosos grupos de investigación. Así, se ha ido forjando como metodología en el aula de traducción y buena prueba de ello son los grupos establecidos a lo largo de los últimos años, tales como el taller de traducción colectiva de La Laguna (Gómez-Montero y Bischoff, 2018), el Seminario de traducción permanente de la Universidad Nacional Autónoma de México (Celis-Mendoza, 2019), el Seminario TRADCOL: Traducir colectivamente la voz lírica (Guatelli-Tedeschi, 2011) de la Universidad de Granada o, finalmente, TradLit⁵, nuestro Taller de Traducción Literaria Colectiva de la Universidad de Alicante, desde donde intentamos desafiar a nuestro alumnado con obras literarias muy diversas, susceptibles de contener aparentes “imposibles de traducción”. Nuestro método: la traducción colectiva.

2.1. TradLit: una red de innovación docente en consolidación

2.1.1. Diseño

Durante los últimos cinco años y desde el departamento de Traducción e Interpretación de la Universidad de Alicante, se ha implementado un proyecto de innovación docente en torno a la traducción literaria. TradLit, “Taller de Traducción Literaria Colectiva”, fue un proyecto iniciado por la profesora Paola Masseur, al que se han unido otros profesores especialistas en traducción literaria. Este proyecto se ha venido desarrollando dentro de las redes de investigación del ICE, Instituto de Ciencias de la Educación de esta misma universidad y tiene como principal objetivo proponer una situación real de encargo de traducción al alumnado, a resolver en un periodo específico de tiempo y con la consecuente publicación de dicha traducción. De esta manera, el estudiantado tiene la posibilidad de conocer de primera mano los entresijos del mundo editorial y sus fases, los escollos de traducción que pudieran presentar ciertos textos por sus especificidades, las ventajas de la traducción colectiva y, por último, poder tener una referencia publicada al término de sus estudios de grado de traducción e interpretación, a modo de presentación curricular. Un proyecto de innovación docente que no solo acerca al alumnado a una especialidad necesaria pero cada vez más a la sombra de otras ramas de la traducción cercanas al elemento audiovisual, sino que también lo sitúa en el plano central del proceso, donde el docente actúa como guía y mediador.

2.1.2. Participantes

El actual plan de estudios del grado de Traducción e Interpretación de la Universidad de Alicante contempla dos asignaturas en torno a la traducción literaria: una de carácter obligatorio en el tercer año, y otra optativa de ampliación en el cuarto año, a saber “Traducción literaria avanzada francés-español / español-francés”, código 32751. Los participantes de esta experiencia de traducción colectiva son los matriculados en esta última asignatura, pues suele tratarse de un grupo más reducido (en torno a la veintena) que ha cursado la asignatura obligatoria y por tanto tiene una competencia traductora literaria más desarrollada y especial interés por esta especialización. Cabe destacar que siempre se incluyen a dos alumnos/as que participan también no solo en el proceso traductivo, sino también brindando ayuda en la gestión administrativa de la red.

⁵ Para más información, se puede consultar la actividad de TradLit en las memorias de redes publicadas por el ICE (Instituto de Ciencias de la Educación de la UA) alojadas en el RUA, Repositorio Institucional de la Universidad de Alicante, disponible en <https://rua.ua.es/dspace/>

Por otro lado, participan de esta experiencia el profesorado especialista en traducción literaria del departamento, la dirección y secretaría del mismo, así como el ICE, el servicio de publicaciones de la Universidad de Alicante y el autor/a de la obra escogida y su editorial.

2.1.3. Descripción de la experiencia

El diseño de la experiencia contempla varias fases de actuación, a saber:

- d) Una primera fase de previa a la traducción, donde el profesorado implicado selecciona la obra a traducir, prestando especial atención a las dificultades inherentes al tipo de texto escogido, se contacta con el autor/a y la persona responsable de su edición en la lengua original y se inician los trámites en cuanto a la cesión de derechos, así como con el Servicio de publicaciones de la Universidad de Alicante, meses antes del comienzo de curso. Una vez iniciadas las clases, el alumnado realiza un cuestionario inicial sobre traducción literaria, con el fin de inferir cuáles son sus gustos literarios y saber de qué conocimientos previos sobre la materia disponen; a continuación, se explica el proyecto y se dedican una o varias sesiones al tipo de texto literario escogido y sus características más relevantes, así como las dificultades de traducción que pudiera presentar y se realiza una primera lectura del texto.
- e) Una fase de traducción, dividida a su vez en varias etapas: traducción colectiva en el aula de las primeras páginas de la obra, con el fin de establecer un *modus operandi* común que aporte cierta coherencia a la traducción; establecimiento de binomios de trabajo y calendario de entregas, paralelamente a la confección de un documento compartido en un entorno virtual donde anotar otras posibles traducciones, observaciones de interés, fuentes de documentación y dificultades específicas encontradas. Tras cada entrega, se realiza una revisión colectiva de la traducción realizada por binomios, donde se realizan numerosas modificaciones, se discute sobre las implicaturas del texto origen y la presencia de elementos culturales que requieran de soluciones creativas. Se trata de la parte de mayor interés didáctico del proceso, pues es el momento en que detectamos colectivamente culturemas no revelados por los binomios, realizamos una clasificación y determinamos las técnicas de traducción contextualmente oportunas. En otras palabras, es la etapa en que se cuestionan los límites entre traducción y creación literaria. Al término de la primera versión de traducción colectiva de la obra, el estudiantado realiza un cuestionario final, donde expresa su opinión sobre el interés del proyecto realizado y saca conclusiones en cuanto a los conocimientos adquiridos en torno a la especialidad. Paralelamente al proceso de traducción, desde el departamento se organizan seminarios y jornadas sobre traducción literaria, con el fin de acercar al alumnado a la experiencia profesional real de esta especialidad.
- f) Una fase de revisión y publicación, durante la cual el profesorado especialista en traducción literaria del mismo itinerario lingüístico realiza una revisión individual en primera instancia, y una revisión colaborativa final, donde se obtiene la versión definitiva de la traducción. Por último, se realizan las adaptaciones de formato pertinentes, se redactan prólogo y créditos, el documento es revisado por el Servicio de Publicaciones de la UA y finalmente, publicado.

3. RESULTADOS

Los resultados hasta ahora obtenidos en esta red de innovación docente en torno a la traducción colectiva pueden medirse en términos de producto y proceso, siendo este último de mayor interés para el proceso de enseñanza-aprendizaje de traducción literaria en el aula.

3.1. Resultados de TradLit como producto

Desde que comenzó esta iniciativa, se han llevado a cabo cuatro talleres de traducción literaria colectiva en el marco de la asignatura precitada, de los cuales tres han derivado en publicaciones. Las obras son las siguientes:

- a) TradLit I: “Valia, la hija del bardo”, una novela de Encarna Pla Sanz (2012), que narra la historia de las experiencias vividas por la joven Valia en el condado inglés de Cornualles, tras dejar Madrid por la posibilidad de trabajar en un proyecto de investigación y embarcarse en una nueva vida. Se trata de un reto bastante ambicioso de traducción colectiva, pues la principal dificultad es la combinación de lenguas, ya que el alumnado traduce hacia su lengua B. No obstante, las exigencias de la realidad editorial hacen que se proponga al estudiantado este tipo de desafíos, con el objetivo de solventar las dificultades de la traducción inversa en el aula. Por el momento, esta obra se encuentra en proceso de revisión, dada su extensión.
- b) TradLit II: “Baila la araña su tela”, una obra poética del autor y pintor Antonio Fernández Molina (2011) publicada en la editorial Los libros del innombrable, que nos presenta todo un repertorio de creaciones líricas en forma de haiku, canciones u otros poemas, dedicadas a un público infantil. En este caso, la traducción poética colectiva nos pareció la mejor manera de enfrentarnos a las principales dificultades de esta tipología de traducción, como la métrica, la rima y la expresividad. La traducción ha visto la luz en marzo del 2022 gracias al Servicio de Publicaciones de la UA bajo el título “Baila la araña en su tela. La danse de l’araignée sur sa toile. V Taller de Traducción Poética Colectiva”.
- c) TradLit III: “En Marge!”, una obra de teatro del escritor y traductor Jesús Belotto Martínez (2017) que nos presenta a una serie de personajes –supuestos “locos”, psiquiatras y un director de un centro psiquiátrico– en una alegoría ultraperiférica al margen de la aceptación social de nuestra realidad. En este centro de pacientes con desórdenes mentales situado en la isla de Mayotte, se cuestiona al lector sobre quién realmente está detrás de los barrotes, a través de una crítica a las clases sociales, el trato de la inmigración y la verborrea política. Es precisamente esta escritura de lo absurdo lo que nos invita a plantear una traducción aparentemente “imposible” –plagada de juegos de palabras, chistes, variantes diatópicas o referencias culturales, entre otros– a nuestro alumnado, quien no ha renunciado ni a un ápice de creatividad en el proceso de traducción. La traducción ha aparecido durante la primavera de este 2022 en versión bilingüe español-francés, gracias, una vez más, al Servicio de Publicaciones de la UA bajo el título “¡Al Margen! En Marge! VII Taller de Traducción Literaria Colectiva”.
- d) TradLit IV: “Ab Absurdo”, un cómic del dibujante belga Marc Dubuisson (2016), donde encontramos más de doscientas páginas de hilarantes historietas independientes escritas en clave de humor –negro– a través de las cuales se construye una colosal crítica social tratando temas tan controvertidos como los fanatismos religiosos, las costumbres y tradiciones, la pobreza, el machismo, la educación, los medios y las redes sociales, la política o el racismo, entre otros. Dos aspectos fundamentales conforman la complejidad en el proceso traductor de esta obra: por una parte, la subordinación al elemento pictórico, un elemento que nos parecía fundamental tratar, ya que traducir cómics sería el tipo de literatura que más se acercara a la traducción audiovisual, y por otra, el tratamiento interlingüístico del humor, quizá el tipo de traducción con mayor grado de culturalidad. Traducir esta obra ha supuesto deconstruir toda nuestra ética traductora en aras de ofrecer un producto final humorístico, transparente para nuestro público destinatario. Así, con

esta última obra nos hemos enfrentado a la traducción del tono y de la oralidad, de culturemas, de juegos de palabras, de chistes y de elementos subordinados a la imagen, que esperamos haber conseguido en “Ab Absurdo. Edición en español. VIII Taller de Traducción Literaria Colectiva”, siempre respaldado por el Servicio de Publicaciones de la Universidad de Alicante, publicado en septiembre de 2021.

3.2. Resultados de TradLit como proceso

Resulta paradójico explicar precisamente lo inefable del proceso de traducción, qué procedimientos pautar cuando no puede establecerse un *modus operandi* inamovible o qué equivalencias buscar concretamente en casos de inequivalencia. En resumen, traducir lo aparentemente intraducible, en textos donde además las restricciones formales y la naturaleza artística constituyen de por sí todo un desafío traslativo. En un mundo en que la transculturación nos ofrece nuevas formas de creación cultural mediante la pérdida y ganancia de nuevos elementos en un proceso de hibridación de sociedades, las fórmulas más tradicionales de la traducción no tienen cabida en el trasvase lingüístico del elemento cultural. Vemos algunos ejemplos y técnicas de traducción utilizadas para las dos obras culturalmente más complejas de este proyecto de traducción colectiva.

3.2.1. En Marge!

A lo largo del tratamiento de esta tercera obra enmarcada en la red TradLit, nos dimos cuenta de que las referencias culturales incluidas –pese a la breve extensión de la misma– eran muy recurrentes, por lo que suponían la principal dificultad de traducción. Para su consideración, decidimos clasificarlas siguiendo la propuesta de Carme Mangiron (2016), pues es la que mejor se ajustaba a nuestras necesidades. Así, los culturemas se clasificaron en: medio natural, historia, cultura social, instituciones culturales, cultura material, injerencias culturales y cultura lingüística. Desde el punto de vista de la traducción, estos últimos eran los culturemas que más dificultades presentaban, ya que encerraban la presencia de dialectos, dichos, expresiones y frases hechas, pero, sobre todo, juegos de palabras, según se muestra en los siguientes ejemplos:

Tabla 1. Ejemplos de traducción para dificultades encontradas en “En Marge!”

Dificultad de traducción	Versión original	Traducción	Tipo de culturema	Técnica de traducción utilizada
Blanc de travail	LE PLOMBIER portera un bleu de travail blanc, un blanc de travail, quoi	EL FONTANERO llevará un mono de trabajo blanco, muy blanco, y muy mono, vamos	Cultura lingüística (juego de palabras)	Creación discursiva
MAC	Et c’est-à-dire, de la « Méthode Articulée Câlín » pour le traitement des patients en marge	Vamos, el “Centro Hospitalario Universal para Locos Olvidados” para el tratamiento de los pacientes al margen	Cultura lingüística (juego de palabras)	Creación discursiva
Par tous, partout, partouze	Le théâtre doit être fait par tous (...) Le théâtre doit être fait partout (...) Le théâtre doit être fait partouze	El teatro ha de hacerse (...) El teatro ha de hacerse por nosotros (...) El teatro ha de hacerse porno-sotros	Cultura lingüística (juego de palabras)	Creación discursiva

De esta manera, de 67 ejemplos extraídos, 39 pertenecían a esta categoría (un 58%), para los cuales, las técnicas de traducción más utilizadas eran la creación discursiva (33%), la adaptación (25%), el equivalente acuñado (18%) y el préstamo (10%). Para la totalidad de culturemas localizados en la obra, las técnicas de traducción más habituales han sido las siguientes:

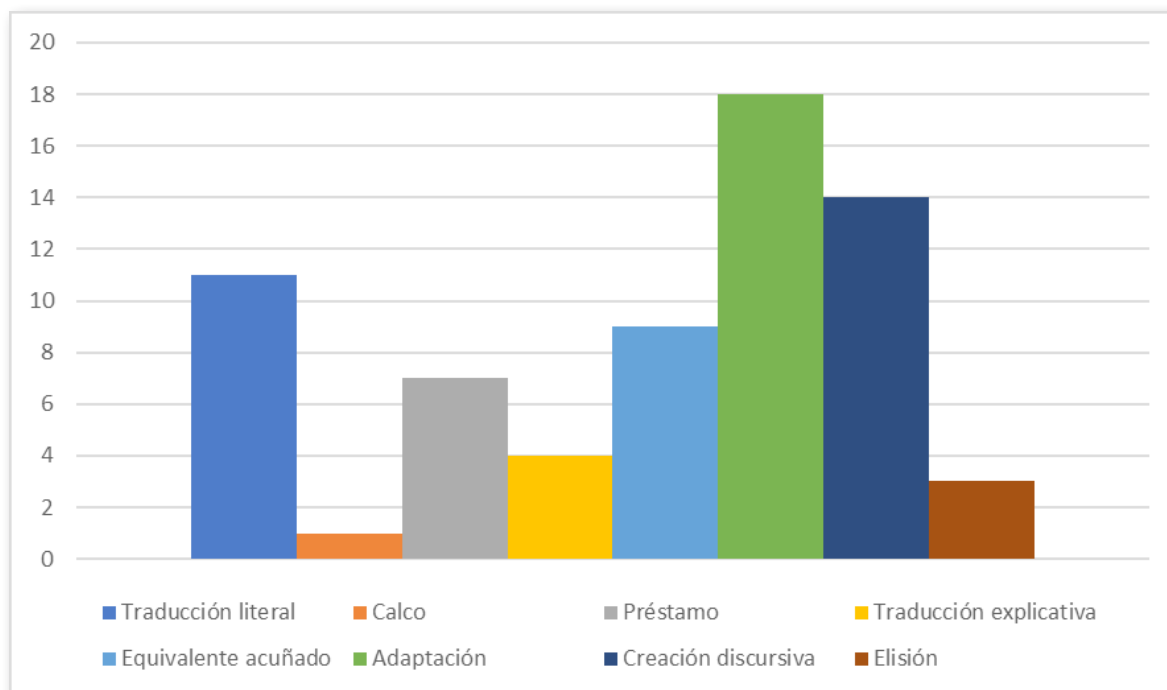


Figura 1. Técnicas de traducción empleadas para la obra “En Marge!”

A través de este gráfico, podemos observar que las técnicas más próximas a la literalidad del original o que mejor salvaguardan el elemento cultural original –traducción literal, calco, préstamo o traducción explicativa– y que han sido utilizadas en un 34% de los casos, son ampliamente superadas por aquellas que buscan una solución más próxima a la adaptación o incluso completa transformación –equivalente acuñado, adaptación, creación discursiva e incluso elisión– y cuyo porcentaje asciende a un 66% de uso. Si bien la frecuencia de aparición de la técnica de la traducción literal pudiera parecer alta, esto es debido a la aparición de injerencias culturales referidas a otras obras literarias, que se mantienen de manera literal.

3.2.2. *Ab Absurdo*

“Ab Absurdo” ha supuesto, sin duda, un claro desafío en cuanto a los límites de la traducibilidad. La traducción del humor lleva consigo la dificultad del trasvase lingüístico-cultural en su máximo apogeo, por lo que las técnicas utilizadas crearon un debate mucho más controvertido entre el alumnado participante. Para tratar los principales escollos de traducción hicimos una clasificación de los mismos, a saber: dificultades sobre la traducción del humor (como chistes y juegos de palabras), las relacionadas específicamente con el cómic (como el formato, la subordinación del texto a la imagen o la aparición de onomatopeyas), las derivadas del uso de la lengua oral (registro, oralidad y tono) y por supuesto, las planteadas por los elementos lingüístico-culturales (idiomaticidad, culturemas, nombres propios, casos de intertextualidad o uso frecuente de anglicismos). He aquí algunos ejemplos:

Tabla 2. Ejemplos de traducción para dificultades encontradas en “Ab Absurdo”.

Versión original	Traducción	Dificultad de traducción	Técnica de traducción utilizada
Céçuikidikié!	¿Y quin dici isi?	Traducción del tono	Domesticación
Auuux champs elysééééés... pala papapa	La puerta de Al-Kalá, mírala, mírala, mírala...	Traducción de culturemas	Domesticación
J'ai un gros défaut / Chérie / Mmmgn quoi ? / La petite prison dans la maire / Je contrepète au lit	Se abre el telón... / Psst, churri... / ¿Qué quieeerres? / «No es lo mismo estar en Escocia que estar escocía» / ...se cierra el telón.	Traducción del chiste	Creación discursiva
Tu veux dire, des « Qu'en dira-t-on » ? ...	¿Quieres decir que si ma'pachionan?	Traducción de juego de palabras / subordinada a la imagen	Creación discursiva

Dado que extrajimos casi 400 casos de evidente complejidad traductiva, las técnicas que utilizamos fueron numerosas y se adaptaban, en cada caso, al ámbito específico (técnicas para traducción de nombres propios, técnicas para el tratamiento de culturemas, por ejemplo). Así, utilizamos una veintena de técnicas diversas, de entre las que destaca el uso de: la equivalencia semántica (20,7%), el equivalente acuñado (15%), la domesticación (9,5%), la equivalencia dinámica (7,4%) la creación discursiva (5,5%) o la adaptación ortográfica (3,8%). Vemos que todas estas técnicas se aproximan más a un método traductor que busca la equivalencia funcional o adaptación en la lengua de destino, pasando incluso por la creación discursiva, tan necesaria para el tratamiento del humor. Esta última técnica, fue quizá la más controvertida entre nuestro alumnado, acostumbrado a métodos más literales. En cuanto a la técnica de la repetición, cercana al método literal, despunta en uso (20,2%) por la aparición de numerosos nombres propios que decidimos mantener, con el fin de no desdibujar los orígenes francófonos de la obra original. A continuación, un pequeño gráfico con la frecuencia de uso de las técnicas de traducción empleadas para el tratamiento traductivo de esta obra:

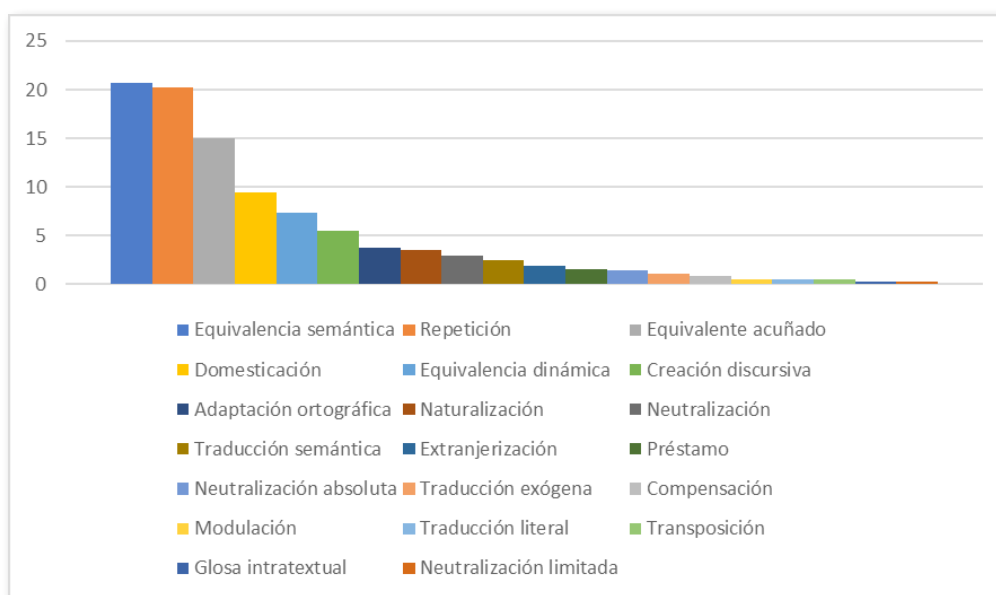


Figura 2. Técnicas de traducción empleadas para la obra “Ab Absurdo”

4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

El ejercicio de la traducción cultural en el aula es, quizá, una de las actividades más exigentes que podemos encontrar, pues muestra la necesidad de adquisición de una triple competencia: lingüística, cultural y creativa. A través de la metodología basada en la traducción colectiva, mostramos al alumnado la importancia del reconocimiento de segmentos culturales y el equilibrio de ganancias y pérdidas en el proceso de traducción, así como la flexibilización de las técnicas utilizadas en aras de la obtención de un producto final que posea el mismo impacto expresivo en el lector, especialmente cuando se trata de traducir el humor. A través de la red de investigación docente TradLit, pretendemos situar a nuestro estudiantado ante el desafío de aparentes “intraducibles” para volver a desarrollar el pensamiento traductivo en toda su esencia y en un contexto de traducción colectiva, donde el debate de los límites entre traducción y creación adquiere una dimensión mucho más amplia en cuanto a técnicas de traducción se refiere.

Las dos obras aquí ejemplificadas muestran la necesidad de separarnos del texto inicial para tener una visión mucho más global sobre el efecto que necesitamos generar en el público, a través de un modelo de traducción heurístico que permita re-crear los objetivos del escrito original. Ello nos dirige hacia la utilización de técnicas de traducción que difuminan la frontera traductor/creador, mucho más próximas al modelo interpretativo –búsqueda de equivalencias (acuñadas, dinámicas o funcionales), creación discursiva, domesticación, etc.– que al tradicional modelo literal. La traducción literaria colectiva resulta, así, una tarea indispensable para el desarrollo de las competencias traductoras y de la reflexión en torno al proceso traductor para nuestro estudiantado.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Belotto, J. (2017). *En Marge!* Mayotte.
- Carrión González, P.; Franco Aixelá, J.; Masseur, P. y Navarro Brotons, L. (eds.) (2022). *¡Al Margen! En Marge! VII Taller de Traducción Literaria Colectiva*. Alicante: Servicio de publicaciones de la Universidad de Alicante.
- Carrión González, P.; Masseur, P. y Navarro Brotons, L. (eds.) (2022). *Baila la araña en su tela. La danse de l'araignée sur sa toile. V Taller de Traducción Poética Colectiva*. Alicante: Servicio de publicaciones de la Universidad de Alicante.
- Carrión González, P.; Masseur, P. y Navarro Brotons, L. (eds.) (2021). *Ab Absurdo. Edición en español. VIII Taller de Traducción Literaria Colectiva*. Alicante: Servicio de publicaciones de la Universidad de Alicante.
- Celis-Mendoza, M. (2019). La traducción colectiva como proceso o producto. Reflexiones sobre el trabajo en colaboración a partir de casos de estudio concretos. *Mutatis Mutandis. Revista Latinoamericana de Traducción*, 12 (2), 540-558. DOI: 10.27533/udea.mut.v12n1a10
- Curell, C. (2013). Reflexiones sobre la práctica colectiva de la traducción: algunas versiones de poesía catalana y francesa moderna. *Bulletin hispanique*, 115 (2), 637-651. DOI : 10.4000/bulletinhispanique.2808
- Dubuisson, M. (2016). *Ab Absurdo*. Éditions Lapin.
- Escoffier, J. (1991). The Limits of Multiculturalism. *Socialist Review*, 3-4, 61-73.
- Fernández Molina, A. (2011). *Baila la araña en su tela*. Libros del innumerable.
- García Yebra, V. (1981). Ideas sobre la traducción y problemas de la traducción literaria. *Equivalences*, 12(1), 1-13.
- Gibson, M. A. (2001). Immigrant adaptation and patterns of acculturation. *Human development*, 44(1), 19-23.

- Gómez-Montero, J. y Bischoff, C. J. (2018). Traducir y ser traducido: el taller de traducción literaria de La Laguna y Kiel, y “Sobre una confidencia del mar griego” en alemán. *Tropelías. Revista de Teoría de la Literatura y Literatura Comparada*, 29, 229-240.
- Guatelli-Tedeschi, J. (2011). Contextos y textos en traducción poética colectiva. Traducir la voz lírica en la Lomonosov (UEM). *Mundo Eslavo*, 10, 91-106.
- Mangiron i Hevia, C. (2006). *El tractament dels referents culturals a les traduccions de la novel·la Botxan: la interacció entre els elements textuals i extratextuals*. Tesis Doctoral. Universitat Autònoma de Barcelona.
- Mattiussi, B. (2017). *Entrevista a Mariano Antolín Rato, traductor, novelista, ensayista, psiconauta y agitador cultural*. <https://revistas.uma.es/index.php/trans/article/view/3659/9756>
- Molina Martínez, L. (2001). *Análisis descriptivo de la traducción de los culturemas árabe-español*. Tesis doctoral, Universitat Autònoma de Barcelona.
- Mounin, G. (1971). *Los problemas teóricos de la traducción*. Madrid: Gredos.
- Ortega Arjonilla, E. (1998). El legado de Ortega y Gasset a la teoría de la traducción en España. En: *Miguel Ángel Vega Cernuda (ed.). La traducción en torno al 98* (pp. 101-116). Madrid: Instituto Universitario de Lenguas Modernas y Traductores.
- Ortega y Gasset, J. (1983). *Obras completas, vol. 5*. Madrid: Alianza Editorial / Madrid: Revista de Occidente, Sexta edición.
- Ortega, J. (1935). Misión del bibliotecario. *Revista de Occidente*, (143), 121-162.
- Rocha Barco, T. (1995). La posibilidad/imposibilidad de la traducción (y de la traductología). *Director: JC Santoyo Secretario: Secundino Villoria*, 7, 149-169.
- Samaniego Fernández, E. (2000). *Diseño y aplicación de un marco de análisis de la traducción de la metáfora*. Tesis doctoral. Departamento de Filología Inglesa. Universidad de Alicante.
- Sapir, E. (1958). *The Status of Linguistics as a Science. Selected writings of Edward Sapir*. Berkeley.
- Sapir, E. (1949). *Language, Culture and Personality: Selected essays*. University of California Press.
- Sonesson, G. (2018). La traducción como acto doble de comunicación. Entre semiótica cognoscitiva y semiótica de la cultura. Parte I: De la comunicación a la traducción. *Interpretatio, revista de hermenéutica*, 3 (2), 159-187.
- Tricás Preckler, M. (1995). *Manual de Traducción*. Barcelona: Gedisa.
- Whorf, B. L. (1956). *Language, Thought, and Reality*. New York / London: The Technology Press of M.I.T. & John Wiley.

Rediseñando los espacios de aprendizaje con DigiCraft

Cerezo Cortijo, Isabel

Departamento de Ciencias de la Educación, Universidad de Extremadura (España)

Abstract: Information and Communication Technologies (ICTs) have transformed everyday processes, being progressively implemented in all areas of society. These changes have widened the digital divide because citizens have adapted to them unevenly. Together with the existing socio-economic and socio-educational inequality, digital exclusion increases the vulnerability of citizens, especially children. For this reason, digital competence is a focus of interest at the international and national levels. Their acquisition is fundamental for the integral formation of people. In this context, the current goals of educational institutions are directed towards the training of digitally competent citizens. Teachers face the challenge of finding new ways to serve 21st century students. The theoretical review presented is the result of documentary research on two innovative initiatives for the acquisition of this key competence in the academic curriculum. The main purpose is to contribute to the transformation of the teaching and learning process by incorporating the DigiCraft methodology into the Future Classroom Lab. The research addresses these revolutionary teaching models and provides guidelines for the convergence of both methodologies in Primary Education.

Keywords: social exclusion, Primary Education, Future Classroom Lab, DigiCraft, digital competence.

1. INTRODUCCIÓN

La integración de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en el sistema educativo posibilita la creación de ecosistemas digitales de aprendizaje que aprovechan todo su potencial en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Beetham y Sharpe (2007) sostienen que el aprendizaje tiene que ser articulado con la tecnología, por lo que es de suma importancia repensar las metodologías didácticas.

Las administraciones educativas y los docentes se enfrentan al desafío de desarrollar estrategias de enseñanza que brinden a los estudiantes ambientes participativos, colaborativos, constructivos (Días-Trindade y Moreira, 2020) y que replanteen los modelos de alfabetización digital. Las instituciones educativas tienen que modificar los enfoques pedagógicos actuales con el fin de orientarlos hacia una visión holística que tenga en consideración los aspectos procedimentales, actitudinales y cognitivos (De Pablos Pons, 2010). De este modo, el alumnado podrá participar de manera activa y funcional en la sociedad, teniendo la capacidad de obtener, seleccionar, analizar, procesar, organizar la información y transformarla en conocimiento (Esteve *et al.*, 2013).

En este contexto, la legislación educativa española incorporó en 2006 la competencia digital entre las competencias claves para que los ciudadanos se adapten a la sociedad del siglo XXI. En el ámbito europeo, las políticas educativas promueven la competencia digital como una de las principales habilidades a desarrollar y consideran la tecnología como una herramienta imprescindible en los procesos de enseñanza y aprendizaje y para luchar contra la exclusión. En este sentido, el Marco Europeo de Competencias Digitales para la Ciudadanía (DigComp) se perfila como una referencia para el desarrollo y planificación estratégica de iniciativas europeas y nacionales (Vuorikari *et al.*, 2022).

Siguiendo las directrices marcadas por el Marco Europeo de Competencias Digitales para la Ciudadanía (DigComp), un grupo de expertos en educación y tecnología de la Universidad de Salamanca desarrolló la metodología DigiCraft. Este modelo cuenta con un planteamiento pedagógico basado en el aprendizaje por competencias y en las metodologías activas, creativas, lúdicas y positivas.

Esa necesidad de un cambio metodológico basado en el uso de las competencias clave establecidas en el currículo educativo también dio origen a la denominada Aula de Futuro. Las políticas europeas coinciden en su relevancia didáctica, debido a que está basado en espacios didácticos dotados con las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) más novedosas, que proporcionan al alumnado retos relacionados con su cotidianidad social. Dichos problemas requieren de la ejecución de acciones concretas para hallar una solución (Tena y Carrera, 2020).

La metodología DigiCraft y las Aulas del Futuro fomentan una educación de calidad, que tiene en consideración a la infancia vulnerable, pero su implementación en los centros educativos no será posible hasta que el profesorado sea consciente de su idoneidad y conozca la manera más adecuada de incluirlas en los planes docentes. Por este motivo, es necesaria una mayor investigación en este ámbito ya que son áreas poco desarrolladas.

Este trabajo tiene como objetivo contribuir en la transformación del proceso de enseñanza y aprendizaje mediante la incorporación en las Aulas del Futuro de la metodología DigiCraft. Para ello, se cubrirán informativamente varias cuestiones principales acerca del Aula del Futuro, la competencia digital y el programa educativo DigiCraft. Finalmente, se proporcionarán pautas para la convergencia de ambas metodologías.

2. DESARROLLO

2.1. Aulas del Futuro

El Aula del Futuro o *Future Classroom Lab* fue desarrollada en 2012 por la red *European Schoolnet* (EUN). Esta iniciativa, tuvo su origen durante el proyecto piloto *Innovative Technologies for Engaging Classrooms* (ITEC). El propósito principal era el de reunir a investigadores, proveedores de tecnología y docentes para diseñar y construir entornos de enseñanza y aprendizaje para el Aula del Futuro en Europa. El citado proyecto contó con la colaboración de varios ministerios de educación y centros de investigación y estaba basado en el uso e integración de las nuevas tecnologías en los centros educativos.

En España, el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte inauguró en 2017 el Aula del Futuro del Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado (INTEF) en colaboración con las comunidades autónomas. El proyecto se fundamenta en la creación de aulas digitales para enseñar en espacios que simulan las esferas sociales y laborales que los alumnos/as se encontrarán en un futuro (Tena y Carrera, 2020). De esta manera, el alumnado podrá aprovechar las innumerables posibilidades de las tecnologías digitales y los espacios disponibles en los centros educativos.

En el ámbito autonómico, destaca la iniciativa de la Consejería de Educación y Empleo de la Junta de Extremadura denominada Aulas del Futuro de Extremadura (AdFE). En ellas, se permite a los centros educativos la consecución de propuestas pedagógicas basadas en el diseño de espacios didácticos en los que realizar actividades en las que se tenga en consideración la competencia digital de los alumnos/as y la inclusión de nuevos modelos metodológicos y competenciales.

Dicho programa está integrado dentro del Plan de Educación Digital de Extremadura (INNOVATED). Estrategia para fomentar la innovación en los centros educativos mediante la utilización de las nuevas tecnologías, la incorporación de metodologías activas y la toma de decisiones. De este

modo, se propician las modificaciones necesarias para la mejora del aprendizaje competencial y la adquisición de las competencias del siglo XXI, tal y como resalta la Instrucción 2/2021, de la Dirección General de Innovación e Inclusión Educativa, por la que se publica el nuevo Plan de Educación y Competencia Digital de Extremadura “INNOVATED”, que modifica la Instrucción 18/2019, de 4 de junio de 2019, de la Secretaría General de Educación, por la que se publica el Plan de Educación Digital de Extremadura “INNOVATED”.

La metodología a seguir en las Aulas del Futuro se basa en los principios que se mencionan a continuación (Bannister, 2017):

- Empleo de metodologías activas.
- Utilización sistemática de las tecnologías digitales.
- Transversalidad entre los distintos ámbitos curriculares.
- Desarrollo de comportamientos sociales, afectivos y habilidades cognitivas, psicológicas, sensoriales, emocionales y motoras.

En definitiva, se incentiva que el alumnado se vea inmerso en un cambio metodológico, que reconozca y se estimule con él para que aprenda a gestionar sus conocimientos y practique su espíritu crítico (De la Fuente, 2018).

Las aulas están conformadas por diferentes entornos, que adquieren la denominación de zonas de aprendizaje. La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) sostiene que los espacios de aprendizaje son los espacios físicos en los que se desarrollan múltiples pedagogías y programas de enseñanza y aprendizaje.

En ellos, se llevan a cabo una amplia variedad de actividades didácticas en las que se emplean las nuevas tecnologías como un recurso facilitador de las metodologías activas y con las que se favorecen los aprendizajes competenciales para fomentar el trabajo en equipo y la iniciativa de los estudiantes. Asimismo, se anima a la participación social, proporcionando un ambiente sano, cómodo, seguro, protegido y estimulante.

Algunos autores afirman que los espacios de aprendizaje son los verdaderos agentes de cambio (Oblinger, 2006). Un aula tradicional en la que los docentes se sitúan al frente del alumnado, el cual mira en una sola dirección durante el transcurso de la clase, no propicia los enfoques didácticos innovadores (Bannister, 2017). En el Aula del Futuro, los espacios se distribuyen de manera que fomenten la interacción entre los estudiantes, se trabaje de manera práctica con las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) y se incentive que el alumnado se familiarice con las diferentes fases de la investigación (Tena y Carrera, 2020).

El Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado (INTEF) establece seis zonas de trabajo, una más que en el modelo europeo, que no incorpora la zona de exploración. Áreas de aprendizaje que reflejan las buenas prácticas pedagógicas y que enfatizan la importancia de estar conectado, implicado y aceptar retos (Bannister, 2017). Cada una de las zonas de trabajo propuestas por el Aula del futuro son interdependientes y se centran en diferentes enfoques de enseñanza y aprendizaje (Domínguez, 2020).

La zona de investigación, bajo los principios de buscar, indagar y descubrir, es idónea para la realización de proyectos y actividades prácticas de manera colaborativa. Para ello, se explora e investiga con la ayuda de ordenadores, microscopios, robots, etc. De este modo, el alumnado se implica en el descubrimiento de nuevos conocimientos, siendo participantes activos de su propio aprendizaje.

En el área de interacción, las pizarras digitales o los dispositivos móviles pueden ser empleados para propiciar la interactividad y la participación de los estudiantes. Ofrece la posibilidad de experi-

mentar con maneras más interactivas de enseñanza y aprendizaje dentro de entornos tradicionales de aprendizaje.

Asimismo, el alumnado puede acceder a realidades a las que habitualmente no tiene acceso mediante tecnologías emergentes como la realidad aumentada, la realidad virtual o los robots, entre otras. El área de exploración no fue propuesta por el modelo inicial planteado por la Unión Europea pero fue incorporada en 2017 por el Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado (INTEF).

Con respecto a la zona de desarrollo, es un espacio dedicado a la reflexión y al aprendizaje informal. Se caracteriza por la tranquilidad, lo cual fomenta la expresión personal y el aprendizaje autodirigido, desdibujando los límites entre el aprendizaje en casa y en los centros educativos.

Domínguez (2020) afirma que a los estudiantes hay que darles la oportunidad de crear y de hacer más que asimilar contenidos. Por este motivo, surge el espacio en el que los alumnos/as pueden desarrollar su creatividad mediante la planificación, diseño y producción de trabajos. Para ello, se emplean diversos recursos digitales, entre los que destacan las cámaras digitales, los micrófonos y el software de edición de vídeos.

Finalmente, el prototipo de aula propone la zona de presentación, donde se llevan a cabo presentaciones de trabajos o investigaciones. Actividades que son de suma importancia para desarrollar las competencias necesarias para realizar presentaciones interactivas y para aprender a escuchar activamente y a valorar los trabajos de terceros.

Las zonas de aprendizaje tendrán que ser flexibles y estar provistas de mobiliario que propicie la movilidad. El profesorado debe ser consciente del potencial de los espacios educativos y conocer los elementos existentes en cada una de las salas. De esta manera, podrán presentar problemas didácticos factibles y que favorezcan la personalización del aprendizaje (Tena y Carrera, 2020).

Cabe destacar que las zonas de trabajo que se han expuesto previamente son las planteadas por el Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado (INTEF) y por la red *European Schoolnet* (EUN) pero no son inamovibles. Se han establecido diversas zonas de aprendizaje, pero no es un modelo preceptivo y no todos los laboratorios deben ser idénticos (Domínguez, 2020).

Los docentes se enfrentan al reto de replantear sus prácticas educativas y los espacios para propiciar un impacto positivo en el rendimiento académico de los alumnos/as. El profesorado deberá formular los objetivos que pretende conseguir con las actividades, conocer las necesidades de los alumnos y delimitar los recursos necesarios para su puesta en práctica.

2.2. La competencia digital

La revolución digital ha propiciado cambios sociales y económicos que han puesto de relieve la necesidad de plantear nuevos retos y escenarios que aborden la problemática que supone las desigualdades y amenazas como la brecha digital (Esteve, 2015). Reducir la brecha digital provocada por la e-exclusión es un propósito prioritario para el desarrollo de auténticas sociedades de la información y el conocimiento que sean inclusivas.

En la Sociedad de la Información y el Conocimiento, caracterizada por el avance de las nuevas tecnologías, han aparecido nuevas formas de exclusión. Este es el caso de la e-exclusión. La brecha digital provoca esta nueva forma de exclusión social (Azorín y Arnaiz, 2013). Con una alfabetización digital adecuada, podrá lograrse la e-inclusión (Hartnett y Fields, 2019), que supondrá mejorar el rendimiento económico, las oportunidades de empleo, la calidad de vida, la participación y la cohesión social (Karrera, 2019).

Las instituciones educativas tienen la ingente necesidad de orientar la educación y los enfoques pedagógicos hacia una visión holística que forme a ciudadanos en competencias relacionadas con los medios digitales para participar funcional y activamente en la sociedad (Hernández *et al.*, 2015).

En España, 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, establece siete competencias claves. Entre ellas se encuentra la competencia digital.

Fue incluida en el informe de la Comisión Europea (2004) como una competencia clave en la educación básica para el desarrollo del capital cultural, social y humano. En 2006, las Recomendaciones del Parlamento Europeo y el Consejo sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente (Comisión Europea) establecen la competencia digital como un dominio imprescindible en el siglo XXI. La formación de los ciudadanos debe estar sustentada en el aprendizaje de las capacidades que sustentan la práctica de la ciudadanía democrática, la vida en común y la cohesión social (Comisión Europea, 2006).

En el ámbito nacional, fue incorporada a través de la Ley Orgánica de Educación (LOE, 2006) con la denominación de Tratamiento de la Información y Competencia Digital. Años más tarde, con la aprobación de la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE, 2013) pasó a denominarse Competencia digital.

La competencia digital puede ser definida como la combinación de conocimientos, habilidades y capacidades que van dirigidas a la consecución de diversos objetivos de manera eficaz y eficiente en contextos en los que se emplean herramientas digitales (Marqués, 2009). La Comisión Europea (2006) añade que esta competencia clave en el currículo educativo implica la utilización segura y crítica de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) para trabajar, comunicarse y para ser utilizada durante el tiempo libre.

Es ampliamente generalizada la idea de que los estudiantes, considerados como nativos digitales, poseen competencias digitales por la simple familiarización con las nuevas tecnologías (Dussel, 2012). Este autor añade que se clasifica al alumnado en una supuesta categoría generacional común definida por la relación con los dispositivos tecnológicos que no tiene en consideración el panorama complejo y diverso existente en la sociedad. Los alumnos/as no poseen de manera innata la competencia digital y no surge de manera espontánea con el simple consumo de medios digitales.

Asimismo, es necesaria la superación de otra visión ampliamente aceptada en el ámbito educativo. Es de suma importancia dejar de lado la visión instrumental de las nuevas tecnologías, entendida como la concepción de que el mero contacto con las mismas supone conocer cómo manejar los diferentes dispositivos electrónicos (Alonso-Ferreiro y Zabalza-Cerdeiriña, 2021). La presencia de las tecnologías digitales en el día a día de los ciudadanos y la evidencia de que su correcta adquisición es imprescindible para una sociedad con igualdad de oportunidades e inclusiva, requieren de un abordaje de la competencia digital que va más allá de ser una persona usuaria habitual (Gillate *et al.*, 2018).

En el ámbito educativo, diversas investigaciones han puesto de manifiesto que todavía se sigue haciendo un uso muy escaso de las tecnologías (Esteve *et al.*, 2014). Esto propicia una educación unidireccional y rígida. Por este motivo, las instituciones, administradores y docentes deben fomentar cambios significativos en las estructuras, modos de organización y en los enfoques de enseñanza (González-Pérez, 2015).

Las numerosas inversiones que se vienen realizando en los últimos años para introducir las tecnologías en las aulas han demostrado ser muy poco efectivas. La utilización de los recursos tecnológicos en las programaciones didácticas no modifica de manera sustancial las prácticas educativas de los do-

centes. Aspecto que supone la innovación a nivel técnico, pero carece de impacto en la metodología didáctica (Casillas *et al.*, 2020) debido a que los programas formativos actuales no proporcionan a los alumnos/as los conocimientos básicos, capacidades y habilidades para utilizarlas eficientemente (Goktas *et al.*, 2009).

Existen diferentes modelos teóricos de referencia para evaluar la competencia digital. El Marco de Competencias Digitales para la Ciudadanía (DigComp) se perfila como el más utilizado para el desarrollo y planificación estratégica de iniciativas en materia de competencia digital (Ferrari, 2013). Fue desarrollado en 2013 por el Centro Común de Investigaciones (JRC). Tres años más tarde, se actualizó su modelo conceptual y su terminología, pasando a denominarse DigComp 2.0. En él, las competencias digitales se engloban en cinco áreas: información y alfabetización de datos, comunicación y colaboración online, creación de contenidos digitales, seguridad en la red y resolución de problemas.

En definitiva, para alcanzar un pleno desarrollo personal, social y profesional, que se adecue a las demandas de una sociedad que está en continuo cambio y que es globalizada y tecnológica es preciso la adquisición de competencias digitales por parte de los ciudadanos (Comisión Europea, 2018).

2.3. El programa educativo DigiCraft para el desarrollo de la competencia digital

El programa educativo DigiCraft es una propuesta pedagógica en la que han colaborado expertos en educación y tecnología del Grupo de Investigación e Innovación en Tecnologías Educativas de la Universidad de Salamanca (GITE-USAL) y la Fundación Vodafone España. Tiene su origen en el año 2019 y su principal propósito es el de abordar una problemática social, la e-exclusión.

El programa de alfabetización digital ha sido desarrollado con el propósito de mejorar las habilidades de los jóvenes en las áreas de competencia digital del Marco Europeo para las Competencias Digitales (DigComp 2.1). Va orientado a la infancia vulnerable en situación de especial vulnerabilidad. De este modo, se reduce la brecha digital existente y se integran recursos tecnológicos en las actividades didácticas (Casillas *et al.*, 2020).

DigiCraft se perfila como una opción innovadora para que los jóvenes de edades comprendidas entre los 6 y 12 años en situación de vulnerabilidad empleen las tecnologías como medio de aprendizaje. Las actividades propuestas por la metodología DigiCraft se agrupan en dos rangos de edad, 6-8 años y 9-12 años y utilizan materiales económicos para ser accesibles a todo tipo de usuarios.

Es una metodología basada en la combinación del mundo digital y tradicional, que establece itinerarios académicos y actividades didácticas. Actividades que incentivan el interés de la infancia por la tecnología y con las que se fomenta el uso seguro y crítico de los recursos digitales, ampliando los conocimientos, capacidades y actitudes necesarias en la sociedad. Entre las tecnologías digitales empleadas destacan los videojuegos, la realidad aumentada, la inteligencia artificial o el diseño en 3D.

Las actividades de aprendizaje se presentan con dispositivos electrónicos y hacen especial hincapié en las habilidades motoras y cognitivas y en el pensamiento lógico. Se centra en la importancia de aprender haciendo, descubriendo y creando a través de la experiencia y la exploración, generando un entorno seguro de prueba y error (Casillas *et al.*, 2021). Además, bajo los principios del constructivismo, se sigue una metodología que da mucha importancia a la colaboración, experimentación y al componente lúdico del aprendizaje.

El planteamiento didáctico de DigiCraft también potencia la adquisición por parte de los estudiantes de actitudes positivas como la autonomía, la responsabilidad, la igualdad de género, la prevención de conflictos y el respeto a la interculturalidad y al medio ambiente (Casillas *et al.*, 2021). Todo ello propiciando la adquisición y mejora de la competencia digital en alumnos en riesgo de exclusión. De esta manera, se logra la plena inclusión social y la igualdad de oportunidades.

A parte de los estudiantes, centra su interés en involucrar y capacitar al profesorado y a las familias en el desarrollo de la competencia digital, debido a que juegan un papel fundamental como facilitadores y guías del aprendizaje. Por este motivo, las actividades también van dirigidas a estos tres colectivos: niños, familias y educadores. Con respecto a los últimos, el programa de alfabetización digital pone a disposición del profesorado y de los centros educativos dispositivos tecnológicos y una gran diversidad de recursos educativos para que el alumnado tenga una formación de calidad en competencia digital para lograr la e-inclusión en la Sociedad de la Información y el Conocimiento (Casillas *et al.*, 2020).

La competencia digital no puede desarrollarse empleando metodologías tradicionales de enseñanza basadas en la transmisión de conocimientos a los alumnos/as. Es de suma importancia la integración de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en las actividades didácticas. En este sentido, el programa educativo DigiCraft logra una formación completa en competencia digital con actividades motivadoras que integran las nuevas tecnologías (Casillas *et al.*, 2020).

Se ha demostrado que, tras la implementación de este programa educativo en diversos centros educativos de España, el 95% de los docentes presentó una mejora en sus competencias digitales y el 100% de los estudiantes analizados alcanzaron un nivel medio - alto en las cinco áreas de competencia digital. Resultados sumamente favorables que pueden ser debidos a los aspectos que se han mencionado previamente y a la singularidad de esta metodología pedagógica, que cuenta con una organización basada en diferentes itinerarios formativos que se centran en el desarrollo de la curiosidad, el desarrollo emocional positivo y la creatividad.

3. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

La investigación revisada evidencia la diversidad y heterogeneidad en la utilización y desarrollo de las competencias digitales. Son múltiples los factores que inciden en estas diferencias, como el capital económico, social y cultural, variables familiares, el contexto o las prácticas educativas (Alonso-Ferreiro, Zabalza-Cerdeiriña, 2021). Estos aspectos incentivan las desigualdades sociales y la brecha digital, constituyendo un riesgo de exclusión social de los alumnos/as. En este contexto, la competencia digital es un elemento de inclusión social y posibilitador de la participación ciudadana en la era digital para hacer frente a las situaciones de desigualdad y exclusión (Selwyn, 2014).

Las administraciones educativas españolas han incentivado la integración de las tecnologías en los centros educativos y en las estrategias pedagógicas del profesorado, siguiendo las directrices de la Unión Europea (Casillas *et al.*, 2020). Sin embargo, la incorporación de las nuevas tecnologías en el ámbito educativo no ha respondido a las expectativas de mejora del proceso de enseñanza y aprendizaje (Revelo *et al.*, 2018). Por este motivo, se requiere de la modificación de las metodologías de enseñanza y capacitar a los estudiantes y al profesorado para que sean competentes digitalmente.

El desarrollo de habilidades digitales en el alumnado ha sido una temática de especial interés social y político. A pesar de ello, queda evidenciado que la mera implementación de los recursos tecnológicos en el proceso de enseñanza y aprendizaje no es sinónimo de una educación de mayor calidad si no hay un cambio en las metodologías didácticas.

Es necesario el desarrollo de la competencia digital y mediática a través de metodologías activas, dialógicas, creativas y lúdicas (Pessoa *et al.*, 2015). Los docentes tienen que formar al alumnado en competencia digital de manera integrada, eficaz y realista, simulando problemáticas cotidianas y futuros entornos laborales.

En los últimos años, se puede observar como de manera paulatina se van abandonando las metodologías tradicionales para incorporar modelos que impulsan el desarrollo de competencias, proyec-

tos y problemas. Se basan en la propuesta de múltiples experiencias de aprendizaje con las que los estudiantes pueden adquirir conocimientos, técnicas y actitudes que les enseñan a trabajar de manera autónoma y a ser competentes en su día a día (Fernández y Martínez, 2020).

La implementación de la metodología DigiCraft en el Aula del Futuro se perfila como una opción innovadora y con múltiples posibilidades en el ámbito educativo, en concreto en la etapa de Educación Primaria. En este sentido, es de suma importancia destacar que diversas investigaciones han demostrado que el profesorado desconoce cómo acercar la innovación al contexto educativo (Tena, 2018). Por este motivo, en el presente documento se proporcionan una serie de pautas para la inclusión de manera efectiva de ambas metodologías en las aulas de tercero a sexto de Educación Primaria.

Los estudiantes pueden investigar sobre cómo usar adecuadamente los dispositivos para proteger la salud y al medio ambiente con el juego “Cambiano el mundo fotograma a fotograma”. Para ello, participan en una campaña de concienciación social sobre el buen uso de los dispositivos electrónicos grabando los consejos que darían a sus compañeros mediante la técnica de *Stop Motion*. En segundo lugar, se propone el juego “¿Un pelícano saltando a la comba?” para fomentar la interacción. La web app *Witeboard* se utiliza para dibujar un dibujo complejo en un corto periodo de tiempo de forma colaborativa.

En el área de aprendizaje de exploración, se propone la realización de la actividad “Indiana...bot”. De manera cooperativa, los alumnos/as descubren los componentes de un robot utilizando el *Sphero Mini*. Una vez se familiarizan con el robot, crean y recorren un circuito con diversos obstáculos. El juego “Robo-rescate” se sitúa en la zona de desarrollo. La actividad didáctica se basa en ayudar a la inventora Mary Anderson a recuperar los materiales que necesita para terminar su último gran invento. Dichos materiales están en un edificio abandonado en riesgo de derrumbe, por lo que solo se puede acceder a él con robots.

“El mundo al revés” se localizará en la zona de presentación. Los estudiantes llevan a cabo un videotutorial sobre una figura de papiroflexia con la singularidad de que se graba al revés. Es decir, el vídeo se graba desmontando la manualidad, para posteriormente editarlo para que parezca que se está construyendo la figura. La última actividad será “¡Montemos un grupo de música!”, basada en la creación. Se construyen instrumentos con materiales reciclados. Posteriormente, se conectan al ordenador para utilizarlos como mando de un videojuego en el que el alumnado puede componer sus propias melodías.

En definitiva, las Aulas del Futuro y la metodología DigiCraft se perfilan como modelos eficaces para mejorar la educación del alumnado, pero es necesaria su correcta inclusión. Actualmente, el profesorado y las instituciones educativas se encuentran en un momento decisivo para la transformación de la educación. Se espera que las pautas proporcionadas en el presente documento propicien la reflexión y búsqueda de soluciones que ayuden a diseñar procesos de enseñanza y aprendizaje donde las tecnologías móviles abran nuevas posibilidades.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alonso-Ferreiro, A. y Zabalza-Cerdeiriña, M. (2021). Competencia digital del alumnado de Educación Primaria de Galicia. *Universidad de Vigo*, 25, 18-26.
- Azorín, C. y Arnaiz, P. (2013). Digital technology for attention to diversity and educational improvement. *Etic@net*, 1, 14-29.
- Bannister, D. (2017). Pautas para Estudiar y Adaptar los espacios de aprendizaje en centros educativos. *Editorial European Schoolnet*.

- Beetham, H. y Sharpe, R. (2007). *Repensar la pedagogía para la era digital: diseñar y ofrecer e-learning*. Routledge.
- Casillas, S., Cabezas, M. y García, A. (2020). DigiCraft: A Pedagogical Innovative Proposal for the Development of the Digital Competence in Vulnerable Children. *Sustainability*, 12(23), 1-15. <https://doi.org/10.3390/su12239865>
- Casillas, S., Cabezas, M. y García, A. (2021). Programa DigiCraft para el desarrollo de la competencia digital. *Nuevos horizontes para la digitalización sostenible en educación*, 166-171.
- Comisión Europea (2004). Competencias clave para un aprendizaje a lo largo de la vida. Un marco de referencia europeo. *Diario Oficial de la Unión Europea*.
- Comisión Europea (2006). Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo de 18 de diciembre de 2006 sobre las Competencias Clave para el Aprendizaje Permanente, Parlamento Europeo y Consejo de la Unión Europea. *Diario Oficial de la Unión Europea*.
- Comisión 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*.
- De La Fuente, S. (2018). *Nair Carrera: Innovar en el aula exige valentía y estar dispuesto a salir del espacio de confort*. <https://www.farodevigo.es/ourense/2018/10/20/nair-carrera-innovar-aula-exige-15873015.html>
- De Pablos Pons, J. (2010). Higher Education and the Knowledge Society. Information and Digital Competencies. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*, 7(2), 6–15.
- Días-Trindade, S. y Moreira, J. A. (2020). Assessment of high school teachers on their digital competences. *Magis, Revista Internacional De Investigación En Educación*, 13, 1–21.
- Domínguez, M. (2020). *Guía para la transformación de los espacios educativos*. Pearson.
- Dussel, I. (2012). Más allá del mito de los “nativos digitales”. Jóvenes, escuela y saberes en la cultura digital. En M. Southwell (Ed.), *Entre generaciones. Exploraciones sobre educación, cultura e instituciones* (pp. 183-213). Homo Sapiens Ediciones.
- Esteve, F. (2015). *La competencia digital del futuro docente: análisis de su autopercepción y evaluación de su desempeño por medio de un entorno 3D* [Tesis Doctoral, Universidad de Tarragona].
- Esteve, F., Adell, J. y Gisbert, M. (2013, julio 12-15). *El laberinto de las competencias clave y sus implicaciones en la educación del siglo XXI*. [Conferencia a un congreso]. II Congreso Internacional Multidisciplinar de Investigación Educativa (CIMIE), España.
- Esteve, F., Duch, J. y Gisbert, M. (2014). Los aprendices digitales en la literatura científica: Diseño y aplicación de una revisión sistemática entre 2001 y 2010. *Pixel-Bit, Revista de Medios y Educación*, 45, 9-21. <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/handle/11162/124903>
- Ferrari, A. (2013). *DIGCOMP, a framework for developing and understanding digital competence in Europe*. Publications Office of the European Union.
- Gillate, I., Ibáñez, A. y Cuenca, J. (2018). Competencia digital y patrimonio: posibilidades de adquisición a través de videojuegos y apps. En C. Gómez-Carrasco y P. Miralles (Ed.), *La educación histórica ante el reto de las competencias. Métodos, recursos y enfoques de enseñanza* (pp. 27-38). Octaedro.
- Goktas, Y., Yildirim, S. y Yildirim, Z. (2009). Main barriers and possible enablers of ICTs integration into pre-service teacher education programs. *Educational Technology & Society*, 12(1), 193-204.
- González-Pérez, A. (2015). Claves pedagógicas para la mejora de la calidad del EEES. *Servicio de Publicaciones de la Universidad de Murcia*, 33(1), 1-18.
- Hartnett, M. y Fields, A. (2019). Digital Inclusion in New Zealand. *Open Flex*, 23, 1–4.

- Hernández, E., Romero-Corella, S. y Ramírez, M. (2015). Evaluación de competencias digitales didácticas en cursos masivos abiertos: Contribución al movimiento latinoamericano. *Evaluation of Digital Didactic Skills in Massive Open Online Courses: A Contribution to the Latin American Movement*, 22(44), 81-90. <https://doi.org/10.3916/C44-2015-09>
- Instrucción 2/2021, de la Dirección General de Innovación e Inclusión Educativa, por la que se publica el nuevo Plan de Educación y Competencia Digital de Extremadura “INNOVATED”, que modifica la instrucción 18/2019, de 4 de junio de 2019, de la Secretaría General de Educación, por la que se publica el Plan de Educación Digital de Extremadura “INNOVATED”. *Boletín Oficial de Extremadura*.
- Karrera, I. y Garmendia, M. (2019). ICT use and digital inclusion among Roma/Gitano adolescents. *Media Commun.* 7, 22–31.
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, Jefatura del Estado. *Boletín Oficial del Estado*.
- Marqués, P. (2009). *Aportaciones sobre el documento puente: Competencia digital*. <https://competenciadigital.wikispaces.com/>
- Oblinger, D. (2006). *Learning Spaces*. Educause.
- 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. *Boletín Oficial del Estado*.
- Pessoa, T., Hernández, M. y Muñoz, J. M. (2015). Aprendizaje Informal, alfabetización mediática e inclusión social. Descripción de una experiencia. *Revista de Currículo Y Formación Del Profesorado*, 19 (2), 75–91. <http://doi.org/10.1016/j.ijrobp.2006.12.001>
- Revelo, J., Revuelta, F. I. y González-Pérez, A. (2018). Modelo de integración de la competencia digital del docente universitario para su desarrollo profesional en la enseñanza de la matemática en la Universidad Tecnológica Equinoccial de Ecuador. *EDMETIC, Revista de Educación Mediática y TIC*, 7(1), 196-224. doi: <https://doi.org/10.21071/edmetic.v7i1.6910>
- Selwyn, N. (2014). Education and “the digital”. *British Journal of Sociology of Education*, 35 (1), 155-164. <https://doi.org/10.1080/01425692.2013.856668>
- Tena, R. (2018). Innovación e investigación en la elaboración de proyectos europeos plurilingües aplicados a la didáctica de las ciencias sociales, las lenguas y las literaturas. *Didáctica. Lengua y Literatura*, (30), 221-230.
- Tena, R. y Carrera, N. (2020). La Future Classroom Lab como marco de desarrollo del aprendizaje por competencias y el trabajo por proyectos. *Revista mexicana de investigación educativa*, 25(85), 449-468.
- Vuorikari, R., Kluzer, S. y Punie, Y. (2022). *DigComp 2.2: The Digital Competence Framework for Citizens - With new examples of knowledge, skills and attitudes*. Publications Office of the European Union.

La praxi literària de les *trobairitz*

Conejero Pascual, Francisco José

Universitat d'Alacant

Abstract: The work he presents is the study of recognizing the *trobairitz* of a female creator subject. Those aristocratic ladies of the French Midi were the pioneers in creating literary praxis between the 12th and 13th centuries, through troubadour literature and flipping the entourage of the conception of *fin'amor*. The elimination of the imbalance between lovers with the passivity attached from the androcentrism of the troubadours, is one of the essential elements for the empowerment of these writers. The causes that confluted into this group of high-class women to create poetry were diverse, but a very significant one was Cathar heresy. Feminist literary criticism has reinterpreted and deconstructed the figure of the woman, eliminating the stigmatization suffered by poets. So he has shown that they were the driving force behind *Querelle des femmes* and an incipient *protofeminism*. Therefore, the Catalan literary canon will have to exclude marginal biases to make visible the female self producing literature and to give it the transcendence it holds.

Keywords: subject creator, aristocracy, empowerment, Catalan literary canon, poetess.

1. INTRODUCCIÓ

1.1. Motivació

El propòsit essencial d'aquesta investigació consisteix a mostrar el naixement de la dona com a subjecte literari en la franja dels inicis de la literatura catalana amb les *trobairitz*, deixant palès la gènesi d'una escriptura en femení. Aquesta empresa implica una transformació del pensament actual per mitjà d'un canvi cultural que elimine les concepcions patriarcals imperants encara en la societat actual. L'equitat entre els actors socials i la plena ciutadania no serà aconseguida fins que no hi haja una eliminació de biaixos i discriminacions visibles. En aquest sentit l'educació jugarà un paper fonamental per a preparar les noves generacions cap a la igualtat de tots els agents que formen la societat.

La filologia catalana a l'igual que en molts àmbits de la societat ha estat impregnada dels principis patriarcals, emmascarant així la figura de les dones creadores de literatura. De manera que, el cànon literari català ha prioritzat la producció literària masculina vers la femenina, i el resultat d'aquesta marginació ha sigut l'escassetat de dones escriptores reconegudes.

La crítica literària feminista ha tingut un paper clau en l'impuls cap a l'equiparació del fet literari creat per tots dos agents socials. Al llarg de l'últim terç del segle XX, la perspectiva de gènere ha transformat el panorama de la crítica literària amb la visibilitat d'obres i amb una nova metodologia. Les investigacions realitzades per Cristina Segura Graïño, María Teresa López Beltran, María Milagros Rivera Garretas, Teresa Vinyoles, Núria Jornet, Elisa Varela, María del Carmen García Herrero entre altres han proporcionat el redescobrimient de la praxi literària femenina. Malgrat aquest capgirament impulsat per la crítica literària feminista també es mantenen detractors d'aquesta nova metodologia de treball.

1.2. subjecte literari femení

La definició de subjecte literari no és gens fàcil, perquè inclou una gran varietat d'elements que es reuneixen per a expressar un punt de vista subjectiu. Si a més a més, es pretén identificar-ho amb la condició femenina, la dificultat és encara major.

Durant els segles XII i XIII es constituïren els fonaments per a la creació d'un nou subjecte i d'una nova identitat femenina. Les condicions socials, polítiques, econòmiques i culturals que confluïren va fer brollar una nova ideologia cultural, el denominat «humanisme *chartrense*». La poesia trobadoresca es va convertir en la font cultural en introduir una nova concepció de l'amor que mai abans s'havia experimentat. Aquesta va sorgir al Midi francès, Occitània, on van coincidir una sèrie de paràmetres innovadors que condicionaren la nova mentalitat.

Aquesta praxi imposà una nova autoria per mitjà de la valoració de l'obra realitzada per dones, a més a més el deslligament del determinisme del llinatge i la sang (Puya, 2018). Malgrat que, l'escriptura estava vetada per a la dona, el subjecte femení buscarà el seu lloc, ja siga als margens o en els límits permesos de la ideologia hegemònica imperant masculina. La transformació d'unes dones consumidores de literatura en subjectes creadors, fou un procés per a la presa d'una consciència com a agent social. En aquest camí caldrà distingir dos aspectes, per una banda la lectura femenina i per una altra banda l'autoria femenina. Mentre, la primera no suposava gran risc en l'ordre patriarcal medieval, perquè sols podria influir en un individu; la segona era un veritable problema per a la bastida de poder masculí. Les conseqüències de la creació literària femenina incidirien en dos aspectes. Un li atorgava a la dona creadora un estatus social que com manifesta la professora Baranda:

“...implicaba un grupo de receptores sobre los cuales la mujer ejercía una autoridad, lo que sin duda era mucho más peligroso. Para conjurar ese peligro existían diversos mecanismos, entre los cuales el de la prevención no era el menos útil, de modo que se mostraban las graves consecuencias que podía acarrear la escritura fuera de esos márgenes (exclusión social, cuestionamiento moral...) para disuadir a otras mujeres de emprender el mismo camino.” (Baranda, 2003-2004, p.82)

L'altre repercutirà en la finalitat de l'escriptura, en el cas de les *trobairitz* la seua òptica de l'amor no era ben vista per les autoritats eclesiàstiques que veien en ella un perill pecaminós. El vincle poeta-vassall en el cas de les poetesses suposa la implantació d'una modalitat diferent de superioritat femenina. El *fin'amor* estés per elles, molt a prop del tòpic del estadi de l'amor *drutz*, com afirma (Riquer, 1992, p. 90-91) «...Finalmente, si la dama lo acepta en el lecho [...] se convierte en drutz», fou una causa, perquè l'Església percebera la pecaminosa influència heretge del catarisme. Les dones havien de tindre com a referent a Maria amb el seu silenci, humilitat i sense cap mèrit propi, ja que segons Isidor de Sevilla elles feien referència a *mollis*-debilitat, mentre que els hòmens a la *vis*-força. Aquestes pioneres escriptores es van adaptar als codis i models de la producció masculina intentant fer-se un lloc propi en què poder expressar-se d'una manera diferent.

El corpus de les *trobairitz* foren considerades marginals i marginades per la resta dels trobadors de l'època, que no veien amb bons ulls que dones pogueren cantar a l'amor com ho feien ells. No obstant això, no fou obstacle per a que desenvoluparen unes condicions singulars i particulars en la visió de dos tipus d'amor el *cortés* i el *caritas*. Llavors, la relació que s'establirà entre subjecte i subjectivitat és directament proporcional al sentit que vol representar l'individu.

Al llarg de la nostra investigació pretenem exposar que la construcció del subjecte femení suposava una transgressió per a les dones, les quals iniciaven el camí de la creació. Tant Butler com Foucault mantenen que la formació del subjecte necessita necessàriament ser un procés històric i socialment contextualitzat per ser entès.

1.3. El corpus de treball

El corpus de treball el constitueixen les escriptores que d'una manera o d'altra evidencien un canvi en la praxi literària. L'anunciada més amunt heterogeneïtat d'aquestes dones privilegiades d'un estament

social elevat té com a conseqüències que no hi haja un patró uniforme per al seu estudi. Tot i mantenint un fil conductor amb l'eliminació dels lligams opressors fal·locèntrics.

La realitat femenina estava encastada en l'esfera privada segons els preceptes patriarcals. Un dels detonants d'aquesta situació no sols és d'influència religiosa, política i social, sinó també la relativa a l'educació. Les veus femenines han sigut menyspreades per l'imaginari dominat, com a resultat d'unes societats exclusivament patriarcals. Les dones no tenien cap identitat pròpia i resultaven invisibles a tots els efectes. Però, aquest fet no és estrany, amb el canvi de mil·lenni es continua d'una manera semblant. Encara ens trobem amb entrebancs per a les dones de les societats més desenvolupades com és el cas del *sostre de cristall*, *la violència de gènere*, *l'esclletxa salarial*, etc.; per contra, les seues homònimes dels països subdesenvolupats sembla que viuen en segles diferents, perquè continuen patint el jou patriarcal. Al llarg de la centúria medieval, es va fer notori la normalització per al sexe femení com aquell en què l'escriptura no és una tasca que corresponga a les dones. (Segura-Graïño, 1992)

La perspectiva de gènere en l'estudi de la literatura catalana medieval, és fa necessària per a contribuir a una metamorfosi en la interpretació de la dona dins del corpus literari català. El cànon català sempre ha menystingut aquestes manifestacions literàries o les ha atorgades un caràcter secundari, perquè va lligat a altres aspectes que no són estrictament literaris. Tot i que, des d'un temps fins ara, la visió de gènere ha obert una porta en els estudis filològics, cap uns nous horitzons, en què es fa palesa la presència de la dona. Al mateix temps, una catarsi per desprendre's dels biaixos patriarcals que han dominat el cànon tradicional.

2. OBJECTIUS I METODOLOGIA

L'objectiu més rellevant gira al voltant del naixement d'una identitat pròpia, un subjecte literari femení en primera persona, que des d'una òptica diferent traslladarà una manera d'ésser, pensar i actuar pròpies. La censura imposada pel patriarcat aportà un menyspreu cap a allò que pogués tractar la dona, al mateix temps que imposava entrebancs en l'ús públic de la paraula mitjançant el desprestigi i l'ocultació d'allò que produïen. Aquestes produccions constitueixen una expressió del llenguatge que condueix cap a l'autoafirmació i la identificació de l'altre (Souviron, 2018).

A partir d'aquest objectiu principal se'n desprenen d'altres secundaris com: la comprovació de la capacitat creadora de la dona en fer visible la praxi cultural, l'anàlisi de la importància de la figura femenina en la poesia amorosa, malgrat la situació de subordinació, els lligams entre classe social elevada i l'educació rebuda com a denominador comú per a la gènesi del subjecte literari femení i per últim, la inclusió en el cànon literari català d'un embrionari *protofeminisme*.

En aquest sentit, alguns estudiosos han batejat el moment en què es desenvolupà la literatura trobadoresca com el Renaixement del segle XII (Haskins, 1927), perquè es produïren uns canvis culturals, polítics, econòmics i socials. No és l'objecte d'aquesta investigació aprofundir en el tema, però el que sembla clar és la *modernitat* del període de temps; d'altres investigadors han aprofundit en aquest sentit com Miranda García, Fermín y Ramírez Vaquero, Eloísa, Karl H. Dannenfelt, Rábanos Soto, José Maria etc. El progrés econòmic i social cada vegada més va impulsar la ciutat com a centre de la vida i el saber.

Les noves ordres monàstiques com els cistercencs, cartutxos, pre monstatenses no tenien cap interès per l'educació i sí es centraven en l'espiritualitat. Malgrat aquest fet, l'Església continuava exercint la seua hegemonia, perquè controlaven les escoles catedralícies, en les quals s'ensenyaven el *trívium* i el *quatrívium*. Un altre paper destacat en l'àmbit de l'ensenyament va ser el desenvolupat pel Papa Alexandre III (1159-1181), qui va regular la *licentia docendi*.

És al llarg d'aquest temps, en què s'exposà un estadi embrionari del subjecte literari femení que arribà a l'estadi de desenvolupament superior cap al segle XV. Encara que si s'estableix una primera comparació entre ambdues èpoques es pot arribar a la pregunta plantejada (Kelly, 1990) les dones van gaudir d'un Renaixement com el que dels homes?

3. ESTAT DE LA QÜESTIÓ

El tractament de la producció femenina genera una gran controvèrsia pel que respecta a la seua existència. La crítica literària i els gran investigadors han mantingut diferents punts de vista sobre la poesia trobadoresca realitzada per dones. Aquest fet no és gens novedós, ja que en l'època de les nostres escriptores van patir en les seues pròpies carns la indiferència i la subordinació. En aquest sentit, en les *vidas o razos* són poques les poetesses que hi apareixen. Tan sols, en les *vidas* es fa referència a cinc trobairitz, segons Bruckner (1995) com van ser: Tibors, Comtessa de Dia, Azalaiz de Porcairaques, Castelhoza i Lombarda, sense fer al·lusió a la resta.

També s'ha de fer referència que la tasca dels copistes va ser crucial per agrupar les obres dels trobadors i trobairitz en *Cançoners*, dels quals tan sols en tenim en l'actualitat 95. El corpus de la literatura trobadoresca està constituït per un 96% de producció masculina vers un 4% de producció femenina. Un total de 360 trobadors que composaren 2500 cançons, sols vint eren dones amb 46 texts. De les miniatures que representen aquestes dames en els *Cançoners* es desprén l'alt nivell social pel gran nombre d'elements ennoblidors com els vestits, alguns ornaments, però especialment pel cetre com a iciona de poder.

La lírica trobadoresca tenia en els autors masculins els seus màxims representants i el més prestigiosos. El focus d'atenció requeia sobre un nucli molt reduït, en canvi les poetesses no gaudien d'aquest estatus, tot i alguna excepció com la Comtessa de Dia. La presència d'escriptores femenines es va convertir en una reivindicació respecte del desprestigi femení. Així, Tomàs d'Aquino en la seua *Summa Theologica* assigna a les dones la potència generativa passiva, mentre que la pròpia del gènere masculí era la potència activa, referent als animals perfectes (Coderch, 2012). Aquesta premissa opressora és una causa per al desprestigi i emmascarament cap a aquelles dones creadores.

Les reduïdes referències a escriptores ha provocat l'augment de la incredulitat i l'escepticisme entre els investigadors i la crítica literària. Per aquesta raó, es parla de la diferència entre veu i autoria en les composició. Pel que respecta a la primera es destaca com una ficció creada per l'autor o autora com a una espècie de llicència literària. Mentre que, per a la segona es tracta del jo poètic, artífex de la identitat de la persona que realitza l'obra, és a dir, del subjecte creador. El no reconeixement d'interlocutores femenines en les *tensos*, sinó d'una veu creada per un subjecte masculí és resultat d'un desequilibri. Però com manifesta Tomaryn:

«...But as the discussion about fictive *tensos* has already suggested, we cannot always be sure that "Anonymous" was a man". Hence the difficulty of delineating with exactitude the *trobairitz* corpus involves not only the identity of the women, but also the role, of anonymity, especially in the popularizing genres, and the possible gender gap between *cansos* and *tensos*.» (Tomaryn, 1995, p.216)

Les dones que participen en les *tensos* són batejades com a trobairitz fantasmes (Rieger, 2003) i van ser aquelles de qui no ens ha arribat text que demostre la seua escriptura. Per a la investigadora alemanya, les veus que apareixien en aquest gènere trobadoresc formen part del corpus de les dones escriptores qui serien N. Agnes, Caudairenga, Guilielma Blanceman, Lisa de Londres, Guiscarda, Blancaflor alias Blanche or Flandrina de Flassans, Huguette des Baulx, Marcabruna, Lauretta de Sade i la seua tia Phanetta de Gantehues, la dona de Bertrands de Pizars, Margarida, Elionors, Sancha i Biatritz.

No obstant això, en el cas de les dones escriptores es planteja un escepticisme que no té fonamentació. Evidentment, tan sols podem constatar que els subjectes creadors de la literatura trobadoresca eren participants del joc intertextual irònic (Medina, 2013). Tot i això, la crítica ha valorat de manera diversa el corpus d'aquestes dones escriptores, així Pierre Bec (1979) parla de vint-i-cinc dones creadores, Buckner considera trenta-cinc, mentre que Zuffrey (1989) li atribueix quaranta-tres; mentre que el més nombrós reconeixement d'autoria femenina és per part d'Angelica Rieger (1991) amb quaranta-sis.

En canvi, trobem investigadors que no reconeixen l'existència de les dones escriptores en la literatura trobadoresca com és A. Jeanroy en 1934. Per a G. Duby, els textos atribuïts a elles no eren més que altres trobadors que realitzaven intervencions per boca d'una dona i satisfer així, l'auditori que escoltava les produccions. En les seues paraules

«También son jóvenes y caballeros todos los que dicen “yo” en las canciones, y si a veces el discurso se presenta como el de una mujer, todo conduce a pensar que en el siglo XII, en la mayor parte de los casos, fue elaborado por un hombre que, para dar placer a quienes lo escuchaban, se esmeraba en expresar sentimientos y actitudes que por convención se atribuían a los compañeros del otro sexo.» (Duby, 2001, p. 324)

La incredulitat respecte a la gènesi de la literatura femenina és una constant que es manté en altres investigadors com P. Bec (1977) amb la seua distinció entre els textos de “*feminitat genètica*” i els de “*feminitat textual*” en la que no es descarta que la composició estiguera realitzada per un home que es fera passar per una dona.

En la mateixa línia d'opinió contrària (Domènec, 1986, p. 380) manifesta «el caso de las “famosas mujeres trovadoras” es aún más difícil de saber». Aquesta afirmació es realitzada incloent el dubte de l'autoria femenina, també per a Maria de França i les *lais*. De la mateixa manera F.M.Chambers crea el terme “*trobairitz soiseubudas*” que per extensió del dubte amb la dama Bertan de Born l'allarga a la resta del col·lectiu de les dones o minimitzant el seu valor com “un phénomène marginal”, com és el cas de Huchet (1983).

Respecte al debat sobre l'escriptura femenina abans de la *Querelle des femmes*, i Christine de Pizan (1364-1430), sembla que no existeix una autoria femenina reivindicativa. En aquest punt es troben les *trobairitz* per a (Bogin, 1978) defensora del protofeminisme d'aquestes i de la sinceritat de la praxi realitzada. Unes altres autores defensores de l'autoria femenina en les *trobairitz* és Antonia Víñez Sánchez amb un conjunt d'articles que escorcollen la vessant cultural i artística des de la literatura, la música i el dibuix. Aquesta investigadora manifesta (Víñez, 2014 p. 920) «desde mi punto de vista, [las *trobairitz*] son un testimonio incuestionable de la poesía de mujer en el seno de la escuela cortés». També Rieger (2003) aporta una magnífica col·lecció d'articles i obres essencials per a l'estudi de les nostres autores, en què destaca la vida cultural activa i literària que van desenvolupar. Una altra gran defensora de les poetesses de la zona del Midi francès serà Mariri (Martinengo, 2007, p. 102) que manifesta: «Le trobairitz, espressione dell'autorità e della libertà che, insieme ad altre donne, si erano guadagnate, dicono a quali requisiti deve rispondere l'uomo affinché ottenga di potersi mettere in rapporto con loro, e più generalmente con le donne.»

4. SOCIETAT FEMENINA A OCCITÀNIA

Caldrà, doncs, analitzar-ne l'aparició de la praxi literària el pas d'objecte a subjecte literari per esbrinar la tipologia de les “*noves*” dones. Així ho manifesta (Rivera, 1993, p. 51) qui utilitza el terme de

«societat femenina», per a fer referència a la importància de les dones en aquella societat. La concessió de feus a les dones, com ara els d'Alvèrnia, Carcassona, Llemotges, Montpeller, Nîmes, Perigord o Tolosa, exposa els avantatges legals d'unes aristòcrates que com manifesta (Mogin, 1983, p. 26): «representa una amenaça fonamental per a l'equació feudal: poder militar= terres = poder».

Aquelles dones de classe elevada pogueren ocupar llocs de privilegi en una societat androcèntrica, tal vegada per una tradició de costums cèltiques i visigòtiques del segle VI i VII, a més a més dels codis Justinià i Teodosià, que van imprimir un caràcter diferenciador respecte de la resta d'Europa. Les dames nobles es van aprofitar de la conjuntura de tres eixos fonamentals: l'herència legal, les croades i l'origen aristocràtic. Pel que respecta a l'herència legal, W.M.Lagarbe manifesta:

«La ley feudal nunca previó realmente que los grandes feudos pudieran acabar en manos de mujeres, pero a menudo la falta de hijos varones y la mayor mortalidad de los herederos varones en diversas actividades de caza, convertía las hijas en herederas. La ley feudal aunque favorecía a los varones de la familia, no excluía las mujeres en línea descendente directa, pero habitualmente dividía la herencia entre ellas a partes iguales.» (Labarge, 1988, p.103)

Un altre dels fets destacables va ser la influència de les croades i la disminució del nombre de barons i consegüentment, com manifesta (Bogin, 1983, p.38) «l'efecte més immediat de la dràstica reducció de la població fou que les dones prengueren el control directe dels feus que abans havien estat regits per homes». L'adhesió d'homes fou molt important, ja que suposava la possibilitat de guanyar terres i la possibilitat de creixement econòmic i comercial.

En aquest sentit l'article del professor V. Martines *La Cançó de la Croada contra els albigesos* (Martines, 2020) desenvolupa un estudi en què a partir del text literari extrau les coordenades històriques per a situar-nos com a observadors en primera persona d'un dels esdeveniments històrics més importants de l'Europa del segle XII, la croada contra l'heretgia del catarisme.

L'arribada de d'aquesta fou el resultat del declivi de l'ordre carolingi cap a una revolució feudal. La doctrina càtara es fonamentà en un cristianisme basat en l'Evangeli, i a la vegada en un dualisme derivat del maniqueisme entre el Bé i el Mal. L'arrel d'aquesta doctrina semblava que es situà en l'austeritat bogomilista que ràpidament es va estendre per l'Imperi Bizantí en els monestirs de Constantinoble. La seua difusió per Occident abarcà la Gàl·lia amb Champagne, Aquitània, Perigord, el nord d'Itàlia i Tolosa.

En aquest context com afirma (Martinengo, 1997, p. 32): «las mujeres nobles, y no solo ellas, estuvieron muy presentes en el catarismo, haciéndose cargo de papeles de responsabilidad y de prestigio, en la función de *perfectae*» cosa que confirma que el catarisme provocà un ambient adient per a l'aparició d'un empoderament femení.

5. LA FIN'AMOR I LES DONES

Establertes les diferents causes que expliquen l'aparició de la dona com a creadora de producció literària, cal establir com es produeix el pas per desemmascarar el protagonisme d'aquesta en la *fin'amor*. L'òptica dels poemes trobadoresc es realitza des de la perspectiva del mascle, que modela la dona com a objecte pels seus interessos, tot i que en projecta una imatge engrandida que la converteix en *meus dominus*, midons, «senyor» per ascendir-la a un plànol superior. Però, realment era com a una disfressa o màscara que amagava uns altres objectius, (Regnier-Bohler, 1999) concep l'amor cortès com «un código de comportamiento encargado de regular eso que podría llegar a transformarse en un exceso sexual». Aquest amor estava constituït per un codi molt artificios amb l'objectiu prioritari d'exposar les virtuts d'una amada des de l'òptica egocèntrica de l'home creador.

Quant elles passen a cantar l'amor el desequilibri entre trobador-amant, sinó que li atorga un tractament d'igualtat i desapareix el distanciament, tanmateix ell continua essent *dommna*. El mecenatge segons Städtler (1990) i Rieger (2003) aportà una millor rebuda del missatge, sinó que també són patrocinadores com el cas de Garsenda de Forcalquier, comtesa de Provença, Ermengarda de Narbona i de Maria de Ventadorn.

L'amor cortés o amour courtois prendrà referència del tractat d'Andreas Capellan *De amore* compost en llatí i que tenia una moralitat didàctica molt clara per a ensenyar els homes respecte de la seua actuació amb l'amor. El tractat es va convertir ràpidament en la base dels comportaments amorosos de l'època. El *De amore* va ser un tractat aristotèlic inspirat en *l'Ars Amandi* d'Ovidi cabdal per poder entendre la nova concepció amorosa.

Els aspectes claus d'aquest amor des de l'òptica masculina el conformen l'esperança de ser correspost, el temor a un rebuig per part de la dama o el goig, però sota el denominador comú de la passivitat idealitzada de la dama.

6. FORMES POÈTIQUES: CANÇÓ

La icona o emblema de l'expressió amorosa, la *cançó*, relaciona l'autor amb el jo poètic. L'elecció d'aquest gènere trobadoresc per part de les trobadores és una mostra d'autoafirmació en primera persona. Tot i trobar-se encortades dins de l'entramat estilístic els fons dels seus poemes denotava una intimitat i una sinceritat distinta respecte dels trobadors (Riquer, 1992; Tomaszewski, 2004).

Amic ai de gran valor Que sobre toz
aignoreia E non a cor trichador
Vas me, que s'amor m'autreia. Ieu dic que
m'amors l'eschai,¹ (Badia, 1991, p.128)

Azalais de Porcairagues

El fragment s'expressa l'anhel per l'objecte, ja que hi ha un distanciament de temporal, però no un desequilibri. La dama considera que l'amor no es pot ocultar i lluitarà per ell contra tots. La relació amb l'amant-home és una relació d'amor molt directa, en la qual quedaven al descobert els sentiments més íntims de la poetessa.

Cel quem blasma vostr'amor nim defen Non pot en far en
re mon cor millor, nil dous dezir qu'ieu ai de vos major
ni l'enveja nil dezir nil talen; (Badia, 1991, p.162)

Clara d'Anduza

El fragment és molt aclaridor de com la nostra autora obri el cor i manifesta els sentiments sense ocultar que el seu amor és vertader, que no rebrà cap traïció, no és ambigu i fins i tot arriba a manifestar que consagrarà el seu cor; per tant ens revela un sentiment i una emoció íntima. Els versos de la Comtessa de Dia ens ofereix tot el que fins ara hem expressat respecte de la producció literària de les *trobairitz*: la seua expressivitat sense cap pudor, el caràcter directe i personal allunyat de circumloquis dels trobadors, el sentit d'immediatesa, la llibertat de fórmules en l'expressió.

¹ Tots els fragments poètics de les *trobairitz* que hi són en aquesta investigació, estan extrets de l'obra d'Alfred Badia a cura de Lola Badia (1991) perquè al nostre parer i segons les opinions dels crítics i dels estudiosos és una de les millors antologies respecte a la literatura trobadoresca.

Mout mi plai car sai que val mais
Sel q'ieu plus desir que m'aia,
E cel que primiers lo m'atrais (Badia, 1991, p.114)

Comtessa de Dia

El present estudi vol demostrar que l'escriptura entre el trobador i la trobadora és diferent perquè ha nascut un subjecte literari nou encarnat per la dona que pretén captar el *fin'amor* des d'un altre punt de vista, on manca el cavaller. "Amics, s'ie.us trobes avinen" en què si no troba correspondència amb l'amic trobarà el "tormen malatiís" que no la deixarà viure. Aquest amor *hereos* nuvola l'enteniment i ocasiona el trastorn de la persona que necessita la correspondència acusant l'amor de fer pecat. Vegem aquest fragment de Castelhoza:

Bels amics, de fin coratge Vos amei, pois
m'abellitz, E sai que faich ai fullatge,
Que plus m'en etz escaritz (Badia, 1991, p.158)

El rol de la Castelhoza és d'un aparent inferioritat, però realment es tracta d'un posició triada per voluntat pròpia, ja que el capgirar el concepte filosòfic de l'amor dificulta la posició d'ésser i actuar com a *troabiritz*.

Eu saiben c'a mi esta gen,
si be.is dizon tuich que mout descove
que dompna prei a cavallier de se
ni que.l teigna totz temps tan lonc pressic (Badia, 1991, p.162)

De manera que, s'expressa obertament davant el desig de recuperar les relacions sexuals amb el seu amic, que l'ha oblidada, mencionant el marit com a mediador.

Tot lo maltraich el dampnatge
que per vos m'es escaritz
vos grazir fan mos lignatge
e sobre totz mos maritz (Badia, 1991,p.170)

Clara d'Anduza

Un dels poemes més curiosos i misteriosos, respecte a la demostració del sentiment amorós d'una forma oberta, clara i sense artificis és el poema de Bieiris de Romans, titulat *Na Maria, pretz e fina amors*. Sembla l'únic poema d'amor d'una dama envers amb gran l'elegància. El fet més rellevant d'aquest poema és l'exaltació de les qualitats que ha de reunir una dama per ser amada. Per a Bogin és clarament un poema lèsbic, en canvi d'altres investigadors expressen els dubtes al respecte. Rafael M. Mérida Jiménez (2008) planteja que no hi a un gran nombre d'estudis homoeròtics i per tant planteja el dubte sobre aquesta interpretació; per tant si ho sembla, quina és la raó per a no acceptar l'evidència? Tal vegada l'heteronormalització provoca una interpretació esbiaixada. Les cançons escrites per les *trobairitz* reflecteixen una visió crítica dels tòpics i convencionalismes masculins, que suposen certa superioritat femenina i la pretensió de crear esclatxes en l'entramat filosòfic del concepte de la *fin'amor*.

7. FORMES POÈTIQUES: TENSÓ

Fins aquest moment tan sols hem fet referència al subgènere de la cançó, però les nostres poetesses també van escriure amb unes altres formes poètiques com el subgènere la *tensó*. Aquest gènere està marcat pel diàleg que es dona entre dues o més persones amb una temàtica amorosa.

Les tensons que conservem ens manifesten opinions, sentiments i el tarannà de les dones respecte l'amor. Així, en la *tensó* entre Maria de Ventadorn i Gui d'Ussel es pot esbrinar una Querella entre ambdós sexes, pel fet de tractar els drets i deures dels enamorats, sobre les desigualtats de comportaments.

e respond eu a la dompna breumen
que per son drut deu far comunalmen
cum el per lieis ses garda de ricor,
q'en dos amics non deu aver maior. (Badia, 1991,p.130)

La poetessa respon a Gui que:

E.l drutz defar prec e comandament
Cum per amiga e per dompna eissamen,
e.il dompna deu a son drut far honor
cum ad amic, mas non cum a seigno (Badia, 1991,p.130)

Així Guilhelma i el seu interlocutor Lanfranc Cigala manifesta la concepció diferent de l'amor entre el trobador com un símbol i en forma un univers moral, mentre que la trobadora és més individual i està més propera al gaudi de l'estimat.

Aquest diàleg es produeix quan Lanfranc li planteja a Guilhelma què ha de fer un cavaller, si servir primer a la seua dama o fer bones accions a altres, amb la qual cosa es produeix una contraposició de les dues formes de concebre l'amor. Manifestacions de la dama:

Lanfrancs, jamais non razonetz musatge Tan gran quan
fon aicel qu'aisso fassia, Quar sapchatz ben mout fes gran
oltratge, Pois bels servirs tam de cor li movia,
Car non servi sidons premieiramen; Et agra'n grat
d'ell'e d'els eissamen, Pois per s'amor pogra servir soven
En mans bos locs, que faillir noi podia. (Badia, 1991,p.170)
Guilhelma de Roser

Cal destacar la importància d'atendre, en primer lloc, a la dama i per tant remarcar la seua importància i individualitat, en oposició al que pensa el cavaller que pretén seguir el codi de l'amor cortès, que idealitza la dama amb un seguit de gestes que faran més noble l'amor entre tots dos i repercutirà en l'objecte de desig que és la dama. Manifestacions del cavaller

Un altre exemple molt significatiu i modern és el diàleg entre Na Carenza, Na Alais, i Na Iselda donzelles, que per a alguns estudiosos com Rieger en són sols dues, en què es plantegen els dubtes respecte a la institució del matrimoni i la cura dels fills. El decrepit físic de la dona per embarràs suposa un clar precedent de la *Querelle des femmes*, en concret, de la *Querelle du mariage*. La disjuntiva entre el matrimoni, amb la pèrdua de la joventut i la bellesa, vers la vida en un cenobi enclaustrada, reivindica l'individualisme de la perspectiva femenina, a més de la por amb la separació de la resta de dames.

Na Carenza, penre marit m'agenza
mas far infanz cuiz qu'es gran penitenza
que las tetinas penden aval ios
e lo ventrilh es ruat e noios. (Badia, 1991,p.181)

8. A TALL DE CLOENDA

Amb tot el que hem exposat en aquest treball hem intentat demostrar la creació en un estatus embriònic d'un subjecte literari en la figura de la dona dins d'una societat medieval completament misògina i patriarcal.

Aquelles dames aristocràtiques del Midi francès reflectien una metamorfosi a l'hora d'entendre l'amor, el *fin'amor*, que hagué de lluitar contra els preceptes aristotèlics. La nova redefinició femenina havia de superar la polaritat entre els sexes que considerava la dona com a un home imperfecte. El concepte negatiu respecte d'elles les situava en l'esfera privada, amb la qual cosa la vindicació de les poetesses les situarien en els paràmetres de la Querella de les dones que com indica (Serrano, 2011, p.11) "representa un pensamiento revolucionario, pues no acepta lo establecido". En l'esclatxa del patriarcat es va crear un espai femení en què com expressa Maria Milagros Rivera Garretas:

«En estos espacios femeninos subordinados y/o marginales, las palabras de las mujeres sonarían débiles y, sobretudo, inconexas, porque sería importante, en los procesos de consolidación y perpetuación del patriarcado, que ellas no llegarán nunca a marcar sistemáticamente con su voz ni a definir con su pensamiento territorios materiales y simbólicos propios». (Rivera, 1990, p.19)

Aquest fet reconeix que la producció de les dones s'ha de rescatar de l'entramat del cànon patriarcal que ha omès la veu de la dona i no identifica la seua producció de textos en els quals les trobadores exposaven com se sentien i com pensaven. El naixement de la dona com a subjecte no sols es produeix en la nostra literatura, sinó que tenim testimonis entre d'altres que, a més a més, tingueren força lligams comuns com són els *Lais* de Maria de França, les *Cantigas de amigo* o Hildegard von Bingen, que seran un testimoni de l'acció d'un subjecte dona que escriu.

L'aparició del subjecte literari no és fàcilment acceptat, perquè suposa el reconeixement d'una individualitat que com manifesta Elena Gascó:

«La mujer nunca es vista como ser con individualidad propia independiente del hombre. La única razón de vida de la mujer, descartando la ya mencionada de madre y de esposa, radica en recibir el homenaje o vituperio que los Hombres, desde sus distintos puntos de vista, quieren otorgarle.» (Gascón, 1992, p.236)

Aquestes pinzellades de protofeminisme són les que culminaran amb les vindicacions posteriors, ja que sense les primeres petjades no s'hagés arribat al desenvolupament de la dona com a subjecte literari de dret i empoderat.

REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES

- Badia, A. (1991). *Poesia trobadoresca: antologia*. Edicions 62.
- Baranda, N. (2003). Mujeres y escritura en el Siglo de Oro: una relación inestable. *Litterae: cuadernos sobre cultura escrita*, (3), 61-83.
- Bogin, M. (1978). *Les femmes troubadours*. Paris: Denoël/Gonthier.
- Bogin, M. (1983). *Les Trobairitz. Poetes occitanes del segle XII*, Barcelona, La Sal.

- Coderch, M. (2012). Actituds davant de les dones entre l'Edat Mitjana i el Renaixement. *Dones i literatura entre l'Edat Mitjana i el Renaixement*. (II). Institució Alfons el Magnànim. València, 527-549.
- Domènec, J. E. R. (1986). La mujer en la sociedad aristocrática de los siglos XII y XIII. In *La condición de la mujer en la edad media: actas del coloquio celebrado en la Casa de Velázquez, del 5 al 7 de noviembre de 1984* (pp. 379-402). Universidad Complutense de Madrid.
- Duby, G. (2001). El modelo cortés, en Duby, G.-Perrot, M. (coords.), *Historia de las mujeres en Occidente. La Edad Media*, 2, 319-339.
- Granda, R. M. M. (2013). Una aproximación pragmática, comunicativa y cognitiva a la ironía, sátira y parodia en los trovadores occitanos. In *Parodia y debate metaliterarios en la Edad Media* (pp. 15-37).
- Haskins, C. (1927). *The Renaissance of Twelfth Century*. Harvard University Press, 1982.
- Huchet, J. C. (1983). Las femmes troubadours ou la voix critique. *Littérature*, 51 (3), 59-90.
- Jiménez, R. M. M. (2008). *Damas, santas y pecadoras: hijas medievales de Eva* (Vol. 98). Icaria Editorial.
- Kelly, J. (1990). Tuvieron las mujeres Renacimiento?, a cura de James S. Amelang i Mary Nash, *Historia y Género: Las mujeres en la Europa Moderna y Contemporánea*. Edicions Alfons el Magnànim. Institució Valenciana d'estudis i investigació, 93-126.
- Labarge, M. W. (2003). *La mujer en la Edad Media* (Vol. 16). Editorial Nerea.
- Martinengo, M. (1997). *Las trovadoras, poetisas del amor cortés*. Horas y Horas.
- Martinengo, M. (2007). A proposito di trobairitz. *Revista do Centro de Estudos Portugueses*, 27(37), 99-121.
- Martines, V. (2020). La Cançó de la croada contra els albigesos (1r quart del s. XIII) i el Tractat de Meaux-París (1228). Mimesi literària i constància jurídica de la desposseïció d'Occitània, *Scripta: revista internacional de literatura i cultura medieval i moderna*, (15), 15-37.
- Pierre, B. (1979). Trobairitz et chansons de femme. Contribution a la connaissance du lyrisme féminin au Moyen Age. *Cahiers de Civilisation Médiévale* (22), 235-6.
- Puya, A. I. M. (2018). Hacia el sujeto femenino en la literatura. *Esferas Literarias*, (1), 1-7.
- Regnier-Bohler, D. (1999). Amor Cortés, A: Le Goff, Jaques; Schmitt, Jean Claude (eds) *Diccionario razonado del Occidente medieval*, 28.
- Rieger, A. (2003). Trobairitz, domna, mecenas: la mujer en el centro del mundo trovadoresco, *Mot so razo*, (2). 41-55.
- Riquer, M. D. (1992). Los trovadores: historia literaria y textos. I-III. *Ariel, Barcelona*.
- Rivera Garretas, M. M. (1990). *Textos y espacios de mujeres (Europa siglos IV-XV)*. Icaria, 14.
- Rivera Garretas, M. M. (1993). Vías de búsqueda de existencia femenina libre: Perpetua, Christine de Pizan y Teresa de Cartagena, *Duoda* (5), p.51.
- Städtler, K. (1990). *Altprovenzalische Frauendichtung (1150-1250). Historisch-soziologische Untersuchungen und Interpretationen*, Heidelberg: Carl Winter Universitätsverlag.
- Segura-Graño, Cristina. (1992). *La voz del silencio. (I)*, Fuentes directas para la historia de las mujeres (siglos VIII-XVIII). pp.7-16.
- Serrano, F. (2011, November). La Querella de las mujeres: fundamentos teóricos a partir de un concepto francés. In “ *Hacia una historia del proto-feminismo en Francia: la Querella de las mujeres (siglos XV-XVIII) del canon literario a la docencia universitaria*” (Vol. 2, pp. 421-441).
- Souviron, B. (2018). La construcción de la identidad femenina en la literatura clásica española del s. XV al s. XVII”. *Esferas literarias 1*, 60. Universidad de Córdoba

- Tomaryn-Bruckner, M. (1995) The Trobairitz, in Akehurst, *A Handbook of the Troubadours*, 201-236.
- Tomasovsky, O. (2004). Les trobairitz, une voix féminine de la poésie médiévale. *Revue d'Études Françaises*, (9), 265-272.
- Víñez Sánchez, A. (2014). Matrimonio y mujer en la poesía de las Trobairitz. *Matrimonio y mujer en la poesía de las Trobairitz*, 919-929.
- Zufrey, F. (1989). Toward a Delimitation of the Trobairitz Poems. *The Voice of the Trobairitz: Perspectives on the Women Troubadours*, 31-44.

Experiencia didáctica de enseñanza de la historia mediante la robótica.

Un caso práctico

Corrales Serrano, Mario

Universidad de Extremadura (España)

Abstract: One of the most innovative trends in the different educational stages in recent years is the application of robotics and computer programming as a teaching resource. Starting from this basis, a didactic intervention has been conducted to implement educational robotics in the subject of Geography and History to innovate in the teaching-learning process of the specific contents of this subject, and thus assess the possibilities of application of this methodology in the Social Sciences area. The objective of this intervention is to get the students to recognize and understand the basic aspects of a specific period of history (in this case, the Prehistory), using robotics and programming resources, at a basic level. In this intervention teaching, the main methodologies used are Project-Based Learning, gamification, flipped classroom, thought routines and design thinking. The most relevant conclusions of this study on the one hand, although robotics and programming are more directly linked to STEM disciplines, it can be considered appropriate to apply elements and instruments of robotics and programming in the didactic development of Social Sciences; On the other hand, it is necessary to delve into the possibilities that these robotics and programming tools can offer, linked to other content and other skills in the area.

Keywords: robotics, didactics, social sciences, programming, active methodologies.

1. INTRODUCCIÓN

El desarrollo de procesos de enseñanza-aprendizaje de tipo innovador, mediante el empleo de metodologías activas de aprendizaje, es uno de los grandes retos de todo docente en la actualidad (Corrales-Serrano, 2019). Estas estrategias inciden en una mejora del nivel de motivación que el alumnado experimenta de cara al aprendizaje de la materia, así como en una mejor distribución de los roles de aprendizaje entre el docente y el estudiante (Bravo et al., 2010; Corrales-Serrano et al., 2020; Corrales-Serrano, 2020).

Dentro de este campo de metodologías activas de aprendizaje, una de las que más llama la atención es la robótica educativa (Alonso, 2018; Bustamante, 2018), con sus diferentes modos de aplicación, así como la estrategias pedagógicas vinculadas con la educación en programación informática. En los últimos años, estas estrategias didácticas se han ido introduciendo paulatinamente en todas las etapas educativas, desde Educación Infantil y Primaria (Del Valle et al., 2020; García & Navarro, 2017), hasta Educación Secundaria (Ocaña, 2012; Vega-Moreno et al., 2016).

Es cierto que gran parte de los avances de aplicación de este tipo de recursos pedagógicos se han venido aplicando recientemente en áreas como las matemáticas, las ciencias técnicas o las áreas que están dentro de las conocidas como disciplinas STEM (Alonso, 2018; Ferrada-Ferrada et al., 2020; González, 2020; Plaza et al., 2018). En relación con estas materias, la robótica presenta un gran número de posibilidades de aplicación. Sin embargo, los recursos pedagógicos que se ofrecen desde el campo de la robótica y la programación pueden ofrecer interesantes posibilidades a otras áreas de conocimiento, incluso en áreas tan aparentemente distantes como la Geografía o la Historia (Irusta-Gonzalo, 2017; Pinel et al., 2018). De igual modo que los recursos de realidad aumentada y virtual están comenzando a aportar un interesante modelo de enseñanza aprendizaje en materias como

Geografía o Historia, (Corrales-Serrano et al., 2019; Gutiérrez et al., 2015; Rodríguez, 2020), o el aprendizaje patrimonial (Hernández, 2019; Corrales-Serrano & Garrido-Valverde, 2020), la robótica puede brindar posibilidades de desarrollo pedagógico también en el área de ciencias sociales.

Es cierto que no son muchas las experiencias de aplicación de este tipo de estrategias para la enseñanza de la historia (Leoste et al., 2021; Pinto-Salamanca et al., 2010). Al hilo de estas experiencias, se ha llevado a cabo una exploración de posibilidades de aplicación de algunos de los recursos aprendidos en el curso para desarrollar didácticamente una unidad didáctica de la asignatura de Geografía e Historia de 1º de ESO. En concreto, los recursos se aplican al primero de los temas de Historia que se imparten en este curso: “La Prehistoria”.

Para el desarrollo de esta unidad didáctica se parte de los contenidos curriculares marcados a respecto en el Decreto 98/2016 de 5 de julio, por el que se establecen la ordenación y el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato para la Comunidad Autónoma de Extremadura, y se emplean metodologías activas de aprendizaje, y recursos vinculados con la robótica educativa y la programación, para elaborar una secuencia didáctica innovadora que permita poner en marcha un proceso de enseñanza-aprendizaje de las competencias indicadas, implementando recursos diferentes a los habituales.

2. DISEÑO DE INTERVENCIÓN DIDÁCTICA: LA PREHISTORIA VISTA DESDE LA ÉPOCA CONTEMPORÁNEA

En este apartado se explica cada uno de los pasos que se ha seguido para el diseño y la aplicación de la intervención didáctica objeto de estudio en esta investigación. En los subapartados se incluye la información relativa a los bloques de contenidos sobre los que se ha trabajado, objetivos de investigación, muestra, metodología, y otros aspectos relevantes.

2.1. Justificación de la elección de este bloque de contenidos

El análisis de la prehistoria necesita diferenciar las fuentes que nos ofrecen la información para su estudio y sus divisiones temporales en edades. El problema del origen de los homínidos (que es el grupo al que pertenecemos los seres humanos) y sus especies, son otros aspectos destacados de esta unidad. La prehistoria es el periodo comprendido entre la aparición de los primeros homínidos hasta la invención de la escritura. Se puede dividir en Paleolítico (4,4 millones de años-10000 a. C.), Neolítico (10000 a. C.-4 500 a. C.) y Edad de los Metales (4 500-1 000 a. C.), momento en el que en algunas zonas del planeta comienza a utilizarse la escritura.

Se han escogido estos contenidos porque permiten articular la combinación de diversas metodologías y la implementación de algunas herramientas de robótica y programación, de modo que se pueden poner en práctica algunos de los conocimientos adquiridos en el curso.

Por otra parte, el amplio abanico de tipos de contenidos que se abordan en relación con este periodo de la historia permite emplear recursos de diversos tipos, combinando robótica, programación y metodologías activas de aprendizaje.

Los contenidos curriculares, objetivos y estándares de aprendizaje en los que se ha aplicado la intervención didáctica son los contenidos propios de la asignatura de Geografía e Historia en 1º de ESO, y se recogen a continuación en la tabla 1.

Tabla 1: Contenidos curriculares en los que se desarrolla la intervención didáctica. Fuente. Decreto 98/2016.

Contenidos	Criterios de evaluación	Estándares evaluables	Competencias clave
<ul style="list-style-type: none"> - Edades fuentes de la prehistoria. - El tiempo y la ciencia histórica. - La división de la prehistoria. - Las fuentes de la prehistoria. 	1. Identificar etapas y edades históricas, conocer las etapas de la prehistoria y precisar fuentes para su estudio.	1.1. Distingue las etapas y las edades de la historia y de la prehistoria. 1.2. Nombra e identifica fuentes de la prehistoria.	CAA, CMCT, CSYC
<ul style="list-style-type: none"> - Origen y evolución del ser humano. - Nuestro origen. Los rasgos homínidos. - Las etapas de la evolución humana. 	2. Conocer los rasgos diferenciadores de los homínidos y las etapas del proceso de hominización.	2.1. Reconoce los cambios evolutivos hasta llegar a la especie humana.	CAA, CMCT, SIEP, CSYC
<ul style="list-style-type: none"> - La vida en el Paleolítico (I). - La vida cotidiana. Economía depredadora y vida nómada. - Las aportaciones tecnológicas y los inventos. 	3. Demostrar su conocimiento de los pueblos cazadores y citar sus aportaciones tecnológicas e inventos.	3.1. Relata los modos de vida de los pueblos cazadores. 3.2. Distingue la técnica de la talla y explica la importancia del fuego.	CSYC, CAA, CCL
<ul style="list-style-type: none"> - La vida en el Paleolítico (II). - La sociedad tribal y su vida espiritual. - El nacimiento del arte. Arte mobiliario y pintura rupestre. 	4. Explicar aspectos de la sociedad, las creencias y el arte del Paleolítico.	4.1. Relata cómo era la sociedad tribal y de qué forma manifestaban sus creencias y ritos religiosos. 4.2. Diferencia el arte mobiliario y la pintura rupestre.	CCL, CEC
<ul style="list-style-type: none"> - La vida en el Neolítico. - Los pueblos agricultores y ganaderos. Economía y vida sedentaria. - Aportaciones, inventos, creencias y arte neolíticos. 	5. Explicar aspectos de la sociedad, las creencias y el arte del Neolítico.	5.1. Señala cómo se organizaba la sociedad neolítica. 5.2. Analiza la trascendencia de la revolución neolítica.	CSYC, CAA
<ul style="list-style-type: none"> - La vida en la Edad de los Metales (I). - Los pueblos metalúrgicos. El trabajo del metal. - Las técnicas del trabajo del metal. La rueda, el arado y la vela. 	6. Conocer las principales actividades económicas, técnicas, instrumentos e inventos de la Edad de los Metales.	6.1. Indica las principales características económicas de los pueblos metalúrgicos. 6.2. Señala las formas de tratar los metales, los principales inventos del período, y su importancia.	CSYC, CAA
<ul style="list-style-type: none"> - La vida en la Edad de los Metales (II). - Las transformaciones sociales. - Los monumentos megalíticos. Formas y proceso de construcción. 	7. Demostrar su comprensión de las transformaciones sociales y reconocer manifestaciones artísticas significativas de la Edad de los Metales.	7.1. Nombra los nuevos oficios. 7.2. Describe cómo se construía un dolmen y señala otros ejemplos de monumentos megalíticos.	CEC, CSYC, CAA

2.2. Objetivo general y objetivos específicos

El objetivo principal de esta unidad didáctica es el siguiente: Reconocer y comprender los aspectos básicos de la Prehistoria, en referencia al periodo cronológico que abarca y las diferentes etapas en las que se divide, el origen y la evolución del ser humano, avances tecnológicos de la humanidad, características de la configuración de la sociedad y primeras manifestaciones artísticas.

Partiendo de este objetivo principal, algunos de los objetivos secundarios de este trabajo son los siguientes:

- a) Analizar los principales acontecimientos de la Prehistoria, situándolos en los distintos períodos históricos.
- b) Datar los diferentes períodos de la Prehistoria situándolos en diferentes ejes cronológicos.
- c) Conocer las primeras manifestaciones culturales y artísticas de la historia.
- d) Conocer y describir las características de la vida humana en cada periodo de la Prehistoria.
- e) Describir la organización socioeconómica de las civilizaciones, después del neolítico.
- f) Comprender la diacronía y sincronía de diferentes culturas.
- g) Valorar las posibilidades de uso de recursos y herramientas de robótica y programación en la didáctica de las ciencias sociales.

2.3. Metodología y muestra

Para el desarrollo de esta unidad didáctica se van a utilizar diferentes metodologías de enseñanza: En primer lugar, se busca el aprendizaje a través de la experiencia (*Learning by doing*) (Fernández et al., 2012), con una metodología de tipo activo y participativo. Para ello, las principales metodologías empleada con el Aprendizaje Basado en Proyectos/Problemas (Bas, 2011; Reverte et al., 2007), la gamificación (Rivero-Gracia, 2017), Flipped Classroom (Lucero-Martínez, 2019), rutinas de pensamiento y Design Thinking (Leinonen & Gazulla, 2014; A. Martínez, 2017).

Estas metodologías se combinan en las diversas fases de la unidad didáctica para cumplir con los fines y los objetivos que se persiguen. En el desarrollo de las actividades se concreta la estrategia metodológica empleada en cada una de ellas.

La intervención didáctica ha sido aplicada durante un curso académico sobre una muestra de 67 estudiantes de 1º de ESO, divididos en dos grupos clase, y sin experiencias previas en metodologías de robótica y programación.

2.4. Secuencia didáctica

A continuación, se detalla paso a paso la secuencia didáctica del desarrollo de la intervención. En cada uno de los pasos se describen los contenidos abordados y el modo en el que se ha hecho.

2.4.1. Bloque 0: Contexto general. Un viaje a la Prehistoria

En esta primera sesión, se presenta la historia en la que se enmarca toda la secuencia didáctica. Los estudiantes visualizan un vídeo elaborado con *Genially*, en el que se le encomienda a misión de viajar al pasado, para conocer las características fundamentales de la Prehistoria. La humanidad ha sufrido una enfermedad que afecta a la memoria, y todos han olvidado los acontecimientos que se dieron en la Prehistoria. En esta misión, deben recopilar información sobre cómo es la prehistoria para poder transmitirlo a la gente del presente. Para cumplir con la misión, se les concede el uso de tres herramientas principales: Tablets, el robot *Mind Designer* y la plataforma *Scratch*. Todos los conocimientos adquiridos van a ser necesarios para supera la prueba final que se hace a su regreso al presente. El

trabajo comienza con sesiones de entrenamiento con el uso de las herramientas que se les ha concedido a los estudiantes para el viaje en el tiempo. Esta unidad didáctica se enmarca en un contexto de gamificación narrativa, y con la metodología de aprendizaje basado en problemas.

2.4.2. Bloque 1: Aprendiendo las etapas de la prehistoria

En este bloque se trabajan los contenidos relacionados con la cronología de la Prehistoria. Para ello, se han llevado a cabo tres sesiones de aula, de 50 minutos cada una de ellas.

En la primera sesión, se introduce a los estudiantes en los contenidos de la cronología de la Prehistoria, distinguiendo los periodos fundamentales, sus características, y los avances humanos que caracterizan cada periodo. Esta exposición se lleva a cabo con una combinación de metodología expositiva y Flipped Classroom, usando los vídeos disponibles en el canal *La cuna de Halicarnaso*.

En la segunda sesión, los estudiantes diseñan un eje cronológico interactivo e imprimible, a través de la app *Genially*. En esta sesión se trabaja con una metodología de trabajo colaborativo. Para desarrollar esta sesión, se divide a los estudiantes en grupo de 4, con una Tablet para cada grupo, y se les pide que diseñen un eje cronológico (dividido en una parte para cada grupo) con los periodos de la Prehistoria, introduciendo preguntas de voz interactivas en cada periodo, relacionadas con los avances humanos. Al final de la sesión, se imprimió por partes el eje cronológico y se ubicó en una zona del aula.

En la tercera sesión, con la ayuda del robot *Mind Designer* los estudiantes han tenido que recorrer el eje cronológico, según las instrucciones del profesor. Los estudiantes han programado el movimiento del robot para que llegue a la pare correspondiente del eje cronológico. Al llegar a cada periodo, se formularon las preguntas interactivas. El grupo que acierte acumula un punto en su casillero. Al final, gana el grupo que más puntos tenga acumulados. Al final de la sesión, los estudiantes deben responder a un cuestionario diseñado con *Kahoot*.

2.4.3. Bloque 2: La vida en la Prehistoria

En este bloque, los estudiantes aprenden los contenidos y competencias relacionados con la vida en la prehistoria. Para ello, se han empleado tres sesiones de 50 minutos.

En la primera sesión, se introduce a los estudiantes en los contenidos relacionados con la vida en el paleolítico y el neolítico, con sus características concretas. Esta exposición se lleva a cabo con una combinación de metodología expositiva y Flipped Classroom, usando los vídeos disponibles en el canal *La cuna de Halicarnaso*.

En la segunda sesión, los estudiantes, divididos en grupos de 4, han desarrollado una pequeña historia en la que cuentan las características principales de la vida en uno de los dos grandes periodos prehistóricos. Para desarrollar esta historia utilizan la herramienta de programación *Scratch*.

En la tercera sesión, se visualizan las historias construidas por los estudiantes, y se realiza un cuestionario elaborado con *Quizzy*.

2.4.4. Bloque 3: Avances tecnológicos

Una vez aprendidos los principales avances de la humanidad en las sesiones anteriores, en esta ocasión los estudiantes profundizaron sobre éstos (fuego rueda, agricultura, ganadería, etc...). Para ello, se emplearon dos sesiones de 50 min. En esta sesión, divididos en grupos de 4, los estudiantes representaron de modo gráfico el proceso por el que los seres humano llevan a cabo uno de los avances principales (a cada grupo le toca uno), y las repercusiones que tiene para la Humanidad. Para realizar esta actividad, se usó *Scratch*, programando historias en las que se cuente en qué consiste cada uno de estos avances.

En la segunda sesión, se visualizan las historias elaboradas con *Scratch* por los grupos de estudiantes, y se respondió a un cuestionario general elaborado con *Kahoot*.

2.4.5. Bloque 4: Arte rupestre

En este último bloque, los estudiantes deben explicar qué es el arte rupestre y sus principales elementos. El trabajo se realiza en tres sesiones de 50 minutos cada una:

En la primera sesión, los estudiantes conocen los contenidos relacionados con el arte rupestre. Esta exposición se lleva a cabo con una combinación de metodología expositiva y Flipped Classroom, usando los vídeos disponibles en el canal *La cuna de Halicarnaso*.

En la segunda sesión (divididos por grupos), los estudiantes elaboran maquetas simples de dólmenes, menhires, crómlech y cuevas con pinturas rupestres, utilizando cartulina, plastilina y goma eva. Con estas maquetas se construye un pequeño museo en un rincón del aula.

En la tercera sesión, se hace un recorrido por los diferentes monumentos, de modo gamificado, con la ayuda del robot *Mind Designer*. Un grupo programa al robot para que se desplace a uno de los monumentos, y después, se desplace hacia donde está otro de los grupos. El grupo que recibe la visita del robot debe explicar el momento en el que se ha detenido previamente. Una vez superado el reto, se repite la misma secuencia. Al final de la sesión, los estudiantes respondieron a un cuestionario diseñado con *Quizzy*.

Al final de la experiencia, los estudiantes visualizan un vídeo en el que se les invita a viajar al presente y elaborar una entrada en su diario de aprendizaje, explicando lo que han aprendido en la experiencia. El desarrollo de toda esta secuencia didáctica, en función de los contenidos y las metodologías empleadas se recoge en la tabla 2.

Tabla 2. Secuencia didáctica de temas, materiales usados, metodologías, contenidos y temporalización. Elaboración propia.

Actividades	Actividad 0	Actividad 1	Actividad 2	Actividad 3	Actividad 4
Temática	Contextualizar la experiencia	Conocer la cronología prehistórica	Conocer el estilo de vida prehistórico	Conocer los avances de la Humanidad en la Prehistoria	Conocer el arte rupestre
Materiales	Tablet, robot y acceso a Scratch	Tablet y Robot	Tablet, acceso a Scratch	Tablet, acceso a Scratch	Tablet, robot y acceso a Scratch
Metodología	Gamificación narrativa y ABP	FC, Gamificación y trabajo colaborativo	FC, Gamificación y trabajo colaborativo	Trabajo colaborativo	FC, Gamificación y trabajo colaborativo
Contenidos y estándares		1, 2	3-5	6	7
Temporalización	1 sesión	3 sesiones	3 sesiones	2 sesiones	3 sesiones

2.4.6. Evaluación

Para la evaluación se ha empleado un procedimiento cualitativo y cuantitativo, de manera que se ha podido hacer un seguimiento global a la participación de los estudiantes en las actividades y los

resultados de aprendizaje. Para el análisis cualitativo se tuvo en cuenta la observación del profesor, con una rúbrica de recogida de evidencias, para constatar la participación de los estudiantes en las actividades. Además, cada estudiante realizó una entrada en su diario de aprendizaje después de cada una de las actividades, que fue evaluada por el profesor. Para la evaluación de adquisición de conocimientos por metodología cuantitativa, se aplicaron cuestionarios diseñados por los propios estudiantes para cada una de las etapas, a través de apps como *Kahoot* o *Quizzy* (Rodríguez et al., 2015; Suelves et al., 2018).

3. RESULTADOS Y CONCLUSIONES

Las herramientas de evaluación empleadas durante el proceso de aplicación de la intervención didáctica, así como en la última fase de evaluación, permiten llevar a cabo un análisis en el que se combina información de tipo cuantitativo, a través de la valoración de las respuestas del alumnado a los diferentes tipos de cuestionarios gamificados que se han aplicado, e información de tipo cualitativo, con la lectura e interpretación de la entrada en los diarios de aprendizaje que el alumnado ha elaborado al final de la intervención.

Este doble análisis, permite hacer una valoración inicial de resultados de la aplicación de la intervención didáctica, para comprobar el nivel de aprendizaje del alumnado, y para hacerse una idea de la visión que se genera en el alumnado a través del uso de estrategias de robótica y programación didáctica, combinada con la aplicación de metodologías activas de aprendizaje. Este primer análisis arroja los resultados que se exponen a continuación.

El análisis de tipo cuantitativo en relación con las preguntas de evaluación permite hacer una valoración de los resultados de aprendizaje de los contenidos y competencias de la Prehistoria por parte del alumnado de la muestra. La figura 1 muestra el grado de acierto en las preguntas por parte del alumnado, en relación con los diversos ítem de aprendizaje.

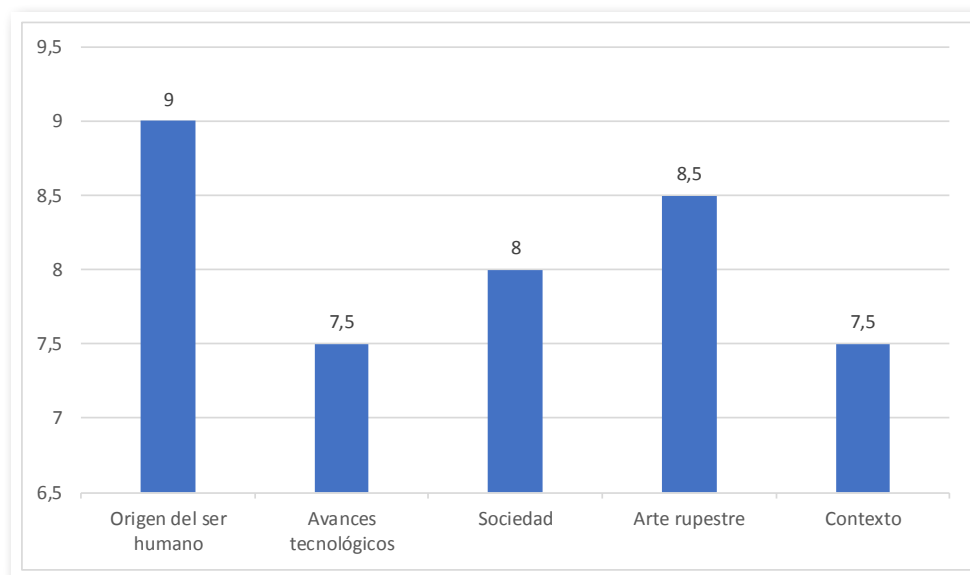


Figura 1. Media de acierto del alumnado en los cuestionarios de evaluación final. Elaboración propia.

El análisis cualitativo ha hecho posible valorar la incidencia de las estrategias de robótica y programación. La figura 2 representa esta valoración.

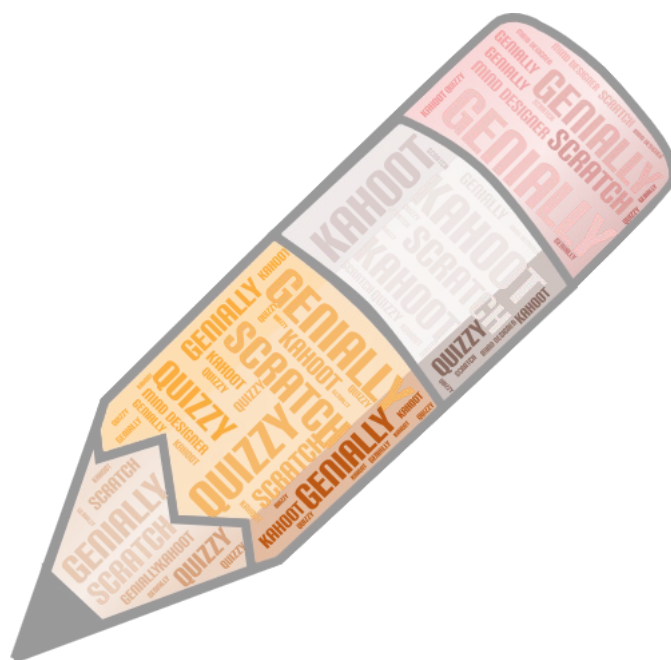


Figura 2. Nube de palabras de frecuencia de aparición de apps y elementos de robótica empleados en las entradas en el diario de aprendizaje del alumnado.
Elaboración propia.

La elaboración y diseño de esta unidad didáctica ofrece dos conclusiones principales:

Hay posibilidades de aplicar elementos e instrumentos de robótica y programación en el desarrollo didáctico de contenidos del área de ciencias sociales, a pesar de que, a priori, no parece que esta materia sea la más vinculada a este tipo de herramientas.

Es necesario (al menos para mí personalmente) profundizar en las posibilidades que pueden ofrecer estas herramientas de robótica y programación para sacar más partido de ellas en el área didáctica de las ciencias sociales.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alonso, K. (2018). *Propuesta de análisis de formación docente en robótica educativa con intervención mediante una escape room*. Universidad de Valladolid.
- Bas, E. (2011). Aprendizaje basado en problemas. *Cuadernos de Pedagogía*, 409, 42–44.
- Bravo, B. M., Eguren, L. A., & Rocha, A. L. (2010). El rol del docente en la enseñanza de la visión en educación secundaria. Un estudio de caso. *Revista Electrónica de Enseñanza de Las Ciencias*, 9(2), 283–375.
- Bustamante, J. A. G. (2018). Robótica educativa como propuesta de innovación pedagógica. *Gestión Competitividad e Innovación*, 6(2), 1–12.
- Corrales-Serrano, M., Sánchez-Martín, J., Moreno-Losada, J., & Zamora-Polo, F. (2019). Virtual Visits as a Learning Tool for Historical Heritage in Two Specific Examples: Évora and Mérida. *Multidisciplinary Digital Publishing Institute Proceedings*, 38(1), 1-6. <https://doi.org/10.3390/proceedings2019038001>
- Corrales-Serrano, M. (2019). La metodología Flipped Classroom en el aula de historia: una experiencia práctica. *Innovación Educativa En La Sociedad Digital*, 667–677.

- Corrales-Serrano, M. (2020). *Estudio de las motivaciones internas y externas para la elección de modalidad del alumnado de Bachillerato. Incidencia en la didáctica de las Ciencias Sociales*. Universidad de Extremadura.
- Corrales-Serrano, M., Moreno, J., Sánchez J. y Polo, F. Z. (2020). Estudio cualitativo de las motivaciones del alumnado de bachillerato en referencia a la modalidad de estudios. *Campo Abierto. Revista de Educación*, 39(1), 85-99. DOI: 10.17398/0213-9529.39.1.85.
- Corrales-Serrano, M. & Garrido-Valverde, J. (2020) Uso del patrimonio y aprendizaje de la historia de la ciudad. Una experiencia de gamificación en la alcazaba de Badajoz. *Revista UNES. Universidad, Escuela y Sociedad*, (9), 30-40. <http://doi.org/10.30827/unes.v0i9.15964>
- Del Valle, D., Muñoz-Repiso, A. G. V., & Gómez-Pablos, V. B. (2020). Aprendizaje basado en proyectos por medio de la plataforma YouTube para la enseñanza de matemáticas en Educación Primaria. *Education in the Knowledge Society (EKS)*, 21, 16. <http://dx.doi.org/https://doi.org/10.14201/eks.23523>
- Fernández, A., Porcel, A. M., Nuviala, A., Pérez, R., Tamayo, J., Grao, A., & 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, pp. 159-166.
- Ferrada-Ferrada, C., Carrillo, F. J., Díaz-Levicoy, D., & Silva-Díaz, F. (2020). La robótica desde las áreas STEM en Educación Primaria: una revisión sistemática. *Education in the Knowledge Society (EKS)*, 21. <http://doi.org/10.14201/eks.22036>
- García, M., & Navarro, M. J. (2017). *Robótica para todos en Educación Infantil*.
- González, A. M. (2020). Proyecto de innovación en Educación STEM con robótica educativa para 3º curso de Educación Infantil. *Paideia: Revista de Educación*, 60, 81-104.
- Gutiérrez, R. C., Martínez, M. del V. D. M., Bravo, J. A. H., & Bravo, J. R. H. (2015). Tecnologías emergentes para la enseñanza de las Ciencias Sociales. Una experiencia con el uso de Realidad Aumentada en la formación inicial de maestros. *Digital Education Review*, 27, 138–153.
- Hernández, A. (2019). *El museo en el aula: una propuesta de trabajo a través del museo virtual*.
- Irusta-Gonzalo, K. (2017). *Aprendizaje en Robots sociales*. Universidad Politécnica de Madrid
- Leinonen, T., & Gazulla, E. D. (2014). Design thinking and collaborative learning. *Comunicar. Media Education Research Journal*, 22(1). <https://doi.org/10.3916/C42-2014-10>
- Leoste, J., Pastor, L., Garre, C., Seitlinger, P., & Martino, P. (2021). *Utilización de Robots y Narrativas (Storytelling) Para La Enseñanza de Derechos Humanos En Las Aulas de Infantil*. Dykinson.
- Martínez, A. (2017). Design Thinking en STEAM. *Ciències: Revista Del Professorat de Ciències de Primària i Secundària*, 34, 29–34. <https://doi.org/10.5565/rev/ciencies.6>
- Lucero-Martínez, J. A. (2019). La clase de geografía e historia al revés: mi experiencia con el flipped learning. *Revista UNES. Universidad, Escuela y Sociedad*, 6, 156–168.
- Ocaña, G. (2012). Robótica como asignatura en Enseñanza Secundaria: resultados de una experiencia educativa. *Espiral. Cuadernos Del Profesorado*, 5(10), 56-64.
- Pinel, V., Rendón, L. A., & Adrover-Roig, D. (2018). Los robots sociales como promotores de la comunicación en los Trastornos del Espectro Autista (TEA). *Letras de Hoje*, 53(1), 39–47. <https://doi.org/10.15448/1984-7726.2018.1.28920>
- Pinto-Salamanca, M. L., Barrera-Lombana, N., & Pérez-Holguín, W. J. (2010). Uso de la robótica educativa como herramienta en los procesos de enseñanza. *Ingeniería Investigación y Desarrollo*, 10(1), 15–23.

- Plaza, P., Sancristobal, E., Carro, G., Blazquez, M., García-Loro, F., Muñoz, M., Jose, M., Albert, B. M., & Castro, M. (2018). *Scratch como hilo conductor para fomentar los intereses de STEM y robótica educativa*. Universidad de La Laguna.
- Reverte, J. R., Gallego, A. J., Molina, R. y Satorre, R. (2007). *El aprendizaje basado en proyectos como modelo docente. Experiencia interdisciplinar y herramientas groupware*. Proyecto de innovación tecnológico-educativo e innovación educativa de la Universidad de Alicante.
- Rivero-Gracia, M. P. (2017). Procesos de gamificación en el aula de ciencias sociales. *Iber: Didáctica de Las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 86, 4–6.
- Rodríguez, F., Loro, F., & Villén, S. (2015). Experiencia de gamificación en alumnos de magisterio para la evaluación de la asignatura Sociología de la educación mediante el uso de la plataforma Kahoot. *3rd International Conference on Innovation, Documentation and Teaching Technologies*, 223.
- Rodriguez, M. I. (2020). *Visita virtual interactiva en 360 del Museo de Cera de Bayamo*.
- Suelves, D. M., Esteve, M. I. V., Chacón, J. P., & Marí, M. L. (2018). Gamificación en la evaluación del aprendizaje: valoración del uso de Kahoot! *Innovative Strategies for Higher Education in Spain*, 8.
- Vega-Moreno, D., Solé, X. C., Rueda, M. J., & Llinás, D. (2016). Integración de robótica educativa de bajo coste en el ámbito de la educación secundaria para fomentar el aprendizaje por proyectos. *IJERI: International Journal of Educational Research and Innovation*, 6, 162–175.

Trabajando desde la subjetividad del alumnado: la foto-elicitación y la narrativa audiovisual como instrumento de aprendizaje

Cotán Fernández, Almudena; Picazo Gutiérrez, Marina y Ruiz-Bejarano, Aurora María

Didáctica, Universidad de Cádiz (España)

Abstract: Photography makes it possible to reach where words cannot. The photography is the only technique that can represent the same reality from different individual and collective approaches. Photography is present in society through smartphones, social networks, internet... Photography is a creative and artistic resource that allows the development of dialogue, reflection and learning of people. An educational innovation project was born at the University of Cadiz in which photography is used as a learning resource. Specifically, it uses the technique of photo-elicitation in two subjects of the Degree in Early Childhood Education: Collaboration with families in the educational processes and Tutoring and Family in Early Childhood Education. In this document, we describe the project and its main points, paying attention to photography as a learning tool, contextualization, and design of the educational experience. It ends with a section of conclusions where the importance of this technique as a learning element is evidenced.

Keywords: innovation, biographical-narrative methodology, photo-elicitation, inclusive education, higher education.

1. LA FOTOGRAFÍA COMO INSTRUMENTO DE APRENDIZAJE

El uso y la aplicación de los métodos visuales en las Ciencias Sociales cuentan con una larga trayectoria. Aunque la investigación con imágenes generadas por los participantes pueda parecer novedosa o innovadora, lo cierto es que no es así. A lo largo de los últimos 60 años muchas investigaciones cualitativas han optado por metodologías basadas en la imagen como técnica de recogida de información (Oter-Quintana et al., 2017; Tornabene et al., 2018). Sin embargo, la evolución y la aplicación de esta técnica de investigación no se han desarrollado por igual en todas las áreas de las Ciencias Sociales, lo que ha provocado una fragmentación en su conceptualización. Algunas de estas técnicas son: la foto-elicitación, el fotolenguaje, la autofotografía, la fotografía hermenéutica, la narración digital, la fotovoz o los relatos audiovisuales de los participantes (para profundizar en estos conceptos, se recomienda acudir al estudio de Balmenou y Garrod, 2016).

Actualmente se comparten 3,5 millones de fotografías al minuto en el mundo (Deloitte, 2016a). En este sentido, Kantar (2017), indica que, cada dos minutos, se realizan más fotografías que en todo el siglo XIX. Y es que el uso de los smartphones y las cámaras digitales han ayudado a que los retratos y otras imágenes proliferen y abunden en la sociedad como nunca antes lo había hecho la fotografía (Deloitte, 2016b). De hecho, en un solo día se generan más de cinco millones de fotografías compartidas en todo el mundo (Deloitte, 2016a). Estudios como los de Bagadiya (2022) revelan que las publicaciones en redes sociales que están acompañadas de fotografías o vídeos obtienen porcentajes mucho más elevados de interacción entre los usuarios en red que las publicaciones que presentan solo textos. Las primeras son muchos más atractivas para las personas que las segundas, porque las personas procesan de manera más rápida las imágenes que el texto escrito (Desai, 2018).

En este escenario en el que se evidencia que la fotografía se ha convertido en un elemento central y asiduo en la vida de las personas, cabe reflexionar sobre su utilidad y su papel en el contexto educativo. La fotografía es un elemento accesible al alumnado que le permite reflejar sus vivencias, experiencias y testimonios. Trabajos como los de Tornabene et al. (2018) reflejan prácticas educativas a través de la fotografía. A través de la misma, no sólo se pudo desarrollar una metodología de aprendizaje centrado en el alumnado y en su narrativa, sino que también, pudieron desarrollar una herramienta de evaluación adaptada. Además, destacaron el fácil acceso e impacto que ejercía la fotografía en todo el alumnado. Sin embargo, desde este estudio, se concibe que cada fotografía tiene una narración y una historia subjetivas que solo la persona que la ha captado es capaz de identificar. Por ello, es importante no solo contar con la toma de la fotografía y su análisis desde un punto objetivo, sino también, con un análisis narrativo de la misma que permita al sujeto lector comprender su visionado completo. Así, desde este trabajo se aborda la toma de fotografías desde una perspectiva de la persona como participante. De hecho, cuando una persona realiza una fotografía es porque quiere captar algún hecho importante. Por ello, desde este estudio se tiene el firme compromiso de otorgar el control de la selección y la captura de la fotografía a las personas participantes en el estudio (Matteucci, 2013) por dos razones esenciales: 1. Son los sujetos protagonistas en la toma de la fotografía, y; 2. Son, también, los sujetos protagonistas de su aprendizaje.

Se parte, por ende, de un aprendizaje activo por parte del alumnado en el que la fotografía permite no solo situarlo como elemento central de este proceso de enseñanza y aprendizaje, sino que le da autonomía y protagonismo en el mismo y le permite vincular y reflexionar su experiencia al contenido y las competencias a asimilar. De esta manera, el alumnado puede desarrollar un aprendizaje significativo y, a su vez, desarrollar un pensamiento reflexivo y motivador (Cortés y González, 2020; Ruiz et al., 2018; Sabariego et al., 2019); elementos considerados esenciales para el diseño y desarrollo de prácticas inclusivas eficaces (Cotán y Ruiz-Bejarano, 2021).

Por ello, en los siguientes apartados se realizará la descripción de una práctica educativa centrada en el uso de la fotografía en los espacios de Educación Superior. Concretamente, se optará por el término foto-elicitación (Collier, 1957) para hacer alusión a esta técnica en la que no solo interesará captar la visión del alumnado como protagonista sobre un tema concreto, sino que, también, se abordará un análisis narrativo-visual que le permitirá reconstruir su experiencia y vincularla desde una perspectiva práctica al contenido de la materia a desarrollar.

2. DANDO FORMA A LA EXPERIENCIA EDUCATIVA

2.1. Contextualización

El proyecto de innovación docente presentado en este trabajo (sol-202100202148-tra) ha sido aprobado por la Universidad de Cádiz para el curso 2021/2022. El mismo, se está desarrollado en dos asignaturas del Grado de Educación Infantil: 1. Colaboración con las familias en los procesos educativos y, 2. Tutoría y Familia en Educación Infantil.

Los principales objetivos propuestos para que el alumnado alcance en este proyecto son, por un lado, conocer las principales estrategias para el desarrollo de la acción tutorial y, por otro lado, generar redes de vinculación, participación y colaboración de las familias en la vida escolar. Para el logro de los mismos, se ha propuesto el diseño de una metodología activa y participativa desarrollada a través de la foto-elicitación. De este modo, se comprende que articular los contenidos de ambas asignaturas a través de la foto-elicitación va a permitir que (Cotán, in press):

1. El alumnado indague y valore la vida en las aulas y la colaboración y participación de las familias en las escuelas y en los procesos de tutorización y,
2. Los docentes puedan reflexionar sobre la coherencia existente entre los objetivos marcados en las asignaturas y las actividades que se diseñan para ello.

2.2. Diseño de la experiencia educativa

El proyecto de innovación docente presentado en este trabajo (sol-202100202148-tra) ha sido aprobado por la Universidad de Cádiz para el curso 2021/2022. El mismo, se está desarrollado en dos asignaturas del Grado de Educación Infantil:

En las últimas décadas han proliferado el número de estudios visuales (Banks 2001; Emmison y Smith, 2000; Rose, 2007). Fundamentalmente, este tipo de estudio se concreta en el análisis de imágenes o artefactos existentes o en el estudio de imágenes tomadas por la persona investigadora (Drews y Guillemin, 2010). Sin embargo, existe una menor proporción de estudios visuales centrados en las imágenes tomadas por el propio participante como parte de la investigación (Cotán, 2019). Este es precisamente el centro de interés en este trabajo: investigar producciones visuales (concretamente, fotografías), tomadas por el propio sujeto participante (en nuestro caso, el alumnado de la asignatura Colaboración de las familias en los procesos educativos del Grado de Educación Infantil de la Universidad de Cádiz) como parte del estudio y de su formación. Para ello, el/la estudiante participa de manera activa en la producción e interpretación narrativa de la imagen visual como dato. Siguiendo la cuestión planteada por Drews y Guillemin (2010), en este estudio se plantean dos cuestiones: ¿qué implicaciones genera esta técnica en el compromiso del alumnado con su propia formación? y ¿cuáles son las consecuencias académicas y de aprendizaje que se generan a partir de este proceso para el/la estudiante, el investigador y la investigación? Para ello, seguimos el mismo eje cronológico seguido por estos autores: antes, durante y después (ver figura 1).

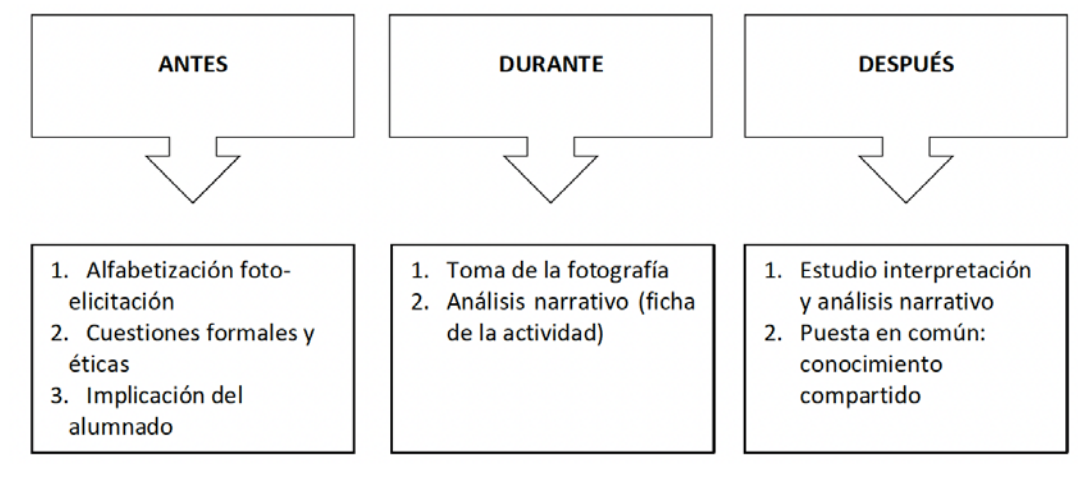


Figura 1. Proceso desarrollado en la producción fotográfica por parte del alumnado.

En primer lugar, se procederá a realizar un acercamiento al alumnado al uso de las metodologías visuales en el campo de la educación y a la foto-elicitación. A lo largo del mismo, se generará un proceso de conceptualización de esta técnica y se destacarán los principales beneficios que tiene en el área educativa. De forma complementaria, se examinarán cuestiones formales, epistemológicas y éticas en el proceso de producción de imágenes. Para ello, en este estudio en cuestión, nos centrare-

mos en un área y tema concreto del alumnado: la fotografía se debe tomar (o seleccionar) del área académica y debe representar un hecho relevante entre la familia y la escuela teniendo siempre como referente una premisa, la colaboración entre ambas. En esta fase, además, se explicarán las principales características de la fotografía y el proceso de ética o consentimiento informado de las personas que aparezcan en las fotografías¹. Por tanto, en la fase de “antes”, se desarrollará un proceso de alfabetización de los/as estudiantes participantes en esta técnica y se analizará la implicación de los mismos en la producción de imágenes.

En la siguiente etapa, “durante”, el alumnado deberá, en primer lugar, seleccionar o realizar la fotografía a analizar y, en segundo lugar, desarrollará un análisis narrativo de la misma en el que se centrará en dos hechos fundamentales: 1. Su papel en la fotografía y, 2. El papel de otros agentes (familia, amigos, docentes, etc.). Para dicho análisis, se facilitará al alumnado una tabla con los elementos a analizar (ver tabla 1).

En la última etapa, “después”, se estudiarán la interpretación y el análisis narrativo-visual generado y se pondrán en común con los compañeros y las compañeras, generando un conocimiento compartido de como deben enfocarse las principales acciones de colaboración por parte de la escuela hacia la familia.

Sin embargo, debemos tener clara una cuestión: la toma de fotografías no es un ejercicio neutral, sino que entra en juego la subjetividad de la persona que la toma, en este caso, el alumnado. Y este es otro de los elementos fuertes de este estudio: trabajar desde la significatividad del alumnado. A partir del mismo y, de sus narraciones, se procederá a desarrollar un andamiaje conceptual que parte del alumno para, posteriormente, llevarlo al aula y generar elementos de conexión entre su propia experiencia y el contenido a abordar. De esta forma, se desarrollará un aprendizaje significativo teniendo como foco central del proceso de aprendizaje al alumnado. Una estrategia metodológica importante para, a su vez, desarrollar procesos de aprendizajes inclusivos (Cotán et al., 2021).

2.3. ¿Qué va a realizar el alumnado “antes” de la toma de la fotografía?

En la primera fase del diseño del proyecto, la denominada “antes”, el alumnado va a realizar y recibir tres acciones esenciales (ver figura 1): 1. Un proceso de alfabetización; 2. Conocer los aspectos metodológicos (cómo hacer la fotografía) y éticos de la fotografía, y; 3. Reflexionar si quiere seleccionar una fotografía ya tomada en el pasado o realizar una propia.

En la primera de las acciones, el alumnado va a recibir una formación previa sobre dos elementos esenciales: métodos narrativos y foto-elicitación como instrumento de aprendizaje. Previo al desarrollo de esta, el alumnado deberá tener leído y trabajado cuatro documentos (ver figura 2).

Bautista García-Vera, A. (2017). La foto-elicitación en la formación permanente de maestros en educación primaria. <i>Alteridad. Revista de Educación</i> , 12(2), 202-214. https://doi.org/10.17163/alt.v12n2.2017.06 Cotán, A. (in press). La foto-elicitación en la formación inicial del maestro. Desarrollo de un proyecto de innovación. En <i>Investigaciones emergentes de nuevo cuño</i> . Thomson Reuters-Aranzadi. Cotán, A. y Ruiz-Bejarano, A.M. (2021). Pedagogía narrativa en las aulas de Educación Superior: Beneficios de su implementación en el alumnado

Figura 2. Documentos de lectura para el alumnado.

¹ En todo momento se deberá contar con el consentimiento expreso de la persona o personas que aparezcan en las fotografías. Si se trata de menores, en este caso deberán ser sus tutores legales los que lo hagan.

Esta acción formativa se desarrollará durante una sesión teórica con el gran grupo (90 minutos de duración). En ella, la docente llevará a cabo una exposición sobre los métodos narrativos y la importancia de trabajar desde la experiencia del alumnado. Esta exposición se apoyará en una presentación visual. Lo que se pretende es que el alumnado conozca metodologías y estrategias didácticas en la que es el protagonista de su propio aprendizaje y a partir de las cuales pueda desarrollar un andamiaje conceptual que le permita el desarrollo de un aprendizaje significativo y un aumento de la motivación hacia el mismo. En esta sesión, también se abordará la foto-elicitación (su concepto, estructura, qué aporta a la educación, etc.) cómo técnica de investigación.

Para conocer el impacto de esta acción formativa en la experiencia del alumnado, previa a la misma, se le facilitará pre-test y un post-test de preguntas abiertas por GoogleForms en el que se le preguntará: 1. Si conoce los métodos narrativos-visuales; 2. Si ha tenido experiencias didácticas con métodos visuales; 3. Si considera importante desarrollar metodologías participativas; 4. Si cree importante convertir al alumno y la alumna en el centro su aprendizaje; 5. Si conoce la foto-elicitación; 6. Si piensa que se podría aplicar en su práctica docente futura, y; 7. Si cree que este tipo de técnicas podría potenciar el desarrollo de prácticas inclusivas en el aula.

En un segundo momento, en esta fase del estudio también se les explicarán a los/as estudiantes los elementos formales y éticos de la fotografía. Referente a las cuestiones formales, se les transmitirá que deben ser: 1. Fotografías con una resolución nítida; 2. En posición horizontal; 3. Deben ser tomadas o pasadas a formato jpg.; 4. Su tamaño debe ser de 10 cm de alto por 15 de ancho (tamaño estándar), y; 5. Toda persona que aparezca en la fotografía debe ser conocedora de ello y expresar de manera explícita su consentimiento. Referente al quinto y último punto de los aspectos formales, nos lleva de manera irremediable a los aspectos éticos. El alumnado, debe realizar un consentimiento informado que deberá tener firmado por todas las personas que aparezcan en la fotografía. Si son menores de edad, el consentimiento informado deberá ser firmado por su tutor o tutores legales y en ningún caso se podrá reproducir por medio alguno de difusión (ni público, ni interno de la asignatura). Sólo será visto por la docente. De igual forma, si algún alumno no consiente y no da su derecho de cesión y publicación de imágenes/fotografías en el perfil de Instagram de la asignatura, en ningún momento se le penalizará en la calificación final de la materia.

2.4. Desarrollando la actividad: “durante”

Para el desarrollo de la segunda fase del proyecto, “*durante*”, el alumnado deberá seleccionar o tomar (de manera individual) la fotografía a analizar atendiendo a las cuestiones formales y éticas indicadas anteriormente. Posterior a la selección, el alumnado deberá desarrollar el análisis narrativo-visual de la fotografía. Para ello, previamente, la docente en la clase teórica y tras finalizar el proceso de alfabetización, deberá explicar a los/as estudiantes los aspectos centrales a los que deben acudir. Como apoyo a esta explicación, se les presentará la ficha que deben cumplimentar y las cuestiones que deben atender en el desarrollo de la misma. Es muy importante recalcar que, con esta técnica, no solo se persigue un estudio introspectivo del alumnado en su infancia, su proceso de aprendizaje y su historia, sino que, también, han de llegar a conectarla con los contenidos vistos en la materia, así como hallar una conexión simbólica. De esta forma, se intentará analizar los contenidos de la materia buscando significatividades y generando, desde la visión del alumnado, ejemplos de buenas prácticas educativas que puedan replicar en su futuro quehacer docente. Los elementos principales que el alumno ha de atender para poder desarrollar el análisis narrativo son:

- a) Elaborar un título y descripción de la imagen.

- b) Responder a las cinco cuestiones planteadas: ¿Qué significado tiene esta imagen para mí?; ¿Por qué he seleccionado esta fotografía?; ¿Qué relación tiene con los procesos colaborativos de las familias en las escuelas?; ¿Qué papel tienen las personas implicadas en esta fotografía?; ¿Cómo incide esta imagen en tu futuro docente? (ver tabla 1)

A cumplimentar por el alumnado	
Nombre y Apellidos	
Curso	
Asignatura	
Fotografía	
¿Qué significado tiene esta imagen para mí?	
¿Por qué he seleccionado esta fotografía?	
¿Qué relación tiene con los procesos colaborativos de las familias en las escuelas?	
¿Qué papel tienen las personas implicadas en estas fotografías? (pueden aparecer de manera física o no?)	
¿Cómo incide esta imagen en tu futuro docente?	
Anexos:	Cualquier información que el alumnado considere relevante aportar (y no lo haya hecho con antelación) y que sirva para acompañar el significado de la imagen y su relación con la asignatura así como para comprender el proceso y diseño de la misma. Consentimiento informado / Cesión derechos imagen En el caso de la ficha grupal, aquí se ha de indicar el comentario que debe acompañar a la foto en el perfil de instagram de la materia.

Figura 3. Ficha para el análisis de la fotografía. Fuente: elaboración propia.

Posterior al análisis narrativo, el alumnado realizará otro análisis narrativo-visual de igual índole a través de las cuestiones planteadas por la docente, pero esta vez de manera grupal (entre dos y cuatro personas). En las sesiones prácticas (90 minutos), el alumnado se agrupará por grupos de tres a cuatro componentes y se les solicitará que, partiendo del análisis narrativo-visual que han realizado de manera individual, desarrollen otro grupal. En este segundo momento, el alumnado, por grupo, deberá realizar una fotografía que recoja personas, elementos o espacios claves que, para ellos, refleje la importancia de la colaboración de las familias en los contextos educativos. De esta manera, lo que se pretende es que, partiendo del conocimiento individual, genere un aprendizaje grupal, dialogado y reflexivo y, a su vez, pongan en práctica los contenidos teóricos asimilados.

2.5. Generando conocimiento a partir del alumnado: ¿qué hacen después del trabajo realizado?

Tras el análisis narrativo-visual desarrollado, en último lugar, el alumnado deberá realizar tres pasos fundamentales:

1. Enviar en el espacio habilitado para tal fin en el campus virtual la ficha individual y grupal realizada.
2. Enviar la fotografía para la subida por parte de la docente en el perfil de la asignatura en Instagram.
3. Comentar, de manera individual, a un mínimo de dos fotografías de otros compañeros.
4. Poner en común los conocimientos desarrollados.

En el primero de los pasos, la docente tendrá acceso a la ficha individual del alumnado y a su análisis narrativo. Aunque las fotografías estén ubicadas en un espacio restringido al que solo tengan acceso el alumnado y la docente, también deberán tener el consentimiento informado por parte de las personas que en ellas aparezcan.

En un segundo momento, a través del perfil privado en la red social de este contenido debe focalizar su atención en la importancia que tiene esa imagen en la colaboración de las familias en el contexto educativo y qué aporta a este sector y, en segundo lugar, a ellos como docentes. Además de esta acción, se le requerirá al alumnado que, de manera grupal, interactúen con dos fotografías de los compañeros ofreciendo su opinión y realizando tantas preguntas como consideren. Todas estas aportaciones y cuestiones serán realizadas desde un enfoque constructivo y bajo el marco conceptual de las materias.

Tras la realización de estas acciones, en las clases prácticas (35-40 alumnos/as aproximadamente), se desarrollará un grupo de discusión sobre el desarrollo de esta técnica, los aprendizajes adquiridos y la vinculación de esta con su futuro profesional.

3. CONCLUSIONES

La innovación docente universitaria se nos muestra como un campo vasto de indagación y estudio en el que explorar nuevas fórmulas para la enseñanza o en el que profundizar por vías alternativas en fórmulas ya existentes. No se trata de “innovar por innovar”; es decir, de introducir modificaciones metodológicas o reformas de mayor o menor calado sin sentido, primando la novedad sobre cualquier otro criterio. Más bien, se trata de ofrecer una respuesta contextualizada a las necesidades formativas del alumnado universitario dentro del telón de la sociedad de la información y del conocimiento. En este ámbito, la foto-elicitación se erige como una importante herramienta de aprendizaje y de inclusión en las aulas universitarias (Cotán y Ruiz-Bejarano, 2021).

En un contexto social, cultural y educativo contemporáneo donde la imagen, lo visual, presenta una preponderancia significativa (Deloitte, 2016a, 2016b; Desai, 2018), el método narrativo-visual de la foto-elicitación ofrece al alumnado universitario la posibilidad de proyectar una mirada crítica y reflexiva hacia sus propias imágenes y construir así sus nuevos aprendizajes sobre la base de sus experiencias consolidadas. La foto-elicitación resulta entonces una herramienta que alimenta y sostiene un valioso y necesario aprendizaje significativo en la formación inicial docente, a la par que fomenta la formación de profesionales críticos y reflexivos (Cortés y González, 2020; Ruiz et al., 2018; Sabariego, et al., 2019).

A su vez, la foto-elicitación posibilita que el alumnado, desde sus propias experiencias y sus conocimientos previos, desarrolle un proceso de andamiaje conceptual y pedagógico sobre cómo le gustaría que fueran sus experiencias docentes futuras, ofreciendo, así, la oportunidad de crear y recrear ejemplos de posibles buenas prácticas docentes (Cotán et al., 2021). En ese sentido, se favorece la adquisición de un aprendizaje significativo y motivador. No está mal recordar en este punto que la foto-elicitación trata de comprender y profundizar (en) los entresijos de las experiencias, vivencias y creencias del alumnado (Guba y Lincoln, 2002). Sin pretender caer en la generalización, se realiza

un análisis de reflexión sobre el contenido de los elementos claves y esenciales de esa imagen visual, comentando y buscando explicaciones acerca del significado que esas fotos tienen para el alumnado, construyéndose nuevos aprendizajes a partir de esa base. De este modo, se impulsa el establecimiento de prácticas inclusivas en el aula académica a través de las narraciones pedagógicas del alumnado (Cortés y González, 2020; Cotán y Ruiz-Bejarano, 2021).

Además, tras la aplicación de este proyecto en el aula, los resultados de esta experiencia de innovación docente apuntan hacia el hecho de que la realización de actividades a partir de las experiencias previas del alumnado actúa como un elemento motivador para este, en la medida en que lo sitúa como centro y protagonista de su propio proceso de aprendizaje. Para los/as estudiantes, saber que sus propias voces son escuchadas y legitimadas tiene un efecto estimulante y potenciador de empoderamiento en los mismos. Asimismo, la foto-elicitación permite al alumnado universitario establecer conexiones más sólidas entre la teoría y la práctica educativa, lo que, por medio de la combinación de ambas, favorece el arraigo de un enfoque crítico y transformador (Soriano, 2012) en la formación inicial docente.

Por tanto, el uso de la fotografía y su correspondiente análisis narrativo hace que la foto-elicitación y su empleo en el aula se convierta en un instrumento valioso al servicio de la atención a la diversidad desde un enfoque inclusivo que genere espacios de diálogo, encuentros, reflexión y aprendizajes en el aula.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bagadiya, J. (2022). 430+ Social Media Statistics You Must Know in 2022. *SocialPilot*, <https://www.socialpilot.co/blog/social-media-statistics>
- Banks, M., & Zeitlyn, D. (2015). *Visual methods in social research*. Sage.
- Bautista García-Vera, A. (2017). La foto-elicitación en la formación permanente de maestros en educación primaria. *Alteridad. Revista de Educación*, 12(2), 202-214. <https://doi.org/10.17163/alt.v12n2.2017.06>
- Collier, J. 1957. Photography in Anthropology: A Report on Two Experiments. *American Anthropologist*, 59(5), 843–859. <http://doi.org/10.1525/aa.1957.59.5.02a00100>
- Cortés, P. y González, B. (coords.) (2020). *El uso de las narrativas en la enseñanza universitaria. Experiencias docentes y perspectivas metodológicas*. Octaedro.
- Cotán, A. (2019). ¿Es la universidad un entorno accesible? Historias de vida de estudiantes con discapacidad. *Revista Fuentes*, 21 (1), 85-101.
- Cotán, A. (in press). La foto-elicitación en la formación inicial del maestro. Desarrollo de un proyecto de innovación. En *Investigaciones emergentes de nuevo cuño*. Thomson Reuters-Aranzadi.
- Cotán, A. y Ruiz-Bejarano, A.M. (2021). Pedagogía narrativa en las aulas de Educación Superior: Beneficios de su implementación en el alumnado con discapacidad. En A. Cotán y J.C. Ruiz Sánchez, *Muros de discriminación y exclusión en la construcción de identidades: la mirada de las Ciencias Sociales*, 1253-1272. Dykinson.
- Cotán, A., Aguirre, A., Morgado, B., & Melero, N. (2021). Methodological Strategies of Faculty Members: Moving toward Inclusive Pedagogy in Higher Education. *Sustainability*, 13(6), 3031. <https://doi.org/10.3390/su13063031>
- Cotán, A., Ruíz-Bejarano, A. M., y Picazo-Gutiérrez, M. (2021, noviembre 25). Potenciando la innovación en las aulas universitarias: la foto-elicitación como instrumento de aprendizaje. [Presentación en congreso virtual]. *II Congreso Internacional Nodos del Conocimiento. Innovación e*

Investigación, rescate humano y transferencia de conocimientos: retos para la universidad ante el horizonte 2030. <https://bit.ly/3fnJEyc>

- Deloitte (2016a). *3.5 Million Photos Shared Every Minute in 2016.* <https://tinyurl.com/277vnh67>
- Deloitte (2016b). *Predictions, Photo Sharing: Trillions and Rising* <https://tinyurl.com/yck4st9k>
- Desai, P. (2018). Scientific reasons people are wired to respond to visual marketing. <https://tinyurl.com/6fdu8s47>
- Drews, S. & Guillemin, M. (2014) From photographs to findings: visual meaning-making and interpretive engagement in the analysis of participant-generated images. *Visual Studies*, 29(1), 54-67. <http://doi.org/10.1080/1472586X.2014.862994>
- Emmison, M. & Smith, P. (2000). *Researching the Visual: Images, Objects, Contexts and Interactions in Social and Cultural Inquiry.* Sage.
- Guba, E.G. y Lincoln, Y.S. (2002). Paradigmas en competencia en la investigación cualitativa. En C. Denman y J.A. Haro, *Por los rincones. Antología de métodos cualitativos en la investigación social*, 113-145. El Colegio de Sonora. <https://bit.ly/3njbuQL>
- Kantar (2017). *Consumers on Instagram: Through Their Looking Glass.* <https://tinyurl.com/3457s96a>
- Matteucci, X. (2013). Photo elicitation: Exploring tourist experiences with researcher-found images. *Tourism Management*, 35, 190-197. <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S026151771200129X>
- Oter-Quintana, C., González-Gil, T., Martín-García, Á., & Alcolea-Cosín, M. T. (2017). Photoelicitation: A useful tool to investigate management of the vulnerability of homeless women. *Enfermería Clínica (English Edition)*, 27(5), 308-313. <https://tinyurl.com/uf6hpuv>
- Rayón, L., Romera, M.J., De las Heras, A.M., Torrego, A. y Bautista, A. (2021). Foto-elicitación e indagación narrativa visual en estudios de casos y grupos de discusión. *New Trends in Qualitative Research*, 5, 41-56. <https://doi.org/10.36367/ntqr.5.2021.41-56>
- Rose, G. (2007). *Visual Methodologies. An Introduction to the Interpretation of Visual Materials.* Sage.
- Ruiz, C., Sabariego, M., Sandín, M.P. y Sánchez, J. (2018). Creando contextos para el desarrollo del pensamiento reflexivo en la universidad. En M. Sabariego (coord.), *El pensamiento reflexivo a través de las metodologías narrativas: experiencias de innovación en Educación Superior*, 22-27. Octaedro.
- Sabariego, M. Sánchez, A. y Cano, A.B. (2019). Pensamiento reflexivo en la educación superior: aportaciones desde las metodologías narrativas. *Revista Complutense de Educación*, 30(3), 813-830. <https://doi.org/10.5209/rced.59048>
- Soriano, E. (2012). *Investigación en Educación Infantil y Primaria.* Universidad de Almería. <https://bit.ly/31THqDE>
- Tornabene, L., Nowak, L.V., & Vogelsang, L. (2018) Visual power: review of image-based methodologies and subsequent development/uses of the Fotofeedback Method™. *Visual Studies*, 33(4), 357-373. <http://10.1080/1472586X.2019.1589387>

Reconsiderar la profesionalidad docente. Entre la centralidad del alumno y la importancia de la formación

Crescenza, Giorgio

Departamento de Educación, Universidad de Roma Tre (Italia)

Abstract: Teaching practices innovation is considered one of the main factors in improving quality of teaching both in schools and universities. It takes on real value if translated into effective learning outcomes, hence it needs to be supported at an institutional level and founded on research as compared to problems and new challenges of learning. Starting from the affirmation of student centrality, the essay questions the importance of professional skills and especially the pedagogical-didactic ones in the university system. This system considers teaching as a private teacher's issue, mostly carried out in solitude in his classroom. Since some pedagogical issues are still too marginal, the essay wonders about the importance that education represents for each teacher, which represents a duty. At the same time it is a right closely linked to the general commitment according to which University has taken on towards society, i.e. to guarantee a quality education service. Nowadays such an education cannot ignore the conscious use of new technologies and it is essential to enter the international value.

Keywords: research, didactic strategies, skills, teaching, university teaching, professional education, learning.

1. INTRODUCCIÓN

La Universidad hoy está experimentando un fuerte cambio. La renovación global del sistema italiano encuentra en los elementos de evaluación de las Universidades una de las matrices fundamentales (Baldacci, 2022). Sobresale una «cultura de la evaluación» entendida como «cultura de la mejora» que considera los procesos de evaluación como productos examinados capaces de suministrar datos e informaciones en las que fundar una reflexión sobre lo existente de cara a intervenciones coherentes con las exigencias de continua mejora de las actividades didácticas, de investigación y de tercera misión a las que están llamadas las Universidades. Se percibe la exigencia de modelos multidimensionales de evaluación, portadores de metodologías, herramientas y procedimientos capaces de acoger la complejidad de los fenómenos y de dar valor a la pluralidad de los actores implicados (Del Gobbo, 2016).

El sistema de evaluación tiene el papel de coparticipar al logro de la innovación y de la calidad en los diferentes grados de la organización universitaria. ¿En qué consiste una cultura de la mejora? Podemos decir: estrategias de gobernanza; desarrollo de proyectos; intervenciones planificadas en las áreas de puntos críticos y valoración de las excelencias.

En el campo de la formación y de la didáctica universitaria se pueden localizar diferentes áreas en las que poner en marcha acciones ordenadas y cualificadas dirigidas a perfeccionar estructuras, procesos y resultados formativos. Los retos son:

- Innovar los ambientes didácticos;
- Hacer más eficaz la actividad de enseñanza-aprendizaje;
- Perseguir los objetivos de Europa 2020;
- Considerar la relación entre investigación y didáctica.

La actividad de investigación es para el docente: un hecho social y público; realizada en equipo, formalizada y confrontada, hecha visible en el exterior, incentivada y apreciada; es un factor clave de desarrollo profesional y de carrera (por eso la misma prevé una precisa trayectoria formativa plurianual).

En este sentido la didáctica, tradicionalmente, es un hecho privado, llevado a cabo en «soledad» en el aula, sometida obligatoriamente a procesos de evaluación, pero raramente reconocida e incentivada, «Quita tiempo a la investigación», aun siendo una obligación institucional, no prevé una preparación inicial específica.

2. CENTRALIDAD DEL ESTUDIANTE Y DE LA COMPETENCIA EDUCATIVA

El aprendizaje hoy en día se identifica como un proceso de construcción y reconstrucción activo y continuo de conocimiento, donde el estudiante es un recurso fundamental. Numerosas investigaciones han destacado cómo la adopción de modalidades de enseñanza centradas en el estudiante determinan un mayor carácter significativo de la experiencia de aprendizaje, mejoran los resultados y por tanto se deberán favorecer (Richardson, 2005; Trigwell y Prosser, 1996).

La centralidad del estudiante acarrea en primer lugar un cambio de la atención sobre las competencias que el estudiante debe desarrollar (Bender, 2003). Se pasa de una enseñanza basada solo en los contenidos teóricos y disciplinarios (indispensables) a una perspectiva sobre todo basada en los resultados de aprendizaje esperados (learning outcomes) en términos de conocimientos, capacidades y competencias, así como indicado en el Proyecto Tuning (Villa Sánchez y Poblete Ruiz, 2008), favoreciendo la recuperación de los aprendizajes subyacentes, acontecidos también en contextos no formales e informales

Poner en el centro al estudiante significa resaltar su potencial personal, en una perspectiva de valorización del talento, y al mismo tiempo reconocer el papel de recurso por el contexto. Considerar al estudiante socio de la empresa didáctica contribuye además a hacerlo corresponsable de los procesos de calificación de la didáctica (Kember y Ginns, 2012). Su implicación, también en los procesos de gobernanza, se considera un *driver* potente para desarrollar procesos de calidad; en concreto cuando asume la forma de un diálogo continuo entre quien enseña y quien aprende es capaz de dar *feedback* significativos a la acción de enseñanza y de aprendizaje. Mejorar la calidad de la didáctica requiere la promoción y el desarrollo de una “cultura del diálogo” (Catarci y Macinai, 2015). Eso significa apostar por la introducción de prácticas eficaces en la implicación de los estudiantes en todas las acciones, comprendida la evaluación. En dicho contexto, las propuestas de aprendizaje activo y colaborativo (para proyectos, para investigación, para experiencias, de laboratorio) resultan innovativas en la medida en la que contribuyen a delinear un nuevo planteamiento de la docencia entendida como interacción proficua entre docentes, estudiantes y ambiente de aprendizaje. Tales prácticas innovativas resultan no plenamente en línea con la normativa vigente que mantiene en su mayoría clases numerosas, a menudo ni siquiera se respetan los niveles indicados. En estas situaciones la innovación resulta difícil, pero paradójicamente es todavía más indispensable; puede requerir diferentes soluciones como la adopción de tecnologías para la interacción en el aula, la introducción de actividades de didáctica integrativa y de apoyo a los estudiantes o la subdivisión de las clases en grupos seguidos por un tutor.

Significa también garantizar la importancia de las innovaciones, que implica llevar a cabo un examen diagnóstico atento inicial del contexto, un seguimiento continuo de los procesos de suministro y una evaluación final de los resultados conseguidos, teniendo cuidado de verificar la validez de las propuestas en el plan formativo y su sostenibilidad en el plan técnico-administrativo.

Es necesario: entrar en la lógica de la interdisciplinariedad; prestar atención al mundo del trabajo y a la promoción de trayectorias experimentales; favorecer la construcción de aprendizajes auténticos (authentic learning) y de la personalización de los procesos de formación. Por tanto, innovar significa desarrollar nuevos enfoques culturales (Pinto, 2018).

Para esto es necesario aprovechar las oportunidades ofrecidas por las TIC y por los lenguajes digitales para apoyar nuevos modos de impartir clases, aprender y evaluar (Flores-Lueg y Roig-Vila, 2019); en pocas palabras, usar el lenguaje de los medios de comunicación, que los jóvenes conocen y utilizan, hecho de conexiones y de redes más que de trayectorias lineales.

Las nuevas tecnologías permiten hacer la didáctica más inclusiva, reduciendo el número de estudiantes que no acceden a los programas de formación y favoreciendo el aprendizaje para diferentes tipologías de usuarios (Mañas y Roig-Vila, 2019). Las tecnologías de la información y de la comunicación entraron a formar parte de nuestra experiencia cotidiana, sobre todo con la pandemia de Covid-19 (Crescenza, 2020), transformando no solo nuestra vida profesional sino sobre todo nuestra vida privada, el modo en el que nos relacionamos, socializamos, aprendemos. Son las nuevas generaciones los principales consumidores de estas transformaciones, ya que mediante los medios de comunicación desarrollan las principales actividades sociales, como el juego, el estudio en grupo, la comunicación, actividades que inciden en la construcción de identidad y alimentan nuevas fuentes de conocimiento. La didáctica que integra y utiliza las tecnologías como soporte a la mediación en los procesos de enseñanza y aprendizaje (*educational technology*) es una didáctica que privilegia y recupera un enfoque centrado en el estudiante, atenta a las necesidades y a los estilos de aprendizaje de los alumnos. Una didáctica que mediante el uso de los medios de comunicación valora la experiencia y la dimensión de crear, por lo que la experiencia de los sujetos se hace el centro motor del conocimiento (Mortari, 2017).

El empleo de las tecnologías en el contexto formativo y educativo de matriz constructivista hace necesaria una nueva metáfora para la instrucción: se habla de ambientes de aprendizaje. Estos ofrecen un espacio en el que poder construir la propia experiencia mediante la participación en actividades que facilitan el desarrollo de procesos cognitivos y de la creatividad (Martini, 2021), como situaciones de *problem solving*, laboratorios virtuales, alimentando prácticas reflexivas, favoreciendo también la construcción cooperativa y colaborativa del conocimiento. El aprendizaje, por tanto, se concibe como algo espontáneo con los demás, se lleva a cabo en contacto con el ambiente y mediante el intercambio con los otros, se vincula con el contexto en el que el sujeto puede afrontar tareas auténticas percibidas como significativas por el estudiante y que permiten la manifestación y puesta en práctica de sus propias competencias – saber, saber hacer y saber ser. La dimensión pedagógica hace referencia al hecho de que el hombre no es un ser cerrado, sino siempre un “ser hacia”, un “tender a” ya que, entendida fenomenológicamente, la actividad humana es siempre una actividad intencional (Bertolini, 1998). De ahí se desprende que la educación es principalmente llevar a la persona a la conquista consciente de su humanidad mediante una toma de conciencia personal profunda (Manso y Moya, 2019). En estos dramáticos días que estamos viviendo, en la sociedad occidental con la guerra de Ucrania, dicha conquista de la toma de conciencia de su propia humanidad irrumpe en un mundo donde todo tiende a programarse y perverse, pese a la dura e inesperada puesta a prueba causada por la pandemia.

Por ejemplo, las TIC permiten a los ambientes de aprendizaje estar contemporáneamente cerrados y abiertos. Cerrados a escala de proyección de trayectorias formativas y curriculares predefinidas y abiertas a las múltiples formas del saber presentes en la red. Para las Universidades, la introducción de TIC en la didáctica puede ser un soporte que permite ampliar el número y la tipología de usuarios, contrarrestar el abandono, aumentar la eficiencia de la trayectoria favoreciendo el respeto del tiempo

para obtener la licenciatura (Uskov et al., 2018). La Universidad debería además promover, apoyar y facilitar el acceso al estudio mediante el *open access* que puede incluirse plenamente entre las acciones de *Public Engagement*. Además de la evaluación “del aprendizaje”, en términos de evaluación del resultado final, es importante poner en juego dispositivos de la misma “para el aprendizaje” (Stiggins, 2005) como apoyo a los procesos de adquisición de conocimiento por parte del estudiante (Bound y Falchikov, 2007)

En ambos casos se requiere y se evalúa la aportación y la implicación de los estudiantes para la definición de parámetros, criterios y modalidades de evaluación.

El valor formativo de las *estrategias autoevaluativas* es evidente: el incentivo dado al estudiante para que analice su propia trayectoria y sus propios resultados representa una ocasión importante para que obtenga una madurez en la capacidad de observarse desde una posición, digamos así, más distante, “reflexiva” que generalmente favorece comportamientos conscientes también respecto a sus acciones futuras (Del Gobbo, 2016).

Hasta aquí el valor *metacognitivo* que caracteriza las estrategias de autoevaluación en cuanto enfocadas tanto en el resultado del aprendizaje (qué sé, cómo lo sé, qué hago, o puedo hacer) como en las modalidades del funcionamiento cognitivo (cómo aprendo; por qué algunas cosas mejor que otras; cómo puedo aprender mejor, el sentido y la importancia de memorizar); un valor que se amplía a toda la experiencia del aprendizaje, vista en sus dimensiones sociales, afectivas y en una perspectiva de “aprender a aprender” (Fabbri y Melacarne, 2015).

Hacer a los estudiantes protagonistas activos de sus adquisiciones requiere al docente competencias específicas para saber utilizar conscientemente diferentes dispositivos de evaluación (Zabalza y Beraza, 2003). Las Universidades deberían formar a la docencia universitaria garantizando una formación específica sobre la evaluación, no solo del aprendizaje sino también para el aprendizaje, de forma coherente con los objetivos formativos y dentro de un diálogo abierto entre quien da clases y quien aprende.

Formar, educar, instruir constituyen las estructuras clave de todo acto que la pedagogía considera objetos específicos de su propia investigación [...]. Educar, instruir y formar están, por otra parte, reconocidas como el motor silencioso del desarrollo y de la innovación; pero al mismo tiempo constituyen la filigrana problemática central con la que medirse para poder dar sentido al desarrollo compatible en una sociedad compleja como la presente. Unánime es pues la consideración que educar, instruir y formar no se pueden comprender como patrimonios naturales de la especie humana, sino como el resultado de procesos de intervención artificiales; Es decir, tenemos que recurrir al valor transformativo e inventivo de sus sistemas de acción para localizar las cuestiones de sentido en las que orientarnos y obtener especificación, dominio y valor añadido a nuestras elecciones y decisiones (Margiotta, 2015, p. 17).

En este contexto se confirma la competencia pedagógica como el saber que sirve de base para dar contenido a los criterios políticos de prioridad, oportunidad y renovación de las formas de organización de acceso a los saberes (Crescenza, 2022), mientras la función educativa del docente será llamada a promover y sostener en el contexto universitario, así como en el escolar una visión de equidad y derecho al aprendizaje como condición de viabilidad humana con el fin de contrastar las funciones selectivas de todas las Instituciones educativas, fuertemente sujetas a tareas de reproducción social en beneficio de las clases sociales más favorecidas y caracterizadas por la falta de prestación de los servicios que se prefijaron.

En este sentido, la calidad del aprendizaje y de la enseñanza ha mejorado gracias a los proyectos de movilidad para estudiantes, docentes y personal técnico-administrativo (Boffo y Gioli, 2016). La

internacionalización es un motor potente para estimular el cambio y la innovación (Ricciardi, 2022) ya que expone a la didáctica a prácticas nuevas y diferentes y puede ayudar a los sujetos y a las instituciones a *pensar fuera de los esquemas*, en respuesta a los nuevos desafíos de la formación. Para las Universidades internacionalizarse significa abrirse a un “mercado” más amplio, estar orientados hacia el extranjero y preparar a sus propios estudiantes a situarse en un contexto profesional futuro (Fiorucci, 2016). Para los docentes significa confrontarse y ampliar su propio bagaje de experiencias y enriquecer sus niveles de profesionalización. Solo teniendo estudiantes extranjeros en el aula o compañeros visitantes extranjeros se ofrece la oportunidad de reelaborar la didáctica, induce a tener en cuenta las diversidades culturales y estimula el uso de vías flexibles de aprendizaje.

3. LA PROFESIONALIDAD Y LA FORMACIÓN DE LOS DOCENTES

La reconfiguración del sistema universitario – de su misión política y cultural; de sus modelos de organización y gestión económico-administrativa; de sus paradigmas epistemológicos y metodológicos de la investigación; de su planta pedagógica y didáctica; de su relación con el territorio – es un fenómeno internacional de profunda actualidad, que está estrechamente unido con el papel estratégico que el conocimiento ha asumido en nuestra sociedad entre finales del viejo y principios del nuevo milenio (Orefice, 2013). Si, de hecho, desde sus orígenes, la Universidad ha tenido la función de promover, mediante la investigación científica, la generación de un nuevo conocimiento que propagar, mediante una formación de excelencia, a un número limitado de jóvenes comprometidos con su crecimiento personal y social con el fin del ejercicio de papeles de responsabilidad en las comunidades de pertenencia, resulta evidente que la relación triádica entre investigación científica, formación y actividad profesional se debe replantear en el momento en el que el conocimiento llega, en el interior de un mundo cada vez más complejo e interconectado, un activo económico fundamental y accesible a un gran número de personas (d’Alessandro, 2013). En concreto, como se ha dicho anteriormente, en los últimos tres decenios, los complejos fenómenos de globalización, desmaterialización y digitalización han acarreado una superación del tradicional sistema económico capitalista, típico de la sociedad industrial, a favor de la estructuración de un nuevo sistema de matriz poscapitalista, típico de la sociedad posindustrial (Bell, 1973; Touraine, 1969), basado en el conocimiento (Drucker, 1993). En semejante escenario, los procesos que llevan a la génesis del conocimiento y a su coparticipación se pueden considerar motores esenciales para el desarrollo territorial. Y es en este sentido cuando la Universidad, junto a las otras instituciones de Higher Education, ha adquirido un papel de primera línea: mediante sus principales actividades – la investigación científica y la formación cultural y profesional –, de hecho, puede desarrollar conocimientos que, de manera directa o indirecta, generan dinámicas de innovación útiles para el logro de los objetivos de crecimiento económico, social y cultural. Y eso es posible mediante una participación activa y constante de la Universidad en las dinámicas del contexto en el que se encuentra (Baldacci, 2019) y, pues, mediante la construcción de un diálogo con esas realidades (instituciones, empresas, asociaciones, grupos de presión y otros tipos de *stakeholder*) interesadas, con objetivos diferentes en localizar las necesidades reales de las personas y de las organizaciones y en construir vías de investigación dirigidas a su satisfacción y/o a su transformación (Fabbri, 2018) de esta manera crear un círculo virtuoso entre investigadores, organizaciones y ciudadanos que lleva a toda la comunidad al Bien Común (Milani, 2017).

En este sentido, se considera que solo replanteando las epistemologías y las metodologías subyacentes a la acción concreta de los investigadores y de los profesores universitarios se puede conducir al sistema universitario a ser un centro no secundario de la gran producción cognitiva que caracteriza

nuestro tiempo aspirando, especialmente, a la construcción de una red de servicios – de la orientación al reconocimiento de los aprendizajes anteriores, de la creación de redes internacionales al apoyo para las generaciones de ideas emprendedoras – que consientan a los ciudadanos a participar de manera más competente en la gestión de las dinámicas económicas, sociales y políticas de las comunidades de pertenencia (Loiodice y Dato, 2015). Allí donde dicho proceso de replanteamiento no se lleva a cabo por sí mismo, sino que necesita inversiones materiales e inmateriales que consientan a los investigadores y a los profesores universitarios reflexionar sobre su propia actuación profesional mediante la participación en trayectorias *community-based* capaces de solicitar una autoevaluación crítica de sus propias prácticas de investigación y de enseñanza de manera de poderlas transformar (Felisatti y Serbati, 2014). Entonces, los docentes deben, cada vez más, trabajar como *comunidad*, compartiendo valores, objetivos y prácticas, en la complejidad que caracteriza el sistema universitario y la didáctica de hoy en día: la modularización; la pluralidad de intervenciones formativas; la evaluación multi-dimensional; las relaciones con el territorio y el mundo del trabajo y el multimedia. Las funciones complejas y múltiples por calidad y cantidad, relacionadas con ambientes y contextos diferenciados, están dirigidas a tres ámbitos de acción: 1) promover el aprendizaje y el desarrollo de los estudiantes desde el punto de vista profesional y personal; 2) contribuir a la gestión de la organización global de la universidad; 3) participar en el desarrollo de la comunidad académica en el ámbito científico.

En el entramado entre los tres ámbitos acabados de mencionar se juega un cambio sustancial que en la literatura pedagógica se llama transformación del papel del docente universitario de dispensador de conocimientos (*dispenser of knowledge*) a encargado del aprendizaje (*manager of learning*) (Badley y Habeshaw, 1991).

La eficacia de una intervención profesional se realiza en la integración armoniosa y funcional entre diferentes competencias:

- *disciplinarias*, concernientes a los contenidos y a los métodos específicos de la disciplina, con particular atención a los fundamentos científicos y al estado de progreso de la investigación;
- *metodologico-didácticas*, relativas a los métodos, a las técnicas y a las herramientas para proyectar, organizar, llevar a cabo y evaluar la actividad de enseñanza y aprendizaje, con especial atención a la experiencia de quien aprende, a las innovaciones tecnológicas, a la especificidad de cada disciplina y a los procesos culturales en curso;
- *pedagógicas*, inherentes al reconocimiento de las particularidades de cada sujeto en formación y de sus necesidades de desarrollo en relación a la dimensión humana, social y profesional, dentro de una acción educativa orientada a la autorrealización de la personal;
- *comunicativo-relacionales*, unidas a la comunicación interpersonal y a la relación con estudiantes, compañeros y sujetos presentes en los organismos de gestión y de gobernanza;
- *organizativo-administrativos*, concernientes a la organización y a la administración de los ambientes y de los procesos de aprendizaje, asimismo la coordinación de todas las intervenciones formativas;
- *de desarrollo profesional*, dirigidas a la cualificación profesional continuada mediante la investigación, la experimentación y la reflexión a escala personal, de grupo y de comunidad, en la lógica del aprendizaje continuo y permanente.

La ampliación del espacio de acción de hecho requiere que el docente sepa: coordinar el conjunto de las actividades de enseñanza a varios niveles de la instrucción superior, mediante el trabajo colegial, en colaboración con los estudiantes y en el respeto de los procedimientos y de los reglamentos; gestionar el análisis de las necesidades formativas en colaboración con el mundo del trabajo y pla-

nificar trayectorias coherentes; asumir funciones de liderazgo y estilos de comunicación para coordinar comisiones o grupos de trabajo; promover la innovación de servicios a fin de la calidad de la formación; recordar la actividad de didáctica y de investigación con la dimensión de gobernanza y administrativa (Corbi et al., 2016).

La formación de los docentes se plantea, pues, por las Universidades como cuestión estratégica (Rienties et al. 2013), estrechamente relacionada justamente con los procesos de garantía de calidad pedidos a escala nacional y europea. A escala internacional, mediante la evaluación se está afirmando el impacto positivo que el desarrollo de la profesionalidad docente tiene en el sistema universitario (Simon y Pleschová, 2012). La urgencia de afrontar el problema se acompaña con el riesgo de desorientación de las Universidades, sobre todo en ausencia de indicaciones y líneas guía que apoyen a los procesos de formación para la mejora. Las Universidades son responsables de la calidad de su propio personal y tiene el papel de dar un apoyo adecuado que permita a todos actuar de modo cada vez más eficaz y eficiente. Es posible localizar algunos criterios que deban diferenciar los caracteres esenciales de una buena formación (Scarinci y Dipace, 2019). Esa, de hecho, asume un valor efectivo cuando es: *institucional*, porque está integrada en las estrategias y en las políticas de la gobernanza universitaria; *flexible*, en cuanto ofrece respuestas adecuadas y modulares a la variedad de situaciones, a las diferentes responsabilidades y especializaciones que caracterizan la actividad de los docentes; *continua*, ya que está pensada como estable y no relacionada con factores contingentes, como un proceso a medio y largo plazo, mediante el cual los docentes progresan en su carrera profesional y asumen paulatinamente responsabilidades; *transparente*, en el momento en el que representa una oportunidad claramente identificada y accesible para todos los docentes; *reconocida*, en términos de competencias, es decir certificada e incentivada mediante procedimientos formales y dispositivos idóneos de evaluación.

La formación del cuerpo docente no se improvisa: es el resultado de un proceso que comprende la evaluación de las necesidades, la planificación de las actividades, el desarrollo del programa formativo, la evaluación de los resultados en términos de resultado, proceso e impacto. Esa no se puede realizar sin la implicación directa y la participación activa del cuerpo docente, porque es mediante el intercambio y la evaluación de los conocimientos madurados, la puesta en común de las buenas prácticas experimentadas y consolidadas, cuando se puede pensar en innovar la didáctica y mejorar la calidad de la formación (Perla, 2018). La formación de los docentes no puede ser, pues, una acción heterodirecta y alejada de las problemáticas del contexto. La eficacia de la formación de los docentes sobresale cuando se es capaz de:

- poner en marcha y apoyar un trabajo de comunidad (Gast et al., 2017), indicando y promoviendo las buenas prácticas;
- reconocer y valorizar las competencias en el campo, apoyando los procesos de continua mejora;
- considerar las particularidades disciplinarias y las dimensiones transversales de la didáctica exponiéndose a los retos de la internacionalización;
- desarrollar enfoques, reflexivos y de investigación, a la didáctica, privilegiando modelos *learning-centred* (reflexivos, constructivistas, experimentales, *embedded*).

Ir hacia modalidades más estructuradas, también en función de la definición de posibles estándares nacionales, no implica una homogeneización de los procesos formativos destinados a los docentes. La formación a este nivel responde, de hecho, a diferentes exigencias y se explica mediante una pluralidad de articulaciones: asume carácter institucional o personal, puede ser voluntaria u obligatoria, concentrada o distribuida en el tiempo, realizada en presencia o a distancia. Igualmente, diferentes

pueden ser los destinatarios: estudiantes de doctorado y becarios, jóvenes investigadores, docentes a contrato, docentes titulares, docentes con responsabilidad de gobernanza.

Según la función que realiza, la formación puede identificarse sobre todo dentro de cuatro tipologías fundamentales de formación: *preliminar*, orientada a introducir y sensibilizar a los destinatarios a las temáticas de la actividad de enseñanza aprendizaje, destinadas a los estudiantes de doctorado, figuras de apoyo a la didáctica disciplinar, técnicos, colaboradores implicados en trayectorias de formación; *inicial*, enfocada en la construcción de competencias de base conectadas con la proyección, conducción y evaluación de actividades didácticas institucionales, indicadas por investigadores, profesores recién contratados y con contrato determinado responsables de asignaturas; *selectiva y continua*, dirigida a profundizar temáticas didácticas específicas de orden metodológico y organizativo (*problem solving, flipped classroom, new assessment, blended*), con valor innovativo y estratégico para docentes con experiencia; *experta*, dirigida a preparar figuras de apoyo y seguimiento para el desarrollo profesional (*coach, mentor, advisor, counsellor*), para compañeros que quieran realizar experimentaciones e innovaciones didácticas; este nivel de formación está destinado a docentes con elevada experiencia didáctica y comprobada experiencia en el campo didáctico y/o administrativo.

4. CONCLUSIONES

Para un docente, de hecho, conocer su propio perfil de competencia sobre la base de evidencias significa tomar conciencia de los marcos integrados de conocimiento, capacidades, destrezas, enfoques y valores profesionales poseídos. Dichos marcos indican áreas de preeminencia y de puntos críticos sobre los que el mismo docente puede reflexionar e intervenir conscientemente, dirigiendo su propio desarrollo para mejorar. En la perspectiva europea es responsabilidad de la Universidad tanto la evaluación “para” la profesionalidad, como la evaluación “de la” profesionalidad, dos lógicas distintas que no están contrapuestas, sino interrelacionadas: la primera es funcional según un incremento de competencia, la segunda se predispone a la apreciación y a la recompensa.

El reconocimiento implica el problema de la certificación de la calidad profesional cuyo valor invierte *in primis* al docente, pero se extiende a la Universidad y potencialmente al sistema universitario en su conjunto. Las Universidades deben desarrollar una amplia implicación de la comunidad académica para definir y evaluar el reconocimiento de la calidad profesional del docente mediante la localización de perfiles, competencias y estándares de *good teaching*. El momento actual se configura como una fase de gran transitoriedad y de auténtica transición respecto tanto a los objetivos como a las formas y a los modos de pensar la formación universitaria y más en general, toda la articulación del proceso formativo, desde el jardín de infancia hasta la Universidad (Limone, 2021).

Es necesario capitalizar en positivo esta fase de transición, comprometiéndose a la construcción de un proyecto formativo capaz de afrontar y gestionar la transitoriedad y la flexibilidad típicas de la sociedad y de la forma de actuar contemporánea (Neokleous, 2022). O sea, capaz de afrontar las modificaciones, los cambios, las revisiones, las claves de lectura del cambio de la sociedad y de la flexibilidad, proponiéndose como proceso formativo abierto a todos y para toda la vida.

La formación universitaria, mediante la oferta de trayectorias iniciales y continuas, desempeña un papel determinante para la promoción del aprendizaje permanente (Dozza, 2019). El aprendizaje permanente puede constituir una perspectiva cultural importante y de desarrollo para el sistema formativo. Las Universidades deben por tanto asumir como propia la tarea estratégica de ampliar el acceso al aprendizaje durante toda la vida. Esas, al ofrecer el máximo de las oportunidades de aprendizaje a una población estudiantil cada vez más amplia, contribuyen a reforzar el paso de un sistema elitario

de alta formación a un sistema de masa. El acceso a la formación para todos, en términos de cualificación y recualificación profesional, es un reto cada vez más requerido por el mercado del trabajo. En ese sentido, es necesario prestar mayor atención al desarrollo de las *competencias transversales* en apoyo de la *employability*, del *lifelong* e del *lifewide learning*.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Badley, G., & Habeshaw, T. (1991). The changing role of the teacher in higher education. *Journal of In-Service Education*, 17(3), 212-218. <https://doi.org/10.1080/0305763910170307>
- Baldacci, M. (2019). L'università della terza fase. *Studi sulla Formazione/Open Journal of Education*, 22(2), 11-13. DOI: 10.13128/ssf-10831
- Baldacci, M. (2022). Il cammino smarrito verso una scuola democratica. *Education Sciences & Society-Open Access*, 13(1), 45-54. DOI:10.3280/ess1-2022oa13755
- Bell, D. (1973). *The coming of post-industrial society: a venture in social forecasting*. New York: Basic Books.
- Bender, B. (2003). Student-centered learning: A personal journal. *EDUCAUSE Center for Applied Research (ECAR) Bulletin*, 11.
- Bertolini, P. (1998). *L'esistere pedagogico. Ragioni e limiti di una pedagogia come scienza fenomenologicamente fondata*. La Nuova Italia.
- Boffo, V., & Gioli, G. (2016). Transitions to Work and Higher Education: Listening to What the Graduates Have to Say. *Contribution of Research to Improvement of Adult Education Quality, Belgrade: Institute for Pedagogy and Andragogy, Faculty of Philosophy, University of Belgrade*, 9-28.
- Bound, D., & Falchikov, N. (2007). *Rethinking assessment in higher education learning for the long term*. Routledge.
- Catarci, M. y Macinai, E. (Eds.), (2015). *Le parole-chiave della Pedagogia Interculturale. Temi e problemi della realtà multiculturale*. Ets.
- Corbi, E., Chello, F., & Perillo, P. (2016). La tras-formazione dell'identità professionale del professore universitario: pratiche narrative e riflessive per abitare la disgregazione. *MeTis. Mondi educativi. Temi indagati suggestioni*, 1, 33-51. <http://www.metisjournal.it/metis/anno-vi-numero-1-062016-biografie-dellesistenza/167-saggi/822-la-tras-formazione-dellidentita-professionale-del-professore-universitario-pratiche-narrative-e-riflessive-per-abitare-la-disgregazione.html>
- Crescenza, G. (2020). Dal calamaio alla Didattica a distanza. La scuola ai tempi del COVID-19. En Rosabel Roig-Vila (Ed.). *La docencia en la Enseñanza Superior. Nuevas aportaciones desde la investigación e innovación educativas* (122-131). Octaedro.
- Crescenza, G. (2022). Il contributo del sapere pedagogico per la formazione alla professione docente. *PEDAGOGIA OGGI*, 20(1), 134-141. <https://doi.org/10.7346/PO-012022-17>
- d'Alessandro, L. (2013). Università Quarta Dimensione. Una Civitas Educationis tra passato e futuro. *Civitas Educationis. Education, Politics and Culture*, 2, 15-33.
- Del Gobbo, G. (2016). Autoevaluación y evaluación compartida a través de constantes procesos de reflexión. En: Hamodi Galán, C. (Ed.), *Formar mediante la evaluación en la Universidad. Propuestas prácticas útiles para docentes* (pp. 89-98). Universidad de Valladolid.
- Dozza, L. (2019). Co-costruire pensiero ecologico per abitare la Terra. *Pedagogia oggi*, 16 (1), 193-212. <https://doi.org/10.7346/PO-012018-13>
- Drucker, P.F. (1993). *Post-capitalist society*. HarperBusiness.

- Fabbri, L., & Melacarne, C. (2015). *Apprendere a scuola. Metodologie attive di sviluppo e dispositivi riflessivi: Metodologie attive di sviluppo e dispositivi riflessivi*. FrancoAngeli.
- Fabbri, L. (2018). La costruzione dei contenuti core come pratica scientifica condivisa. Metodologie per la trasformazione della progettazione dell'offerta formativa. *Form@re - Open Journal Per La Formazione in Rete*, 18(3), 61-69. DOI: <http://dx.doi.org/10.13128/formare-24614>
- Felisatti, E., & Serbati, A. (2014). Professionalità docente e innovazione didattica. Una proposta dell'Università di Padova per lo sviluppo professionale dei docenti universitari. *Formazione & Insegnamento*, 1, 137-153. doi:10746/-fei-XII-01-14_10
- Fiorucci, M. (2016). La formazione interculturale degli insegnanti e degli educatori. *Formazione & Insegnamento*, 1, 55-69, doi:107346/-fei-XIII-01-15_05
- Flores-Lueg, C., & Roig-Vila, R. (2019). Factores personales que inciden en la autovaloración de futuros maestros sobre la dimensión pedagógica del uso de TIC. *Revista iberoamericana de educación superior*, 10(27), 151-171. <https://doi.org/10.22201/iisue.20072872e.2019.27.345>
- Gast, I., Schildkamp, K., & Van der Veen, J. T. (2017). Team-based professional development interventions in higher education: A systematic review. *Review of educational research*, 87(4), 736-767. <https://doi.org/10.3102%2F0034654317704306>
- Kember, D., & Ginns, P. (2012). *Evaluating teaching and learning: A practical handbook for colleges, universities and the scholarship of teaching*. New York: Routledge.
- Limone, P. (2021). Verso un modello ibrido della formazione universitaria nel post-Covid. En: Polenghi, S., Cerda, F., & Zini, P. (Eds), *La responsabilità della pedagogia nelle trasformazioni dei rapporti sociali Storia, linee di ricerca e prospettive* (pp.55-66). Lecce: Pensa Multimedia.
- Loiodice, I., & Dato, D. (Eds.) (2015). *Orientare per formare. Teorie e buone prassi all'università*. Bari: Progedit.
- Mañas, A., & Roig-Vila, R. (2019). Las tecnologías de la información y la comunicación en el ámbito educativo. Un tándem necesario en el contexto de la sociedad actual. *Revista Internacional d'Humanitats*, 45,75-86. <http://hdl.handle.net/10045/82089>
- Manso, J., & Moya, J. (2019). *Profesión y profesionalidad docente. Una acción educativa comprometida con el desarrollo humano*. Madrid: ANELE y REDE.
- Margiotta, U. (2015). *Teoria della formazione*. Roma: Carocci.
- Martini, B. (2021). L'educazione cognitiva. La relazione tra saperi di insegnamento e capacità cognitive. En: Mortari, L., & Ubbiali, M. (Eds.), *Educare a scuola. Teorie e pratiche per la scuola primaria*(pp. 25-40). Milano: Pearson.
- Milani, L. (2017). L'università: un bene comune per il bene comune. *Mondi educativi. Temi, indagini, suggestioni*, 2, 1-14. <https://www.metisjournal.it/index.php/metis/article/view/11/53>
- Mortari, L. (2017). *Service learning. Per un apprendimento responsabile*. Milano: FrancoAngeli.
- Neokleous, G. (2022). Accommodating New Challenges: EFL Student Teacher and Teacher Trainer Attitudes Towards Transferring Teacher-Training Online. En *Transferring Language Learning and Teaching From Face-to-Face to Online Settings* (pp. 203-226). IGI Global. DOI: 10.4018/978-1-7998-8717-1.ch011
- Orefice, P. (2013). L'università dei saperi connessi per la società dell'umanesimo planetario. Dal 'Box Model' della civiltà moderna al 'Net Model' della nuova Civitas Educationis. *Civitas Educationis. Education, Politics and Culture*, 2, 73-94.
- Perla, L. (2018). Formare il docente alla didattica universitaria: il cantiere dell'innovazione. *Riflessioni sull'innovazione didattica universitaria. Interventi alla tavola rotonda GEO (30 giugno 2017)*, 79-88.

- Pinto, F. (2018). La contribución de las neurociencias a la educación. *RELAdEI. Revista Latinoamericana De Educación Infantil*, 7(1), 35-41. <http://www.usc.es/revistas/index.php/reladei/index>
- Richardson, J. T. (2005). Students' approaches to learning and teachers' approaches to teaching in higher education. *Educational psychology*, 25(6), 673-680.
- Ricciardi, M. (2022). Formazione e Lavoro, Imprese e Territori: una lettura pedagogica del PNRR verso un modello di sviluppo centrato sui Talenti. *Formazione, lavoro, persona*, 36, 130-149. <https://forperlav.unibg.it/index.php/fpl/article/view/585/519>
- Rienties, B., Brouwer, N., & Lygo-Baker, S. (2013). The effects of online professional development on higher education teachers' beliefs and intentions towards learning facilitation and technology. *Teaching and teacher education*, 29, 122-131. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2012.09.002>
- Scarinci, A., & Dipace, A. (2019). Formazione pedagogica per l'insegnamento: il nuovo profilo professionale del docente universitario. En: Dipace, A. y Tamborra, V. (Eds.). *Insegnare in Università. Metodi e strumenti per una didattica efficace* (pp. 19-36). Milano: FrancoAngeli.
- Simon, E., & Pleschová, G. (Eds.). (2012). *Teacher development in higher education: Existing programs, program impact, and future trends*. Routledge.
- Stiggins, R. (2005). From formative assessment to assessment for learning: A path to success in standards-based schools. *Phi Delta Kappan*, 87(4), 324-328. <https://www.jstor.org/stable/20441998>
- Trigwell, K., & Prosser, M. (1996). Changing approaches to teaching: A relational perspective. *Studies in higher education*, 21(3), 275-284. <https://doi.org/10.1080/03075079612331381211>
- Touraine, A. (1969). *La société post-industrielle*. Denoël.
- Uskov, V. L., Howlett, R. J., Jain, L. C., & Vlacic, L. (Eds.). (2018). *Smart education and e-learning 2017* (Vol. 99). Berlin/Heidelberg, Germany: Springer.
- Villa Sánchez, A., & Poblete Ruiz, M. (2008). *Competence-based learning. Competence-based learning. A proposal for the assessment of generic competences*. University of Deusto.
- Zabalza, M. Á., & Beraza, M. Á. Z. (2003). *Competencias docentes del profesorado universitario: calidad y desarrollo profesional* (Vol. 4). Narcea Ediciones.

¡Salta, suma y resta! Propuesta didáctica para la enseñanza de operaciones aritméticas básicas en el alumnado de Educación Infantil

de la Torre Cruz, Manuel J.¹ y Rusillo Magdaleno, Alba²

¹*Departamento de Psicología;* ²*Departamento de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal, Universidad de Jaén (España)*

Abstract: Over the last decade, educational psychologists have shown interest in the study of the possible effects that the performance of body movements can have on school learning. The analysis of the link between motor skills and cognition has been examined from different theoretical approaches, one of them being the perspective of corporeal cognition. Recent studies suggest that the inclusion of movement during instruction in the classroom context is an effective procedure to promote the consolidation and storage of the academic content displayed, its retrieval and subsequent recall. Several researchers have examined the extent to which sustaining instruction in movement, as opposed to traditional sedentary procedures, favors the learning of certain aspects of mathematical knowledge in students in kindergarten and early elementary school. For example, moving along a series of numbers arranged on the floor either forwards (increasing series) or backwards (decreasing series) improved subsequent performance in a magnitude comparison task in kindergarten students. Based on the previous evidence, this paper proposes a simple instructional task based on movement and aimed at early childhood education students that could simultaneously favor the acquisition and mastery of the simple arithmetic operations of addition and subtraction.

Keywords: embodied cognition, physically active academic lesson, early childhood, maths.

1. INTRODUCCIÓN

Los centros educativos son escenarios idóneos en los que ampliar las oportunidades para que niños y jóvenes emprendan y consoliden comportamientos saludables como, por ejemplo, la realización de actividad física (Donnelly y Lambourne, 2011; Mavilidi et al., 2018). Sin embargo, la promoción de un alumnado físicamente activo no ha sido ni es la prioridad de profesores y educadores dado que sus actuaciones y esfuerzos se destinan de modo preferente a la mejora del rendimiento académico (Riley et al., 2020). La creencia que sostiene que a medida que se incrementa el tiempo destinado a la práctica de actividad física escolar disminuye el destinado al aprendizaje de otros contenidos curriculares (por ejemplo, matemáticas, ciencias o historia), ha sido el argumento esgrimido con más frecuencia para justificar esta ausencia de interés (Tomporowski et al., 2011; Trost y van der Mars, 2009).

Durante las dos últimas décadas han proliferado los estudios cuyos resultados sugieren que la práctica de actividad física en el contexto escolar no solo mejora la condición física sino, además, el funcionamiento cognitivo y los resultados académicos de niños y adolescentes (Álvarez-Bueno et al., 2017). Dos son las aproximaciones teóricas que tratan de dar cuenta del vínculo existente entre actividad física, cognición y aprendizaje. La primera de ellas apela a la intervención de mecanismos de naturaleza fisiológica de modo que la realización de actividad física (uno o varios episodios de breve duración llevados a cabo a una intensidad moderada o vigorosa) genera cambios morfológicos y funcionales en el cerebro que, a su vez, mejoran la eficiencia de las funciones ejecutivas y procesos cognitivos complejos (Chaddock-Heyman et al., 2016; Khan e Hillman, 2014). La segunda explicación, de perfil más psicológico, enfatiza que el acto motor (ya sea sutil o fino, así como global o

grueso) posee la potencialidad de elaborar representaciones mentales de mayor viveza y calidad facilitando así el aprendizaje y recuerdo posterior de una información previamente adquirida (Lindgren et al., 2012). Esta idea se apoya en evidencias fisiológicas al haberse constatado que las áreas cerebrales implicadas en la visión y el movimiento se activan durante la realización de tareas cognitivas (lectura y resolución de problemas aritméticos) del mismo modo que lo hacen las zonas implicadas en la comprensión e interpretación de significados mientras se lleva a cabo un acto motor, sugiriéndose una estrecha conexión cerebral entre acción y cognición (Glenberg et al., 2013; Mavilidi et al., 2018; Pouw et al., 2014). La teoría de la cognición corpórea es paradigmática dentro de esta segunda propuesta explicativa.

1.1. Cognición corpórea: ¿de qué forma el movimiento incide en la cognición?

A raíz del trabajo pionero de Geary (2002; 2008), Paas y Sweller (2012) formularon una explicación sobre cómo el movimiento corporal contribuye a la adquisición de conocimientos (Ruiter et al., 2015). De inicio, Paas y Sweller (2012) establecen una distinción entre dos tipos de conocimiento, a saber, el conocimiento biológico primario y el conocimiento biológico secundario. El primario se circunscribe al dominio de las habilidades que los seres humanos comparten con otras especies animales (por ejemplo, aprender a moverse o a reconocer rostros). Este primer tipo no requiere de instrucción explícita ni de esfuerzo voluntario para ser consolidado. Por su parte, el secundario se limita a los saberes estrictamente humanos (por ejemplo, la destreza matemática o lecto-escritora) y, a diferencia del anterior, precisa para su dominio instrucción explícita y esfuerzo consciente. Este segundo tipo está más próximo al que se adquiere por medio de la enseñanza deliberada o intencional que tiene lugar en todo contexto educativo o instruccional. En base a esta distinción la teoría de la cognición corpórea plantea la posibilidad de recurrir al conocimiento primario (movimiento corporal) como elemento auxiliar para desarrollar y consolidar el conocimiento secundario (adquisición conceptual).

Además de la distinción anterior, la teoría de la carga cognitiva ha sido un marco interpretativo útil para dar cuenta de la relación entre movimiento y cognición. La idea de carga concierne a las demandas a las que se somete la memoria operativa, limitada en capacidad y duración temporal, cuando se ejecutan tareas cognitivas. En este sentido, se plantea que cualquier aprendizaje puede verse obstaculizado si los requerimientos exigidos por una tarea particular exceden tales restricciones. La carga cognitiva total se genera a partir de dos formas. Una primera de naturaleza intrínseca, no susceptible de ser modificada e inducida por las características específicas de la información a procesar o actividad a realizar y, una segunda de carácter extrínseco, relacionada con el formato particular utilizado para presentar la información (Bruning et al., 2012). Choi et al. (2014) señalan que el escenario físico en el que se produce el aprendizaje (materiales, espacios naturales e incluso presencia de otras personas) es un elemento que condiciona la cantidad de carga extrínseca. En otras palabras, la posibilidad de movimiento en un entorno particular (conocimiento biológico primario que impone un nivel exiguo de carga cognitiva extrínseca) podría facilitar la aprehensión de conocimiento biológico secundario (por ejemplo, términos en una lengua extranjera, nociones matemáticas o cualquier otro contenido curricular).

2.1. La actividad física a través del currículum: la lección académica físicamente activa

Las premisas que fundamentan la perspectiva de la cognición corpórea y la carga cognitiva han sido aceptadas por una metodología instruccional conocida con el nombre de Actividad Física a través del Currículum. Entre las diversas formas de actuación que tienen cabida dentro de esta denomi-

nación se encuentra la “lección académica físicamente activa”, definida como la metodología de enseñanza-aprendizaje, sustentada en el movimiento y la actividad física, cuya finalidad última es la adquisición y dominio de contenidos curriculares (Mavilidi et al., 2018; Toumpaniari et al., 2015). La lección académica físicamente activa plantea que la realización de movimientos o actividad física durante el proceso de instrucción, actividad que incrementa el gasto energético más allá del nivel basal del participante, puede ocasionar un efecto benefactor en el aprendizaje y recuerdo posterior de la información presentada. El aprendizaje físicamente activo es un procedimiento que combina la instrucción con la realización de actividad física de modo que el aprendizaje se produce o tiene lugar “en movimiento”. La combinación simultánea de actividad física y aprendizaje curricular demanda disponibilidad temporal, presencia de recursos materiales y humanos, así como el apoyo de la propia institución educativa (Naylor et al., 2015). Sin embargo, los profesores identifican la falta de tiempo dado lo condensado del currículum académico como una de las principales barreras para la promoción de la actividad física en sus clases. A ello, se añaden otras razones como la falta de apoyo social y económico para implementar estas metodologías, la autoeficacia o competencia percibida por parte de los docentes para ponerla en práctica, las actitudes personales hacia la actividad física o la ausencia de conocimiento y habilidades docentes requeridas para su implementación (Vazou et al., 2020).

A pesar de estos inconvenientes, más que razonables por otra parte, durante la última década han proliferado las investigaciones que emplean esta metodología en aras de examinar su incidencia en la comprensión y recuerdo posterior de contenidos académicos, ya sea la adquisición de vocabulario en una lengua extranjera (Toumpaniari et al., 2015), la identificación y disposición de los planetas del Sistema Solar (Mavilidi et al., 2017), la denominación y ubicación de los continentes terrestres (Mavilidi et al., 2016) o el dominio de habilidades básicas de conteo (Fischer et al., 2011; Mavilidi et al., 2018) en el alumnado de Educación Infantil y cursos iniciales de Educación Primaria.

Atendiendo al ámbito de las matemáticas, por ser el objetivo de nuestra propuesta de intervención, Fischer et al., (2011) asignaron a niños y niñas de Educación Infantil a una de dos condiciones en una tarea de comparación de magnitudes (valores entre 0 y 10). En la condición de control los participantes debían señalar con el dedo índice y sobre una Tablet el mayor de dos valores presentados simultáneamente mientras que, en la condición físicamente activa los estudiantes tenían que desplazarse hacia la izquierda o derecha según si el número que se mostraba en cada ensayo era menor o mayor en magnitud que uno que actuaba como valor de referencia. La medida dependiente fue la precisión con la que los participantes situaban diferentes valores numéricos a lo largo de una línea dibujada sobre un papel. Los resultados obtenidos revelaron una mayor precisión en la tarea de estimación sobre la línea en los chicos y chicas instruidos con base en el movimiento.

En una línea similar, Ruitter et al. (2015) examinaron en un grupo de estudiantes de primer curso de Educación Primaria si la realización de movimientos corporales (ejecutar y contabilizar una serie de pasos de distinta longitud sobre una línea horizontal carente de números en la que solo había marcas pequeñas, medianas y grandes que representaban los valores de uno, cinco y diez, respectivamente) mejoraba la habilidad numérica posterior respecto a otros compañeros que fueron instruidos en ausencia de movimiento (situar sobre una línea dibujada en un papel el resultado de una operación aritmética). Las medidas dependientes consistieron en ubicar valores sobre una recta numérica (amplitud 0 a 99), así como emplear el menor número posible de piezas de Lego (tres distintas a las que se asignaron los valores de uno, cinco y diez) para obtener un valor previo establecido. Los resultados revelaron que los participantes en la condición instruccional basada en el movimiento fueron más certeros en realizar las ubicaciones sobre la línea y más eficientes en la selección de los bloques de construcción (al disponer de un menor número de ellos) para representar los valores numéricos.

3. PROPUESTA DIDÁCTICA

3.1. Objetivo

A partir de los prometedores resultados obtenidos en los estudios descritos en los párrafos precedentes, la finalidad de nuestro trabajo ha consistido en delinear una lección académica físicamente activa que tiene como destinatarios al alumnado de Educación Infantil. Se pretende conocer si un procedimiento instruccional cimentado en la actividad motriz dará lugar a una mejor comprensión y dominio de las operaciones aritméticas simples de sumar y restar (cálculos realizados solo en relación a las unidades) en comparación con un formato de enseñanza sedentario. Esta propuesta educativa se fundamenta en la Orden de 5 de agosto de 2008 (BOJA número 169 de 26 de agosto del mismo año) que desarrolla el Currículo de Educación Infantil en la Comunidad Autónoma de Andalucía. Entre los objetivos generales de la etapa educativa en cuestión se hace mención al logro de la comprensión y representación de nociones y relaciones lógicas y matemáticas relativas a situaciones de la vida cotidiana por medio de la interacción con los elementos del medio, siendo la acción y la reflexión las bases del pensamiento matemático inicial (la cuantificación, el conocimiento de la serie numérica y su funcionalidad). Por añadido, uno de los objetivos pretendidos con la intervención educativa propuestos en el bloque 2 “Vida cotidiana, Autonomía y Juego” presente en dicha orden, plantea el desarrollo de habilidades matemáticas y la generación de conocimientos derivados de la coordinación de acciones, la reflexión y observación del uso funcional de dichas habilidades en el ambiente próximo del niño, así como la verbalización y representación de tales nociones mediante el empleo de códigos matemáticos.

3.2. Participantes

Para la implementación de esta propuesta será necesario contar con la participación de los niños y niñas de dos aulas de segundo curso de Educación Infantil (ratio aproximada de 20 a 25 estudiantes en cada una de las clases). Los escolares de una de las clases quedarán adscritos al grupo de enseñanza sedentaria o convencional (cuasi-control), mientras que los estudiantes de la otra integrarán el grupo de participantes instruidos conforme a un procedimiento de lección académica físicamente activa (cuasi-experimental).

3.3. Materiales

Los elementos o recursos requeridos para llevar a cabo esta proposición serán los siguientes: fichas y símbolos “+” y “-” (plástico, espuma o cualquier otro material apto para estas edades) que serán empleados para la realización de la evaluación previa del conocimiento aritmético y para el desarrollo de la actividad instruccional en el grupo cuasi-control; tres alfombras de goma-espuma que contengan los números del 1 al 9 (material instruccional para el grupo cuasi-experimental); podómetros Omron HJ321E o similar que permitirán contabilizar el número de pasos y la distancia recorrida por cada participante (estimador indirecto de la actividad física realizada); fichas de actividad que presenten operaciones aritméticas ya resueltas, bien de forma correcta o bien de forma errónea (instrumento de evaluación post-intervención).

3.4. Diseño y procedimiento

La propuesta didáctica será implementada a lo largo de una semana (de lunes a viernes). Durante el primer y último día tendrá lugar, respectivamente, la evaluación pre y post-intervención (se realizará de forma individual con cada uno de los participantes). Ambas fases serán idénticas para los integrantes de los dos grupos. Durante la evaluación previa se pondrá a disposición de los niños un conjunto

de fichas (20 en total). Se les planteará diferentes operaciones aritméticas de sumar y restar que en ningún caso alcanzarán el valor de la decena (por ejemplo, ¿cuánto es $3 + 4$? ¿Cuánto es $7 - 5$?). Los estudiantes podrán manipular libremente el conjunto de fichas para así ofrecer un resultado (esta tarea será inicialmente modelada por el profesor o profesora). Operaciones de esta naturaleza serán realizadas a lo largo de un período de tres minutos. El número de respuestas correctas se empleará como medida de la habilidad aritmética inicial. La situación ideal sería no encontrar diferencias en el nivel de ejecución entre ambos grupos de estudio.

En la fase de evaluación post-intervención, el docente mostrará láminas en las que figuran operaciones matemáticas simples ya resueltas, bien de forma correcta o errónea. Se preguntará al participante si el resultado obtenido es el que cabría esperar o no. En caso de respuesta negativa se requerirá que indique el que considera que es el resultado correcto. Esta actividad se llevará a cabo durante un período de tres minutos y se registrará tanto la rapidez como la precisión de las respuestas emitidas.

El proceso de enseñanza-aprendizaje ocupará los días martes, miércoles y jueves. Dada la escasa capacidad para mantener la atención centrada en una tarea, propia de estas edades, el período instruccional quedará limitado a 15 minutos (intervalo temporal ya considerado en estudios precedentes). A lo largo de las tres sesiones, los integrantes del grupo cuasi-control realizarán operaciones con las mismas fichas utilizadas en la evaluación inicial mientras permanecen sentados en sus mesas o pupitres (pequeñas agrupaciones de tres o cuatro estudiantes). Por su parte, los niños y niñas que conforman el grupo cuasi-experimental procederán de la siguiente forma. Una vez dispuestas las diferentes alfombras de goma espuma numeradas a lo largo del aula de psicomotricidad o patio de juegos, chicos y chicas se agruparán de tres en tres. Durante esos 15 minutos dos de los participantes harán las veces de sumandos (o minuendo y sustraendo en el caso de la resta), mientras que el tercero será quién compute el resultado (los papeles se intercambiarán en cada una de las sesiones).

En el caso de las operaciones de sumar, el primero de los participantes saltará (de pies juntos, a la pata coja o de forma libre) tantas unidades como refleje el número indicado por el profesor. Esta misma acción será realizada por el niño o niña que haya de calcular el resultado (sobre la tercera alfombra o línea numerada). Tras ello, el profesor mostrará el símbolo de sumar y señalará un nuevo valor que generará otros tantos saltos por parte del segundo participante. Este mismo número de saltos será realizado en el mismo sentido por el responsable de computar el resultado final. A la conclusión de cada ejercicio el docente explicará que para obtener el resultado de la suma se han juntado o unido el número de saltos del primero de los niños a los realizados por el segundo de ellos, resultado que habrá de coincidir con el valor sobre la alfombrilla en el que se sitúe el tercero de los participantes. Para el cálculo de las operaciones de sustracción la primera parte del procedimiento será idéntica a la anterior. No obstante, una vez mostrado el símbolo de restar y antes de que el segundo de los niños inicie los saltos sobre la segunda de las alfombras correspondientes al valor del sustraendo, el tercer participante habrá dado un giro de 180° sobre la casilla en la que se encuentre para saltar ahora, en sentido opuesto, tantas veces como lo haga el segundo de los participantes. En la tabla número 1 aparece de forma esquematizada el procedimiento a seguir.

Tabla 1. Descripción esquemática de las distintas fases en las que se divide la propuesta didáctica.

Lunes	Martes	Miércoles	Jueves	Viernes
Evaluación pre (3 minutos)	S-1 tradicional (15 minutos)	Sesión 2 tradicional (15 minutos)	Sesión 3 tradicional (15 minutos)	Evaluación post (3 minutos)
	Sesión 1" L.A.F.A" (15 minutos)	Sesión 2" L.A.F.A" (15 minutos)	Sesión 3" L.A.F.A" (15 minutos)	

La rapidez y exactitud con la que se identifica lo correcto o erróneo de los resultados arrojados en un conjunto de operaciones aritméticas básicas a lo largo de un intervalo temporal de tres minutos constituirá la medida dependiente de interés.

Asimismo, se valorará la satisfacción o diversión con el procedimiento instruccional mediante dos ítems: “¿Te gustó o disfrutaste de esta actividad?” y “¿Te gustaría realizar de nuevo esta actividad en otro momento?”. Para dar respuesta a ambas cuestiones se empleará una escala con un formato tipo Likert en el que el contenido semántico propio de esta medida (desde “No me gustó nada / No, nunca más” hasta “Me gustó muchísimo / Me encantaría de nuevo”) se sustituye por emoticonos felices en número creciente (uno, tres, cinco, siete y nueve caritas sonrientes, respectivamente). La puntuación promedio alcanzada en ambos ítems será considerada como un indicador del grado de disfrute o diversión con la actividad.

Los resultados que se esperan obtener a la conclusión de esta experiencia deberían reflejar, por este orden, un mayor número de pasos registrados por el podómetro en la condición físicamente activa con relación al grupo de cuasi-control (permitiría corroborar que el primero de los procedimientos se asocia a una mayor cantidad de actividad física), una mayor rapidez y corrección en la resolución de operaciones matemáticas simples, así como una mayor diversión o disfrute con la actividad en el grupo de estudiantes instruido conforme a la metodología basada en el movimiento.

3.5. Discusión y conclusiones

La propuesta aquí presentada, destinada a niños y niñas de segundo curso de Educación Infantil, comprende breves sesiones instruccionales en las que se conjuga la actividad física (desplazamientos, saltos y giros) con la presentación de los números naturales (unidades) y la realización de operaciones aritméticas básicas (sumas y restas que no alcanzan el valor de la decena). Este procedimiento será comparado con el de una clase más tradicional y sedentaria. Se hipotetiza que los estudiantes incluidos en la primera condición mostrarán un mejor rendimiento en una tarea posterior en la que habrán de discriminar entre operaciones aritméticas correctas e incorrectas. Además, se prevé que el disfrute presente y la intención futura de participar en actividades de esta naturaleza será mayor en los integrantes del grupo físicamente activo.

Tal y como expresan Mavilidi et al. (2018) la actividad física y la actividad cognitiva han sido consideradas como procesos no relacionados entre sí dentro del ámbito educativo. Sin embargo, la emergencia de un enfoque integrador como el de la Actividad Física a través del Currículo parece haber modificado esta creencia. Incorporar la actividad física en el proceso de enseñanza-aprendizaje de contenidos curriculares puede propiciar resultados más deseables en términos de salud y adquisición de conocimientos.

Al respecto, en su estudio sobre estimación de cantidades en niños de cinco años de edad tras implicarse en una sesión físicamente activa o en una lección sedentaria de 20 minutos de duración, McGowan et al., (2021) sugirieron que el empleo de movimientos corporales durante el proceso de aprendizaje ayudaba a los pequeños a transformar la información abstracta en conceptos tangibles y concretos, creando así un trazo más sólido en la memoria a largo plazo que facilitaba el recuerdo posterior del contenido previo aprendido. En suma, los niños aprendían a estimar cantidades e identificar los números ordinales codificándolos a través del movimiento de modo que, la imagen motora creada se vinculaba a la representación numérica mental que propiciaba, por añadido, la consolidación de lo aprendido.

En línea con los resultados antes descritos, Mavilidi et al. (2018) constataron en su investigación que los pre-escolares que formaron parte de la condición actividad física integrada con la tarea superaron en ejecución (tareas de conteo y estimación de magnitudes sobre una línea numérica) y disfrutaron más con el procedimiento instruccional que sus iguales incluidos en condiciones de ins-

trucción sedentarias. De acuerdo con los autores, la enseñanza de conceptos matemáticos mediante la actividad físico-motriz se fundamentaba en el empleo de los sistemas espacial y corporal, así como en la acción físicamente situada. Ello permitía a niños y niñas conectar el conocimiento numérico con las observaciones en el mundo real al tiempo que, las acciones corporales relevantes para la tarea contribuían a la comprensión matemática infantil.

Mavilidi et al. (2018), se hacen eco de la importancia e indudable valor de la exposición infantil temprana al “mundo de las matemáticas” (números ordinales y cardinales, conteo, representación simbólica del valor), habilidades que pueden tener una incidencia positiva en el nivel de rendimiento matemático en cursos y años posteriores, así como reducir la emergente ansiedad a la disciplina y su riesgo de fracaso asociado. Los beneficios del procedimiento instruccional descrito se extienden más allá de lo meramente académico. Por ejemplo, la inclusión de lecciones académicas físicamente activas puede suponer una contribución útil al cumplimiento de las recomendaciones, en materia de actividad física, vinculadas a unos hábitos de vida saludables. Asimismo, tales procedimientos reducen la frecuencia de conductas desafiantes y no relevantes para la tarea, al tiempo que incrementan las habilidades de autor-regulación en los niños pequeños. No obstante, conviene indicar que la propuesta de programas instruccionales con estas características requiere tomar en consideración las preferencias de los propios docentes, así como proveerles de los recursos materiales necesarios y manuales, directrices o guías de usuario de fácil empleo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Álvarez-Bueno, C., Pesce, C., Cavero-Redondo, I., Sánchez-López, M., Martínez-Hortelano, J. A. & Martínez-Vizcaíno, V. (2017). The effect of physical activity interventions on children's cognition and metacognition: A systematic review and meta-analysis. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 56(9), 729-738.
- Bruning, R. H., Schraw, G. J. & Norby, M. M. (2012). Memoria sensorial, a corto plazo y operativa, 17-40. En: *Psicología cognitiva y de la instrucción*. Madrid. Pearson Educación.
- Chaddock-Heyman, L., Erickson, K. I., Chappell, M. A., Johnson, C. L., Kienzler, C., Knecht, A., ..., & Kramer, A. F. (2016). Aerobic fitness is associated with greater hippocampal cerebral blood flow in children. *Developmental Cognitive Neuroscience*, 20, 52-58.
- Choi, H. H., Van Merriënboer, J. J. G. & Paas, F. (2014). Effects of the physical environment on cognitive load and learning: Towards a new model of cognitive load. *Educational Psychology Review*, 26, 225-244.
- Donnelly, J. E. & Lambourne, K. (2011). Classroom-based physical activity, cognition, and academic achievement. *Preventive Medicine*, 52, S36-S42.
- Geary, D. C. (2002). Principles of evolutionary educational psychology. *Learning and Individual Differences*, 12, 317-345.
- Fischer, U., Moeller, K., Bientzle, M., Cress, U. & Nuerk, H. (2011). Sensori-motor spatial training of number magnitude representation. *Psychonomic Bulletin Review*, 18, 177-183.
- Geary, D. C. (2008). An evolutionarily informed education science. *Educational Psychologist*, 43, 179-195.
- Glenberg, A. M., Witt, J. K. & Metcalfe, J. (2013). From the revolution to embodiment: 25 years of cognitive psychology. *Perspectives on Psychological Science*, 8(5), 573-585.
- Khan, N. A. & Hillman, C. H. (2014). The relation of childhood physical activity and aerobic fitness to brain function and cognition: a review. *Pediatric Exercise Science*, 26, 138-146.
- Lindgren, R., Tscholl, M., Wang, S. & Johnson, E. (2016). Enhancing learning and engagement through embodied interaction within a mixed reality simulation. *Computers & Education*, 95, 174-187.

- Mavilidi, M. F., Lubans, D. R., Etaher, N., Morgan, P. J. & Riley, N. (2018). Preliminary efficacy and feasibility of “Thinking while Moving in English”: A program with physical activity integrated into Primary School English lessons. *Children*, 5(8), 109. DOI:10.3390/children5080109
- Mavilidi, M. F., Okely, A. D., Chandler, P., Domazet, S. L. & Paas, F. (2018). Immediate and delayed effects of integrating physical activity into preschool children’s learning of numeracy skills. *Journal of Experimental Child Psychology*, 166, 502-219.
- Mavilidi, M. F., Okely, A. D., Chandler, P. & Paas, F. (2016). Infusing physical activities into the classroom: Effects on preschool children’s geography learning. *Mind, Brain & Education*, 10(4), 256-263.
- Mavilidi, M. F., Okely, A. D., Chandler, P. & Paas, F. (2017). Effects of integrating physical activities into a science lesson on preschool children’s learning and enjoyment. *Applied Cognitive Psychology*, 31(3), 281-290.
- Mavilidi, M. F., Ruiters, M., Schmidt, M., Okely, A. D., Loyens, S., Chandler, P. & Paas, F. (2018). A narrative review of school-based physical activity for enhancing cognition and learning: The importance of relevancy and integration. *Frontiers in Psychology*, 9:2079.
- McGowan, A. L., Gerde, H. K., Pfeiffer, K. A. & Pontifex, M. B. (2021). Physically active learning in prechoolers: Improved self-regulation, comparable quantity estimation. *Trends in Neuroscience and Education*. DOI:10.1016/j.tine.2021.100150
- Naylor, P., Nettlefold, L., Race, D., Hoy, C., Ashe, M. C., Higgins, J. W. & McKay, H. A. (2015). Implementation of school based physical activity interventions: a systematic review. *Preventive Medicine*, 72, 95-115.
- Paas, F. & Sweller, J. (2012). An evolutionary upgrade of cognitive load theory: Using the human motor system and collaboration to support the learning of complex cognitive tasks. *Educational Psychology Review*, 24, 27-45.
- Pouw, W. T. J. L., de Nooijer, J. A., Van Gog, T., Zwaan, R. A. & Paas, F. (2014). Toward a more embedded/extended perspective on the cognitive function of gestures. *Frontiers in Psychology*, 5, 359.
- Riley, N., Mavilidi, M. F., Kennedy, S. G., Morgan, P. J. & Lubans, D. L. (2020). Dissemination of Thinking while Moving in Maths: implementation barriers and facilitators. *Translational Journal of the American College of Sports Medicine*, 6(1) e000148.
- Ruiters, M., Loyens, S. & Paas, F. (2015). Watch your step children! Learning two-digit numbers through mirror-based observation of self-initiated body movements. *Educational Psychology Review*, 27, 457-474.
- Tomprowski, P. D., Lambourne, K. & Okimura, M. S. (2011). Physical activity interventions and children’s mental function: An introduction and overview. *Preventive Medicine*, 1, S3-S9.
- Toumpaniari, K., Loyens, S., Mavilidi, M. & Paas, F. (2015). Preschool children’s foreign language vocabulary learning by embodying words through physical activity and gesturing. *Educational Psychology Review*, 27, 445-456.
- Trost, S. G. & van der Mars, H. (2009). Why we should not cut Physical Education. *Health and Learning*, 67, 60-65.
- Vazou, S., Webster, C. A., Stewart, G., Candal, P., Egan, C. A., Pennell, A. & Russ, L. B. (2020). A systematic review and qualitative synthesis resulting in a typology of elementary classroom movement integration interventions. *Sports Medicine Open*, 6(1), 1-16.

La construcción colectiva del conocimiento comunitario: cambios en el contexto educativo

Delgado de Frutos, Nahia¹ y Losada Iglesias, Daniel²

¹*Didáctica de la Lengua y Literatura, Universidad del País Vasco;* ²*Didáctica y Organización escolar, Universidad del País Vasco*

Abstract: This article contains the main results of a Participatory Action Research carried out in Altza, a neighborhood of San Sebastián (Spain) between the years 2017-2022. The purpose of this study has been to construct the community knowledge collectively in order to treasure the wisdom of the neighborhood, preserve the collective memory and spread it in the educational field. For this, the voice of 106 voluntary participants that belong to different social strata has been collected through interviews recorded in audios. The audios have been processed and transcribed through a program called Atlas.ti, which has been used to analyze the knowledge obtained and to extract 12 main categories. These categories are related to the popular knowledge about topic “school and education”. All the information obtained has been validated and contrasted through discussion groups. The resulting knowledge has been divided into three stages that describe the weight of schooling in society, the politicization of the school and the path to universal education. As a conclusion, an educational proposal has been presented in order to foster the curricular work of the popular knowledge in classrooms through digital didactic materials.

Keywords: Community; knowledge; oral history; participatory research; history education; teaching materials.

1. INTRODUCCIÓN

El conocimiento no puede ser concebido en la sociedad actual sin comprenderlo de forma transdisciplinar e interdisciplinar (Amaya, 2011). Para lograr este cambio en la sociedad y a su vez la unión del conocimiento en múltiples disciplinas se debe pasar del individualismo metódico a la construcción del conocimiento junto con otros sujetos de una misma comunidad (Gómez, 2016).

Para comprender dicha transformación, primero se debe aclarar qué se considera como comunidad. Socarrás (2004) define la comunidad como:

Algo que va más allá de una localización geográfica, considerando a la comunidad como un conglomerado humano con un cierto sentido de pertenencia, en la que tienen una gran importancia la historia común, los intereses compartidos, la realidad espiritual y física, las costumbres, los hábitos, las normas, los símbolos y los códigos (Socarrás, 2004, p. 177) El sentido o sentimiento de pertenencia, hace referencia a la interacción, cooperación y colaboración entre los miembros de una comunidad, así como la afinidad entre sus intereses y la posibilidad de compartir una misma cultura e historia (Fickel et al., 2018). Dicha cultura e historia se comparte en las comunidades debido a que existen un pasado común y unas raíces que sirven para concebir la identidad específica del grupo social. Esta identidad social vinculada fuertemente a la tradición y a las costumbres de la propia comunidad genera diferenciaciones con el resto de comunidades, aunque puedan encontrarse aspectos en los que se identifiquen (Cendales y Torres, 2000).

El trabajo con las comunidades requiere pasar del individualismo metódico a la unión de conocimientos de una comunidad mediante la construcción colectiva del conocimiento. Esta construcción

supone una producción especial de la historia del grupo en la que se van revisando actos y formas de organización (Gómez, 2016). “En esta construcción realizada a través de las historias orales, se toman como base los relatos recogidos en forma de grabaciones de audio de distintos miembros de la comunidad” (Delgado, 2019, p.153). Los relatos están formados por recuerdos, historias del pasado, opiniones, experiencias y vivencias que se enlazan mediante un hilo conductor de forma que semejan una situación real a pesar de que el tiempo haya podido causar modificaciones en los recuerdos de dicha realidad (Molina, 2010).

Al construir colectivamente el objetivo principal no es la veracidad, sino el conocer cómo los sujetos participantes experimentan, clasifican e interpretan su mundo. Por lo tanto, en esta forma de recoger el conocimiento lo importante son las definiciones, significados e interpretaciones que los sujetos participantes aportan. La interpretación del conocimiento obtenido se basa en la confrontación de informaciones heterogéneas formadas por diálogos interepistémicos e interculturales (Gómez, 2016).

A través de la construcción colectiva se puede avanzar en el fomento del conocimiento, del entendimiento, del respeto y del disfrute de la diversidad. Para ello, se plantea la necesidad de trabajar con personas diversas, teniendo en cuenta su matriz sociocultural (distintos géneros, edades, clases sociales y culturas de trabajo, etnias y adscripciones tanto de lugar como asociativas), que pueden compartir sus historias orales para debatir sobre distintos temas de interés y crear colectivamente la historia de su barrio (Gaudichaud, 2009).

El conocimiento colectivo no se construye arbitrariamente, requiere reconocer el papel activo del individuo en la historia, debido a que influyen las mediaciones entre los individuos participantes, la biografía y su propia historia (Dillard, 2018).

Para superar las barreras de la historia oficial y académica, es necesario dar valor, reconstruir y comunicar las versiones del pasado y el conocimiento de las clases y sectores subalternos de la sociedad. Asimismo, es esencial “recurrir a fuentes alternativas (especialmente la oralidad) para trabajar, recoger y activar la memoria colectiva” (Delgado, 2019, p. 153), logrando a través de distintas técnicas que las personas de la comunidad histórica en la que se trabaja participen y se involucren en la interpretación de su pasado (Cendales y Torres, 2000) y que de esa forma los resultados obtenidos puedan también ser comunicados entre las propias poblaciones populares (Eraña y Barceló, 2016). Así, se logrará recolectar conocimientos que habitualmente no quedan reflejados en documentos históricos, al ser de carácter cotidiano y ser transmitidos oralmente (Crothers, 2002; Salazar, 2015).

Por lo tanto, las historias orales de una comunidad y construir el conocimiento de forma colectiva aportan también riqueza al ámbito educativo, ya que, la memoria colectiva se puede trabajar desde los sujetos participantes dentro de la propia escuela y en el ámbito comunitario. De esta manera, se pueden superar las barreras relacionales que se dan entre los centros educativos y sus entornos, incluyendo el conocimiento colectivo en la educación y valorando los saberes de los habitantes de dicha comunidad (Bertram et al., 2017).

Dentro de la escuela, recoger la historia de la comunidad y poner en valor las experiencias de las personas del entorno escolar puede ayudar a comprender la historia de la comunidad desde otras perspectivas y comprender su proceso de formulación y construcción (Bertram et al., 2017). Asimismo, la construcción colectiva de la historia sirve para fomentar las relaciones horizontales entre las personas participantes y ayuda a comprender, respetar y aprender de la diversidad (Martí, 2000).

En este tipo de construcción basada en la producción del conocimiento permite que los protagonistas no se limiten a ser las fuentes de información de los científicos sociales, sino que los participantes se conviertan en sujetos investigadores. En esa senda se ubican metodologías como la Investigación Acción Participativa (en adelante IAP).

Así, el objetivo principal del presente proyecto de investigación consiste en comprender cómo se construye el conocimiento en las comunidades. Para ello, se propone dinamizar la construcción colectiva del conocimiento, a través de la herramienta historias orales, en una comunidad concreta. Adicionalmente, se plantea la creación de materiales didácticos digitales que partan del conocimiento resultante, para dar valor a los saberes populares en las aulas y devolver el conocimiento a la comunidad.

2. METODOLOGÍA

2.1. Diseño

Este proyecto se sitúa dentro del marco de las investigaciones cualitativas, basadas en la construcción e interpretación de los significados que los sujetos construyen al interactuar y convivir en realidades sociales y contextos culturales concretos (Denzin y Lincoln, 2000). En las ciencias sociales, todos los procesos de producción de conocimientos realizados desde la visión cualitativa son intersubjetivos, ya que no solo hacen referencia a lo colectivo, sino que las relaciones interpersonales que se crean en el proceso de investigación afectan a los sujetos y por ende al resultado (Cendales y Torres, 2000).

El estudio se ha llevado a cabo dentro de la perspectiva epistemológica dialéctica, entendida como “una ruptura con la investigación socializada que sirve para facilitar la apropiación del conocimiento por los propios sujetos” (Pereda y Prada, 2014, p. 2). Esta perspectiva tiene en cuenta la dimensión ética de la investigación, ya que reconoce al sujeto como un ente individual y colectivo. Los sujetos participantes en la investigación dejan de ser reclutados y tratados como objetos, reconociéndolos siempre como sujetos constructores de su propia historia y del conocimiento comunitario.

La metodología utilizada ha sido la Investigación Acción Participativa que facilita la construcción colectiva del conocimiento. La IAP es “un enfoque interdisciplinar de la investigación social, abierto a nuevas corrientes y comprometido con la praxis social” (Pereda y Prada, 2014, p. 2). Desde esta metodología se apoya la participación directa en la planificación, gestión y construcción participativa de aquellas cuestiones en las que los participantes están implicados (MacDonald, 2012).

En esta construcción el proceso y los resultados obtenidos dependen del entrelazado de los sujetos participantes en base a sus aportaciones. De manera específica, la IAP que ha sido implementada tiene como punto de partida las metodologías participativas y se desarrolla en el trabajo con las culturas populares basándose en la perspectiva dialéctica (Ibáñez, 1991; Palau et al., 2015). Para ello es vital trabajar con y desde la gente participante, entrelazando en el trabajo los saberes de los participantes, así como sus pensamientos, sus sentimientos y sus acciones.

2.2. Participantes

En los procesos de IAP lo deseado es que la participación sea lo mayor posible, ya que se trata de procesos de dinamización comunitaria. Esa participación puede darse en las diferentes fases de la investigación, con mayor o menor implicación por parte de los sujetos.

No obstante, para determinar una participación mínima, se tomó como referencia la población del barrio en el que se desarrolla la investigación y se aplicó el cálculo de ecuación estadística para proporciones poblacionales (Lagares y Puerto, 2001). El tamaño de la muestra ha sido de 106 personas sobre una población de 20.510 habitantes (número de habitantes en el barrio de Altza según Aztiker, 2012), en base a un nivel de confianza del 95 % y un error muestral previsto de $\pm 9.5\%$. Gracias a la colaboración voluntaria y desinteresada de distintos miembros de la comunidad, así como de la Asociación para el Estudio de la Historia del Barrio de Altza (Altzako Historia Mintegia), se ha con-

formado una muestra amplia y representativa de la población a estudiar. Se ha logrado la participación en la realización de entrevistas abiertas grabadas en audio de un total de 106 sujetos. Además, al ser una IAP, se ha contado con la participación de muchos más miembros en las distintas fases de la investigación.

En la Tabla 1 se representan a los 106 sujetos que han participado en las entrevistas abiertas individuales. Es importante aclarar que se ha tomado la decisión de no incluir participantes menores de 18 años. Por lo tanto, entre los datos del rango de edad 0-24 años solo se computa el porcentaje de entrevistados de 18 a 24 años.

Tabla 1 Número y porcentaje de sujetos entrevistados, según sexo, edad y procedencia.

	Características	Muestra N=106	%
Sexo	Hombre	58	55%
	Mujer	48	45%
Edad	18-24	4	4%
	25-44	14	13%
	45-64	41	39%
	65 o más años	47	44%
Procedencia	Nacidos en Altza	48	45%
	Nacidos en resto de CAV	19	18%
	Nacidos en España	36	34%
	Nacidos en el Extranjero	3	3%

Además, se ha dado mayor peso a la muestra de población entre 45 y 64 años, así como a los participantes que están por encima de los 65 años. Se consideró esencial recoger las historias orales y potenciar la participación en la construcción colectiva de personas mayores de 45 años, para poder preservar y socializar sus conocimientos sobre el barrio y sobre los distintos temas sociales antes de que se perdieran.

2.3. Procedimiento

Este estudio se ha llevado a cabo entre los años 2017-2022 en el barrio de Altza de Donostia-San Sebastián. Para ello, se ha realizado una aproximación inicial al barrio y se han establecido los primeros contactos con algunos miembros de la comunidad.

Para comprender la realidad social se ha buscado documentación relevante sobre el barrio y se han localizado los espacios y tiempos donde los habitantes suelen reunirse a través del mapeo de relaciones. Se han realizado encuentros con los sujetos que mostraban interés en participar y se han concretado citas para la realización de entrevistas abiertas individuales. A su vez, se ha logrado colaborar con la Asociación para el Estudio de la Historia del Barrio de Altza (Altzako Historia Mintegia).

Las 106 entrevistas recogidas a través de este proceso han sido analizadas y se ha realizado la categorización de los temas principales. Con la información obtenida de las entrevistas individuales se ha realizado un borrador que ha sido debatido en grupos de discusión informales con el fin de contrastar

y corroborar la información, llevando a cabo un proceso de IAP que ha facilitado la construcción colectiva del conocimiento comunitario en la comunidad.

El conocimiento comunitario construido colectivamente ha servido para recoger los saberes populares en torno a los temas de interés comunitario, entre ellos, el conocimiento resultante de la categoría escuela y educación se presenta por escrito en el apartado de los resultados. Es de especial interés este conocimiento, ya que, el objetivo es encontrar maneras de que los saberes populares recogidos a través del proceso participativo llevado a cabo con la herramienta historias orales tengan cabida en las aulas. Por lo tanto, reflexionar sobre la educación desde el punto de vista de los habitantes de la comunidad en las escuelas puede ayudar a dinamizar la socialización del conocimiento construido y puede servir como devolución.

Para ello, se han creado materiales comunitarios y materiales didácticos digitales curriculares basados en el conocimiento resultante de la construcción colectiva. Para asegurar la calidad de dichos materiales, se ha realizado una evaluación mediante la triangulación de personas pertenecientes a la comunidad científica, a la comunidad convivencial (vecinal) y a la comunidad profesional (profesorado y expertos en TIC).

Finalmente, una vez llevada a cabo la evaluación, se han publicado los materiales generados para que sirvan a modo de devolución, ayuden a la autoestima comunitaria, puedan ser trabajados en las aulas de forma curricular facilitando la introducción de los saberes populares en las mismas y dinamicen futuras construcciones colectivas.

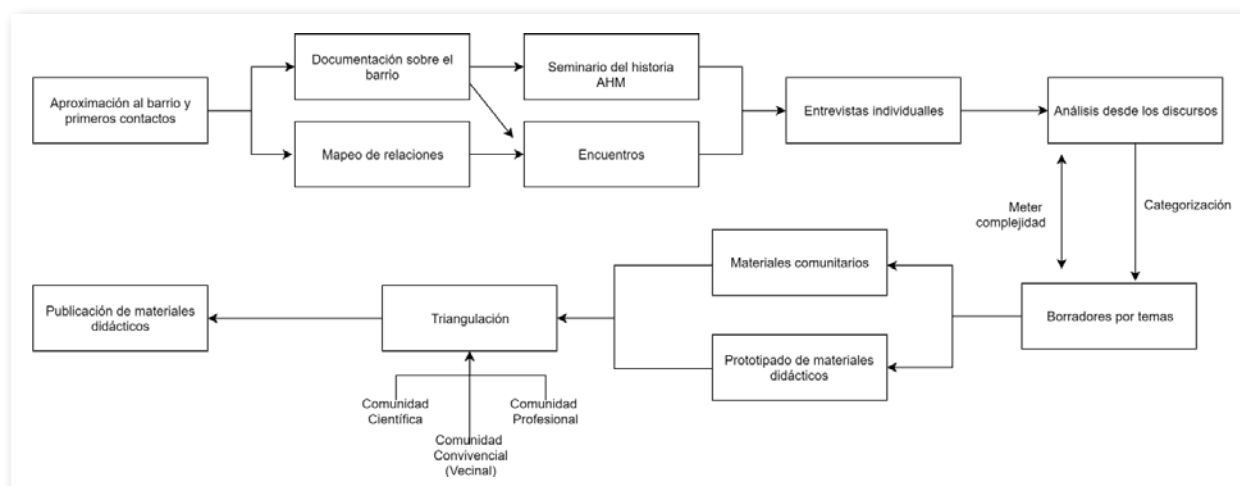


Figura 1. Proceso llevado a cabo en la investigación.

En el diagrama de flujos recogido en la Figura 1 se puede apreciar el procedimiento del proyecto de investigación, así como las pautas a seguir en el caso de querer llevar a cabo un proceso de construcción colectiva del conocimiento con el fin de realizar materiales didácticos en otro barrio o ciudad.

2.4. Recogida y Análisis de Datos

Se han realizado 106 entrevistas a vecinos del barrio de Alza de Donostia-San Sebastián. Las entrevistas han sido grabadas en audio y transcritas con el programa Atlas.ti en su versión 7.5.6.

Tras hacer el análisis de los discursos (Santander, 2011), es decir, analizar cuál es el mensaje que la persona entrevistada quería transmitir más allá de las palabras pronunciadas, comprendiendo su cosmovisión y entendiendo que, según su etnia, edad, género, clase social, cultura de trabajo o adscripción

cambia su visión y por lo tanto el mensaje y su forma de transmisión, se ha extraído el conocimiento resultante sobre la dimensión de la educación en el barrio y sus escuelas.

Una vez obtenida la información resultante vinculada a la dimensión escuela y educación y tras haberla recogido por escrito en un borrador que recoge el conocimiento comunitario sobre la misma, la información obtenida ha sido contrastada a través de grupos de discusión informales llevados a cabo en los espacios y tiempos de los habitantes en los que se ha dinamizado la construcción colectiva del conocimiento y se ha comprobado la veracidad de los hechos recogidos.

3. RESULTADOS

A través del análisis cualitativo realizado a las 106 entrevistas se han extraído 12 categorías relacionadas con el conocimiento generado en torno a la dimensión Escuela y Educación: (1) importancia y obligatoriedad de la educación; (2) edad de escolarización; (3) género y educación; (4) organización escolar; (5) escuela y familia; (6) diferencias entre escuelas públicas y privadas; (7) escuela y religión; (8) consecuencias de la Guerra Civil en la escuela; (9) disciplina y castigos; (10) relaciones entre pares en la escuela; (11) idioma utilizado en la escuela; (12) nivel de estudios.

Los resultados en torno a las distintas categorías mencionadas han sido ordenados de forma cronológica, dividiendo la narración en tres fases históricas generales: (1) antes de la Guerra Civil Española; (2) Guerra Civil y Dictadura; (3) Democracia.

3.1. El peso de la educación en la sociedad

La educación ha sufrido grandes cambios a lo largo de los años, hace aproximadamente 100 años, antes de la Guerra Civil Española, la educación no tenía el peso que tiene ahora y el nivel de analfabetismo era muy alto (Suárez y Suárez, 2017). En las zonas rurales, tenía más importancia cuidar de la familia y ayudar en las labores del hogar y en el labrado de tierras, que la asistencia a la escuela. Sin embargo, la mayoría de las familias empezaba a comprender la necesidad de tener conocimientos básicos de lectoescritura y cuentas. Por lo tanto, la escolarización fue cogiendo peso y el número de alumnado fue aumentando.

Los entrevistados mencionan que en aquella época los estudios reglados básicos se realizaban desde los 7 a los 14 años, sin embargo, era común en familias con bastantes hijos e hijas, que las hijas mayores dejaran los estudios entre los 11-12 años para poder ayudar en las tareas domésticas y cuidaran de los hermanos menores.

El género marcaba la educación. Las escuelas estaban divididas por género y en este barrio en concreto no existía ninguna escuela mixta. Las asignaturas eran distintas, y a pesar de tener una enciclopedia general como base de la educación en la que se incluían materias como geografía, historia sagrada y aritmética, las mujeres solían tener asignaturas relacionadas con la costura y los hombres solían estudiar cuentas y cálculo. Había familias que intentaban complementar la educación escolar.

Mi padre procuró mejorar nuestra enseñanza, se compró una enciclopedia como la que había en el colegio, y nos ponía problemas, dictados, y no consentía confusiones. El maestro le dijo una vez a mi padre: Andrés, cuando tus hijos lean y se confundan, no les hagas retroceder, porque entonces van a leer como que están comiendo. Van a estar leyendo y am am, van a parar; tú déjales, alguna vez se confundirán, pero luego, si siguen leyendo mucho, leerán mejor y más seguido. (42HEM4)

En la escuela, además de las materias mencionadas, en muchas ocasiones los hombres recibían clases de canto religioso en las propias escuelas para que participaran como coro en las misas. “Tuvimos un maestro que les enseñó a cantar en el coro, la misa de ángeles, la gregoriana, en latín, el gloria in excelsis deo y la letanía” (57VAR4).

Las escuelas públicas se dividían en tres clases principales. La clase inicial era para el alumnado que ingresaba en la escuela y se solía estar en ella aproximadamente tres años aprendiendo las bases de la lectoescritura y la caligrafía. La segunda clase, la intermedia, tenía una duración de aproximadamente dos años y el nivel era más avanzado. En esta segunda etapa se realizaban dictados, cuentas más difíciles, aprendizaje de historia, francés y música, entre otras. La tercera y última clase servía para obtener las bases para los que quisieran seguir estudiando algo. En el caso de las mujeres, podían acudir a clases de costura para dedicarse a ser costureras por encargo y en distintas fábricas de la zona: “Los trabajos de costura de la escuela eran para fuera. Yo aprendí allí. La gente iba para que les cosieran los abrigos, los trajes, de todo...” (29HEM4).

A pesar de que la educación se consideraba importante, había ocasiones en las que ayudar a la familia tenía más peso. Mucha gente del barrio, mayormente los hijos de los caseros solían ausentarse días enteros de la escuela para trabajar la tierra o cuidar del ganado en temporada de mucho trabajo. Si en la familia había varios hijos, solían turnarse para ir a la escuela y ayudar en casa.

A lo largo del año solíamos estar bastantes días sin asistir a clase. Sobre todo, en primavera o verano, en épocas de siembra o recogida en las que había mucho trabajo. Yo era uno de los hermanos mayores y me llevaba muy poco con otro hermano. Al ser los mayores solíamos turnarnos para trabajar y asistir a la escuela: “si hoy me quedo yo, mañana te tocará trabajar a ti”, así, nos quedábamos por turnos para ayudar a mi padre. En ocasiones los turnos los hacíamos en un mismo día, uno acudía a clase por la mañana y el otro por la tarde mientras el que se quedaba en casa ayudaba con las labores. En aquellas épocas no pasaba nada si no asistías a la escuela por ayudar en casa, tanto los padres como los profesores lo justificaban. (91VAR4)

Es importante mencionar la diferencia entre escuelas privadas y públicas. La primera diferencia era la diferencia económica y la clase social de las familias del alumnado, ya que muchas familias no se podían permitir pagar los estudios en escuelas privadas. Además, hay que tener en cuenta que era común tener más de cuatro hijos, por lo tanto, la mayoría de las familias no podían enviar a todos ellos a escuelas privadas. Como las escuelas privadas tenían fama de ofrecer un mejor nivel educativo (37VAR3, 57VAR3, 16HEM4), las familias hacían esfuerzos y según su nivel económico mandaban solo a los hijos varones de la familia o al hijo mayor. Muchas mujeres, a no ser que fueran de clase social alta, solían acudir a las escuelas públicas. Al menos una vez al año el alumnado de los colegios privados visitaba las escuelas públicas para comparar su nivel y demostrar que les sacaban “kilómetros de ventaja” (26VAR4). Como factor diferencial también estaba el número de alumnado por clase y que en las escuelas privadas se ha recogido que por cada docente había aproximadamente 20 estudiantes y en las públicas el número podía llegar a triplicarse.

En estos años la religión tenía gran peso, tanto en las escuelas públicas como las privadas. Es por ello por lo que la doctrina, es decir, el conjunto de enseñanzas religiosas básicas para poder realizar la comunión, era estudiada en el colegio y enseñada por el profesorado. La escuela vigilaba la asistencia a la iglesia haciendo preguntas los lunes sobre el sermón de los domingos. Muchas familias no solo asistían los domingos a la eucaristía, sino que debían acudir a la iglesia a diario. En esos casos, el alumnado tenía la posibilidad de ir a misa en la iglesia principal del barrio a las 7.30 de la mañana antes de ir a la escuela.

3.2. La Politización de la Escuela

A partir de 1936, desde los años de la Guerra Civil y hasta el fin de la Dictadura en 1975, la escuela sufrió muchos cambios. En primer lugar, hay que comprender que las familias del alumnado pertenecían a diferentes bandos y esto generaba enfrentamientos ideológicos que se veían reflejados también en la escuela. Las familias eran etiquetadas ideológicamente en base a rumores y como consecuencia, amigos de toda la vida tenían prohibido andar juntos, aunque pertenecieran a la misma clase. El profesorado tampoco quedaba exento de tener una marcada ideología que mediatizaba su labor docente y tenía consecuencias directas en su actitud hacia el alumnado.

En la escuela, mientras todos cantaban el “Cara al sol” con los brazos en alto, vino el maestro y me dijo: “¿Cómo es que no cantas el Cara al sol, tú?”. Yo fui sincero y le contesté la verdad: “Porque me ha dicho mi hermano que si canto el Cara al sol me pega”. El maestro comprendió la situación y llamó a mi madre diciéndole que por temor a que me pasara algo, porque todos los niños no eran iguales ni todos los maestros pensaban lo mismo, no podía volver a tenerme en clase. Mi madre ese mismo día vino a recogerme y así es como me salí de la escuela para siempre y me tuve que poner a trabajar. (7VAR4)

En relación con la alimentación que se daba en las escuelas, algunos entrevistados mencionan la aportación alimenticia que llegó a las escuelas y que decían el profesorado que dependía del plan Marshall americano:

Mediada la mañana tocaba otro ritual imprescindible, la degustación de un intragable mejunje, la leche en polvo servido junto a un queso amarillento inmasticable. Parece ser que esa fue la única aportación que del plan Marshall americano que llegó por estos lares. (9VAR3)

Esta fue una época donde entre otras cosas los castigos estaban a la orden del día. Muchas cosas eran pecado y cualquier mínimo comportamiento que se saliera de lo estipulado era duramente castigado. Uno de los sujetos entrevistados contaba lo siguiente al respecto: “yo pegaba a una compañera de clase en defensa porque ella siempre me daba primero, pero yo daba más para defenderme. El maestro en castigo me ataba a la pata de su mesa” (16HEM4).

Era una práctica común entre los docentes castigar los actos de forma física a base de tortazos, golpes en la cabeza con los nudillos, golpes en la punta de los dedos con la regla e incluso en distintas partes del cuerpo con el cinturón. “Los profesores te pegaban mucho, guantazos, golpes con el anillo, patadas en el culo, pero por tonterías como no ponerte en la fila” (37VAR3).

Otro de los temas de interés, al ser un barrio ubicado en el País Vasco, es el idioma. Antes de la Guerra Civil el euskera era la lengua utilizada en la mayoría de los hogares y caseríos. Los colegios públicos daban las clases en castellano, pero había docentes de los colegios privados que impartían las clases en euskera, la lengua vasca.

Sin embargo, en la guerra y postguerra el euskera desapareció de la educación en el barrio y era muy común escuchar represalias si el profesorado pillaba al alumnado hablando en euskera. Siempre se les solía pedir que “hablaran en cristiano” (23HEM3; 38HEM4; 81HEM4; 97HEM4). Esa situación ha dado un giro increíble y en la actualidad los colegios del barrio imparten la gran mayoría de las asignaturas en euskera.

3.3. Hacia una educación universal

Una vez pasada la Dictadura, en la Democracia, poco a poco fueron llegando los cambios en la educación. Comenzaron a abrirse guarderías, cosa que antes no había. Los niños y niñas se empezaban a

escolarizar a una edad más temprana, aproximadamente con 4-5 años. Se abrieron un mayor número de escuelas mixtas y comenzaron a impartirse las mismas asignaturas.

Sin embargo, las relaciones en la escuela siguieron diferenciándose por género. Cuentan distintos entrevistados que era habitual levantarles las faldas a las chicas, saltar vallas para verlas haciendo deporte en pantalón corto, tocarles el culo e incluso los pechos. En este relato se puede ver cómo cosas que en la actualidad se podrían considerar bullying estaban generalmente aceptadas y normalizadas en la escuela:

En la escuela se hacían “muchas tonterías”: tirábamos a las chicas del pelo y les soltábamos el sujetador a las que lo llevaran. Cuando salíamos al patio siempre íbamos a meternos con las chicas y muchas veces, como sabíamos que no llevaban sujetador, les tirábamos globos de agua para que se les empapara la camiseta y se les transparentaran los pechos. En esas ocasiones la maestra solo nos decía “joder, ya le habéis empapado a la fulanita” y como la cosa quedaba en nada, lo volvíamos a hacer. Estaba totalmente normalizado. (37VAR3)

Actualmente los casos de bullying siguen detectándose en las escuelas de la zona, casos que según un profesor trabajador del instituto del barrio “se ven agravados por la existencia de las tecnologías, llegando a convertirse en ciberbullying” (103VAR2). El acoso a través de la red tiene consecuencias directas en la escuela, así como en el estado de ánimo y autoestima del alumnado. Por lo tanto, los centros escolares están intentando tomar medidas de actuación y erradicar los casos detectados.

Finalmente, analizando el nivel de estudios en el barrio, es de destacar que actualmente solo una pequeña parte del alumnado (unos 40 estudiantes por año) cursan el bachillerato. En este barrio predomina la gente de clase trabajadora y la mayoría de los jóvenes deciden seguir con el oficio familiar y estudiar Formación Profesional (FP).

4. CONCLUSIONES

La construcción colectiva realizada a través de las historias orales y los grupos de discusión en distintos espacios y tiempos de los miembros de la comunidad de Altza ha tenido un impacto significativo. Se han creado vínculos con la escuela y se ha fomentado la utilización de los saberes populares en los centros educativos.

Los resultados obtenidos en la categoría Escuela y Educación nos han retratado la evolución del sistema educativo y sus características en el barrio. Se evidencia que el valor de la educación en esta comunidad ha aumentado y han desaparecido las diferencias de género iniciales apostando por una escuela mixta, obligatoria y universal (García, 2012). La politización de la escuela se ha superado progresivamente y como consecuencia, la diversidad y la libertad de pensamientos en las aulas son hoy en día una realidad. Además, los castigos físicos ya no tienen cabida en las aulas y la influencia de la religión en la educación ha disminuido notablemente, a pesar de que sigue teniendo un papel importante en ciertos centros educativos como Illicachi (2014) defiende. Los años de escolarización han aumentado, siendo común que la mayoría del alumnado obtenga como mínimo una titulación de formación profesional.

Sin embargo, debido a las nuevas tecnologías y a la universalidad educativa, en línea con lo que Hernández y Fernández (2007) argumentan, se han generado nuevos conflictos, tales como el ciberbullying entre pares. Actualmente dichos conflictos son uno de los retos educativos de mayor importancia en el barrio. Por lo tanto, este proyecto tiene un valor añadido, ya que no solo ha servido para recopilar las voces de gente muy diversa, sino que además se ha logrado trabajar la convivencia y el respeto de la diversidad de forma transversal.

4.1. Diseño para la integración del conocimiento comunitario en el aula

Una de las finalidades de este proyecto de investigación es fomentar el trabajo del conocimiento comunitario y los saberes populares en las aulas. Por lo tanto, para transmitir los saberes obtenidos se ha creado una unidad didáctica con la herramienta eXelearning, que, al ser una herramienta abierta, ha facilitado que el contenido creado pueda compartirse tanto dentro como fuera de las aulas y pueda adaptarse a las diversas necesidades del alumnado.

El diseño didáctico se ha hecho teniendo en cuenta el desarrollo de las competencias curriculares de las tres etapas de educación primaria. Las metodologías mediante las cuales se propone desarrollar la unidad son el aprendizaje cooperativo y el aprendizaje por retos.

Es importante destacar que la unidad didáctica ha sido diseñada basándose en el contenido resultante de las historias orales, por lo tanto, trata de recoger y socializar la voz de las personas entrevistadas. La unidad ha sido diseñada con el fin de que el alumnado pueda dar respuesta a un reto principal que se presenta al final de la unidad didáctica. Para ello, la unidad cuenta con distintos apartados que sirven para que el alumnado, trabajando de forma colaborativa, pueda adquirir los conocimientos vinculados a la temática, trabajar la oralidad, conocer mejor a los compañeros y compañeras mientras se van adquiriendo los saberes necesarios para hacer frente al reto de forma colaborativa.

La unidad creada se desarrolla en los siguientes apartados: introducción a la temática y presentación del reto final, acercamiento al tema a través de un video narrado basado en las historias orales, apartado que contiene fragmentos de entrevistas para reflexionar y trabajar el tema de forma colaborativa y basada en la oralidad, apartado con información adicional que ayuda al alumnado a prepararse para el reto, galería fotográfica, apartado de repaso del contenido y el desarrollo del reto.

Al final de la unidad se facilita una guía para el profesorado, que detalla cómo puede desarrollarse y dinamizarse la unidad, la metodología propuesta, la temporización de cada uno de los apartados de la unidad, las competencias y objetivos curriculares que se trabajan, las tareas a realizar, los agrupamientos sugeridos para cada tarea, las herramientas que se necesitan para desarrollar la unidad al completo y los criterios de evaluación. Se facilita también una plantilla de autoevaluación para que el alumnado pueda reflexionar sobre su propio aprendizaje.

Así, la unidad didáctica no solo sirve para poner en valor en las aulas el conocimiento comunitario resultante de la investigación, sino que sirve como devolución a la comunidad y material de debate abierto para seguir construyendo colectivamente el conocimiento comunitario y trabajar la convivencia en las aulas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Amaya, E. (2011). Hacia una construcción colectiva del conocimiento. *Revista Comunicación*, 28, 153-158. <https://revistas.upb.edu.co/index.php/comunicacion/article/view/2968>
- Aztiker (2012). Mapa del lugar de nacimiento y evolución de la población de San Sebastián. *Investigación cualitativa*. <https://aztiker.eus/>
- Bertram, C., Wagner, W. y Trautwein, U. (2017). Learning Historical Thinking with Oral History Interviews. *American Educational Research Journal*, 54(3), 444-484. <https://doi.org/10.3102/0002831217694833>
- Cendales, L. y Torres, A. (2000). *Recordar es vivir*. Dimensión Educativa.
- Crothers, A. G. (2002). Bringing History to Life»: Oral History, Community Research, and Multiple Levels of Learning. *The Journal of American History*, 88(4), 1446-1451. <https://doi.org/10.2307/2700608>

- Delgado, N. (2019). Construcción colectiva de materiales didácticos basados en el conocimiento comunitario. *3rd International Virtual Conference on Educational Research and Innovation: CIVINEDU 2019*, 3, 152-157. <http://www.civinedu.org/wp-content/uploads/2019/12/CIVINEDU2019.pdf>
- Denzin, N. K. y Lincoln, Y. S. (2000). *Handbook of Qualitative Research*. Sage Publications, Inc.
- Dillard, M. (2018). Oral History and Life History as Sources. *Encyclopedia of African History*. <https://doi.org/10.1093/acrefore/9780190277734.013.219>
- Eraña, Á. y Barceló, A. A. (2016). El conocimiento como una actividad colectiva. *Tópicos: Revista de Filosofía*, 51, 9-35. <https://doi.org/10.21555/top.v0i0.746.g738>
- Fickel, L., Abbiss, J., Brown, L. y Astall, C. (2018). The Importance of Community Knowledge in Learning to Teach. *Peabody Journal of Education*, 93(3), 285-294. <https://doi.org/10.1080/0161956X.2018.1449858>
- Gaudichaud, F. (2009). Popular Power, Oral History, and Collective Memory in Contemporary Chile. *Latin American Perspectives*, 36(5), 58-71. <https://doi.org/10.1177/0094582X09341976>
- García, R. (2012). La educación desde la perspectiva de género. *Ensayos: Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 27, 1-18.
- Gómez, N. (2016). La construcción colectiva de conocimientos en las comunidades interpretativas. *Cinta de Moebio. Revista de Epistemología de Ciencias Sociales*, 55, 66-79. <https://doi.org/10.4067/S0717-554X2016000100005>
- Hernández, M. Á., y Fernández, I. M. (2007). Cyberbullying, un problema de acoso escolar. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 10(1), 17-36.
- Ibáñez, J. (1991). *El Regreso del sujeto: la investigación social de segundo orden*. Siglo XXI.
- Illicachi, J. (2014). Religión, educación y subjetividades. *Alteridad: revista de educación*, 9(2), 118-130.
- Lagares, P. y Puerto, J. (2001). *Poblacion y muestra, técnicas de muestreos*. US.
- MacDonald, C. (2012). Understanding participatory action research: a qualitative research methodology option. *The Canadian Journal of Action Research*, 13(2), 34-50. <https://doi.org/10.33524/cjar.v13i2.37>
- Martí, J. (2000). La investigación-acción participativa. Estructura y fases. En T. Villasante, M. Montañés y J. Martí (Eds.), *La Investigación social participativa, construyendo ciudadanía* (pp. 73-117). El viejo topo. <https://ddd.uab.cat/record/140546>
- Molina, N. (2010). Reconstrucción de memoria en historias de vida. Efectos políticos y terapéuticos. *Revista de Estudios Sociales*, 36, 64-75. <https://doi.org/10.7440/res36.2010.06>
- Palau, G., Sow, P. y Peris, J. (2015). *Learning Participatory-Action-Research*. Universidad politécnica de Valencia.
- Pereda, C., y Prada, M. de. (2014). Investigación-acción participativa y perspectiva dialéctica. *Arxius de sociologia*, 31, 57-68.
- Salazar, N. (2015). La tradición oral y memoria colectiva en la novelística de Ciro Alegría. *Caracol*, 9, 160-195. <http://bit.ly/2oIJLO3>
- Santander, P. (2011). Por qué y cómo hacer Análisis de Discurso. *Cinta de Moebio: Revista Electrónica de Epistemología de Ciencias Sociales*, 41, 207-224. <https://doi.org/10.4067/S0717-554X2011000200006>
- Socarrás, E. (2004). Participación, cultura y comunidad. En C. Linares, P. E. Moras y B. Rivero (Eds.), *La participación. Diálogo y debate en el contexto cubano* (pp. 173-180). Centro de I+D de la Cultura Cubana Juan Marinello.
- Suárez, P. y Suárez, T. (2017). Analfabetismo en el primer tercio del siglo XX: la creación de escuelas en Valdés (Asturias). *Revista de Educación*, 381, 155-180. <http://www.educacionyfp.gob.es/revista-de-educacion/numeros-revista-educacion/numeros-anteriores/2018/381/381-6.html>

Una reflexión sobre los criterios de selección de lecturas del profesorado de Educación Secundaria

Díaz Díaz, Mario

Departamento de Lengua y Literatura, Colegio Gultro (Chile)

Abstract: This study addresses the reflection of the reading selection criteria of middle school Literature and Spanish language teachers. For that purpose, it starts with a brief revision of the studies around the teachers' beliefs and conceptions, especially on those decisions taken by the teachers on the development of their educational functions, for example "reading mediation". This explains the many options that teachers have at the time of picking texts to read in the classroom, particularly the esthetics, ideological or epistemic criteria that guides their decisions. All of this is complemented by studies on the middle school teachers and their beliefs, which serves to work on the conclusion of the literary education being theoretically hegemonic, but this differs on the classrooms, where the teacher authority dominates.

Keywords: literature education, secondary school teachers, reading instruction.

1. INTRODUCCIÓN

No es novedad alguna plantear que los profesores son la piedra angular del sistema educativo y que las decisiones que tomen en su quehacer profesional, hasta la más cotidiana de ellas, influye en alguna proporción en los aprendizajes de los estudiantes que tiene a cargo. Existe una ingente cantidad de situaciones en las que el docente se enfrenta a una amplia oferta de posibilidades frente a las cuales debe seleccionar la que más se adecue a sus propósitos, sean estos de naturaleza curricular, evaluativa, pedagógica o administrativa. En el campo de la investigación educativa existen varios precedentes que indagan en el pensamiento y acciones de los profesores: desde Jackson (1968), quien categoriza las características de la interacción del docente entre *preactiva* e *interactiva*, cuya diferencia radica en la exigencia intelectual que se le presenta al profesor, siendo la primera más deliberativa y la segunda más espontánea respecto a la toma de decisiones; hasta la década de los 80, en donde se comienza a masificar el concepto de *teacher planning* o planificación del profesor (Hill et al., 1983). De esta forma, los ámbitos en los que el profesor puede tomar decisiones son bastante amplios, abarcando tanto un nivel formal (escuela) como informal (fuera de la escuela). En el contexto de esta investigación, nos centramos dentro de los límites de la institución escolar; específicamente, el enfoque estará puesto en el rol del profesor de Lengua y Literatura y en la labor de selección de textos que lleva a cabo con el fin de incluirlos en su planificación curricular de asignatura. Este corpus no solo quedará registrado en las programaciones de cada clase, sino que serán parte de los recursos pedagógicos que utilizará el profesor en las actividades que efectuará con sus estudiantes para desarrollar los aprendizajes establecidos en el currículum de la asignatura. Esta elección de textos conlleva un ejercicio intelectual y práctico complejo para el profesor, ya que debe considerar una variedad de criterios para orientar su decisión: estéticos, curriculares, valóricos, académicos e institucionales, entre otros. El docente puede tomar en cuenta estos criterios de diversas formas: puede priorizar alguno, otorgándoles una mayor importancia por diversas causas.

Munita (2013) plantea que toda acción y decisión didáctica está condicionada, en gran parte, por las ideas que tenga el profesor respecto al objeto de enseñanza y a las formas que puede adquirir su aprendizaje. Así, un elemento clave en el proceso de selección de lecturas son las creencias y concepciones que posea el profesor respecto al rol que juega la literatura en la educación escolar. Por lo demás, un profesor que considere la literatura como un medio para la adquisición de destrezas lingüísticas y el perfeccionamiento del léxico considerará parámetros diferentes al seleccionar los textos de su clase que otro docente que conciba la literatura en su función más formativa y humana. Por esta razón, es de suma importancia identificar aquellos criterios que orientan la selección de textos para uso didáctico en las aulas, pues esto permite identificar las maneras en que los profesores de lengua conciben la formación literaria y lingüística, además de desentrañar las variables que inciden en la elaboración de los corpus textuales de uso cotidiano en escuelas. Otro aspecto interesante es identificar, en orden decreciente, las instituciones (la academia literaria, las editoriales, el marco curricular o el propio gremio docente, por ejemplo) que toman en cuenta los profesores al momento de incluir un texto en sus programaciones escolares.

Este trabajo tiene por finalidad abordar la reflexión teórica sobre los criterios de selección de lecturas que poseen los profesores de Lengua y Literatura en Educación Secundaria. Para este fin, se parte de la contextualización de conceptos claves como canon y canon de aula, analizando el rol que han tenido en la enseñanza tradicional de la literatura y explicitando su vinculación con el currículum escolar de la especialidad. A partir de esto, se justifica la necesidad de un corpus flexible, heterogéneo y universal, que se adapte a los requerimientos tanto didácticos como contextuales de los adolescentes, todo aquello enmarcado bajo los supuestos teórico-metodológicos de la perspectiva de la educación literaria. En contraposición, se realizará una revisión de estudios que indagaran en las creencias de los profesores en torno a la selección de lecturas para sus programaciones escolares, con el propósito de concluir que los docentes de Lengua y Literatura formulan corpus de lecturas propios a partir de sus experiencias pedagógicas particulares, asumiendo criterios de selección de textos variados, cuya preponderancia difiere en vistas de los objetivos didácticos que persiguen en sus programaciones.

2. CREENCIAS Y CONCEPCIONES DOCENTES: BREVE REVISIÓN TEÓRICA

Los estudios e investigaciones sobre el pensamiento del profesor comenzaron a surgir a fines de la década del setenta, en el momento en que los especialistas dejaron de concebir al profesor como un sujeto estático y mecánico, cuyas acciones obedecían a meras directrices curriculares y directivas (Munita, 2014). Esta perspectiva del docente era concordante con la corriente experimental que predominaba en la investigación educativa en aquella época, analizando solo la conducta externa tanto de docentes como de estudiantes, relacionando ambas por medio de un razonamiento de causa y efecto (Fang, 1996). Así, los investigadores aspiraban a hallar principios generales que pudiesen aplicarse en cualquier situación semejante a las del estudio original (Vilá y Santasusana et al., 2005). Esta manera de abordar los fenómenos educativos y de considerar a los actores que participan en ellos marginaba una multiplicidad de factores que inciden, en diversa proporción, en el proceso de enseñanza-aprendizaje, al no ser observables. En consecuencia, esta restringida visión de las situaciones didácticas no permitía comprender a cabalidad la complejidad de sus procesos e interrelaciones, especialmente aquellos de tipo psicosocial.

Una de las primeras reacciones crítica frente a esta visión mecanicista surge en la década de los ochenta, cuando diversos autores proponen cambiar el paradigma de análisis con que se abordaban las situaciones del aula, arguyendo la necesidad de abordar las posibles influencias que tenían los pro-

fesores en diversos aspectos del proceso de enseñanza-aprendizaje (Imbernón, 1994). De esta forma, comienzan a surgir las primeras consideraciones hacia un rol más activo del profesor, destacando el dinamismo e interactividad de sus relaciones tanto con sus estudiantes, así como con otros aspectos de su quehacer profesional, como por ejemplo la planificación de aula, selección de recursos didácticos y de contenidos. Así, el profesor se transforma en un agente educativo que toma decisiones y que participa activamente en los procesos escolares (Cambra, 2000). La principal diferencia que presenta este nuevo paradigma en la concepción del pensamiento docente es que considera la relación entre profesor y estudiante como recíproca, en contraste con la perspectiva previa, que la consideraba de tipo causal (Vilá y Santasusana et al., 2005).

La constatación de que el profesor es un ejecutor de decisiones dentro del contexto escolar conlleva aceptar que gran parte de las acciones que constituyen hechos didácticos estén permeadas por su pensamiento y creencias. En este sentido, el objetivo de la investigación educativa en esta área es determinar las relaciones que se establecen entre pensamiento y acción, es decir, entre la manera que tiene el profesor de concebir intelectualmente un aspecto que sea parte integrante del proceso de enseñanza-aprendizaje y la forma en que lo externaliza, contextualiza y lo dota de un sentido didáctico en su diario ejercicio profesional.

¿De dónde provienen estas creencias y concepciones del docente? En gran parte de los pensamientos y experiencias surgidos durante la etapa escolar de los profesores, así como en su propia formación pedagógica y actual desempeño de la profesión, que se van identificando y/o contrastando con conocimientos ya consolidados. El profesor, ya sea en su etapa universitaria o ya ejerciendo formalmente, va reelaborando constantemente sus propias subjetividades en torno a conceptos propios de su ámbito profesional (Marrero, 1993). Estas creencias y concepciones de los docentes se caracterizan por ser diversas y sintéticas (Munita, 2014). Sin embargo, no tan solo la trayectoria personal y profesional del docente constituyen insumos que configuran sus paradigmas pedagógicos; también el contexto sociocultural, el ambiente en donde se desenvuelve cotidianamente y las personas con las que sociabiliza van confluyendo en el sistema de ideas y principios que guían el accionar de los profesores en la escuela (Borg, 2003). Es decir, los factores contextuales inciden e influencia la manera en que los docentes construyen un discurso cognitivo y ético sobre su propio quehacer.

En síntesis, en los últimos 25 años la investigación educativa ha reconocido la importancia de la cognición docente y su impacto en la vida profesional de los profesores. Como resultado de estos estudios, una de las grandes conclusiones es que los profesores toman decisiones de manera frecuente, en diversos momentos de su quehacer profesional, basándose en un conocimiento consolidado, creencias e ideas complejas, el contacto con la experiencia y la influencia del contexto (Borg, 2003).

2.1. El profesor de Lengua y Literatura como mediador de la lectura en las aulas

Tal como se planteó en el punto anterior, los profesores a diario toman decisiones en diversos ámbitos de su ejercicio, desde aspectos curriculares, evaluativos y didácticos. En este sentido, el profesor de Lengua y Literatura también se ve enfrentado a ciertos dilemas que para su resolución requieren de la conjugación de experiencia, conocimiento y otras variables que mediatizan sus decisiones. Además, por la propia naturaleza de su labor, orientada a la formación literaria y lingüística de sus estudiantes, el docente de lengua es uno de los principales promotores de la lectura en escuelas e institutos. He aquí que se desprende una de las responsabilidades claves de su cargo: la selección del corpus de texto literarios y no literarios que incluirá en sus programaciones escolares con el fin de lograr determinados aprendizajes y objetivos curriculares en sus estudiantes, indicados generalmente en el programa de asignatura.

Ballester (2015) enumera y describe las diversas funciones que cumple el profesor de Lengua y Literatura en el contexto de la educación literaria. Así, plantea que uno de los roles principales de estos docentes es el de *gestor*: gestor del aprendizaje, gestor de la motivación hacia la literatura, gestor de las situaciones didácticas que planifica en aula. Sin embargo, Ballester se enfoca en la dimensión más vinculada a la selección de los recursos y medios por los cuales el docente logra interesar a sus pupilos en su disciplina: “el profesorado debe gestionar y seleccionar los contenidos y los materiales más apropiados (para el logro de los fines de aprendizaje establecidos)” (Ballester, 2015, p. 40). El autor cataloga esta instancia de elección de textos y recursos didácticos como el momento ideal para que el profesor deje su impronta personal en la metodología de enseñanza de la lectura que pondrá en marcha, aspirando a que esta sea lo más interactiva y dinámica posible.

Asignar al profesor el rol de gestor de las actuaciones didácticas en el aula equivale a acercarnos al concepto de mediación lectora y sus alcances en el ámbito escolar. Cerrillo (2004) reflexiona sobre la figura del mediador de lectura en estos términos:

Es el puente o el enlace entre los libros y esos primeros lectores que propicia y facilita el diálogo entre ambos. Pero, además, el mediador debiera poder legitimar la oferta editorial que el mercado actual pone a disposición de los lectores infantiles, diferenciando con claridad la lectura con fines escolares de aquella otra que no los tiene, porque mientras que la primera es obligatoria y se hace siempre “para algo más”: aprender, estudiar, saber... incluso, en ocasiones, es una cierta “obligación social”, la segunda es voluntaria y se hace porque divierte, gusta, entretiene. (p. 248).

Este autor delinea las dos principales tareas de un mediador de lectura para con sus neófitos lectores: fomentar el acto de leer estableciendo el nexo entre estos y los textos literarios y, en la misma línea, facilitar el entendimiento mutuo entre ambos participantes del proceso lector. Bajo estas funciones del mediador de lectura que propone Cerrillo, subyace una premisa fundamental que las relaciona: el mediador debe procurar, a partir de su conocimiento y experiencia, otorgar una experiencia positiva y agradable a los noveles lectores en sus primeros acercamientos al mundo de la lectura.

Una segunda lectura de la cita de Cerrillo permite reconocer la consideración del mediador como un dispositivo de control y selección de las lecturas destinadas a los futuros lectores. De esta forma, el mediador de lectura funge como un tamiz que filtra las lecturas que recomendará a estos últimos bajo ciertos criterios, como la edad, el interés de los niños y jóvenes, la temática que aborda, la editorial, entre otros. También realiza una distinción de acuerdo con los fines de la lectura y los espacios sociales en donde esta se efectúa: lectura escolar o institucionalizada, enraizada en el contexto educativo y, en consecuencia, obligatoria y prescriptiva; por otro lado, la existencia de una lectura que se realiza en contextos más informales, por iniciativa y gusto del propio lector, orientada por sus propios intereses y carente de objetivos externos e impuestos.

A partir de lo anterior, se puede deducir que existen varios de mediadores que se diferencian por el ámbito en donde ejercen la mediación lectora, por su nivel de formación en el ámbito de la educación lectora (especialización), entre otros aspectos. Sin embargo, establecer un perfil claro y diferenciado del mediador de lectura es una tarea compleja, pues debido al actual avance de la tecnología y su influencia tanto en los códigos semióticos que componen los textos, la diversidad de soportes de lectura y la diversificación de los canales a través de los cuales se establece el contacto texto-lector, no tan tradicionales como la escuela o el hogar, ha conducido a una constante actualización de la figura del mediador de lectura. Respecto a esto, Martín-Barbero y Lluch (2011) plantean la necesidad de un mediador actualizado con las nuevas tecnologías digitales, capaz de incluir en sus estrategias de acercamiento a la lectura textos de diversa naturaleza, tanto impresos como virtuales.

En consecuencia, el mediador de lectura se ve enfrentado a los requerimientos de una sociedad moderna digital e hiperconectada y, por consiguiente, se debe adecuar a los nuevos retos de una lectura cada vez más multimedial y plurisemántica. Estos autores, en su empeño por esbozar los rasgos distintivos de un mediador de lectura, identifican tres tipos de mediadores de lectura (Martín-Barbero y Lluich, 2011):

- a) Mediadores cercanos o miembros del grupo familiar del lector que no poseen una formación especializada en educación lectora y literaria y que, en base a sus propias experiencias, orienta y estimula la lectura a niños y jóvenes que se inician en este hábito. Actúa principalmente en un contexto informal no institucionalizado.
- b) El mediador de prácticas de lectura, cuyo espacio de mediación son más formales e institucionalizadas que las del mediador cercano, como centros educativos y bibliotecas. Tiene una formación más especializada en el ámbito de la teoría y enseñanza de la literatura y, en consecuencia, basa sus selecciones y recomendaciones de lecturas en criterios técnicos y específicos, más que en su propia experiencia como lector.
- c) El mediador como gestor político o cultural, cuya mediación engloba a las anteriores y, además, es parte de instituciones gubernamentales y ONG que velan por el fomento de la lectura a través de la planificación y puesta en marcha de diversas políticas e iniciativas. Asiste en el diseño, ejecución y evaluación de planes de promoción de la lectura.

El profesor de Lengua, según esta clasificación, se encasillaría bajo la etiqueta de los mediadores de práctica de lectura ya que su ambiente de mediación tradicional es la escuela y por su especialización académica en el campo de la literatura y su enseñanza. Sin embargo, falta algo más: ¿qué aspectos específicos definen al profesor de lengua como un mediador entre la lectura y los estudiantes y lo distinguen, por ejemplo, de un bibliotecario o el vendedor de una librería? Feuerstein y Feuerstein (1991) entrega unas pistas para responder a esta interrogante al plantear su concepto de “experiencia de aprendizaje mediado”, que remite aquel cúmulo de acciones que realiza un sujeto para acercar un referente externo o estímulo a un destinatario, con el fin de que este le otorgue un significado y valor concreto propio. De esta forma, el docente podría ser considerado un agente que, por medio de una serie de acciones didácticas y curriculares intencionadas, estimula en sus alumnos la curiosidad y el interés por la lectura.

Mendoza (2001), por su parte, plantea que uno de los principales propósitos del profesor de lengua es que los estudiantes adquieren los criterios necesarios para la apreciación de las obras literarias a través de la planificación de situaciones didácticas centradas en la recepción de los textos. Aunque este autor no identifica arbitrariamente la figura del docente con la del mediador, en estudios posteriores (2007) plantea que uno de los deberes pedagógicos primordiales del profesor de lengua con sus pupilos es enseñar a estos a comprender un texto; esto es, la adquisición de estrategias que les faciliten el acceso pleno a los significados que contiene el texto en sus diversos niveles y elaborar interpretaciones personales de acuerdo a sus propósitos u objetivos de lectura, en conjunto con sus conocimientos previos.

Manesse y Grellert (1994, como se cita en Ballester, 2015) refieren a la doble dimensión que posee la labor del profesor de lengua respecto a la educación lectora de sus estudiantes: una dimensión formadora y otra mediadora. Así, estos autores plantean que el docente del área de literatura debe estar constantemente reflexionando sobre la manera de generar un acercamiento amigable a las lecturas, muchas veces de gran complejidad, a niños y jóvenes, yendo por una delgada línea entre la enseñanza de textos canónicos y el placer de una lectura más libre. También es común que se enfrente a

disyuntivas didácticas en donde deba elegir entre estrategias más tradicionales de enseñanza, como el comentario de textos o ir más allá, acudiendo a las últimas innovaciones didácticas en la enseñanza de la lengua. Todo lo anterior, evitando en lo posible la desafección de sus discentes por el acto de leer.

A partir de la revisión teórica en torno a la figura del rol del docente como mediador y para efectos de esta investigación, consideramos que las responsabilidades del profesor de lengua y literatura en la formación lectora y literaria de sus estudiantes son, en esencia, las siguientes:

- a) Debe efectuar una elección adecuada de textos, tanto literarios y no literarios, con el fin de configurar un corpus que sea coherente con las nuevas orientaciones en la enseñanza de la literatura vigentes (educación literaria), campo bastante consolidado en el ámbito de la didáctica de la disciplina (Ballester, 2015; Colomer; 1991; Mendoza, 2008).
- b) Por su formación específica, debe elaborar secuencias didácticas que permitan a los noveles lectores un acercamiento positivo y lúdico hacia la lectura, evitando que este primer contacto con el acto de leer degenera en un rechazo que, a la larga, puede ser generalizado y extendido en el niño o joven.
- c) Ser un guía en la formación de comunidades de lectores, fomentando la dimensión colectiva y compartida de la lectura a través de diversas dinámicas que permitan que los estudiantes compartan sus experiencias y reflexiones en torno a los textos que han leído. Esto enriquece la interpretación lectora con las perspectivas de otros, además de contribuir al desarrollo de la formación humana, uno de los objetivos esenciales de la enseñanza de la literatura (Ballester, 2015).

Para llevar a cabo estas funciones de mediador en la escuela, el profesor debe considerar determinados criterios de valoración de lecturas. ¿Cuáles son los principales criterios que guían la elección de textos, de acuerdo con la literatura científica? Abordaremos este aspecto en el siguiente apartado.

3. LA SELECCIÓN DE TEXTOS POR LOS PROFESORES DE LENGUA Y LITERATURA

Tal como vimos, el profesor tiene un complejo sistema de creencias y pensamientos que impregnan que hacer pedagógico en todo ámbito. Estas ideas se originan, principalmente, a través de su trayectoria como estudiante y como profesional, en la influencia de sus formadores durante su vida académica, así como con el propio diálogo profesional con otros colegas. Además, caracterizamos su rol como mediador de la lectura en aula; a partir de la revisión teórica de estos conceptos, reiteramos la interrogante de investigación propuesta al inicio como vínculo entre ambas ideas: ¿Cuáles son los criterios (guiados por creencias implícitas o explícitas) que utilizan los profesores de lengua y literatura española de educación secundaria al seleccionar los textos que integran en sus programaciones de clase (en su rol de mediador de lectura)?

Existen muchos estudios (Lluch, 2012; López et al.; 2004; Lluch y Zayas, 2015; Ballester, 2015) que han propuesto criterios y orientaciones para guiar tanto a los docentes como no docentes en la selección de textos para niños y jóvenes: por edad, temática, formato, por sus ilustraciones, la editorial, intereses de los destinatarios, etc. Estas pautas de selección de textos pueden ser consideradas una fuente, de entre varias, a las que pueden acudir los profesores de Lengua y Literatura al momento de construir los corpus de textos que trabajarán en las aulas. Sin embargo, el profesor de lengua y literatura, a diferencia de otros mediadores no especializados o que actúan en contextos más informales, se ve expuesto a una mayor cantidad de opciones en las cuales basar su decisión al momento de elegir un determinado texto; quizás debiésemos matizar el vocablo *opción*, ya que hay factores cuyo peso en el

proceso de elección de textos en la escuela son más determinantes que otros debido, en gran parte, a su carácter prescriptivo o regulatorio: el currículum de la asignatura o el plan lector del centro escolar, cuyo impacto en la selección de una novela o cuento depende en gran parte a los espacios de libertad que estos entreguen al profesor al momento de planificar sus clases.

Existen un número muy acotado de investigaciones educativas que, de forma empírica, han abordado las preferencias de los docentes al momento de decidir qué lecturas incluirán en sus programaciones. En el ámbito anglosajón, O'Sullivan (2020) estudió las concepciones y creencias sobre literatura y sus influencias en las prácticas docentes de 18 profesores de Nueva Gales del Sur, Australia. Esta investigación, de tipo cualitativo y llevada a cabo por medio de entrevistas semiestructuradas, llevó a varias conclusiones, entre las que destaca aquella vinculada con la manera que tienen de relacionarse personal e íntimamente con la literatura. Esta relación emocional con la literatura que tienen los docentes se refleja también en las formas de enseñar y orientar la apreciación de la lectura en el aula. Además, la investigadora nota la alta frecuencia con que los docentes citaban a Shakespeare y, en consecuencia, su preferencia por el canon literario tradicional al entregar lecturas a sus estudiantes.

El canon, tal como plantea O'Sullivan (2020), ha sido históricamente uno de los criterios respecto de los cuales los docentes han construido sus corpus de textos a trabajar en aula. A pesar de que el canon ha sido una fuente casi inagotable de textos clásicos literarios destinados a trabajar en clases, también ha generado tensión al excluir a nuevas formas de literatura emergente y actual. Tal como afirman Holloway y Greig (2011), el canon dificulta la elección de los docentes que pretenden ofrecer a sus estudiantes nuevas formas discursivas para su lectura, ya que las bibliotecas de sus escuelas se encuentran pobladas de textos canónicos.

Sin embargo, hay investigaciones que han dirigido su análisis a la inclusión de textos nativos del contexto sociocultural al que pertenecen los estudiantes a los cuales se les quiere motivar el interés por la lectura. Un ejemplo es el estudio efectuado por Mohaideen et al. (2020), que analizaron la percepción de profesores de inglés en la selección de textos para el desarrollo de la lectura en este idioma en las escuelas de Malasia. Esta investigación, de naturaleza cuantitativa y utilizando un cuestionario como instrumento de recogida de datos, concluyó que el uso de textos literarios locales (en este caso, malasios) fortalecen y facilitan el aprendizaje del inglés como segunda lengua. De esta forma, los investigadores profundizan en otro criterio que es considerado por los profesores al momento de seleccionar lecturas para sus cursos: el contexto sociocultural de los estudiantes, sus gustos, intereses o hobbies. Literatura local que, aunque este escrita en lengua extranjera, facilita el aprendizaje de esta por medio de la alusión a aspectos cercanos y familiares (en el texto) a la vida cotidiana de los lectores en formación. En Finlandia, Luukka (2019) llevó a cabo una investigación para indagar en la selección, frecuencia y funciones de los textos que se utilizan en la enseñanza del inglés como segunda lengua. Para este fin se elaboró una encuesta breve de cuatro preguntas referidas a las características y preferencias de textos que incluían los docentes de inglés en sus secuencias didácticas, considerando temática, formato y géneros, entre otros criterios. Dentro de sus principales conclusiones, destaca el rol marginal que ocupa la literatura (texto literario) en la enseñanza de inglés por parte de los profesores encuestados. Los autores atribuyen este hecho al enfoque excesivamente lingüístico de la asignatura y a la incapacidad de considerar el texto literario como un medio para comprender e interactuar con la cultura extranjera.

Margallo (2012) defiende la necesidad de adecuar los textos al contexto de sociocultural de los estudiantes. En este sentido, defiende la flexibilidad que debe poseer el corpus de lecturas con tal de facilitar la mediación al docente y, al mismo tiempo, acercar la lectura a los jóvenes más reticentes a esta actividad. Es este último grupo al que Margallo se refiere al proponer una serie de criterios de

selección de lecturas, que tienen como fin estimular la emocionalidad de los jóvenes y lograr que se identifiquen con la historia relatada o los personajes que participan en ella; En segundo lugar, la búsqueda de lecturas que rompan con la actitud de resistencia que presentan ciertos estudiantes hacia el hábito lector a través de la sorpresa o la urgencia de romper los esquemas de pensamiento y cultura que estos poseen. Así, la existencia de formas novedosas de literatura que proponer nuevos mecanismos de participación del lector contribuyen a deconstruir el concepto tradicional de lectura que algunos adolescentes poseen y les permitan vivir innovadoras formas de leer, más actuales y dinámicas.

Por último, Margallo propone que una de las funciones de la lectura, en particular la epistémica o de acceso al conocimiento, sea también uno de los criterios a considerar para la elaboración de un programa de lecturas escolares. En este sentido, el desafío es que los docentes tengan la capacidad de identificar qué desean saber los jóvenes, cuáles son sus intereses y determinar la forma de efectuar una trasposición didáctica efectiva de esas aficiones al campo de la enseñanza de la lectura. Lo anterior significa abrir el corpus de lecturas a otros campos del saber, utilizando textos de tipo informativo o argumentativo de áreas tan diversas como las matemáticas, las ciencias o la historia. Esto también potencia la transdisciplinariedad del currículum, al abrir la posibilidad de trabajar la lectura con textos provenientes de distintas disciplinas. De acuerdo con un estudio de Rosyida (2016) sobre las percepciones que tienen los docentes de enseñanza del inglés como segunda lengua, los profesores priorizan el interés y las capacidades de sus estudiantes al momento de seleccionar los textos que usarán en sus clases.

Martín Ezpeleta (2020) afirma que los usos sociales de la literatura en las aulas son un recurso poderoso para abordar diversas problemáticas colectivas y éticas en las que la sociedad moderna mantiene una atenta preocupación, tales como la igualdad de géneros, la migración, la sustentabilidad ambiental, entre otros. Los textos literarios adquieren un sentido social pues abordan temáticas que son reales y cercanas a los estudiantes, promoviendo la reflexión, concientización y el diálogo colaborativo.

Martín Ezpeleta (2020) plantea que, aunque un ciudadano idealmente formado pueda llegar por sí mismo a cierto nivel de madurez en sus posturas personales frente a determinados temas sociales, no es innegable que los docentes pueden contribuir un poco a esa formación a través de la literatura. Es en este punto en donde el papel del docente adquiere relevancia en el proceso de selección de textos que integrará en sus secuencias didáctica, en especial de acuerdo con las orientaciones y temática sociales en las que pretende educar a sus estudiantes.

Colwell (2019) coincide con Martín Ezpeleta al afirmar que la planificación y selección de los textos a trabajar en aula es esencialmente relevante al tener como propósito la educación social y cultural de los estudiantes. Sin embargo, el proceso de análisis y selección de textos adecuados a sus programaciones escolares requiere de un tiempo que muchas veces no poseen en sus jornadas laborales, lo que se traduce en la “reproducción de sus decisiones sobre textos” o, dicho de forma más simple, la selección de textos se orienta por la experiencia que han tenido con obras que han utilizado en años anteriores. Prefieren un texto conocido, que por conocer (Braga García, 2014). Los años de experiencia docente también influyen en la selección de textos: los profesores más experimentados suelen dedicar poco tiempo a la selección de textos para sus programaciones y no influyen en la adquisición de nuevas obras por parte de las escuelas en donde se desempeñan (Reichenberg y Andreassen, 2017).

Otro estudio sugiere que el texto predominante en las clases de literatura en secundario en las escuelas escandinavas es el texto literario (Nissen et al., 2017), en detrimento de otros tipos de discursos como los informativos y argumentativos. La preponderancia que posee el discurso literario en comparación con otros tipos de texto se puede explicar a través del peso que posee la visión estética en la enseñanza de la lectura. Existe una gran tradición, en especial en la formación docente de los profesores de lengua, de la academia literaria en la propagación de la difusión y lectura de obras canónicas.

4. CONCLUSIONES

Las decisiones que toman los profesores de Lengua y Literatura, en su rol de mediadores de la lectura, son especialmente relevantes en el momento en que seleccionan los textos de lectura que formarán parte de sus programaciones. En este sentido, existe una serie de criterios, tanto externos como internos, que influirán en la elección de las lecturas. En los criterios externos se pueden contar el canon, la academia literaria, las editoriales, las lecturas recomendadas por el currículum, entre otras. Con respecto a los criterios internos, estos dependen de los parámetros estéticos, valóricos e ideológicos que orienten el quehacer didáctico del profesor. Ambos tipos de criterios poseen un punto en común: la consideración del contexto sociocultural de los estudiantes como punto de partida para la elaboración de los planes de lectura. Sin embargo, como se observa en los estudios de Nissen et al. (2017), la preferencia de los docentes por los textos de tipo literario es la consecuencia de una excesiva relevancia de la dimensión poética del discurso debido al peso del canon literario en la formación del profesorado de lengua. Sin embargo, existen excepciones: tal como revisamos en los estudios de Luukka, en la enseñanza de inglés como L2 los docentes se centran más en aspectos lingüísticos del idioma, más que en su expresión poética y literaria. Esto refleja el peso que tienen las decisiones de los profesores al momento de efectuar la selección de lecturas para sus programaciones.

Lo anterior refleja que uno de los criterios más fuertes en la selección de textos es el objetivo de aprendizaje que los docentes esperan lograr con sus estudiantes. Tal como refiere Margallo (2012), existen orientaciones emocionales, epistémicas y de sorpresa que orientan la selección de textos que realizan los docentes. En esta dimensión entra en juego la capacidad que tenga el docente de conocer los intereses, preferencias y gustos que posean sus estudiantes, aspectos que son, en efecto, claves a la hora de elegir textos de lectura.

En síntesis, el rol que ocupan los docentes de Lengua y Literatura es clave en la mediación lectora y, particularmente, en la selección de textos. La posibilidad de que el corpus sea flexible, heterogéneo y dinámico depende de la acción que tengan los docentes de Lengua en su quehacer didáctico, en especial en la selección de lecturas, conjugando una serie de criterios que sirven como precedente para la generación de un corpus líquido y cambiante, que se adecue a los intereses de los estudiantes y preserve, en parte, la cualidad canónica de su contenido.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ballester, J. (2015). *La formación lectora y literaria*. Graó.
- García, T. M. F. B. (2014). Criteria Used by Teachers in Brazilian Public Elementary Schools in the Process of Textbook Selection. *Orbis scholae*, 8(2), 9-22. <https://www.ceeol.com/search/article-detail?id=36705>
- Borg, S. (2003). Teacher cognition in language teaching: A review of research on what language teachers think, know, believe, and do. *Language Teaching*, 36(2), 81-109. <https://doi.org/10.1017/S0261444803001903>
- Cambra, M. (2000). Introducció. El pensament del professor: formació per a la pràctica reflexiva. En A. Camps (Ed.), *Recerca i formació en didàctica de la llengua* (págs. 161-172). Graó.
- Cerrillo, P. (2004). Promoción y animación a la lectura: la importancia del mediador. En E. Encabo, & A. López (Eds.), *Didáctica de la literatura : el cuento, la dramatización y la animación a la lectura*, 247-260. Octaedro.
- Colomer, T. (1991). De la enseñanza de la literatura a la educación literaria. *Comunicación, lenguaje y educación*, 21-31.

- Colwell, J. (2019). Selecting Texts for Disciplinary Literacy Instruction. *The Reading Teacher*, 72(5), 631-637. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1207045>
- Fang, Z. (1996). A review of research on teacher beliefs and practices. *Educational Research*, 38(1), 47-64. <https://doi.org/10.1080/0013188960380104>
- Feuerstein, R., & Feuerstein, S. (1991). Mediated learning experience: a theoretical review. En R. Feuerstein, P. Klein, & A. Tennembaum (Eds.), *Mediated learning experience (MLE): theoretical, psychosocial and learning implications* (pp. 3-51). Freund Publishing House.
- Hill, H., & Yinger y Robins, D. (1983). Instruccional planning in a laboratory preschool. *The elementary school journal*, 83(3), 182-193.
- Holloway, S., & J. Greig, C. (2011). Literacy Text Selections in Secondary School Classrooms: Exploring the Practices of English Teachers as Agents of Change. *Brock Education*, 20(2), 25-42. <https://journals.library.brocku.ca/brocked/index.php/home/article/view/168>
- Imbernón, F. (1994). *La formación y el desarrollo profesional del profesorado*. Barcelona: Graó.
- Jackson, P. (1968). *Life in classrooms*. Holt, Rinehart and Winston.
- Lluch, G. (2012). *Cómo seleccionar libros para niños y jóvenes. Los comités de valoración en las bibliotecas escolares y públicas* Trea.
- Lluch, G., & Zayas, F. (2015). *Leer en el centro escolar: el plan de lectura*. Octaedro.
- López, M., Jerez, I., & Moreno, C. (2004). El taller como estrategia de animación a la lectura. En A. López, & E. Encabo (Eds.), *Didáctica de la literatura. El cuento, la dramatización y la animación a la lectura*, 261-275. Octaedro.
- Luukka, E. (2019). Selection, Frequency, and Functions of Literary Texts in Finnish General Upper-Secondary EFL Education. *Scandinavian Journal of Education Research*, 63(2), 198-213. DOI: 10.1080/00313831.2017.1336476
- Margallo, A.M. (2012). El reto de elaborar un corpus para la formación literaria de adolescentes reticentes a la lectura. *Anuario de Investigación en Literatura Infantil y Juvenil*, (10) Retrieved from <https://doaj.org/article/2ea60e15ed4a4085ac356dfbecf596c>
- Marrero, J. (1993). Las teorías implícitas del profesorado: vínculo entre la cultura y la práctica de la enseñanza. En M. Rodrigo, A. Rodríguez, & J. Marrero (Eds.), *Las teorías implícitas. Una aproximación al conocimiento cotidiano*, 243-276. Visor.
- Martín-Barbero, J., & Lluch, G. (2011). *Proyecto: lectura, escritura y desarrollo en la sociedad de la información*. Cerlalc-Unesco.
- Martín Ezpeleta, A. L. (2020). Usos sociales de la educación literaria. Convergencias críticas. En A. L. Martín Ezpeleta (Ed.), *Usos sociales de la educación literaria*, 15-26. Octaedro.
- Mendoza, A. (2001). *El intertexto lector. El espacio de encuentro de las aportaciones del texto con las del lector*. Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- Mendoza, A. (2004). *La educación literaria : bases para la formación de la competencia lectora literaria*. Aljibe.
- Mendoza, A. (2007). El proceso de lectura. Las estrategias. En P. Cerrillo, & S. Yubero (Eds.), *La formación mediadora para la formación de la lectura*, 205-230. CEPLI Universidad de Castilla-La Mancha.
- Munita, F. (2013). Creencias y saberes de futuros maestros (lectores y no lectores) en torno a la educación literaria. *Ocnos. Revista de Estudios sobre Lectura*, (9), 69-87. <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/handle/11162/213089>
- Munita, F. (2014). El mediador escolar de lectura literaria. Un estudio del espacio de encuentro entre prácticas didácticas, sistemas de creencias y trayectorias personales de lectura. (*Tesis de doctorado*). Universidad Autónoma de Barcelona, Barcelona.

- Nissen, A., Tengberg, M., Svanbjörnsdóttir, B. M., Gabrielsen, I. L., & Blikstad-Balas, M. (2021). Function and use of literary texts in nordic schools. *L1-Educational Studies in Language and Literature*, 21(2), 1-22. <https://doi.org/10.17239/L1ESLL-2021.21.02.10>
- O'Sullivan, K. A. (2020). Personal and professional identities: Exploring the relationship between NSW secondary English teachers' beliefs and values about literature and its role in their classrooms. *English in Australia*, 55(1), 44-55. <https://search.informit.org/doi/abs/10.3316/informit.639781719748007>
- Mohaideen, M. S. H., Ismail, H. H., & Ab Rashid, R. (2020). The Use of Local Literary Texts as Reading Materials in English Language Classrooms: An Analysis of Teachers' Perspectives. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, 19(11), 127-144. <https://doi.org/10.26803/ijlter.19.11.8>
- Reichenberg, M., & Andreassen, R. (2017). Similar but not the same: comparing Norwegian and Swedish teachers' influence on textbook selection and involvement in text discussions. *IARTEM E-Journal*, 9(1), 4-27.
- Rosyida, E. (2016). Teachers' Perceptions Toward the Use of English Textbook. *English Education: Jurnal Tadris Bahasa Inggris*, 9(1), 43-54. <http://ejournal.radenintan.ac.id/index.php/ENGEDU/article/view/418>
- Vilá i Santasusana, M., Grau, M., Palou, J., Ballesteros, C., Castellá, J., & Cros, A. (2005). *El discurso oral formal: contenidos de aprendizaje y secuencias didácticas*. Graó.

Los alumnos con bajo desempeño funcional: realidad invisible en una escuela que olvidó su cometido

Díaz Santa María, Yonatan; Álvarez Martínez-Iglesias, José María y Molina Saorín, Jesús

Departamento de Didáctica y Organización Escolar, Universidad de Murcia (España)

Abstract: When we look back, we can glimpse the change that has occurred in the existing conception towards people who are in a situation of disability; a slight transformation caused – in part – by the growing awareness of difference as something inherent in the human being. Undoubtedly, these are small transformations induced towards the current social fabric, by virtue of which we move towards the understanding of a fact: that the treatment of people with poor functional performance is a human rights issue. In this sense, it is absolutely essential to know the way in which society has conceived and defined disability (that history of the so-called special education), as well as the legislative evolution that regulates the situation of the same, so that it is possible to establish a coherent action between the corpus juris and its practice. Likewise, people who are in a situation of discrimination due to poor functional performance have suffered mistreatment through a specific language, which has been constituted as a hegemonic instrument used to conceptualize this population. The purpose is to discuss – through a qualitative methodology of comparative analysis – the observance of the educational legislation in force since the ratification by Spain – in 2008 – of the International Convention on the Rights of Persons who are in a situation of discrimination on the grounds of poor functional performance (UN, 2006), highlighting the shadows and ghosts that educational regulations show today.

Keywords: inclusion, education policy, situation of discrimination, education, functional diversity, functional performance, CRPD.

1. INTRODUCCIÓN

Históricamente, las personas que se encuentran en situación de discriminación por motivo de un bajo desempeño funcional han sufrido maltrato a través de un lenguaje concreto, el cual se ha constituido como un instrumento hegemónico empleado para conceptualizar a esta población, y en virtud de tal uso devaluado (por lo despectivo), se ha servido de diferentes términos (discapacitados, subnormales o minusválidos –entre otros–) con el propósito de desplazarles de los espacios habituales de convivencia y, en ocasiones, arrebatándoles su vida o –incluso– recluyéndoles hacia zonas alejadas de los núcleos de población en las que nadie pudiese verles (como ya se hiciera en el siglo pasado, en aquel sombrío episodio histórico conocido como la *era de la institucionalización*). Todo ello velado con el dulce *opio* de un buenismo paternalista en virtud del cual se hacía entender que la vida de las personas que se encuentran en situación de discapacidad debía ser así: menos merecedora de ser vivida.

En la pasada década, el hecho que –sin duda– cambia el rumbo de lo que (hasta el momento) se entendía por discapacidad, prorrumpe en 2006 con la aprobación de la Convención Internacional de las Personas *en situación de* Discapacidad, tratado ratificado por el Estado español en 2008 y que supuso “la última manifestación a escala mundial, que desde hacía unos años venía situando a la discapacidad en el ámbito de los derechos humanos” (Palacios, 2007, p. 475). A pesar de la entrada en vigor de dicha convención, España no ha sabido incluir este enfoque anteriormente mencionado en las dos grandes leyes de educación que –desde el año de su aprobación– han estado en vigor. Por todo ello,

con independencia de que desde sus principios y planteamientos teóricos tanto la anterior legislación educativa (la Ley Orgánica 2/2006 de Educación –LOE–) como la actual (Ley Orgánica 8/2013 para la mejora de la calidad educativa –LOMCE–) parecieran mostrar pretensión hacia el desarrollo de un modelo de enseñanza abierto, flexible y adaptable a las condiciones y circunstancias del alumnado, en el plano de realidad fue donde aquellos principios aterrizaron sobre las costumbres, teniendo como consecuencia que el sistema educativo en España seguiría contribuyendo –así– a la perpetuación de situaciones de discriminación (a pesar del contenido de su tenor literal recogido en la letra pequeña de la norma). En virtud de esta situación, y con el objetivo de iluminar y contribuir a la mejora de la práctica docente en las aulas, a través de este artículo se somete a examen la política educativa en materia de educación inclusiva concerniente al ámbito regional, confrontando el contenido de toda la legislación educativa vigente (sobre dicha materia) en la Región de Murcia, desde el propósito de averiguar no sólo el grado de cumplimiento y ajuste de esta normativa con la inmediatamente superior (nacional y supranacional), sino también con el fin de identificar las fricciones e incoherencias que capilarizan unas normas con otras y que –de producirse– en absoluto estarían contribuyendo (sino todo lo contrario) al logro de esa tan cacareada educación de calidad.

1.1. Los alumnos con bajo desempeño funcional: realidad invisible en una escuela que olvidó su cometido

En la actualidad, el marco jurídico internacional que reconoce –y defiende– los derechos de las personas que se encuentran en situación de discapacidad, pretende –a priori y desde una visión absolutamente legislativa– comulgar con ese modelo de derechos humanos que aspira a proteger el derecho a la educación para todos los niños. Sin embargo, en España se produce un divorcio entre esa política educativa de realeza (de carácter onírico e inclusivo) orquestada en comunión internacional con decenas de países, y la materialización jurídica en políticas de pachanga (de carácter prosaico y local), en cuya letra pequeña se esconden, se legitiman y se homologan algunas de las prácticas educativas más sombrías de toda nuestra tradición que –infelizmente– siguen en vigor, a pesar de colisionar frontalmente con otros acuerdos internacionales de estado (también vigentes en nuestro país), y a partir de los cuales se logra atisbar un escenario educativo que poco (o nada) logra representar a la totalidad de los alumnos, y –por supuesto– con miras hacia quienes tienen un bajo desempeño funcional el desenlace todavía se hace más alarmante. Sin ningún género de dudas, hablar de niños con bajo desempeño funcional en la escuela del siglo XXI continúa siendo un camino marcado –o herido– por ese modelo médico-rehabilitador que aún –sin base científica alguna– el desarrollo educativo de un niño estableciendo correspondencias con su estado de salud, defendiendo (sin rubor alguno) que un niño aprenderá más y mejor si su estado de salud es satisfactorio y, por tanto, el bajo desempeño funcional de un niño (al ser entendido como consecuencia de una causa médica) en la escuela estará exclusivamente supeditado al entendimiento de un mal estado de salud. No hay duda de que este modelo encierra esa visión propia de siglos pasados, donde lo habitual en la escuela era que los niños con bajo desempeño funcional no tuviesen ningún reconocimiento, tal y como ocurría en la propia sociedad, ya que su función era vivir de la mendicidad y no había posibilidad de que lograsen ningún empleo. Teniendo en cuenta que durante siglos la sociedad ha hecho invisibles a todas esas personas abocadas a vivir en situaciones de discriminación no resulta tan delirante llegar a pensar que lo normal es que la escuela, que prepara a sus alumnos para ser buenos ciudadanos, no pudiera hacer partícipes a quienes permanecían ocultos. Bajo este parecer, ciertamente, las últimas décadas han sido determinantes en el cambio paradigmático que –socialmente– ha venido definiendo a las personas que se encuentran en situación de discapacidad (en general) y al alumnado con bajo desempeño funcional (en particular).

Por un lado, la sociedad ha evolucionado en la medida que las personas con bajo desempeño funcional ya son reconocidas laboralmente, o incluso recuperaron el derecho de sufragio (por ejemplo). Por otro lado, la escuela pareciera seguir aturrida por ese vapuleador desgaste que ha llevado a la sociedad a pensar –siglo tras siglo– que los niños con bajo desempeño funcional nunca podrían llegar a ser y desarrollarse tanto como el resto de la ciudadanía (o lo que es lo mismo, ese 80 % de la población que no se encuentra en situación de discriminación por motivo de su desempeño funcional).

No obstante, y sin ningún género de dudas, en la actualidad son muchas y muy diversas las reformas que –educativamente– se están produciendo con el fin de eximir a esos niños (que tienen un bajo desempeño funcional en la escuela) de toda responsabilidad ante el fracaso educativo al que se ven precipitados, precisamente por esa aparente *incapacidad* –por la que se les condena–, y amparándose la norma en el hedor de un paternalismo sobre el que lograr el pleno desarrollo de sus capacidades (algo del todo inconsistente). Ciertamente, los avances son significativos en materia de atención a la diversidad del alumnado si –por ejemplo– se compara con la opresión que vivían los niños más vulnerables en el siglo pasado. Sin embargo, como sujetos de pleno derecho, así quedó aprobado por la ONU a través de la (CDPD, 2006) la cual “reafirma la universalidad, indivisibilidad, interdependencia e interrelación de todos los derechos humanos y libertades fundamentales, así como la necesidad de garantizar que las personas con discapacidad los ejerzan plenamente y sin discriminación” (CDPD, 2006, p. 1), al tiempo que continua nutriéndose de esos estereotipos que potencian un paradigma médico-rehabilitador desde el cual el alumnado sigue sin ser el protagonista de su formación.

En este escenario, se describe un contexto socioeducativo en virtud del cual la escuela –a través de las sinergias compartidas con la norma marcada a nivel social– se ve abocada a continuar trabajando de acuerdo a los paradigmas pasados que se han manifestado en relación a la discapacidad (médico-rehabilitador, social...). Es cierto que aunque –tristemente– el paradigma médico-rehabilitador alimenta muchas aulas españolas y, lo que todavía es peor, a muchos maestros (que –seguramente– por la ausencia de formación continúan creyendo que ese alumnado tiene *limitaciones* para poder aprender), cabría formular la siguiente pregunta: *¿podemos demostrar que esas limitaciones realmente son del alumnado?* Del mismo modo, el modelo social prorrumpe con esa perspectiva de que los alumnos con bajo desempeño funcional ya no son el problema en sus procesos de aprendizaje, sino que la escuela ha sido –y continúa siendo– la que ha delegado en los niños el origen y la responsabilidad de una aparente incapacidad que –ciertamente– siempre ha pertenecido al propio sistema educativo. Esto es tan evidente, y ya ha quedado suficientemente demostrado por numerosos autores (Romañach y Lobato, 2005; Ruiz, 2007; Volkoff, 1984; Warnock, 1987), que cuando a un niño le restan barreras y le suman posibilidades su nivel de aprendizaje aumenta en la medida que también lo hace su rendimiento académico; y es que durante décadas, al alumnado con bajo desempeño funcional se le han denegado innumerables posibilidades, al tiempo que se les evaluaba como *no aptos* (añadiéndoles barreras). Sin embargo, cuando a estos alumnos se les incluye en un aula ordinaria y se les ofrecen las mismas oportunidades que al resto de los niños, por supuesto, siempre con las herramientas adecuadas a su desempeño funcional, con toda seguridad alcanzarán el pleno desarrollo de sus capacidades (obviamente, las que tengan –como en cualquier niño–), logrando satisfacer sus necesidades educativas. Y, por otro lado, se estaría dando observancia a lo recogido en la normativa con mayor rango de ley en España: la CDPD y –concretamente– su art.º 24 (referido al derecho a la educación).

Se confirma –entonces– la causalidad entre esas creencias estereotipadas que acompañan a los modelos y paradigmas socioeducativos, y la constitución de la propia discapacidad, al mantener esas políticas de actuación docente del todo excluyentes que han venido marcando al alumnado más vulnerable, haciéndoles creer –tanto a ellos como a sus familias y al resto de la población– que no lo

grarían aprender lo mismo que los demás compañeros y –por ende– que su trayectoria en la escuela debiera ser diferente a la de la inmensa mayoría: en escuelas distintas (*especiales*). En este sentido, si se analiza la situación de la política educativa actual, podrá apreciarse esa incoherencia entre el *corpus juris* internacional y el nacional, toda vez que la normativa española en relación a la atención a la diversidad del alumnado desde la pretensión de ofrecer un catálogo de respuestas con las que llegar a acomodar a todo el alumnado (con independencia de su desempeño funcional), realmente formula una propuesta de medidas que –en ocasiones y gravemente– contravienen lo que legislativamente descansa en el propósito y espíritu de la CDPD, pues si bien la normativa nacional o comunitaria debiera tener en cuenta las diferencias del alumnado, en ningún caso estas distinciones podrían emplazar a los alumnos con menor desempeño funcional a espacios de aprendizaje distintos (alejados de sus iguales), como tampoco tendrían que ser categorizados porque se considere que tienen una necesidad educativa que solo ellos comparten (cosa absurda e incierta), ni tampoco realizar actividades distintas para ellos, porque –sencillamente– esto supondría una triada de incoherencias: no respetar el principio de diversidad, conculcar el principio de inclusión y mostrar absoluto desconocimiento del concepto *ajustes razonables* (art.º 2 de la CDPD). Y es que –tristemente– se ha venido entendido desde la legislación de carácter nacional (y, por ende, por los propios profesionales de la enseñanza) que los ajustes razonables son todas aquellas acciones dirigidas a *integrar* a los alumnos en la escuela (como mera función física), en lugar de tendentes a *incluirles* (según el paradigma de los derechos humanos), puesto que la inmensa mayoría de las actividades que se continúan diseñando en el escuela parten de un mal entendimiento del desempeño funcional del alumno. La errónea concepción subyacente comporta la realización de tareas diferenciadas en dos grandes flujos: tareas dirigidas unívocamente para la mayoría de la clase, y otras totalmente distintas e inconexas (de las anteriores) a desarrollar por una minoría; actividades con objetivos diferentes y, en numerosos casos, sin un fin en sí mismas, es decir, se proponen actividades que empiezan y terminan en la misma sesión y que no reflejan ningún tipo de evolución para el aprendizaje, ya que carecen de motivación propedéutica para el niño.

2. OBJETIVOS

A continuación, se exponen los objetivos que se han diseñado para la realización de esta investigación:

1. Examinar la situación –en materia de educación inclusiva– para aquellos alumnos que se encuentran discriminados en las escuelas de la Región de Murcia por motivo de un bajo desempeño funcional.
 - 1.1. Confrontar las normativas que –en materia de educación inclusiva– conviven en la Región de Murcia, con objeto de averiguar la disparidad actual entre ellas, relacionando –así– la creación de las situaciones de discapacidad desde la propia legislación vigente.
 - 1.2. Describir los puntos de unión y colisión entre la normativa de educación inclusiva de la Región de Murcia y la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas *en situación de* Discapacidad, a partir del estudio de una serie de variables previamente establecidas (discapacidad, integración, normalización, exclusión, diversidad funcional e inclusión).
2. Presentar una batería de propuestas de mejora con la finalidad de que los maestros sean capaces de desarrollar su quehacer docente en relación a la diversidad del alumnado presente en las aulas, en concordancia con el cumplimiento de la normativa internacional vigente.

3. METODOLOGÍA

Considerando que la pretensión de esta contribución es poner en valor el art.º 24 de la CDPD (sobre el *derecho a la educación*), y a través del análisis del reconocimiento (pleno o no) de ese mismo artículo en el *corpus juris* regional en materia de educación inclusiva, esta investigación de reflexión teórica aborda y analiza, por medio de una perspectiva socioeducativa e interpretativa, ciertos interrogantes que –siendo de actualidad– giran en torno al derecho a la educación de calidad. Específicamente, se lleva a cabo un adentramiento en la normativa educativa de carácter inclusivo de la Región de Murcia desde el deseo, en todo caso, de recoger y dar respuesta a los interrogantes que dicha normativa ha despertado –entre el profesorado y la sociedad civil– tras la aprobación (y posterior ratificación por España –en 2008–) de la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas *en situación de Discapacidad* (CDPD, 2006). La estrategia metodológica que se ha llevado se nutre del diseño e implementación de un protocolo de observación sistemática, precisamente por tratarse de una de las estrategias esenciales en la metodología científica (tal y como se acredita en la literatura especializada en ciencias sociales –Sánchez, 2010; Díaz, et al., 2015–), al tiempo que –también– comporta una gran relevancia y rigor transferido a la recogida de datos cualitativos, facilitando así –a través del análisis documental– una valoración profunda al tiempo que una descripción de las situaciones socioeducativas. Para lograr los objetivos planteados, el procedimiento llevado a cabo ha seguido las fases de observación, relación y reflexión vehiculadas a partir de una serie de variables previamente definidas con base al contenido del art.º 24 de la CDPD (*derecho a la educación*), así como a lo refrendado en la normativa recogida en la siguiente *tabla 1*:

Tabla 1. Normativa jurídica objeto de observación, relación y reflexión. Fuente: elaboración propia.

Resolución de 30 de julio de 2019 de la Dirección General de Atención a la Diversidad y Calidad Educativa por la que se dictan instrucciones para la identificación y la respuesta educativa a las necesidades del alumnado que presenta dificultades de aprendizaje.

Orden de 24 de julio de 2019 de la Consejería de Educación, Juventud y Deportes por la que se modifica la Orden de 20 de noviembre de 2014, de la Consejería de Educación, Cultura y Universidades por la que se regula la organización y la evaluación en la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia.

Resolución de 15 de junio de 2015, de la Dirección General de Calidad Educativa, Innovación y Atención a la Diversidad, por la que se establece el alumnado destinatario de los planes de trabajo individualizados y orientaciones para su elaboración.

Decreto n.º 198/2014, de 5 de septiembre, por el que se establece el currículo de la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia

Resolución de 27 de febrero de 2013, de la Dirección General de Planificación y Ordenación Educativa, por la que se dictan instrucciones para la realización de la evaluación psicopedagógica y su inclusión en el Módulo de Diversidad del Programa Plumier XXI.

Orden de 21 de junio de 2012, de la Consejería de Educación, Formación y Empleo, por la que se establecen criterios generales para la determinación de necesidades reales de profesorado en Escuelas de Educación Infantil, Colegios de Educación Infantil y Primaria, Centros de Educación Especial y Colegios Rurales Agrupados.

Resolución de 6 de febrero de 2012, de la dirección general de planificación y ordenación educativa, por la que se dictan instrucciones sobre el alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo escolarizado en las etapas de educación infantil, primaria y secundaria, objeto de dictamen de escolarización por parte de los servicios de orientación.

Orden de 4 de junio de 2010, de la Consejería de Educación, Formación y Empleo, por la que se regula el Plan de Atención a la Diversidad de los Centros Públicos y Centros Privados Concertados de la Región de Murcia.

Decreto n.º 359/2009, de 30 de octubre, por el que se establece y regula la respuesta educativa a la diversidad del alumnado en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia

Orden de 24 de noviembre de 2006, de la Consejería de Educación y Cultura por la que se dictan instrucciones sobre el funcionamiento de los equipos de orientación educativa y psicopedagógica.

Como puede apreciarse, se recoge en esta tabla (Tabla 1) la normativa de carácter regional que –como se ha indicado–, ha sido sometida a discusión a través de una serie de categorías de análisis (Tabla 2), así como también por medio de un conjunto de variables previamente definidas (Tabla 3).

Tabla 2. Categorías de análisis. Fuente: elaboración propia.

-
1. Libertades fundamentales
 2. Derechos humanos
 3. Evolución de la discapacidad
 4. Dignidad inherente a la persona
 5. Discriminación
 6. Accesibilidad
 7. Promoción de la formación del profesorado
 8. Toma de conciencia
 9. Acceso a una educación primaria inclusiva
 10. Educación de calidad
-

Por supuesto, en armonía con lo establecido en el art.º 24 de la CDPD, se ha llevado a cabo una observación sistemática que, auxiliada por un proceso exploratorio, ha permitido confirmar la cientificidad del análisis.

Tabla 3. Variables. Fuente: elaboración propia.

-
1. Participación plena y efectiva
 2. Igualdad de oportunidades
 3. Medidas de apoyo que fomenten el máximo desarrollo de la persona (en el sistema general de educación)
 4. Aprendizaje durante toda la vida
 5. Desarrollar al máximo los talentos y la creatividad
 6. Desarrollar al máximo el potencial humano
 7. Ajustes razonables
 8. Diseño universal
-

En paralelo, y siguiendo las indicaciones expuestas por Okuda y Gómez (2005), se ha aplicado un sistema de triangulación de categorías que –como indican estos autores– “ofrecerá la alternativa de poder visualizar un problema desde diferentes ángulos (sea cual sea el tipo de triangulación) y de esta manera aumentar la validez y consistencia de los hallazgos” (p. 119). Por último, y una vez se disponía de los resultados preliminares, se han sometido a discusión con base a las especificaciones recogidas –por los autores– en la literatura especializada, dando como resultado una serie de conclusiones a partir de las cuales ha sido posible elevar una serie de propuestas de mejora.

4. DISCUSIÓN

4.1. El delirio de un discurso discapacitista: una trama permanente en la política educativa

Si atendemos al contexto temporal, el constructo *atención a la diversidad* es un concepto relativamente nuevo; tanto es así que en la mitad del siglo XX todavía se acuñaba el término *educación especial*. Ya en las últimas décadas del siglo XX, se propuso en España –y en otros países– la sustitución de dicho término por el de *necesidades educativas especiales*, tal y como se recogía (por primera vez)

en el Informe Warnock. Este cambio de concepto pone su énfasis en la educación básica, entendida como un servicio que se presta al ciudadano para desarrollar al máximo sus posibilidades, proporcionando apoyos y medios para evitar cualquier tipo de desigualdad y discriminación. Con la llegada de la Ley Orgánica de 1/1990 (de Ordenación General del Sistema Educativo –LOGSE–) se recoge –por primera vez– el término de *necesidades educativas especiales*; concretamente aparece recogido en el Libro Blanco de la Reforma Educativa de 1989. El resultado cosechado a partir de aquella siembra, es –como cabría esperar– una actitud social segregadora, toda vez que cabía entender dicho término como la presencia de un problema de aprendizaje y, por ende, interpretando que el alumnado necesita de una atención más específica, así como más recursos educativos que el resto de compañeros. Posteriormente, con la entrada en vigor de la Ley Orgánica 2/2006 de Educación (LOE) se sustituyó el término *necesidades educativas especiales* por el de *necesidades específicas de apoyo educativo*, manteniendo esa postura segregadora y potenciando diferencias en el alumnado. Si bien esta misma normativa introduce –por primera vez en el ámbito educativo– el término de inclusión, aboga por un currículo abierto, a la vez que flexible, y también por una escuela que ha de modificar su estructura y funcionamiento al tiempo que (por parte de la Administración) ponga al servicio de los centros educativos los recursos necesarios para adaptarse a todos los alumnos, desde la búsqueda del logro de su desarrollo integral (como indica la legislación).

Por otro lado, la Ley Orgánica 8/2013 (para la Mejora de la Calidad Educativa –LOMCE–) integra en su texto legislativo el principio de no discriminación, así como la igualdad efectiva en el acceso y permanencia en el sistema educativo, hasta el momento inexistente –u obviado – en las anteriores normativas educativas. Del mismo modo ocurre en el ámbito educativo regional, en el que –sin duda– ha habido una evolución legislativa en materia de educación inclusiva, y así lo confirman Álvarez et al. (2021) cuando se refieren al Decreto n.º 359/2009 (por el que se establece y regula la respuesta educativa a la diversidad del alumnado en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia) considerándolo como un referente en relación con la respuesta educativa para aquellos niños que –en la escuela– viven situaciones de discriminación en virtud de su bajo desempeño funcional, pues a través de este decreto los maestros pueden caminar con una mirada más firmemente defensora de los postulados recogidos en el art.º 24 de la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas *en situación de Discapacidad* (ONU, 2006). Otro ejemplo –que se puede extraer de la normativa regional– es el contenido en la Orden de 4 de junio de 2010 (por la que se regula el Plan de Atención a la Diversidad de los Centros Públicos y Centros Privados Concertados de la Región de Murcia); se trata de un documento que –a priori–, e independientemente de que guarde en su seno nomenclaturas correspondientes a medidas *ordinarias y específicas* (sin duda lenguaje segregador), puede hacer gala de contener medidas que –de forma constatable– ayudan a conseguir el tan necesario currículo abierto y flexible (del que se hablaba anteriormente), pero que a pesar de ello de poco servirán tales medidas (como se ha comprobado) si su desarrollo y aplicación no se acomete desde el prisma del principio de inclusión educativa, toda vez que dicho principio (recogido en la CDPD) repercute poderosamente en el modo en que se da respuesta a la atención a la diversidad en cada una de las programaciones docentes del centro.

En este sentido, gran parte de la responsabilidad en la respuesta que se ofrece a la diversidad del alumnado recae en los docentes, quienes deberán ser conocedores de la normativa al tiempo que mantener una actitud activa en su proceso de formación continua en esta materia, todo ello como telón de fondo para poder aplicar de la forma más adecuada dichas medidas. Asimismo, también tendrán que adoptar un gran compromiso ético, ya que solo deberán aplicar las *medidas específicas* (y *extraordinarias*) una vez agotadas todas y cada una de las *medidas ordinarias*. Según esto, si los planes de

estudios de las universidades (así como la formación permanente que proporciona la Administración) resultan insuficientes, ¿cuál será el destino de los niños receptores de estas medidas? Y sobre todo, ¿quiénes podrían sentirse responsables si –en la cultura escolar– la falta de formación eximiría a los maestros? Finalmente, y aunque se pueda pensar que el paso del tiempo es sinónimo de cambio y evolución, la realidad es bien distinta; pues a pesar de los leves avances propuestos en los últimos documentos legislativos que se han sucedido en el ámbito educativo, se produce una desconexión del contenido teórico y legislativo con la práctica real, que pareciera bendecir entre los profesionales la acomodación, el acatamiento y la mansedumbre en continuidad de una especie de letargo del que no se puede –o no se quiere– salir.

4.2. La política de educación inclusiva: ¿una dificultad para el alumnado o para el maestro?

Al analizar el constructo de *dificultades de aprendizaje*, se logra observar la importancia que –desde la legislación educativa– se le otorga a dicho término, ya que son numerosas las normativas que lo sitúan como núcleo de las (mal llamadas) *necesidades educativas especiales*. Seguramente, esto ocurre porque en la escuela –desde el modelo tradicional de la enseñanza– se ha dispuesto esa corriente de pensamiento que aúna las necesidades educativas del alumnado que tiene un bajo desempeño funcional con las dificultades de aprendizaje; pero ¿qué alumno no tiene una necesidad educativa y con qué argumento algunas de estas son consideradas difíciles? Además ¿estas dificultades son del alumno o de los maestros? Estos son algunos de los interrogantes que suscita el estudio pormenorizado de normativas como la *Resolución de 30 de julio de 2019 (por la que se dictan instrucciones para la identificación y la respuesta educativa a las necesidades del alumnado que presenta dificultades de aprendizaje)*. Tras el riguroso análisis de esta normativa, es posible afirmar que su génesis surge a partir de una doble demanda; en primer lugar, para facilitar a los docentes un conjunto de instrucciones a través de las cuales identificar las dificultades de aprendizaje (poniendo en marcha todas las medidas y proyectos que favorezcan el pleno desarrollo de las capacidades del conjunto del alumnado) y, en segundo lugar, para definir actuaciones que apunten a esa imprescindible transformación de metodologías docentes, actividades puntuales, utilización de espacios o recursos y –por supuesto– en el modo de llevar a cabo las evaluaciones.

Teniendo en consideración que se ha seguido un proceso de análisis sistemático (atendiendo a las variables codificadas y seleccionadas previamente), en virtud del cual ha sido posible estudiar e identificar los desacertados planteamientos latentes en dicha normativa, es necesario poner en valor la relevancia que tiene la función del maestro en el momento de reconocer las necesidades educativas antes de que estas lleguen a ser una dificultad de aprendizaje. Es decir, con toda seguridad el maestro debe tomar conciencia de que en todo este proceso él es la figura de referencia, y ello supone comprender que las (mal llamadas) *dificultades de aprendizaje* surgen como resultado del desencuentro entre las capacidades que el alumno tiene y aquellas que a otros les gustaría que tuvieran. En esta misma línea, en relación a los ajustes razonables y a sabiendas –tal y como se ha expuesto anteriormente– de que estos no se están cumpliendo con el propósito para el que fueron creados, esta normativa supone una oportunidad para que el profesorado pueda seguir sus orientaciones a modo de guía y, por supuesto, que junto al desarrollo de las medidas ordinarias se favorezca la implementación de ajustes que fomenten el proceso de enseñanza-aprendizaje de todos los estudiantes.

Por otro lado, es absolutamente inquietante lo que –en el anexo X de esta normativa– el legislador indica al enunciar que tan sólo se considerará que el niño tendrá una dificultad de aprendizaje cuando esté viviendo tres o más situaciones adversas de las descritas en la tabla de referencia (expuestas en

dicho anexo). Esto supone –por ejemplo– que si un niño estuviese viviendo en casa la separación conflictiva de sus padres y –como si esto no fuese suficientemente gravoso– con la legislación en la mano necesariamente el niño tendría que estar viviendo otras dos situaciones adversas adicionales para que se pudiese considerar que la dificultad de aprendizaje advertida ciertamente sería tal: ante este delirio, sin ningún género de dudas aquí no se estaría considerando el principio de igualdad de oportunidades. A su vez, se constata cómo esta normativa de reciente actualización prorrumpe firmemente como óbice para el cumplimiento efectivo de algunos de los artículos expuestos en diversas legislaciones; por ejemplo, el Decreto 359/2009 (por el que se establece y regula la respuesta educativa a la diversidad del alumnado en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia) enumera una serie de medidas ordinarias de obligado cumplimiento para dar respuesta a las necesidades educativas del alumnado, entrando en conflicto directo con los postulados expuestos en la Resolución de 30 de julio de 2019 (por la que se dictan instrucciones para la identificación y la respuesta educativa a las necesidades del alumnado que presenta dificultades de aprendizaje), concretamente cuando hace referencia a que siempre que se lleven a cabo medidas con un alumno y no se obtengan resultados en un trimestre, tendrá que ser el orientador el que ofrezca otras alternativas realizando –en todo caso– una evaluación psicopedagógica del alumno. Ambas normativas (decreto y resolución) se contradicen –a su vez– en lo relativo a la cronología, pues si suscribimos lo promulgado en la CDPD, se hace necesario facilitar los ajustes (o medidas) imprescindibles para lograr la participación plena y efectiva de todos los alumnos, justificando que las medidas podrán ser eliminadas o modificadas por otras siempre que así se evidencie en las demandas del alumno. Evidentemente, resulta del todo preocupante que el cumplimiento de estos extremos pueda quedarse *in albis* al tiempo que, con toda seguridad, se ha constatado que un cómplice necesario para tal impedimento encuentra su origen tanto en la falta de formación jurídica como también en el desconocimiento que sobre la normativa tiene el profesorado de educación primaria, así como en los equipos directivos de los centros; y compartiendo responsabilidad en este asunto, la otra mitad del taxi: profesorado universitario (participante de la formación inicial de los maestros) y Administración regional con competencias en materia educativa.

En paralelo con esta situación, el Decreto n.º 198/2014 (por el que se establece el currículo de la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia) especifica –en su art.º 27– que existe la posibilidad de que el alumno no promocione. Esto entra en conflicto con lo indicado en el art.º 12 –de esta misma normativa (dedicado a la metodología)– por el que se señala que “la intervención docente deberá tener en cuenta el principio de diversidad, estableciendo los apoyos necesarios tan pronto como se observen las dificultades de aprendizaje”. ¿Por qué cuesta tanto cumplir la normativa ya existente? Simplemente, si se diese cumplimiento al tenor literal anterior (ya aprobado y vigente), en ningún caso podría diagnosticarse que el alumno tiene una dificultad de aprendizaje y, por lo tanto, medidas altamente gravosas y perjudiciales para el alumno (como la repetición de curso) no tendrían justificación de ser. Sobre este mismo ejemplo, y desde la perspectiva de la CDPD, la propuesta de repetición de un curso motivada por una dificultad de aprendizaje surgida a partir del bajo desempeño funcional del alumno sería del todo improcedente, en la medida que –jurídicamente– ninguna necesidad educativa puede considerarse como justificación para la promoción (o no) del alumnado.

Otra evidencia que muestra la inconsistencia de la normativa analizada se constata en la Orden de 21 de junio de 2012 (por la que se establecen criterios generales para la determinación de necesidades reales de profesorado en Escuelas de Educación Infantil, Colegios de Educación Infantil y Primaria, Centros de Educación Especial y Colegios Rurales Agrupados), al preestablecer una regulación de la ratio de profesorado muy por debajo de las necesidades –reales– del alumnado. Este resultado viene

precedido de un conjunto de apreciaciones observadas en las diversas normativas sometidas a análisis en esta investigación, y que concluyen en la siguiente afirmación: la educación ofertada en la Región de Murcia incumple el principio de inclusión establecido en la legislación, ya que no garantiza una respuesta educativa equitativa (o de calidad) para todos los alumnos y –en la mayoría de los casos– se condena al ostracismo el desarrollo máximo de sus potencialidades, siendo este uno de los firmes –y muy necesarios– propósitos aprobados en la CDPD. Con toda seguridad, la integración en las aulas ordinarias del alumnado con menor desempeño funcional se está llevando a cabo sin proporcionar las transformaciones necesarias que aseguren y garanticen la accesibilidad y no discriminación del alumnado. Todo ello se constata con la imposibilidad de una participación plena y cercena el ejercicio efectivo del derecho que asiste al alumnado; sucede lo mismo con la ausencia de medidas de apoyo adecuadas, constatando que cuando los maestros tienen la oportunidad de dar clase a alumnos con bajo desempeño funcional suelen sentirse limitados (tanto por la escasez de recursos facilitados por la Administración como –seguramente– por la pobre formación permanente que se les proporciona en relación a la atención a la diversidad, o incluso en virtud de la escasa ratio de especialistas). Y si alguien tiene dudas razonables, que se lo pregunten a ese único docente especialista en audición y lenguaje (o pedagogía terapéutica) que –normativamente– ha de hacer frente a las exigencias de un sistema que en el trazo grueso se abandera inclusivo, pero que en la letra pequeña esconde (sin rubor) una terrible falta de compromiso, de coherencia y –en el sentido que daría Immanuel Kant– de ética. Precisamente, en estas observaciones se logra apreciar la deturpación que –administrativamente– se le está otorgando a la educación cuando esta se anuda al constructo de inclusión de forma artificiosa (a pesar de ser conceptos indisolubles), toda vez que es entendida de modo –íntegramente– distinta dependiendo del legislador y, por supuesto, sin ofrecer observancia a lo recogido en la CDPD. De este modo, se logra colegir una ausencia del derecho a la educación inclusiva (por ejemplo, en la accesibilidad a la educación), ya que para unos pocos –los que tienen bajo desempeño funcional– su derecho a la educación de calidad está restringido a los recursos que pudiese tener en el centro ordinario y las acciones que los docentes –desde su bonhomía– pudiesen acometer, dejando *in albis* el desarrollo de los talentos y de la creatividad del alumnado, los ajustes razonables o el diseño universal, entre otras muchos aspectos nucleares del entramado educativo.

4.3. La política educativa de la Región de Murcia a examen

Cuando hablamos de evaluación, necesariamente hemos de hacer referencia –sin temor a equivocarnos– a uno de los aspectos más controvertidos dentro del ámbito educativo. Este hecho puede que esté dándose –principalmente– por el interés que existe (a todos los niveles –Administración, directivos, maestros, familias...–) por alcanzar la tan cacareada calidad educativa, pues para lograrlo se requiere optimizar los recursos de la forma más adecuada posible, así como también el tiempo y el trabajo que a diario se dedica para ello. En este sentido, si bien sobre el papel pareciera que el alumnado que se encuentra en el sistema educativo español esté participando de una educación de calidad y –por ende– de una educación inclusiva, la realidad nos devuelve el grito silencioso que provoca el sistemático olvido que arrastra nuestro sistema: todo está perdido si no aceptamos que los alumnos son el núcleo de todo el proceso educativo. Prueba de ello es la evaluación psicopedagógica (regulada por la Resolución de 27 de febrero de 2013 de la Dirección General de Planificación y Ordenación Educativa, por la que se dictan instrucciones para la realización de la evaluación psicopedagógica y su inclusión en el Módulo de Diversidad del Programa Plumier XXI), que nace con la pretensión de observar, indagar y analizar al respecto de la realidad circundante al contexto sociocultural y familiar del alumno para que –de este modo– los maestros puedan llevar a cabo su ejercicio profesional de la forma más

provechosa para con dicho alumno. Sin embargo, esta (aparentemente noble) iniciativa esconde –agazapado– todo un modelo de educación excluyente (segregadora), toda vez que dicha observación e indagación tiene como núcleo las –presuntas– *deficiencias* de los alumnos con menor desempeño funcional, certificando este extremo a través del conocido como *dictamen de escolarización* (recogido en la Resolución de 6 de febrero de 2012 –de la Dirección General de Planificación y Ordenación Educativa, por la que se dictan instrucciones sobre el alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo escolarizado en las etapas de educación infantil, primaria y secundaria, objeto de dictamen de escolarización por parte de los servicios de orientación), cuyo resultado inminente –para aquellos estudiantes que han tenido la desgracia de ser objeto de tal dictamen– se traduce en que ya no podrán seguir disfrutando (junto al resto de sus compañeros) de las actividades y metodologías que, de forma natural, habían sido planificadas para el resto del grupo-clase.

Lo mismo ocurre con el plan de trabajo individualizado –PTI– (enmarcado en lo dispuesto en la Resolución de 15 de junio de 2015 de la Dirección General de Calidad Educativa, Innovación y Atención a la Diversidad, por la que se establece el alumnado destinatario de los planes de trabajo individualizados y orientaciones para su elaboración); tan sólo analizando su denominación ya obtenemos una visión tan segregadora (para los alumnos) como absurda (en lo epistemológico), pues si cada alumno tiene un ritmo de aprendizaje diferente –de una manera u otra– todos los alumnos deberían tener un plan propio en el que quedase reflejado ese ritmo de trabajo personalizado válido durante el desarrollo de las distintas asignaturas y que, sin duda, debiera ser diseñado de forma colegiada y conocido por todos los profesionales que trabajan con cada alumno. Salvando las distancias de la nomenclatura, también es importante resaltar que un PTI conlleva la aplicación de una suerte de medidas específicas, por las que –al contrario de lo que sucede en la práctica– no puede (ni debe) ser un mecanismo del que sea permitido abusar, ya que –atendiendo al tenor literal de las leyes anteriormente expuestas– *solo se podrán activar las medidas específicas cuando se hayan agotado las ordinarias*. En este sentido, se debe tener en cuenta que dicho PTI no nace con la intención de marginar a aquellos niños que presentan un desempeño funcional distinto a determinadas medias estadísticas; más bien al contrario, pues con independencia de la capacidad con la que cuente el niño, desde el punto de vista jurídico la doctrina establece que todas las actividades diseñadas deberían poder ser desarrolladas por todos los alumnos (lógicamente, en la medida de las posibilidades individuales, y siempre buscando el máximo desempeño del logro de las capacidades).

En este sentido, y como queda indicado en la Orden de 24 de julio de 2019 (de la Consejería de Educación, Juventud y Deportes por la que se regula la organización y la evaluación en la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia), toda evaluación –de modo general– debería ir destinada a identificar las necesidades reales del alumnado de modo que se pueda desarrollar y adaptar la planificación con el fin de lograr su mayor desarrollo. Sin embargo, lo establecido no logra ser una evaluación en positivo, más bien –como se decía en líneas anteriores– en la actualidad se sigue un patrón segregador y taxonómico para el alumnado, toda vez que no se tiene en cuenta la situación real de este y se siguen realizando pruebas estandarizadas que de poco –o nada– servirán para el desarrollo de cualquier alumno (sea cual fuere su desempeño funcional). Este desfase –sin duda– afectará a la promoción de todo el alumnado, pero de una forma más precisa para quienes presentan un bajo desempeño funcional, toda vez que a ellos la evaluación les supone una gran frustración pues –sin los accesos y adaptaciones necesarias– de antemano saben que no llegarán a la meta estandarizada propuesta (a todas luces –para ellos– terriblemente injusta e inalcanzable). De este modo, y de manera inevitable para estos estudiantes, las posibilidades de no promocionar son muy elevadas, teniendo que repetir curso con lo que ello significa: volver a pasar por donde ya transitaban,

sin cambio alguno respecto al trazado anterior. En esta situación ¿acaso serviría de algo una medida como esta? Rotundamente no, pero ¿hasta cuándo se va a seguir perpetuando esta discriminación y falta de igualdad de oportunidades que bien ampara la legislación?

Desde esta óptica, y como ha de aprenderse durante la formación inicial universitaria, se ha de tener en consideración que –desde el punto del diseño metodológico– no se puede proponer una actividad única para el logro de un aprendizaje, pues si este es diferente en su grado de consecución (a consecuencia de la diversidad en el desempeño y capacidades de los estudiantes), con toda seguridad el maestro deberá contar con innumerables actividades (de desempeño variable –no unívoco–) en virtud de las cuales pueda trabajar lo que desee con todos sus alumnos, en un mismo escenario, con los mismos materiales, al mismo tiempo... pero –evidentemente– con diferentes ritmos, diferentes roles, con diferentes flujos de actividad, y –por supuesto– con diferentes niveles de desempeño.

5. CONCLUSIONES Y PROPUESTA DE MEJORA

Si suscribiésemos la CDPD (como no podría ser de otro modo), la política educativa regional debiera seguir esa misma línea recogida en aquel tratado internacional; pero como ya se ha confirmado, son numerosas –y muy variables– las normativas que, a nivel regional, intentan ofrecer una respuesta para todo el alumnado, con propuestas que si bien parecieran inclusivas, no consiguen alcanzar el objetivo para el que han sido previstas, haciéndose palpables las situaciones de discriminación (por motivo de diversidad funcional) que todavía viven en las escuelas de la Región de Murcia los alumnos con menor desempeño funcional. En la actualidad, cuando se habla del constructo discapacidad en el ámbito social, son diversas las lecturas que subyacen al mismo (imposibilidad, incapacidad, minusvalía, enfermedad, pena). Igualmente, al trasladarnos al ámbito escolar, se logra constatar una realidad en la que al alumnado al que se le añade esa expresión de *tener discapacidad*, se le carga de múltiples prejuicios utilizados durante décadas, inclusive sosteniendo ese ideal en el que las personas que se encuentran en situación de discapacidad se les percibe como incapaces, sobreentendiendo que tendrán que vivir de las ayudas del Estado, sin siquiera ser distinguidos como sujetos receptores de muchos de los derechos que otros ciudadanos disfrutaban por el simple hecho de serlo.

Afortunadamente, desde la entrada en vigor de la CDPD son numerosos los especialistas que ponen en valor la llegada –a nivel social– de ese nuevo modelo de los derechos humanos (Álvarez et al., 2021; Orozco et al., 2009), que se aleja de los conocidos paradigmas de la discapacidad. Un nuevo modelo que presta especial atención al derecho que tiene toda persona para potenciar su autonomía personal y social, dejando atrás la mirada diferenciadora que mantenía ese contumaz pensamiento en el que ciertas personas, dependiendo de su desempeño funcional, podrían (o no) alcanzar sus más anheladas aspiraciones, sin siquiera concederles –en numerosas ocasiones– la posibilidad para ello. A nivel escolar, imbuirse en este nuevo paradigma se hace del todo imprescindible en la medida que con esta nueva mirada se pretende extender esa capacidad transformadora con la que los maestros dejarán a un lado la concepción de que quienes tienen un bajo desempeño funcional no pueden desarrollarse en las aulas ordinarias, porque –aparentemente– la escasez de recursos lo impide, haciéndoles del todo conscientes de que su función (es decir, su formación continuada, su visión al respecto de las personas que se encuentran en situación de discriminación, su conocimiento de diferentes metodologías en el aula, etc.) es absolutamente decisiva para el progreso de cualesquiera de sus alumnos (pero vital para quienes tienen menores desempeños a nivel funcional). Y la desconsideración de este punto de partida puede continuar provocando situaciones terriblemente gravosas en el proceso de aprendizaje de muchos niños y, a la postre, esenciales en su proceso de formación

(por la intimidad de la relación establecida entre aprendizaje y emoción en etapas tan sensibles para la constitución del ser humano). Por otro lado, resulta del todo necesario –a la vez que insoslayable, en la medida que queda recogido por la CDPD– que ningún niño puede quedar reducido a lo que un número pueda decir de él; o lo que es lo mismo, debiera ser inadmisibile que los centros educativos continúen midiendo las capacidades de los menores a través de pruebas estandarizadas que –de ningún modo– están dando una información real de las potencialidades del niño. Creer en esto es creer en la diversidad; y creer en la diversidad supone aceptarla: aceptar al niño tal y como es, y no como nos gustaría que fuese. Y al hacerlo ya no podrá el maestro crítico (honesto, comprometido y coherente con la legislación) plantear una única tarea para que sea ejecutada del mismo modo por todos (generalmente de un modo esperado por las editoriales, cercenando así la creatividad individual), ni mucho menos podrá diseñar una evaluación unívoca, sino que esta habrá de estar personalizada en virtud de la capacidad máxima de cada niño, en base a lo que potencialmente es capaz de hacer cada uno y desde la consideración de lo que ha sido todo el proceso de acompañamiento del maestro, en el que habrá ejercido de presentador del conocimiento, de mediador entre un niño que ha de sentir la emoción de conocer y un conocimiento que desea ser descubierto. Desconsiderar esta máxima, supone desterrar del maestro su histórica capacidad de amar inexorable al ministerio del magisterio: como habría dicho el gran maestro José López Almagro (1892-1931), el amor del maestro hacia el que aprende es el ingrediente capaz de obrar la magia en el alumno, pues para el que aprende el que enseña es su oportunidad.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Álvarez, J.M., Díaz, Y., Molina, J. (2021). *El Código Cuomo. Las fábulas de María: una niña a la que no le gustaba la escuela*. Dykinson.
- Díaz, M. C., Borges, M. D. Á., Valadez, M. D., & Zambrano, R. (2015). Valoración de buenas prácticas docentes a través de observación sistemática. *Universitas Psychologica*, 14(3), 913-922.
- ONU (2006). *Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad y Protocolo Facultativo*. Nueva York: ONU.
- ONU (2013). *Estudio temático sobre el derecho de las personas con discapacidad a la educación*. Informe anual del Alto Comisionado de las Naciones Unidas.
- Orden de 4 de junio de 2010, de la Consejería de Educación, Formación y Empleo, por la que se regula el Plan de Atención a la Diversidad de los Centros Públicos y Centros Privados Concertados de la Región de Murcia. *Boletín Oficial de la Región de Murcia*, 137, 32.839-32.854.
- Orden EDU/849/2010, de 18 de marzo, por la que se regula la ordenación de la educación del alumnado con necesidad de apoyo educativo y se regulan los servicios de orientación educativa en el ámbito de gestión del Ministerio de Educación, en las ciudades de Ceuta y Melilla. *Boletín Oficial del Estado*, 83, 31.332-31.380.
- Orozco, J., C., Olaya, A., & Villate, V. (2009). ¿Calidad de la educación o educación de calidad? Una preocupación más allá del mercado. *Revista Iberoamericana de educación*, 51, 161-181.
- Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria. *Boletín Oficial del Estado*, 52, 19.349-19.420.
- Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación primaria. *Boletín Oficial del Estado*, 293, 1-94.
- Real Decreto 1635/2009, de 30 de octubre, por el que se regulan la admisión de los alumnos en centros públicos y privados concertados, los requisitos que han de cumplir los centros que impartan

- el primer ciclo de la educación infantil y la atención al alumnado con necesidad específica de apoyo educativo en el ámbito de gestión del Ministerio de Educación. *Boletín Oficial del Estado*, 265, 1-6.
- Real Decreto 334/1985, de 6 de marzo, de ordenación de la Educación Especial. *Boletín Oficial del Estado*, 65, 6917-6920.
- Real Decreto 696/1995, de 28 de abril, de ordenación de la educación de los alumnos con necesidades educativas especiales. *Boletín Oficial del Estado*, 131, 16179-16185.
- Real Decreto Legislativo 1/2013, de 29 de noviembre, por el que se aprueba el Texto Refundido de la Ley General de derechos de las personas con discapacidad y de su inclusión social. *Boletín Oficial del Estado*, 289, 1-44.
- Resolución de 17 de diciembre de 2012, de la Dirección General de Planificación y Ordenación Educativa por la que dictan orientaciones para la atención educativa del alumnado que presenta dificultades de aprendizaje. *Boletín Oficial de la Región de Murcia*, 295, 51180-51189.
- Resolución de 27 de febrero de 2013, de la Dirección General de Planificación y Ordenación Educativa, por la que se dictan instrucciones para la realización de la evaluación psicopedagógica y su inclusión en el Módulo de Diversidad del Programa Plumier XXI. *Boletín Oficial de la Región de Murcia*, 66, 10.946-10.962.
- Resolución de 30 de julio de 2019 de la Dirección General de Atención a la Diversidad y Calidad Educativa por la que se dictan instrucciones para la identificación y la respuesta educativa a las necesidades del alumnado que presenta dificultades de aprendizaje. *Boletín Oficial de la Región de Murcia*, 184, 25034-25073.
- Romañach, J., & Lobato, M. (2005). Diversidad funcional, nuevo término para la lucha por la dignidad en la diversidad del ser humano. *Foro de vida independiente*, 5, 1-8.
- Ruiz, J. (2007). Retorno de la evaluación reduccionista y excluyente. *Innovación educativa*, 7(36), 53-67.
- Sánchez, J. (2010). Cómo realizar una revisión sistemática y un meta-análisis. *Aula abierta*, 38(2), 53-64.
- UNESCO (2000). *Marco de acción de Dakar. Educación para Todos: cumplir nuestros compromisos comunes*.
- Volkoff, V. (1981). *Elogio de la diferencia: el complejo de Procausto*. Tusquets.
- Warnock, M. (1987). Encuentro sobre Necesidades de Educación Especial. *Revista de Educación*, Número Extraordinario, 45-73.

Inclusion of children with disabilities in general school units

Dourgounoglou, Antonios

Abstract: In recent decades, international education systems have revised their educational goals, in order to include all children with disabilities in the educational process. The purpose of this paper is the theoretical review and study of the ways in which the inclusion of children with disabilities in the general school unit is achieved. Inclusion in the educational process suggests dealing with all forms of exclusion and marginalization, so that all children are able to interact with their other classmates and become more involved in the educational process in general. Nowadays inclusive practices in the educational process in relation to children with disabilities are supported. Encouraging policies that promote equal opportunities for learning and social development for all children is very important, regardless of whether they have some form of disability or not is very important. Teachers must have positive attitudes and perceptions towards children with disabilities and especially children with mental disabilities. The teacher has to differentiate his teaching as well as the material which is used in the educational process depending on the needs and particularities of each child. It becomes clear that through inclusive practices the school will be a place where all children will be accepted and will not be discriminated against due to their linguistic, physical, cultural, mental or emotional specificity.

Keywords: inclusive education, special needs, school units.

INTRODUCTION

In recent decades, international education systems have revised their educational goals to include all children with disabilities. During the 1950s and 1980s, many European countries were heavily criticized for issues related to the education of children with disabilities and their inclusion in the education system, as well as the safeguarding of their rights. Many of these children were educated in institutions, which acted as a deterrent to their autonomy and effective integration into the school process. Taking into account the actions developed by the disability movement and the mobilizations that have taken place, as well as the educational reforms on the field of integration and inclusion of children with special educational needs, a variety of questions are raised. The question arises as to how inclusion can function in practice as a lever for the protection and protection of the rights of the child with a disability, as well as the factors that affect the social inclusion of the child in a modern school unit (Avramidis & Norwich, 2002).

The elimination of social inequalities faced by people with special educational needs over time is the subject of study by a large number of scientists worldwide. In terms of people with disabilities and the education they received until the middle of the 20th century, it is worth noting that segregation practices were promoted and students with disabilities attended different school structures compared to the rest of the typical student population. The divisive practices that were promoted at the pedagogical level were also reinforced within the rest of society. The logic of institutionalization was especially promoted to adults with special educational needs. Nowadays, inclusive practices are being strengthened at both pedagogical and wider social levels and schools are trying to meet the needs of all children (Cohen, 2015).

The purpose of this paper is to study the ways in which the inclusion of children with disabilities in the general school unit is achieved as well as many issues related to the inclusive practices which are applied in the schools (Cohen, 2015).

Goals

The following objectives are set in the context of this work

- The examination of issues related in general to the role of inclusion in relation to the promotion and protection of children with disabilities in the modern school unit.
- The investigation of issues related to the development of inclusive practices and methods in the modern school unit.
- The study of the effect of inclusive practices and methods followed by school teachers on children themselves with any form of disability.

Utility - Originality of this work

The usefulness and originality of this work is highlighted mainly by the fact that it provides the opportunity for a substantive and detailed examination of the inclusion of children with special educational needs in the modern school unit. At the same time, it is possible to investigate all those factors that affect the social inclusion of students with disabilities. The conclusions that will emerge from the present work through the literature review that will be carried out can be particularly useful and effective in the context of inclusive education of children with disabilities. Finally, an attempt will be made at the bibliographic level to carry out a substantial assessment of the approach to issues related to the essential social inclusion and in general the inclusion of the student population with special educational needs in schools (Ainscow & Sandill, 2010).

The concept of inclusion - Inclusion in the educational process

Inclusion in the educational process has been considered as one of the key issues in the education of children with special needs. However, inclusion as a term is distinguished by a variety of problems both conceptually and practically. Therefore, at the level of literature, various interpretations have been developed regarding the conceptual content of inclusion (Young, 1998).

Inclusion would also be defined as a way in which schools try to treat the entire student population as individuals and that all students participate in the same school regardless of their abilities, skills and needs. The school unit thus is not treated as a mechanism for the marginalization of students with disabilities but as a place where the rights of the child are placed at the heart of the pedagogical process (Kypriotakis, 2001).

Inclusion has been considered a key issue in the education of children with disabilities. Inclusion as a concept at the bibliographic level is interpreted in various ways and various definitions have been formulated in relation to this concept. In the context of the pedagogical process, inclusion is understood as a driving force in order to remove all those barriers that marginalize children with disabilities. In this way, the integration of these children in the context of the wider pedagogical and social development is achieved (Kypriotakis, 2001).

Inclusion in the educational process suggests dealing with all forms of exclusion and marginalization, so that all children are able to interact with their other classmates and become more involved in the educational process in general. More specifically, it indicates the ability to respond to the various needs and capabilities of children. As an idea, inclusion in the pedagogical process refers to all those children who face various problems and have not been given all those opportunities that will make them equal to other children in educational and social level (Liasidou, 2007).

It refers to children with disabilities and in general to children with special educational needs but also to students with low socio-economic level. In this way inclusion acquires an essential role in

the educational process and is not treated as an obligation. This ensures equal treatment for all the students (Liasidou, 2010).

Inclusion as a process is related to various issues related to social justice and equality, the protection of human rights and respect for any form of diversity and diversity (Vignes et al, 2009).

Inclusion practically refers to an attempt to address all those inhibitory factors that may act as a barrier to the acceptance of all children. At the same time, inclusion presupposes the creation of a pedagogical character in which all students (with formal development or not) will be accepted and will function as active members of the educational community regardless of their social or cultural background, nationality, race, or the disability they may have. The social integration of each child with a disability in the modern school environment becomes possible only when educational policies provide the opportunity to ensure equal opportunities for all children (Barton & Tomlinson, 1984).

Inclusion during the educational and general social development of students ensures that none child is marginalized and has equal rights with the other children. In this way it becomes clear that every child with a disability participates equally with the other children in all matters relating to the educational process (Smith et al, 1995).

Developments in special education regarding the implementation of inclusive education

The special education and education in general that was provided to people with disabilities did not have the characteristics that it has today. A key point that characterized the education of people with disabilities was the almsgiving, and providing care to these people was the responsibility of the institutions. In addition, it should be noted that the institutions acted as a lever for the inclusion of people with disabilities, which acted as a deterrent to their social integration. The logic of institutionalization was a practice that was applied to a large extent until the 20th century. The systematic application of inclusive practices in the educational process in relation to the education of children with mental disabilities began to take place mainly in the 20th century and especially in the 21st century. In the first phase, the compulsory education of children with special skills was instituted. In many parts of Europe and America in the early 20th century and later a large portion of children with disabilities were excluded from public schools in their area. Their only choice in the first phases of the introduction of special education was to attend a special school unit. Children with disabilities and in general their family environment did not have the opportunity to participate and have a say in the decisions made for special education. In the middle of the 20th century, social demands began to increase on issues related to the improvement of the quality of life of people with mental disabilities and other forms of disability. The requirement to create a new logic in special education where each student with disabilities would have the same rights as all other children worked beneficially in implementing the idea of inclusion. An important key point that distinguishes the 20th century is the compulsory education through which problems begin to emerge which, although they existed, were not obvious in the previous period. After the 1950s, a variety of theoretical approaches began to emerge on the field of providing education to children with special needs (Katzman, 2007).

At European level in the 20th century a large number of disability organizations were created in which many people with disabilities took the lead. These organizations claimed, both politically and socially, the implementation of policies for the integration of children with disabilities in general education. The practices of integration in the educational process have proven to be particularly effective in terms of developing the social skills of students with special needs (Suleymanov, 2015).

Problems arising during the inclusion and social integration of children with disabilities

The fact that students with special educational needs and any form of disability have the same rights as the rest of the student population of formal development is a common assumption and is a basic principle that should be taken into account by the teacher. The rights of people with disabilities are defined by a set of declarations by international organizations as well as by the laws of most countries. The legislative initiatives that have been taken in the context of special education and training, as well as all the declarations of international organizations, do not automatically determine the attitudes and perceptions of the society towards these children. A key question that arises in the context of the implementation of this work is what should be the attitudes of society in relation to the acceptance and availability of a practical solution to the problem, given the fact that disability is a “situation” involving many children worldwide(Charoupias, 2008).

The society in many cases is not positive towards diversity and does not favor the acceptance of children with special educational needs. This fact acts as a deterrent to the creation of appropriate conditions at the pedagogical level, in order for these children to be able to join the modern school (Charoupias, 2008).

The social inclusion of children with disabilities is often hampered by the ignorance of both the teachers and the students about the benefits of inclusive education. At the same time, ignorance and lack of knowledge at the level of psychopedagogy by teachers may have a negative effect on the psyche of the student with special educational needs and the subsequent development of his/her personality. Moreover the way in which in many cases both teachers and the other students of formal development behave and act in relation to students with disabilities acts as an inhibitory factor in their social integration in the modern school unit (Wendelborg & Tøssebro, 2011).

The medical-centered and the social model – Inclusive practices

Nowadays, another key point that acts as a deterrent to the redefinition of society’s attitudes towards children with special needs is the fact that the policies pursued in the context of special and unified education in the European Union and worldwide are based on the medical model. The medical-centered model considers that special needs are a result of the individual characteristics of people with disabilities and therefore inclusive practices in the educational process are not reinforced in this way. On the contrary, the social model understands the needs of the child with a disability in a direct relationship with the environmental factors. Today the value of the social model and its implementation in the context of policies pursued on the field of inclusive education becomes imperative. In a society where there are no conditions that will allow the child with disabilities to integrate into the wider social process, the need to adopt the social model is highlighted. A basic principle of the social model is that disability is a social construct. In addition, the social model argues that mental retardation and any form of disability is not practically an individual peculiarity but the result of certain conditions. It is essentially a situation created by society itself. The main points that summarize the basic ideas of the social model are that this model is essentially nothing more than a focus on the social, cultural and environmental constraints faced by people considered by the rest of society to have some form of disability. The social model can therefore reinforce inclusive practices in the pedagogical process. In this context, the attitudes and perceptions of the society itself but also in general the perceptions of the teachers themselves regarding the development of inclusive practices in the pedagogical process towards children with special needs play a decisive role in building a “new”> logic and culture in the school environment, where the school will be able to integrate all children regardless of the nature of

their disability. In this context, the policies that will be developed can play an essential role in changing the attitudes of society (Tsinarelis, 1993).

Factors that affect the social integration of children with disabilities in the modern school

It is appropriate to emphasize that at the bibliographic level a variety of research studies have been developed. Some of them are the mentalities and beliefs of the teachers and the other students of the school, the professional specialization and training of the teachers as well as the existence of available resources.

More specifically, the mentalities of modern teachers, their attitudes and perceptions they have formed in relation to disability sometimes have a positive and sometimes a negative effect on the promotion of inclusive education and the inclusion of children with disabilities in school. Many current educators have developed stereotypes and prejudices about children with disabilities. This fact has as a direct consequence the creation of outdated perceptions which create feelings of hesitation in the teaching staff in relation to the inclusive education of students with disabilities. The effective integration of students with disabilities in the pedagogical and social development can be achieved by reforming the social perceptions of teachers (Campbell, 2002).

Teachers' beliefs about disability as well as how the disability itself can be exploited in the school unit in many cases affect the consciences of other children of normal development and determine the attitudes they form in relation to diversity. The views of children of formal development towards the application of inclusive education in the pedagogical process are a decisive factor for the achievement of inclusive practices in the school unit and in the social environment of students (Campbell, 2002).

The inclusion of children with disabilities is directly related to both the age and the educational level of the teachers themselves. More specifically, the age level of each teacher determines the pedagogical perceptions that he has formed as well as the way he manages them. The effective integration of all children with mental disabilities in the context of the formal general education system and the general educational environment in which their personality is formed should be made possible by a radical reform of the social perceptions of teachers themselves.

Researches that have been conducted from time to time in relation to the attitudes and perceptions of children of typical development regarding the social integration of students with disabilities in the modern school show results which in many cases are contradictory. Indicatively according to the research of Fisher et al. (1998), it seems that students who were in high school had positive views on the social inclusion of students with disabilities while at the same time were positive about the implementation of inclusive education in their school. Of course, one key point that should be mentioned at this point is the fact that the schools in which these students attended promoted the policy of inclusion and implemented various inclusive education programs for children with and without disabilities. This fact shows that the pedagogical practices followed in schools in relation to disability as well as the attitudes and perceptions of the teachers themselves affect the way students think and act (Fisher et al, 1998).

On the contrary, according to Ferguson and more specifically in a research conducted by her, it seems that «the vast majority of students in formal development had negative views regarding the implementation of inclusive practices in schools while at the same time they did not have positive views regarding the social inclusion of students with a disability». In the context of this research, it was found that the students of the school unit in which they attended had no experience from integration and inclusion programs for children with and without disabilities. The school and the teachers in general did not promote inclusive education programs in the school unit and did not have particularly positive attitudes towards

children with disabilities. This fact had a negative effect on the other students of formal development who as it turned out had not developed effective behavioral skills in relation to the social integration of students with special educational needs as it turned out (Ferguson, 1999: 175).

A key point that influences the formation of attitudes and perceptions of primary education teachers regarding the strengthening of the rights of children with special educational needs in the context of inclusive education is their professional specialization and training as well as their training on issues related to the promotion of inclusive education. Specialization in issues related to the promotion of inclusion, the strengthening of the rights of children with intellectual disabilities and other issues related to special education is a useful tool for the teacher (Young, 1998).

An essential key point that should be mentioned in the context of this research is the fact that children with disabilities in many cases believe that the education offered to them by the official state is largely degraded and non-functional. At the same time, one of the main reasons why they attribute the degradation of the quality of their education according to the results of various researches is the deficits that their teachers present both at the cognitive level and at the professional level.

It therefore becomes clear that the training and the educational seminars for school teachers should be aimed at developing positive attitudes towards issues related to the inclusive education of children with disabilities. In this way the modern school will be transformed into a place where all children will have equal opportunities and they will be effectively ensured by a properly specialized and trained teaching staff (Young, 1998).

Another important factor is the substantial support of the educational work by specialists in matters related to special education through effective counseling. Another important finding that has emerged from various studies is the fact that teachers who taught in general schools and had the support of specialist teachers in their professional career were more positive in terms of the implementation of pedagogical integration and the rights of children with disabilities compared to teachers who did not have the support of special educators. This fact makes it imperative to develop an integrated support from scientists specializing in inclusive education issues as well as from specialist educators (Young, 1998).

Another major and essential factor that partly determines the attitudes and the perceptions of school teachers regarding the development of inclusive practices towards children with mental retardation and general educational needs in general is the ability to find and availability of resources capable to help and support the didactic and the wider educational work that takes place in the context of the pedagogical process both in the school and outside of it (Charoupias, 2008).

At this point it is also appropriate to emphasize that the existence of available resources becomes particularly important in the modern educational environment, as their existence determines many aspects and dimensions of the pedagogical process in providing support to children with disabilities, retardation and any other form of disability (Rostetter et al, 1984).

At the same time, a key factor that should be taken into account in relation to the social inclusion of children with disabilities is the increased costs and additional costs in the implementation of inclusive education. More specifically, the existence of two parallel educational structures in the general school unit creates various difficulties at the financial level. Indicatively in the report of the European committee on the developments that have taken place in terms of the policies pursued at the level of the European Union in the context of the social integration of children with disabilities, it has been found that a child with special educational needs requires four times more cost than a child with formal education (Barton & Tomlinson, 1984).

The educational policies pursued at European level but also at international level in general have a particularly neoliberal orientation and character on the field of economics, which has a negative effect on

the financing of inclusive education programs and on the construction of a modern pedagogical character in relation to the disability approach. This has the direct consequence of suspending and hindering the social integration of the student population with special educational needs (Barton & Tomlinson, 1984).

At the same time, another factor that affects the social integration of students with disabilities is the way in which the educational system is structured at the level of inclusive education. The education system for the most part is conservative and rigid. The inclusion of children with special educational needs in general school can radically change its inelastic aspects. The training actions of both the school staff and the teachers can reshape the role and structure of the modern school, giving a new dimension to the logic of inclusive education (Barton & Tomlinson, 1984).

European and international issues related to inclusive education

In several countries around the world, education policies act as a lever to facilitate the integration of vulnerable groups of students into general schools. Various integration schemes are used in this context. This is practically an essential step in providing inclusive education. Encouraging policies that provide equal opportunities for learning and social development for all children, regardless of whether they have some form of disability or not at European and global level, the efforts to further strengthen inclusion in the educational practice greatly influence the way in which inclusion is treated and perceived as a key point of protection of the rights of children with disabilities (Katzman, 2007).

The impact of the information society, the developments that have taken place globally in relation to issues related to the promotion of inclusive education, the emergence of issues related to the promotion of diversity and the diversification of the educational needs of the student population as a result of the inhomogeneity that characterizes them has a direct impact on the educational policy pursued in our country in relation to the promotion of inclusion. At the same time, the European and global educational developments as well as the issues related to it have a decisive influence and shape the attitudes and perceptions of the teachers towards children with mental disabilities and any other form of disability (Zoniou - Sideri, 2011).

The role of the teacher for inclusive education

Teachers must have positive attitudes and perceptions towards children with disabilities and especially children with mental disabilities and strengthen their educational and social integration in such a way so as to promote the development of a cooperative and democratic environment in the school unit. The teacher has to differentiate his teaching as well as the material which is used in the educational process depending on the needs and particularities of each child (Zoniou - Sideri, 2011).

Inclusive education and its adoption by modern primary school teachers, both at the level of attitude and perception and at the level of practice, works practically opposite to the separation and categorization of children at the social level, while at the same time it acts as a deterrent to stigma and targeting students with disabilities (Ftiaka, 2007).

However, the inclusion of students with learning difficulties and any other type of difficulties in the general school unit provides the opportunity to acquire new learning opportunities and social integration. The teacher is the one who will give impetus to the effective inclusion and integration of children with special needs in the general school. As schools are a microcosm of our society, the teacher can change established mentalities and perceptions, promoting inclusive education in the learning process. The teacher can act as a lever for the revision of existing perceptions in relation to special education (Ftiaka, 2007).

The teacher has to give opportunities that will make the children with disabilities equal to other children in the educational and social level. He should also ensure that none student is marginalized and has the same rights as others (Neil, 2017).

It is also essential substantial and radical revision of anachronistic beliefs and thoughts of the teachers regarding the categorization of children with intellectual disabilities. In this context, it is considered appropriate for them to acquire skills for implementing integration and inclusion. This does not reinforce the segregation practices according to which people with disabilities develop, learn and are trained exclusively in specialized school units by specialized teaching staff and do not come into effective contact with other children (Ftiaka, 2007).

The school will thus be a key place where all children will be accepted and will not be discriminated against due to their linguistic, physical, cultural, mental or emotional specificity. In this school, which will have as its main goal the adoption of inclusive practices and the integration in the educational process, students with mental disabilities and any other form of disability will not be labeled, stigmatized and treated as children of an inferior << category >> people (Neil, 2017).

When a school ceases to accept and adopt outdated and established mentalities and views, children with special educational needs are no longer characterized as “disabled” or “sick” and are recognized as autonomous individuals who will be able to improve the pedagogical process by participating in it and taking an active role in it (DeMatthews & Mawhinney, 2013).

CONCLUSION

Inclusion acts as a lever in order to protect the rights of children with disabilities. In the school units, in order to ensure the equal participation of the entire student population in the educational practice, the need for the development of inclusive practices in both teaching and the wider social context of children is highlighted more than ever (Kasidis et al, 2015).

The impact of the information society, the developments that have taken place globally in relation to issues related to the promotion of inclusive education, the emergence of issues related to the promotion of diversity and the diversification of the educational needs of the student population as a result of the heterogeneity that characterizes them are issues that should be taken into account during all the phases of the inclusive education (Neil, 2017).

Finally, it becomes clear that the continuous education and training of teachers of both primary and secondary education is imperative, in order to be able to respond to the complexity of the situations that arise in the pedagogical practice (Norbury et al, 2016).

BIBLIOGRAPHICAL REFERENCES

- Ainscow, M., & Sandill, A. (2010). Developing inclusive education systems: the role of organisational cultures and leadership. *International Journal of education*, 46(1), 401-416.
- Avramidis, E. & Norwich, B. (2002). Teachers' attitudes towards integration/inclusion: A review of the literature. *European Journal of Special Needs Education*, 17(2), 129-147.
- Barton, L. Tomlinson, S. (1984) *Special Education and Social Interests in the Politics of Integration in England*. Groom Helm.
- Campbell, C. (Ed.). (2002) *Conceptualisations and definitions of inclusive schooling*. London: Institute of Education, University of London.
- Charoupias, A. (2008). Parallel Support Programs for Students with Special Educational Needs in the Ordinary School. Findings, Criticism and Suggestions for the New Institution. *Special Education Issues*, 39(3), 54-67.

- Cohen, E. (2015, May 5). Principal Leadership Styles and Teacher and Principal Attitudes, Concerns and Competencies regarding Inclusion. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 186 (8), 758 – 764. doi: 10.1016/j.sbspro.2015.04.105
- DeMatthews, D. E. & Mawhinney, H. (2013). Addressing the inclusion imperative: An urban school district's responses. *Education Policy Analysis Archives*, 21(61), 1- 30.
- Ftiaka, E. (2007), *Special and unified education in Cyprus*. Traveler
- Fisher, D., Pumpian, I. & Sax, C. (1998). High school students' attitudes about and recommendations for their peers with significant disabilities. *Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps*, 23(3), 272-282.
- Ferguson, J. (1999). High school students' attitudes toward inclusion of handicapped students in the regular education classroom. *Educational Forum*, 63(2), 173-179.
- Kasidis, D., Apostolidou, E. & Doufexi, Th. (2015, July 14- 16) *Special and intercultural education in the spectrum of inclusive philosophy* [Conference session]. 5th Panhellenic Conference of Educational Sciences, Athens.
- Katzman, L. (2007). *High-stakes testing*. (A. Bursztyn, Ed.). Praeger.
- Kypriotakis, A. (2001). *A pedagogical one school for all children*. Greek letters.
- Liasidou, A. (2007). Inclusive Education Policies and the feasibility of educational change: the case of Cyprus. *International Studies in Sociology of Education*, 17 (4), 329 – 347.
- Liasidou, A. (2010). Special Educational Needs; A Public issue. *International Studies in Sociology of Education*, 20 (3), 225 –239.
- Neill, S. (2017). *Classroom nonverbal communication*. Routledge.
- Norbury, C. F., Gooch, D., Wray, C., Baird, G., Charman, T., Simonoff, E., & Pickles, A. (2016). The impact of nonverbal ability on prevalence and clinical presentation of language disorder: evidence from a population study. *Journal of child psychology and psychiatry*, 57(11), 1247-1257.
- Rostetter, D., Kowalski, R., & Hunter, D. (1984). *Implementing the integration principle of Implementing the integration principle of Public school integration of severely handicapped students* (N. Certo, Ed.). Routledge
- Smith, T., Polloway, E., Patton, J. & Dowdy, C. (1995). *Teaching students with special needs in inclusive settings*. Allyn and bacon
- Suleymanov, F. (2015, November 4). Issues of inclusive education: Some aspects to be considered. *Electronic Journal for Inclusive Education*, 3(4), 8.
- Tsinarelis, G. (1993). *The integration of people with disabilities. Myths and reality. Because the difference is right*
- United Nations (1994). World Conference on Special Needs Education: Access and Quality. *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education*. 7-10 June, Salamanca
- Vignes, C., Godeau, E., Sentenac, M., Coley, N., Navarro, F., & Grandjean, H. (2009). Determinants of student's attitudes towards peers with disabilities. *Developmental Medicine & Child Neurology*, 51(1), 473-479.
- Wendelborg, C., & Tossebro, J. (2011). Educational arrangements and social participation with peers amongst children with disabilities in regular schools. *International Journal of Inclusive Education*, 75(5), 497-512
- Young, I. (1998). *Polity and group difference: A critique of the ideal of universal citizenship*. (G. Shafir, Ed.) University of Minnesota Press.
- Zoniou - Sideri A. (2011). *People with disabilities and their education-A psychopedagogical approach to integration*. Nefeli.

De la represión a la reivindicación: el caso paradigmático de Margarida Borràs, un ejemplo para los nuevos horizontes educativos inclusivos en materia de género

Escartí, Vicent Josep

Institut Interuniversitari de Filologia Valenciana, Universitat de València

Abstract: For centuries, sexual choices that deviated from what was considered *normality* were punished with the death penalty. This was the case of the transgender woman of Majorcan origin, Margarida Borràs (+1460), executed in Valencia. Her story – and the absence of her memory over the centuries– serves to highlight the reality of those people and social groups discriminated for reasons of sexual orientation. Our aim is for the reader/student to approach these issues with a historical perspective that will allow to establish parallels and find differences between the past and our times.

Keywords: Margarida Borràs, transgender, sex, Middle Ages.

1. INTRODUCCIÓN

Una simple ojeada por la literatura catalana medieval –como, por otra parte, en el resto de literaturas románicas y de nuestro entorno– nos permite ver que casi nunca tenemos constatadas referencias a la homosexualidad en los personajes reportados por los textos. Si logramos percibir alguna *posibilidad*, siempre es a partir de conjeturas. Si aparece explicitada, en todo caso es con voluntad de crítica o de reprensión del vicio que se consideraba la sodomía –palabra con que se definían las relaciones sexuales entre personas del mismo sexo. Un ejemplo son los versos de Ausiàs March donde critica la actitud de un caballero sodomita, a quien acusa que querer “costum de fembra” y lo califica de “peccat horrible”, por lo que pide que “honor los sia toltà” a quienes muestran aquella inclinación (March, 2009, p. 323). Y todo ello a pesar que sobre el propio March pesa la sombra de la sospecha de sus aficiones homosexuales, a raíz de ciertos documentos que no admiten una interpretación clara. Otros casos también han sido tratados por Riera (2014) y no hace falta insistir. La persecución a la diversidad sexual en tiempos de la Edad Media y la Edad Moderna fue evidente: de ahí que los homosexuales se ocultasen tanto como les fue posible, aunque sin éxito muchas veces, como demuestran los estudios centrados igualmente en el ámbito valenciano de Carrasco (1985, 2022), Berco (2009) o Mompó (2018).

2. MARGARIDA BORRÀS: UN CASO A ESTUDIO

Es quizás en la historiografía, donde podemos hallar algunas noticias más, sobre relaciones amorosas y/o sexuales entre personas del mismo género y, en especial, sobre sexo entre varones. Pero no solo esto, sino que también podemos detectar algún caso de personas transgénero que, por manifestar la naturaleza sexual por la cual habían optado, de acuerdo a sus sentimientos, fueron penalizadas. En esto me centraré ahora y, más concretamente en el caso de la mallorquina Margarida Borràs, quien encontró la muerte en Valencia, el 1460, por manifestar su sexualidad asumida, tal como se desprende del *TEXTO I* que reproducimos más abajo. Pero también nos consta algún otro caso en que el cambio

de sexo se produjo en sentido contrario: de mujer a varón, como se recoge en el *TEXTO II* que se incluye después. Ambas noticias las hemos analizado anteriormente (Escartí, 2021, 2022).

La primera noticia que nos llega sobre el caso de Margarida Borràs, más allá de algunas referencias documentales –escasas– que tratamos en otra parte (Escartí, 2022), podemos situarla entre el 1472 y el 1478 –fecha de la confección de la *Crònica i dietari del capellà d’Alfons el Magnànim*, según ha establecido su editor más reciente, Mateu Rodrigo (Miralles, 2011)–, y, a pesar de ello, la verdad es que aquella breve narración sobre la vida y la muerte desgraciada de Borràs, aun tardaría siglos en llegar a la letra impresa. De hecho, la noticia no fue desconocida por los eruditos de los siglos XVII, XVIII i XIX, si observamos las copias conservadas del texto de Miralles y de las noticias que aprovecharon, de aquel texto medieval, los cronistas posteriores (Miralles, 2011). Pero ninguno de ellos destacó o comentó nunca el caso de la mujer transgénero, en ningún sentido.

La misma suerte correrá el caso de Margarida cuando el manuscrito de Miralles llegará a la imprenta. Ni en la edición de 1932, ni en las posteriores de 1989, 2001 y 2011 la historia de aquella mujer mallorquina. Si acaso, Rodrigo usa aquella muerte para destacar el “toc macabre” de algunas informaciones aportadas por Miralles y señala que en esta en concreto, “l’autor sembla complaure’s, com quan pengen Margalida, un mallorquí que es feia passar per dona i *hera hom*” (Miralles, 2011, p. 30).

Sin embargo, en 1999, el suplemento cultural de *El País* (en su edición valenciana) publicó un artículo de opinión nuestro con un título que tal vez ahora no parezca demasiado afortunado, pero que en aquellos años era una forma de manifestar una sexualidad diferente a la establecida por el sexo biológico, a través de las ropas: “*Drag queen* medieval” (Escartí, 1999). El texto, evidentemente dirigido al gran público hablaba inicialmente del fenómeno *drag* de aquel tiempo, daba una breve ojeada a algunos de los casos de sodomitas que anotó Miralles y se centraba en la noticia referida a Margarida Borràs. Allí aventurábamos que aquellos vestidos de mujer a los que se refería Miralles debían indicar un relativo nivel social que habría permitido a Margarida moverse en casas valencianas de gente noble o con poder social, ya que, si no hubiese sido así, el capellán del Magnánimo no las habría señalado. Al final, indicábamos que “la vergonya que no *amostrava* era la d’una societat intolerant, cruel i criminal”, i nos congratulábamos al destacar que “en els nostres dies la seua vida hauria estat una altra, afortunadament, i el seu record només ens ha d’esperonar a respectar la llibertat dels altres, per a ser, nosaltres, també, més lliures”. En un par de ocasiones más, Margarida Borràs ha centrado nuestro interés en otros medios de (Escartí, 2005 y 2010), pero siempre con la misma voluntad de difundir aquel caso y reivindicar la libertad y el respeto a las personas transgénero y a todas las opciones sexuales –siempre que comporten respetar la voluntad del otro.

El recuerdo de Margarida Borràs, poco después de ser “resucitado” casi en el cambio de siglo, comenzó una nueva vida al margen de la erudición e, incluso, de la letra impresa. De hecho, el colectivo LAMBDA (*Col·lectiu de lesbianes, gais, transsexuals i bisexuals de València*), que desde 1995 otorgaba el *Premi 28 de juny* a las personas y entidades que se habían destacado cada año en su trabajo contra la homofobia, la transfobia y la bifobia, así como por su defensa de las personas LGTBI, el año 2002 utilizó fragmento del *Dietari del capellà d’Alfons el Magnànim*, donde se halla la historia de Margarida para preparar la ceremonia de entrega de los galardones indicados y, también, se propuso cambiar el nombre la distinción por el de *Premi Margarida Borràs*. Más tarde, en 2016, el Consell de la Dona y el Ayuntamiento de València le dedicó una calle en la ciudad, junto a otras mujeres consideradas “il·lustres”, y también se bautizó con su nombre otra calle en la localidad de Torrent. El 17 de mayo de 2017, además, la corporación municipal valenciana mandó colocar una placa conmemorativa a la plaza del Mercat, cerca del sitio donde fue ajusticiada Margarida, en homenaje a ella y

a las otras víctimas de lgtbfobia. Aquel año, además, Margarida Borràs apareció en el preámbulo de la ley de la Generalitat Valenciana que reconoce los derechos de las personas trans (Ley 8/2017, de 7 de abril). En Palma –en la isla de Mallorca, su tierra natal– también ha recibido alguna muestra de reconocimiento, con la colocación de una placa en la vía pública. Esto solo serían algunos ejemplos, como ya hemos justificado en otro lugar (Escartí, 2022).

De nuevo en el mundo de las letras, hemos de señalar que existen algunos artículos divulgación periodística que tienen como protagonista a Margarida Borràs, sobre todo en medios digitales. Una búsqueda en internet permite rápidamente detectar la “fama” que ha conseguido el caso de Margarida Borràs en blogs y otro tipo de escritos *online* e, incluso, en redes sociales.

De otro lado, el momento de la muerte de aquella mujer ha inspirado dos montajes teatrales de signo muy diferente. En primer lugar, la obra de teatro que lleva por título *Margarida*, del dramaturgo de Valladolid residente en València, Rubén Rodríguez Lucas, en donde se reflexiona sobre el problema de las personas transgénero y se denuncian, además, cuestiones tan actuales como el *bulling*. La obra, estrenada en València en febrero de 2018, por la compañía “Las libélulas”, dirigida por Pablo Sanchis, fue interpretada por Paula Santana y Étienne Bermell. El texto ha recibido el *Premio Federico García Lorca* de la Universidad de Granada 2019, y se ha representado en diferentes escenarios del Estado Español. Ha sido publicado en un volumen colectivo junto a los otros premiados por la Universidad de Granada (Guerrero et al., 2020). En segundo lugar debemos comentar la compañía teatral “Traspassando fronteras”, que con dirección, guionización e interpretación de Carmen Fernández –activista trans valenciana–, representó, en el mismo lugar donde la mallorquina fue ajusticiada, su creación teatral *Margarida Borràs*, en mayo de 2018. Es un monólogo de claro signo reivindicativo e impactante.

El 18 de agosto de 2019, la televisión pública valenciana *Àpunt* emitía el documental *Margarida Borràs*, presentado por la escritora Fani Grande, incluido en una serie que llegaba con aquel episodio a su número 19 y con un título muy significativo: *Valentes*. La serie está dedicada a recuperar la memoria de las mujeres valencianas que, como en otros lugares del mundo, se ha olvidado con demasiada frecuencia.

El fenómeno de recuperación de la memoria Margarida Borràs aún continúa. En la ciudad de València, en una de las paredes medianeras cercanas a la plaza del Mercat donde, como sabemos, murió aquella mujer trans. El grafiti, firmado por Akimbo –nombre artístico de Marcos Chelo– fue un encargo del festival de arte Intramurs y lleva por título, coronando aquel gran *fresco*: “Santa Margarida Borràs”. Un mural que se halla reproducido ya en muchos sitios, como representación icónica de la mallorquina ajusticiada en València.

3. CONCLUSIONES

Aquella mujer transgénero que vivió y murió en el siglo XV y que, después, durante siglos, tras su muerte, fue olvidada en los manuscritos, no va recibió ninguna atención por los cronistas posteriores hasta que, a final del siglo XX, su memoria empezó a ser recuperada. Aquella larga travesía del desierto –la del olvido– le ha permitido pasar de una vida que podemos suponer sin duda complicada –solo hemos de imaginar su vida en el entorno hostil donde se desarrolló y donde necesitaba ocultar su auténtica personalidad para subsistir– y de un martirio innecesario, humillante, inhumano, a un merecido reconocimiento público. Ha pasado de una vida donde tuvo que negar forzosamente la elección de su género –una elección que no comporta ninguna otra posibilidad que aquella que realmente se siente, como tampoco se puede escoger el color de la piel–, porque sabía que manifestarla significaba

la muerte, a ser considerada, ahora –desde la óptica de nuestra época, tan alejada en buena medida, ya, de los santos tradicionales de la iglesia católica–, una *santa* para el colectivo LGTBI.

Margarida Borràs, como podemos ver en este recorrido que hemos trazado, ha pasado de ser una mujer a quien se le negó su feminidad a ser un icono del mundo LGTBI, que significa tanto como decir del mundo futuro que, necesariamente, queremos más tolerante y más libre, y al cual ha de contribuir, sin duda, la educación en la igualdad y en el respeto a las diversas opciones sexuales.

4. APÉNDICE 1

A continuación reproducimos dos textos valencianos medievales con noticias sobre personas transgénero.

TEXTO I

Com pengaren a na Margalida. Hera hom. En l'any de .MCCCC.LX., diluns a .XXVIII. de joliol, en lo Mercat de València, pengaren a na Margalida, la qu[al] h[e]ra home, e dien-li Miquel Boràs, fill de hun notari de Malorqua, lo qu[a]l hanava vestit com a d[o]na, e estagué en moltes cases en V[a]lència en àbit e vestidures de dona. La qual cosa f[o]nch sabuda, e fonch presa e turmentada, e per quausa de la dita Margalida o Miquel foren presos alguns e turmentats; emperò, la dita Margarida fonch pengada, e vestiren-li camisa de home, e be[n] curta, e sens panyos, en manera que hamostrava bé totes ses vergonyes (Miralles, 2011, p. 275).

Traducción:

Como colgaron a doña Margalida. Era hombre. En el año de 1460, lunes, 28 de julio, en el Mercado de València, colgaron a doña Margalida, la que era hombre, y le llamaban Miquel Borràs, hijo de un notario de Mallorca, el cual andava vestido como mujer, y estuvo en muchas casas en València en hábito y vestimentas de mujer. Todo ello fue sabido y fue presa y atormentada; y por causa de la dicha Margalida o Miquel fueron presos algunos y atormentados. Sin embargo, la dicha Margarida fue colgada y le vistieron camisa de hombre, y bien corta, y sin paños, de manera que mostraba bien todas sus vergüenzas.

TEXTO II

Dona lladre enbaïdor, ab un membre de aluda. En lo dit mes y any [1501], fon pressa una dona per lladre, pensant que era home, y confessant-la dix que era dona. Y portava una cossa de home entre les cames, feta de aluda, y havia pres muller en faz de santa mare església. Y així tenia part ab dones, com si fos home, servint-se del dit instrument de aluda. Y fon determinat en consell fos penjada; y portant-la a sentenciar, la senyora reyna la feu tornar, dient no se era dada la sentència com devia (Escartí y Ribera, 2019, p. 316).

Traducción:

Mujer ladrón saqueador, con un miembro viril de piel. En dicho mes y año [1501], fue apresada una mujer por ladrón, pensando que era hombre, y confesándola, dijo que era mujer. Y llevaba una cosa de hombre entre las piernas, hecha de piel; y había tomado esposa ante la santa madre iglesia. Y así mantenía relaciones con mujeres, como si fuera hombre, sirviéndose del dicho instrumento de piel. Y se determinó en consejo que fuese colgada; y llevándola a sentenciar, la señora reina la hizo volver, diciendo que no se había dado la sentencia como se debía.

5. APÉNDICE 2

La aplicación escolar de estas reflexiones ilustradas con los dos textos anteriores, pueden ser comentadas a criterio del docente, pero ofrecemos a continuación un cuestionario orientativo que aporta propuestas de debate, búsquedas, investigación y exposición de resultados en las aulas.

- 1) Búsqueda y documentación de casos históricos de personas de orientación sexual lgtbi.
- 2) Comentario del caso de Margarida Borràs: búsqueda y análisis de noticias en internet sobre el caso de esta mujer transgénero.
- 3) Situaciones de persecución de las opciones sexuales lgtbi en el pasado: Inquisición, nazismo y franquismo. Documentación y comentario.
- 4) Comentario de los textos aportados sobre Margarida Borràs y el hombre transgénero anónimo de 1501.
- 5) Localización de otros casos en el siglo XX-XXI.
- 6) Consideración de las sexualidades alternativas en la historia: Grecia y Roma; el mundo cristiano, Japón, etc.
- 7) Localización de sociedades donde la diversidad sexual no estaba penada.
- 8) Elaboración de dossiers sobre los puntos anteriores.
- 9) Si es posible, confrontación con testimonios de vida contemporáneos.
- 10) Exposición con uso de TIC en clase, de alguna de las opciones anteriores.

Financiación

El presente trabajo forma parte de las investigaciones que se llevan a cabo en los proyectos PGC2018-097011-B-I00 “*Biografías marginales: violencia, sexo, género e identidad. Edición y análisis de las fuentes documentales valencianas de la época foral*”, del Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades del Gobierno de España y AICO2021/099 “*Violència de gènere i identitats: edició i estudi de documentació valenciana per a la construcció de biografies marginals II (ss. XVI-XVII)*”, de la Conselleria d’Innovació, Universitats, Ciència i Societat Digital de la Generalitat Valenciana.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Berco, C. (2009). *Jerarquías sexuales, estatus público. Masculinidad, sodomía y sociedad en la España del Siglo de Oro*. València: Publicacions de la Universitat de València.
- Carrasco, R. (1985). *Inquisición y represión sexual en Valencia. Historia de los sodomitas (1565-1785)*. Barcelona. Laertes.
- Carrasco, R. (2022). *Contra la estirpe de Sodoma*. València. Institució Alfons el Magnànim - Centre Valencià d’Estudis i d’Investigació.
- Escartí, V. J. (1999). “*Drag queen medieval*”. *El País. Quadern*. 21-10-1999
- Escartí, V. J. (2005). “*Una drag queen de 1460*”. *El Mundo. Valencia*. 23-05-2005.
- Escartí, V. J. (2010). “*Una drag medieval*”. *Levante*. 21-01-2010.
- Escartí, V. J., & Ribera, J. R. (Eds.). (2019). *El” Llibre de memòries de la ciutat de València”(1308-1644)*. Ajuntament de València.
- Escartí, V. J. (2021). “*L’homosexualitat en la literatura memorialística valenciana dels segles XV i XVI*”, en V. J. Escartí - R. Roca: *Identitats i violències. Documentació i literatura*. Catarroja-Barcelona. Afers (p. 293-316).
- Escartí, V. J. (2022). “*La santificació de Margarida Borràs: del segle XV al XXI*” en Roca, R.: *Dones invisibles. Testimonis literaris i documentals (segles XV-XIX)*. Catarroja-Barcelona. Afers (en premsa).

- Guerrero, O. & Dharandas, M. & Rodríguez, R. (2020). *Premios Federico Garcia Lorca de la Universidad de Granada para estudiantes universitarios 2019*. Granada: Universidad de Granada.
- Ley 8/2017, de 7 de abril, integral del reconocimiento del derecho a la identidad y a la expresión de género en la Comunitat Valenciana. «BOE» núm. 112, de 11 de mayo de 2017.
- March, A. (2009). *Poesies*. Ed. V. J. Escartí. València. Institució Alfons el Magnànim.
- Miralles, M. (2011). *Crònica i dietari del capellà d'Alfons el Magnànim*. Ed. M. Rodrigo Lizondo. València. Publicacions de la Universitat de València.
- Mompó Navarro, J. (2018). “El procés contra el mulat Amador de Molina per sodomia, del 1588”, *Scripta*, 12, 34-70.
- Riera i Sans, J. (2014). *Sodomites catalans. Història i vida (segles XIII-XVIII)*. Barcelona. Editorial Base.

Validación de una rúbrica basada en el TPACK para evaluar propuestas didácticas centradas en los ODS mediante ScratchJr

Esteve-González, Vanessa¹; Valls Bautista, Cristina² y Álvarez-Herrero, Juan-Francisco³

¹Dept. de Pedagogía, Universitat Rovira i Virgili; ²Dept. de Bioquímica y Biotecnología, Universitat Rovira i Virgili; ³Dept. de Didáctica General y Didácticas Específicas, Universitat d'Alacant

Abstract: In recent years, there has been a push to introduce coding and computational thinking in early childhood education. In the initial teaching training, it is necessary to know how to integrate these disciplines and technologies in teaching activities, in order to promote the development of competencies in students. With the aim of introducing technology in an appropriate way in the teaching and learning processes, this paper presents the design and validation of an evaluation rubric based on the TPACK (*Technological Pedagogical Content Knowledge*) model, which allows preschool pre-service teachers to know if they accurately apply the curricular and technological objectives; the strategies of pedagogical use and the management of technology, for their future student programming acquisition.

The rubric is made up of 12 items, grouped into 3 dimensions, with 4 indicators of different components and each indicator is scored into 4 levels of achievement.

It has been applied to 23 teaching proposals using *ScratchJr*, applied on a specific context (the Sustainable Development Goals) which have received 336 ratings from 90 students and 3 teachers.

The results show a good degree of reliability with a Cronbach's alpha of 0.818 and an excellent inter-judge agreement of CCI=0.818. The rubric becomes a reliable and rigorous assessment instrument.

Keywords: validation, rubrics, programming, ODS, childhood, didactic proposals, TPACK.

1. INTRODUCCIÓN

La incorporación de la tecnología digital en el aula más allá de una moda o una innovación es necesaria implementarla desde edades bien tempranas, por este motivo es importante que los docentes en formación la sepan integrar en su praxis. Entre las habilidades del siglo XXI destacan la resolución de problemas y la creatividad. El uso de la programación informática en la educación infantil permite desarrollar estas habilidades entre otras, así como el pensamiento espacial y el pensamiento computacional (PC) (Espino et al., 2015). El pensamiento computacional implica resolver problemas y diseñar sistemas aplicando los conceptos fundamentales de la informática (Wing, 2009). Las habilidades que potencian el pensamiento computacional son: la abstracción, la descomposición, el reconocimiento de patrones y el pensamiento algorítmico. Para desarrollar el pensamiento computacional se pueden utilizar diferentes estrategias y herramientas, por ejemplo, mediante robots educativos, softwares de programación o bien actividades de programación desenchufadas en las cuales no es necesario ningún dispositivo tecnológico (Álvarez-Herrero, 2021a; Zapata-Ros, 2019). Existen múltiples opciones para cada una de ellas las cuales están adaptadas a los diferentes niveles educativos. Así por ejemplo, en el caso de la utilización de robots educativos a estas edades tan tempranas, los más recomendados son los llamados robots de suelo (Álvarez-Herrero et al., 2022; Casey et al., 2021); entre el software de programación más utilizado en esta etapa encontramos el *Scratch Junior* (Bers, 2018; Flannery et al., 2013).

La herramienta seleccionada para desarrollar la propuesta didáctica que evaluará la rúbrica es *Scratch Junior (ScratchJr)*, un software de programación sencillo adaptado a un público que no necesariamente debe saber leer para programarlo. *ScratchJr* es un lenguaje de programación en bloques diseñado por el MIT (*Massachusetts Institute of Technology*) en colaboración con el DEV TECH de Tufts University, para que niños de 5 a 7 años puedan aprender programación (codificación). *ScratchJr* ofrece muchas opciones diferentes como, por ejemplo: crear nuestras propias historias, cuentos o juegos interactivos (Goschnick, 2015) en los cuales los niños y niñas son los protagonistas; aprender a programar y desarrollar el PC; así como la posibilidad de adquirir una mejor comprensión de las matemáticas, la ciencia, el desarrollo de software y también la lectoescritura. De esta manera, *ScratchJr* se convierte en un magnífico aliado de las niñas y niños en el aprendizaje STEM (de sus siglas en inglés: *Science, Technology, Engineering, & Mathematics*) (Portelance et al., 2016; Van Keulen, 2018).

Según Álvarez-Herrero (2020a) se están incorporando en diferentes niveles educativos propuestas didácticas basadas en robots y en programación informática, pero en la mayoría de los casos no son propuestas estructuradas ni planificadas ni en los contenidos ni en las metodologías aplicadas. Con el objetivo de poder ayudar a integrar las tecnologías en los procesos de enseñanza-aprendizaje Mishra y Koehler (2006) desarrollaron el modelo TPACK (*Technological Pedagogical Content Knowledge*). El modelo TPACK considera que el docente debe dominar tres áreas de conocimiento que son el conocimiento del contenido (sobre la materia que se desea trabajar), el conocimiento de la tecnología (sobre funcionamiento de la herramienta tecnológica) y el conocimiento pedagógico (sobre la metodología y planificación). De la interacción de estas tres áreas de conocimiento se generan otras tres que son el conocimiento tecnológico pedagógico (como la tecnología puede facilitar enfoques pedagógicos), el conocimiento tecnológico del contenido (como el contenido puede ser desarrollado con el uso de la tecnología) y el conocimiento pedagógico del contenido (el conocimiento sobre las preconcepciones y desafíos que enfrentan los estudiantes al aprender un contenido y sobre las estrategias de enseñanza más efectivas utilizadas para promover el aprendizaje de los estudiantes). De la combinación de todas estas áreas aparece el conocimiento del contenido pedagógico tecnológico (TACK) y se refiere al conocimiento sobre cómo facilitar los aprendizajes a los estudiantes sobre un contenido mediante la pedagogía y tecnologías adecuadas (Chai et al., 2011).

Una de las estrategias de evaluación que permiten integrar estas tres áreas de conocimiento (contenido, pedagógico y tecnología) es la rúbrica. La rúbrica es una estrategia de evaluación que cumple una función formadora (ayuda a dirigir el progreso de los alumnos) y reduce la subjetividad del evaluador. La rúbrica permite que los alumnos identifiquen la relevancia de los contenidos trabajados y los objetivos a alcanzar definidos por el docente, así como cuáles serán los criterios de evaluación. Además, la rúbrica permite valorar tanto los aprendizajes como los productos realizados (Gatica-Lara y Uribarren-Berrueta, 2013).

La rúbrica como instrumento de evaluación permite valorar de manera objetiva y fiable tareas y/o trabajos cuando están basados en un contenido abierto, en una investigación o bien son creativos (García-Valcárcel et al., 2020). La rúbrica se considera una excelente herramienta para la autoevaluación ya que permite al propio alumno conocer su propio progreso pudiendo dar respuesta a las siguientes preguntas: ¿Dónde me encuentro?; ¿Hacia dónde voy?; y ¿que necesito para llegar a mi objetivo? (Álvarez-Herrero, 2020b; Vasileiadou y Karadimitriou, 2021). Las respuestas a estas 3 preguntas permiten la autorregulación del alumnado y que sea capaz de seguir progresando en su proceso de aprendizaje. García-Valcárcel et al. exponen algunos de los beneficios del uso de rúbricas resultantes de diferentes experiencias tanto nacionales como internacionales (2020) los cuales son: i) reflexión, permite que el alumnado sea consciente de sus logros y en qué aspectos debe seguir mejorando ya que

la rúbrica ofrece una evaluación formativa; ii) elaboración conjunta, en algunos casos (en educación superior) es posible elaborar la rúbrica conjuntamente alumnado y docente de modo que el alumnado identifica desde el primer momento que aspectos son clave en el contenido que se está desarrollando en el aula y se familiariza con su uso ya que participa en su construcción; iii) aprendizaje profundo, este aspecto está relacionado con el anterior ya que el alumnado al ser partícipe de la creación de la rúbrica conoce con anterioridad cuales son las expectativas y los criterios de evaluación del docente y se cree que ello puede potenciar un aprendizaje más profundo (García-Valcárcel et al., 2020).

La educación tiene una importancia fundamental para acercar los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) al alumnado de todas las etapas, ya que desde la educación infantil deben interiorizar y concienciarse sobre el cuidado y respeto del medio ambiente y a las personas de su entorno social. Desde la Agenda 2030 se pone de manifiesto la creciente necesidad de actuar principalmente sobre la pobreza, la emergencia climática, así como empoderar a mujeres y niñas (Schina et al., 2020).

En este trabajo se presenta el proceso de diseño y validación de una rúbrica para la evaluación de propuestas didácticas para trabajar los ODS en alumnado de educación infantil mediante el uso de *Scratch Junior*. En las aulas de educación infantil se desarrollan actividades usando robots de suelo y programación informática sin planificar ni estructurar los contenidos ni se escogen las metodologías más adecuadas teniendo en cuenta aspectos pedagógicos (Álvarez-Herrero, 2020a). Además, para su aplicación en el aula es necesaria una compleja formación en estas herramientas para su entendimiento y puesta en práctica (Jung y Won, 2018) en esta línea es necesario que los futuros docentes de educación infantil reciban formación en robótica educativa y programación (Borrull et al., 2020; Schina et al., 2021; Valls et al., 2021). Por todo ello, se decidió elaborar una formación en pensamiento computacional y programación para futuros docentes de educación infantil. Se implementó la formación y al final los futuros docentes elaboraron una propuesta didáctica usando *Scratch Jr* para trabajar un ODS seleccionado previamente. La rúbrica presentada sirvió para evaluar mediante la evaluación 360° (heteroevaluación, coevaluación y autoevaluación) las propuestas diseñadas por los futuros docentes.

Por ende, el objetivo de este estudio es validar una rúbrica diseñada según el modelo TPACK, que independientemente si la utiliza el alumnado o el profesorado, sea fiable y objetiva.

2. METODOLOGÍA

2.1. Muestra

En este estudio se trabaja con dos muestras: una para la validación de juicio de expertos y otra para el test piloto. Los expertos que han participado en esta validación (muestra 1) han sido un total de 17 personas (2 hombres y 15 mujeres). Entre ellos se ha contado con: profesorado universitario de los grados de educación infantil y educación primaria; profesorado de educación infantil y primaria; y estudiantes de los grados de educación infantil y educación primaria; estando todos ellos especializados en el uso e implementación de la robótica educativa y el pensamiento computacional en las aulas. En el test piloto (muestra 2) participaron 90 estudiantes de 4º curso del grado de educación infantil, 5 hombres y 85 mujeres de una media de edad de 22.9 (SD = 1.985) y 3 profesoras.

2.2. Diseño del instrumento de evaluación

La rúbrica que se presenta consta de 12 ítems, agrupados en 3 dimensiones, y 4 indicadores y cada indicador se degrada en 4 niveles de logro. Al final de la rúbrica se deja un espacio para observaciones, donde recibir un *feedback*. En el diseño y validación de esta rúbrica se procedió siguiendo 4 fases que son las que se detallan a continuación.

Fase 1: Construcción de las dimensiones y componentes

La rúbrica se ha dividido en tres dimensiones que coinciden con las tres áreas del TPACK:

- Dimensión 1: conocimiento del contenido: el conocimiento del contenido de la materia, los conceptos objetivos de aprendizaje
- Dimensión 2: conocimiento pedagógico: el proceso o método de enseñanza y aprendizaje, el diseño metodológico
- Dimensión 3: conocimiento de la tecnología: la aplicación de la tecnología, el *ScratchJr*, en el aprendizaje

Así, tras la construcción de las dimensiones y sus componentes, estas quedan de la siguiente manera (figura 1):

DIMENSIÓN	COMPONENTE
D1. Conocimiento	1.1 Contenido de la materia
	1.2 Objetivos de aprendizaje
D2. Metodología	2.1 Diseño del material didáctico
D3. Tecnología	3.1 Aplicación de Scratch Junior

Figura 1. Descripción de las dimensiones y componentes de la rúbrica.

Fase 2: Elaboración de los indicadores

A continuación, se elaboraron los indicadores y a su vez se determinaron 4 niveles de logro para cada uno de ellos, desglosando la progresión de los descriptores de logro desde niveles inferiores a superiores, puntuando de insuficiente (0 puntos), aceptable (1 punto), bien (2 puntos) a muy bien (3 puntos).

Los indicadores se diseñaron siguiendo el modelo TPACK

- PCK - conocimiento pedagógico del contenido: la adaptación del contenido conceptual, procedimental y actitudinal a las habilidades del alumnado
- TCK - conocimiento tecnológico del contenido: el contenido está bien representado en *ScratchJr*
- TPK - conocimiento tecnológico-pedagógico: las potencialidades educativas de *ScratchJr*
- En la figura 2 se pueden observar los 4 indicadores que se evaluaron en cada dimensión.

DIMENSIÓN	COMPONENTE	INDICADORES
D1. Conocimiento	1.1 Contenido de la materia	1.1.1 Contenido 1.2.1 Redacción de objetivos 1.2.2 Alcance de la actividad 1.2.3 Coherencia
	1.2 Objetivos de aprendizaje	
D2. Metodología	2.1 Diseño del material didáctico	2.1.1 Participación alumnado 2.2.2 Evaluación actividad 2.2.3 Originalidad 2.2.4 Adecuación a la edad
D3. Tecnología	3.1 Aplicación de Scratch Junior	3.1.1 Elementos de programación 3.1.2 Elementos multimedia 3.1.3 Interés y habilidades 3.1.4 Realismo del escenario

Figura 2. Descripción de los componentes y los indicadores analizados en cada dimensión.

Finalmente, la rúbrica queda compuesta de 3 dimensiones, con 4 indicadores cada una, lo que hace un total de 12 indicadores; siendo cada uno de estos valorado en una escala de logro de 4 niveles (0 a 3 puntos).

Fase 3: Revisión del contenido y comprensión de los indicadores

Antes de proceder a la validación de la rúbrica esta fue revisada por los investigadores de este proyecto. La revisión se centró en el contenido y la comprensión de cada uno de los indicadores y sus niveles de logro. Fruto de esta revisión se subsanaron algunos errores en la redacción de los indicadores y con ello se obtuvo una primera versión de la rúbrica a la que llamamos RUTODSS.

Fase 4: Validación de la rúbrica

La necesidad de obtener un instrumento fiable para el estudio y evaluación del aprendizaje en ODS mediante *ScratchJr* hace que, tras el diseño y creación de una primera versión de nuestro instrumento, este deba ser validado por un juicio de expertos (Barroso y Cabero, 2010). El proceso de validación sigue los pasos de validaciones anteriores publicadas como Álvarez-Herrero (2021b).

Cada uno de los expertos recibió una invitación para tomar parte del proceso mediante correo electrónico. En dicho correo se les facilitaba, además, el enlace para acceder a un cuestionario en el que iban a encontrarse la rúbrica y en la que en cada uno de los indicadores iban a tener que responder a 5 preguntas, 4 de ellas de escala tipo Likert con una valoración del 1 (nada) al 5 (mucho) que atendían a las variables:

- Pertinencia
- Relevancia
- Redacción y extensión
- Claridad y comprensión

La quinta pregunta era abierta, con el nombre de Observaciones, y en la que el experto podía incorporar aquellas observaciones que estimase oportunas al respecto y de forma obligatoria en aquellos indicadores que hubiese valorado con una puntuación de 3 o inferior (Anexo 1).

2.3. Análisis estadísticos

Para conseguir el objetivo de este estudio se realizó un análisis descriptivo de los datos (mediana, media y desviación estándar), el coeficiente alfa de Cronbach y las correlaciones intraclase. El análisis cuantitativo de los datos fue llevado a cabo con el programa estadístico SPSS versión 28.

3. RESULTADOS

3.1. Análisis de validez de contenido

A partir de la primera versión de la rúbrica elaborada por el equipo de trabajo, se procedió al análisis de la validez de contenido mediante el método de juicio de expertos (Urrutia et al., 2014). Se invitó a 20 expertos, de los que se obtuvieron 17 respuestas (muestra 1). Los expertos realizaron una revisión cualitativa de las dimensiones, componentes, indicadores y niveles de logro, atendiendo a cuestiones de pertinencia, relevancia, redacción y comprensión, en una escala del 1 al 5 y con la opción de hacer una evaluación de tipo cualitativo en el apartado de observaciones para cada criterio de la rúbrica. En la tabla 1 se muestran las medias por cada indicador.

Tabla 1. Estadísticos descriptivos.

Ítem	Pertinencia			Relevancia			Redacción y extensión			Claridad y comprensión			
	N=17	Media	Mediana	DE	Media	Mediana	DE	Media	Mediana	DE	Media	Mediana	DE
1		4,76	5	0,44	4,82	5	0,39	4,76	5	0,44	4,71	5	0,59
2		4,76	5	0,44	4,71	5	0,47	4,29	5	1,10	4,24	5	1,20
3		4,82	5	0,39	4,76	5	0,44	4,65	5	0,61	4,71	5	0,99
4		4,76	5	0,44	4,82	5	0,39	4,65	5	0,49	4,82	5	0,39
5		4,82	5	0,39	4,88	5	0,33	4,88	5	0,33	4,71	5	0,77
6		4,76	5	0,44	4,82	5	0,39	4,53	5	0,80	4,76	5	0,56
7		4,88	5	0,33	4,88	5	0,33	4,71	5	0,47	4,71	5	0,47
8		4,76	5	0,44	4,82	5	0,39	4,47	5	0,72	4,71	5	0,77
9		4,82	5	0,39	4,88	5	0,33	4,47	5	0,94	4,65	5	0,86
10		4,76	5	0,44	4,71	5	0,47	4,29	5	1,10	4,47	5	0,87
11		4,88	5	0,33	4,88	5	0,33	4,35	5	1,22	4,47	5	1,07
12		4,24	5	1,20	4,18	5	1,19	4,35	5	1,00	4,47	5	1,01

En los estadísticos descriptivos que se presentan en la tabla 1 no se ha encontrado ninguna valoración con una puntuación de 3 o inferior. El criterio establecido para rechazar un ítem fue que la media debía ser menor de 3,5 y la mediana menor de 3. El criterio para estimar el ítem ha sido que la valoración del mismo sea entre 4 y 5 como mínimo por del 80% de los expertos. En este sentido, los 12 ítems han sido aceptados.

A partir de las sugerencias recibidas por los expertos en cuanto a redacción se procedió a la elaboración de una segunda versión de la rúbrica, más depurada.

3.2. Análisis de fiabilidad

Una vez ajustada la rúbrica con los cambios propuestos, se aplicó a una muestra formada por 90 estudiantes y 3 docentes para comprobar el funcionamiento de la misma. Se formaron grupos de 3 o 4 estudiantes para la realización de las propuestas didácticas. El instrumento se aplicó a trabajos, evaluados mediante el modelo de evaluación 360° (triangulación de autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación), obteniendo 336 valoraciones.

El estudio de la fiabilidad presenta un coeficiente de alfa de Cronbach total del instrumento de 0.818 considerado aceptable y que evidencia la consistencia interna de los 12 elementos. Se observa que si se suprimen los dos primeros indicadores con una correlación inferior a 0.300, no afectaría significativamente al alfa de Cronbach que sería de (0.814).

Para estudiar la concordancia entre los diferentes tipos de evaluación, se analizan las puntuaciones finales para comprobar la proximidad de las mismas en la calificación del trabajo. Lo que permite comparar, en el primer caso, el nivel de acuerdo en las dimensiones entre la autoevaluación, la coevaluación, la heteroevaluación, y entre todos éstos; y en el segundo caso, el nivel de acuerdo entre las valoraciones finales (puntuaciones globales) otorgadas en cada caso. Para ello se calcula el coefi-

ciente de correlación intraclase, es decir, la concordancia entre las puntuaciones de los evaluadores, se encuentra a un nivel “excelente” (CCI=0,818; IC 95% 0,788-0,845).

4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

La rúbrica diseñada y validada que aquí se presenta permite evaluar propuestas didácticas realizadas mediante *ScratchJr* para alumnado de educación infantil, basándose en el modelo TPACK. Las cuatro dimensiones que contempla, así como los indicadores que subyacen de cada una de estas, permite que la evaluación que se realice sea una evaluación competencial. La rúbrica es una herramienta de suma importancia para evaluar de manera objetiva tareas abiertas con un elevado grado de creatividad (García-Valcárcel et al., 2020) como es el caso de las propuestas didácticas creadas por los futuros docentes de educación infantil.

Los resultados generales obtenidos son positivos para garantizar la validez y fiabilidad del instrumento de evaluación. La concordancia entre las puntuaciones de distintos perfiles de evaluación permite atribuir suficiente validez externa y objetividad a la rúbrica. Los resultados cualitativos del análisis de validez de contenido, obtenidos de las sugerencias y comentarios de los expertos, se analizaron y se consideraron para la reformulación de los enunciados de los indicadores en cada uno de sus niveles de logro, resultando más claros y facilitando su comprensión.

Al aplicar una evaluación 360°, se obtiene una muestra heterogénea de evaluación de propuestas didácticas. La rúbrica se aplicó por estudiantes en la autoevaluación, y la coevaluación y finalmente por el equipo docente en la heteroevaluación.

Como limitación de este estudio se puede advertir que, en el análisis de fiabilidad, al utilizar el método de evaluación 360° se observa que hay más respuestas de alumnado que de profesorado no siendo equitativa esta triangulación. Aun así, el nivel de acuerdo entre los tipos de evaluación (correlación intraclase) presenta una correlación excelente entre los tres tipos de evaluación.

Entre las futuras líneas de investigación, se pretende adaptar la rúbrica a otros contextos educativos para el desarrollo del PC, por ejemplo, a educación primaria o secundaria adaptando la tecnología a dicho contexto educativo. También se pretende estudiar si existen diferencias entre la autoevaluación, la coevaluación y la heteroevaluación utilizando la rúbrica presentada.

A modo de conclusión, esta rúbrica permite mejorar y orientar la autopercepción del trabajo realizado, así como reflexionar sobre el proceso de aprendizaje. Además, permite combinar los avances en el aprendizaje tanto en el desarrollo de las habilidades propias del pensamiento computacional, como del conocimiento de los ODS por parte del alumnado de educación infantil.

La rúbrica validada, permite evaluar la redacción de los objetivos de aprendizaje, la descripción de la actividad, su evaluación y los materiales disponibles en *ScratchJr* dirigidos a alumnado de la etapa de Educación Infantil, para así poder aprender sobre los ODS de una manera cercana y sencilla. Así pues, la rúbrica, que aquí se valida y propone, resulta ser un riguroso instrumento de evaluación, cuyo uso podría transferirse a otros contextos similares.

Agradecimientos

Este estudio se ha realizado en el marco del proyecto INTROSCRATCH: Introducció a la programació en la formació de Mestres d'educació infantil (07GI2121). La Dra. Cristina Valls es profesora lectora del programa Serra Hunter.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Álvarez-Herrero, J. F. (2020a). Pensamiento computacional en Educación Infantil, más allá de los robots de suelo. *Education in the Knowledge Society (EKS)*, 21(11) <http://dx.doi.org/10.14201/eks.22366>
- Álvarez-Herrero, J. F. (2020b). El poder de la anticipación en la evaluación: simulacros de examen y rúbricas en la educación superior. *Aloma. Revista de Psicología, Ciències de l'Educació i de l'Esport*, 38(2), 51-58. <https://doi.org/10.51698/aloma.2020.38.2.51-58>
- Álvarez-Herrero, J. F. (2021a). Actividades de robótica educativa y programación sin robots de suelo para el desarrollo del pensamiento computacional en educación infantil. En R. M. Rabet y C. Hervás (Coords.), *Innovación en la docencia e investigación de las ciencias sociales y de la educación*, 1837-1858. Dykinson.
- Álvarez-Herrero, J. (2021b). Diseño y validación de un instrumento para la taxonomía de los robots de suelo en Educación Infantil. *Píxel-Bit. Revista De Medios Y Educación*, 60, 59-76. <https://doi.org/10.12795/pixelbit.78475>
- Álvarez-Herrero, J. F., Martínez-Roig, R., & Urrea-Solano, M. (2022). Taxonomy of Floor Robots for Working on Educational Robotics and Computational Thinking in Early Childhood Education from a STEM Perspective. En S. Papadakis, & M. Kalogiannakis (Eds.), *STEM, Robotics, Mobile Apps in Early Childhood and Primary Education. Lecture Notes in Educational Technology*, 235-255. Springer. https://doi.org/10.1007/978-981-19-0568-1_12
- Barroso, J., & Cabero, J. (2010). *La investigación educativa en TIC*. Síntesis.
- Bers, M. U. (2018). Coding and computational thinking in early childhood: the impact of ScratchJr in Europe. *European Journal of STEM Education*, 3(3), 8. <https://doi.org/10.20897/ejsteme/3868>
- Borrull, A., Schina, D., Valls, C., & Vallverdú, M. (2020). INTROBOT: introducción de la robótica educativa en el grado de educación infantil. In R. Roig-Vila (Ed.), *La docencia en la Enseñanza Superior. Nuevas aportaciones desde la investigación e innovación educativas*, 528-538. Octaedro.
- Casey, J. E., Pennington, L. K., & Mireles, S. V. (2021). Technology acceptance model: Assessing pre-service teachers' acceptance of floor-robots as a useful pedagogical tool. *Technology, Knowledge and Learning*, 26(3), 499-514. <https://doi.org/10.1007/s10758-020-09452-8>
- Chai, C. S., Koh, J. H. L., Tsai, C. C., & Tan, L. L. W. (2011). Modeling primary school pre-service teachers' Technological Pedagogical Content Knowledge (TPACK) for meaningful learning with information and communication technology (ICT). *Computers & Education*, 57(1), 1184-1193. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2011.01.007>
- Espino, E. E., Soledad, C., & González, C. S. (2015). Estudio sobre diferencias de género en las competencias y las estrategias educativas para el desarrollo del pensamiento computacional. *Revista de Educación a Distancia*, (46).
- Flannery, L. P., Silverman, B., Kazakoff, E. R., Bers, M. U., Bontá, P., & Resnick, M. (2013). Designing ScratchJr: Support for early childhood learning through computer programming. En *Proceedings of the 12th international conference on interaction design and children*, 1-10.
- García-Valcárcel, A., Hernández, A., Martín, M., & Olmos, S. (2020). Validación de una rúbrica para la evaluación de trabajos fin de máster. *Profesorado: revista de currículum y formación del profesorado*, 24(2), 72-96. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v24i2.15151>
- Gatica-Lara, F., & Uribarren-Berrueta, T. D. N. J. (2013). ¿Cómo elaborar una rúbrica? *Investigación en educación médica*, 2(5), 61-65. [https://doi.org/10.1016/S2007-5057\(13\)72684-X](https://doi.org/10.1016/S2007-5057(13)72684-X)

- Goschnick, S. (2015) App review: ScratchJr (Scratch Junior). *International Journal of People-Oriented Programming*, 4(1), 50-55. <http://doi.org/10.4018/IJPOP.2015010104>
- Jung, S. E., & Won, E. S. (2018). Systematic review of research trends in robotics education for young children. *Sustainability*, 10(4), 905. <https://doi.org/10.3390/su10040905>
- Mishra, P., & Koehler, M. J. (2006). Technological pedagogical content knowledge: a framework for teacher knowledge. *Teachers College Record*, 108(6), 1017–1054.
- Portelance, D. J., Strawhacker, A. L., & Bers, M. U. (2016). Constructing the ScratchJr programming language in the early childhood classroom. *International Journal of Technology and Design Education*, 26, 489–504. <https://doi.org/10.1007/s10798-015-9325-0>
- Schina, D., Esteve-González, V., Usart, M., Lázaro-Cantabrana, J-L, & Gisbert, M. (2020). The Integration of Sustainable Development Goals in Educational Robotics: A Teacher Education Experience. *Sustainability* 12(23):10085. <https://doi.org/10.3390/su122310085>
- Schina D., Valls C., Borrull A., Usart M., & Esteve V. (2021). An associational study: preschool teachers' acceptance and self-efficacy towards Educational Robotics in a pre-service teacher training program. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 18 (28) <https://doi.org/10.1186/s41239-021-00264-z>
- Urrutia, M., Barrios, S., Gutiérrez, M. & Mayorga, M. (2014). Optimal method for content validity. *Revista cubana de educación médica superior*, 3, 547-558.
- Valls C., Borrull A., Esteve-Gonzalez V., & Schina D. (2021) Introducción del pensamiento computacional a través de ScratchJr en el grado de educación infantil. En: Satorre Cuerda, Rosana (ed.). *Nuevos retos educativos en la enseñanza superior frente al desafío COVID-19*. Octaedro.
- Van Keulen, H. (2018). STEM in early childhood education. *European Journal of STEM Education*, 3(3), 1-3. <https://doi.org/10.20897/ejsteme/3866>
- Vasileiadou, D., & Karadimitriou, K. (2021). Examining the impact of self-assessment with the use of rubrics on primary school students' performance. *International Journal of Educational Research Open*, 2, 100031. <https://doi.org/10.1016/j.ijedro.2021.100031>
- Wing, J. (2009). Computational thinking. *Journal of Computing Sciences in Colleges*, 24(6), 6-7. <https://dl.acm.org/doi/abs/10.5555/1529995.1529997>
- Zapata-Ros, M. (2019). Computational thinking unplugged. *Education in the Knowledge Society*, 20, 1-29. https://doi.org/10.14201/eks2019_20_a1

TPACK	Puntuación	Insuficiente (0 puntos)	Aceptable (1 punto)	Bien (2 puntos)	Muy bien (3 puntos)		
Conocimiento	Contenido	C1	En la actividad no aparece ninguno de los ODS.	En la actividad aparece un ODS, pero no queda claro a que se refiere.	En la actividad aparece claramente un ODS, pero no se desarrolla su contenido.	La actividad se basa en un ODS que se desarrolla correctamente.	
	Objetivos de aprendizaje	OA1	Los objetivos de aprendizaje de la actividad no están redactados correctamente. No empiezan con un verbo en infinitivo ni son evaluables.	Alguno de los objetivos de aprendizaje de la actividad está redactados correctamente. Empiezan con un verbo en infinitivo y/o son evaluables	La mayoría de los objetivos de aprendizaje de la actividad están redactados correctamente.-Empiezan con un verbo en infinitivo y/o son evaluables.	Todos los objetivos de aprendizaje de la actividad están redactados correctamente. Están redactados correctamente. Empiezan con un verbo en infinitivo y/o son evaluables.	
		OA2	Los objetivos de aprendizaje no se alcanzan con el desarrollo de esta actividad.	Alguno de los objetivos de aprendizaje se alcanza gracias al desarrollo de esta actividad.	La mayoría de los objetivos de aprendizaje se alcanzan con el desarrollo de la actividad.	Todos los objetivos de aprendizaje planteados se alcanzan gracias al desarrollo de esta actividad.	
		OA3	La estructura de la actividad no es coherente, no está relacionada con los objetivos de aprendizaje ni está bien explicada para poder ser realizada.	La actividad se puede realizar, pero tiene más de una de estas carencias: no está bien explicada, le falta coherencia o bien no está relacionada con los objetivos de aprendizaje.	La estructura de la actividad es coherente. Está bien organizada, relacionada con los objetivos de aprendizaje, pero no está suficientemente detallada para su realización.	La estructura de la actividad es coherente. Está bien organizada, relacionada con los objetivos de aprendizaje, y está bien detallada para su realización.	
	Metodología	Diseño del material didáctico	DM1	El alumno no participa activamente de la actividad.	El alumno participa poco en la actividad, y su intervención no favorece el desarrollo de las habilidades en programación.	El alumno participa de la actividad, pero su intervención no favorece el desarrollo de las habilidades en programación.	El alumno participa de la actividad y su intervención favorece el desarrollo de las habilidades en programación.
			DM2	En la actividad no se incluyen actividades de evaluación (preguntas para plantear al alumnado que realiza la actividad, fichas, ...).	En la actividad se incluyen actividades de evaluación, pero no están relacionadas con los objetivos de aprendizaje.	En la actividad se incluyen actividades de evaluación que están relacionadas con la mayoría de los objetivos de aprendizaje.	En la actividad se incluyen actividades de evaluación relacionadas con todos los objetivos de aprendizaje.
DM3			Las actividades presentadas no son originales ni innovadoras. Se detecta plagio de una actividad ya presentada.	Las actividades presentadas son poco originales. Han modificado un poco una actividad ya presentada en clase.	Las actividades presentadas son bastante originales. La actividad presentada tiene algunos elementos originales no vistos anteriormente.	La actividad presentada es original e innovadora.	
DM4			El diseño del material didáctico no es adecuado a la edad a la que va destinada.	El diseño del material didáctico es adecuado en una de las fases: contexto, desarrollo de la actividad o recogida de evidencias.	El diseño del material didáctico es adecuado en dos de las fases: contexto, desarrollo de la actividad o recogida de evidencias.	El diseño del material didáctico es adecuado en todas las fases: contexto, desarrollo de la actividad, y recogida de evidencias.	

TPACK		Puntuación	Insuficiente (0 puntos)	Aceptable (1 punto)	Bien (2 puntos)	Muy bien (3 puntos)
Tecnología	Aplicación Scratch Jr	AS1	El material didáctico no incorpora elementos de programación (ej. no incorpora secuencia, repeticiones).	El material didáctico no está bien elaborado, ya que existe un error de codificación grave que impide la ejecución del programa.	El material didáctico está bien elaborado, e incorpora algunos de los elementos de programación que se piden en la actividad y estos se ejecutan correctamente.	El material didáctico incorpora todos los elementos de programación que se piden en la actividad y estos se ejecutan correctamente.
		AS2	El material didáctico no incorpora elementos multimedia (ej. no incorpora imágenes, sonido en el programa ScratchJr).	El material didáctico no está bien elaborado, ya que existe un error de programación grave que impide la ejecución de elementos multimedia.	El material didáctico está bien elaborado, e incorpora algunos de los elementos multimedia que se piden en la actividad y estos se ejecutan correctamente.	El material didáctico incorpora todos los elementos multimedia que se piden en la actividad y estos se ejecutan correctamente.
		AS3	El uso de ScratchJr no permite mejorar el interés en la materia, ni la interacción, ni la creatividad, ni las habilidades en programación.	El uso de ScratchJr permite mejorar alguna de las siguientes potencialidades educativas: interés en la materia, interacción, la creatividad, o las habilidades en programación.	El uso de ScratchJr permite mejorar la mayoría de las siguientes potencialidades educativas: interés en la materia, interacción, la creatividad, ni o las habilidades en programación.	El uso de ScratchJr permite mejorar todas las siguientes potencialidades educativas: el interés en la materia, interacción, la creatividad y las habilidades en programación.
		AS4	Los elementos multimedia (imágenes, sonido, movimientos...) son demasiado fantasiosos y no se corresponden con la realidad.	Los elementos multimedia (imágenes, sonido, movimientos...) tienen algún elemento próximo a la realidad (fotografías, sonidos, etc...).	Los elementos multimedia (imágenes, sonido, movimientos...) utilizados son bastante próximos a la realidad, la mayoría de las fotografías, sonido, etc. son reales.	Los elementos multimedia (imágenes, sonido, movimientos...) utilizados son fieles a la realidad.
Puntuación Total:						

Observaciones: _____

Uso de la simulación para favorecer el proceso de aprendizaje de los estudiantes del Grado en Logopedia

Fernández-Baza, Nuria¹ y García-Pérez, María Emma²

¹Facultad de Ciencias de la Salud, Logopedia; ²Universidad Pontificia de Salamanca (España)

Abstract: Simulation is a methodology used for several years, especially in Health Sciences studies. It is a tool that promotes learning and allows students to assess their skills with situations that simulate a real clinical scenario. Students acquire declarative and procedural knowledge. However, in the Degree in Speech Therapy, there is not much research on the application and benefit of simulation for the learning of future speech therapists. Goal: Describe the application of simulation and its benefit for learning in an activity done with students of the Degree in Speech Therapy. Method: 39 students of the Degree in Speech Therapy done an activity on a simulated case. They have to analyze its characteristics, develop an intervention approach and plan an intervention session. They are given aids (report, examples, template). Results: 48.7% of the students have obtained a score between 0.9 and 1 point and none of the students has obtained a score lower than 0.35. The main difficulties refer to the coherence of objectives and characteristics, to their formulation and to the elaboration of the intervention tasks. Conclusions: Most of the students have achieved significant learning with the simulation, reaching the proposed objectives. Therefore, the methodology used through simulation is beneficial for future speech therapists to acquire the necessary skills and enable them to practice their profession.

Keywords: simulation, speech therapy, skills, intervention, university education.

1. INTRODUCCIÓN

Las Ciencias de la Salud es un ámbito de gran importancia, puesto que, en las profesiones que lo engloban, se lleva a cabo un trabajo directo con personas que presentan diferentes dificultades y circunstancias relativas a su salud. Por esta razón, es necesario que la formación recibida por los futuros profesionales sanitarios, tenga una perspectiva de abordaje de las dificultades y de capacidad de resolución de problemas, considerando aquello que puede surgir en las distintas situaciones con las personas a las que atienden. De esta forma, la idea es que se desarrollen no únicamente conocimientos declarativos, gracias a los cuales se adquieren los aspectos teóricos que son la base del aprendizaje, sino también conocimientos procedimentales, mediante los que se adquieren aquellas habilidades que permiten saber cuáles son las acciones a realizar para la intervención directa con las personas.

Por este motivo, la forma de favorecer el aprendizaje de los futuros profesionales sanitarios desde la educación superior, ha ido evolucionando, con el fin de dar mayor prioridad a los aspectos procedimentales. Gracias a ello, se desarrolla la capacidad de razonamiento crítico, el cual es necesario para decidir y juzgar un contexto particular generando unas creencias propias (Facione et al., 1995). Además, dicho razonamiento crítico también implica poner en marcha aquellas habilidades de pensamiento que permitan al estudiante apreciar la situación o el concepto desde distintas perspectivas (Olivares, 2015). Por lo tanto, este tipo de razonamiento supone que el estudiante interprete y analice la información existente, evalúe las diferentes posibilidades y reflexione provocando un impacto en su aprendizaje, tanto a nivel grupal como individual (Facione et al., 1995, Olivares, 2015; Vejar, 2008; Villa y Poblete, 2007).

En este sentido, la simulación es un tipo de metodología que puede ayudar en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los conocimientos procedimentales, ya que implica situar y entrenar al estudiante en lugares de aprendizaje que reproduzcan las condiciones reales en las que posteriormente desarrollará

su actividad profesional (Vázquez-Mata y Guillamet-Lloveras, 2009). Dicha simulación, presenta una serie de características para mejorar la práctica clínica, como la retroalimentación, la práctica deliberada, la adquisición y el mantenimiento de habilidades, el dominio del aprendizaje y la transferencia a la práctica, entre otras (Alfonso y Martínez, 2015). Además, Valencia et al. (2019), exponen también varios aspectos beneficiosos de este tipo de metodología, entre los que destacan (1) retroalimentación por parte de estudiantes y profesores, (2) desarrollo del pensamiento crítico, (3) desarrollo y evaluación de competencias y (4) traslado del conocimiento conceptual y procedimental a un ambiente controlado.

Por ello, actualmente, las profesiones sanitarias incluyen la simulación como método para favorecer la enseñanza-aprendizaje de sus estudiantes. Entre ellas, Medicina y Enfermería (Díaz et al., 2014; López et al., 2013; Rueda et al., 2017; Valencia et al., 2019), manifiestan y defienden el gran beneficio de la simulación para que los estudiantes analicen, reflexionen, evalúen y se enfrenten a situaciones asociadas con su futura profesión, gracias a la aproximación a la realidad clínica, a un aprendizaje interactivo y a una retroalimentación inmediata. Además, consideran que, de esta forma, el alumno tiene una autogestión de su aprendizaje y una mayor motivación hacia dicho aprendizaje.

Sin embargo, se observa que, en otras profesiones sanitarias, como es el caso de Logopedia, no existe demasiada información e investigación sobre el uso y la aplicación de la simulación para favorecer el aprendizaje de sus estudiantes. Entre las investigaciones que analizan el uso de la simulación en Logopedia, se encuentran las realizadas por Calleja-Reina et al. (2017). En ellas, el objetivo es utilizar la simulación para favorecer el razonamiento y el diagnóstico clínico a través de una herramienta informática denominada LATS (Language Assessment Training System), en la que se incluyen casos prototípicos. Con ello, se observa que el uso de esta herramienta, desarrolla las habilidades de razonamiento y de diagnóstico clínico por parte de los estudiantes, favoreciendo, por lo tanto, su aprendizaje. Otra de las investigaciones en las que se ha empleado la simulación en Logopedia es la realizada por Nieva y Bartuilli (2022), en la cual simulaban un congreso/jornada científica con los estudiantes de Logopedia, con el objetivo de desarrollar su práctica reflexiva. Con ello, comprobaron que dicha metodología favoreció el aprendizaje de sus competencias transversales y les permitió poner en práctica sus competencias digitales. Sin embargo, no se observa que, en este caso, dicha simulación haya favorecido al desarrollo de competencias referidas a la práctica clínica.

Por lo tanto, se comprueba que aún es necesaria mayor investigación e información sobre el uso de la simulación en el ámbito de la educación en Ciencias de la Salud, especialmente, en el Grado en Logopedia. Esto se debe a que, como se ha observado, no existe demasiada información e investigación sobre los modelos educativos empleados con los estudiantes de Ciencias de la Salud mediante diversas herramientas (Berkenstadt et al., 2007), con lo que es importante tener mayores indicios de la aplicabilidad y de los beneficios que este tipo de metodología aporta al desarrollo de las habilidades procedimentales de los futuros logopedas. También, es necesario comprobar la aportación del aprendizaje razonado y crítico que se genera, considerando la retroalimentación que reciben los estudiantes tras la simulación realizada.

2. OBJETIVOS

El objetivo de este trabajo es describir la puesta en práctica de la simulación y su beneficio para el aprendizaje en una actividad realizada con los estudiantes del Grado en Logopedia.

Para ello, es necesario conocer cómo ha sido el desarrollo de dicha tarea de simulación por parte de los estudiantes, observando si alcanzan los objetivos propuestos, comprobar las dificultades surgidas durante la realización de la tarea y calificar el trabajo realizado.

3. MÉTODO

3.1. Diseño de la investigación

En la presente experiencia educativa, se empleó un método cualitativo-descriptivo (Hernández et al., 2010), con el fin de obtener datos sobre diversos aspectos a estudiar de una situación o fenómeno concreto. En este caso, dicha situación o fenómeno se corresponde con una tarea en la que se empleó la simulación con un caso prototípico con dificultades en el desarrollo y adquisición del lenguaje. Dicha tarea se realizó de forma grupal y su puntuación máxima fue de 1 punto.

Para obtener los datos sobre la simulación llevada a cabo, se diseñó una rúbrica como instrumento de evaluación. Dicha rúbrica especifica la valoración de diferentes acciones realizadas por los estudiantes, las cuales forman parte de sus competencias a desarrollar. Por lo tanto, la rúbrica consta de varios apartados que permiten conseguir información sobre distintos aspectos relativos a (1) presentación, (2) características del caso, (3) programación de intervención y (4) sesión de intervención, cada uno de ellos con sus correspondientes subapartados.

En el primer apartado, referido a la presentación, se valoran aspectos más formales relacionados con la ortografía, márgenes del documento, etc. En cuanto a las características del caso, se valora la capacidad de sintetizar las principales características del caso, considerando sus dificultades y habilidades, así como las necesidades del mismo. En relación a la programación de intervención, se valora la coherencia establecida entre las necesidades del caso y los objetivos propuestos, además de la formulación correcta de dichos objetivos. Finalmente, en la sesión de intervención, se evalúa la propuesta adecuada de tareas acordes a los objetivos planteados, la especificación de consignas correctas y claras que permitan llevar a cabo dichas tareas y el uso de material que favorezca el desempeño de estas tareas. Por lo tanto, son varios los aspectos que se evalúan en el desempeño de dicha experiencia educativa, siendo diferente la puntuación que se proporciona en cada apartado. Es decir, la presentación y las características del caso tienen una puntuación de 0,15 cada una, mientras que la programación de intervención y la sesión de intervención, tienen una puntuación de 0,35 cada una. Todo ello, teniendo en cuenta las diferencias en relación a los aspectos incluidos en cada apartado de la rúbrica. Tanto los apartados a evaluar como los aspectos de cada uno y la puntuación de los mismos, se observan en la Tabla 1.

Tabla 1. Rúbrica de evaluación.

APARTADOS A EVALUAR	ASPECTOS A EVALUAR	PUNTUACIÓN
Presentación	<ul style="list-style-type: none">– Mostrar una ortografía correcta.– Mantener los aspectos formales (portada, márgenes, etc.).	0,15
Características del caso	<ul style="list-style-type: none">– Sintetizar de forma adecuada las principales características del caso.	0,15
Programación de intervención	<ul style="list-style-type: none">– Mostrar coherencia de los objetivos propuestos a las necesidades del caso.– Formular correctamente los objetivos propuestos.	0,35
Sesión de intervención	<ul style="list-style-type: none">– Proponer tareas adecuadas a los objetivos a conseguir.– Especificar una consigna adecuada en cada una de las tareas.– Utilizar un material que favorezca el desempeño de dichas tareas.	0,35
		Puntuación total = 1

Para la elaboración de esta rúbrica, se tuvieron en cuenta diferentes competencias a desarrollar por parte de los alumnos, considerando las características del caso simulado, el cual se trata de un caso con dificultades en el desarrollo y adquisición del lenguaje. Dichas competencias se han dividido en competencias generales y competencias específicas. Todas ellas están reflejadas en la Tabla 2.

Tabla 2. Competencias generales y específicas valoradas en la rúbrica.

TIPO DE COMPETENCIAS	COMPETENCIAS	APARTADO DE LA RÚBRICA QUE EVALÚA CADA COMPETENCIA
Generales	Conocer el desarrollo del lenguaje y de la comunicación.	Características del caso.
	Autonomía y responsabilidad en la toma de decisiones.	Programación de intervención y sesión de intervención.
	Resolución de problemas.	Programación de intervención y sesión de intervención.
	Conocer los principios, funciones y procedimientos de la intervención logopédica.	Programación de intervención y sesión de intervención.
	Creatividad en el ejercicio de la profesión.	Sesión de intervención.
	Trabajo en equipo.	Presentación, características del caso, programación de intervención y sesión de intervención.
Específicas	Dominar la terminología específica.	Características del caso.
	Explicar y argumentar el tratamiento establecido.	Programación de intervención y sesión de intervención.

3.2. Participantes

Los participantes de este estudio han sido 39 estudiantes del Grado en Logopedia. Dichos estudiantes se encuentran en el tercer curso del Grado en Logopedia. En este curso, todas las asignaturas están dedicadas a los diferentes trastornos y patologías que pueden tratar como futuros logopedas. Es decir, dificultades referidas al lenguaje, al habla, a la comunicación, a la voz, a la audición y a la deglución.

Para realizar dicha experiencia educativa, se agrupó a los participantes en 8 grupos de 5 estudiantes cada uno, excepto uno de los grupos que incluyó a 4 estudiantes, debido al número total de participantes, que era impar. Además, no se utilizaron datos que pudiesen identificar a los estudiantes, ya que la información empleada relativa a las puntuaciones y a las dificultades, se utilizó única y exclusivamente a nivel estadístico.

4. DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA

Con el fin de disminuir las posibles dificultades surgidas durante esta experiencia de simulación, se llevaron a cabo varias fases que permitieron una mayor organización para su comprensión, su ejecución y su valoración. Dichas fases, proporcionaron ayudas a los estudiantes por parte del profesor, quien ha estado de forma continuada comprobando cómo se ha desarrollado la tarea. Cabe destacar que todo el trabajo se realizó en el propio aula, lo que facilitó la realización de la experiencia de simulación.

4.1. Agrupación de los estudiantes

En el inicio de la implementación de esta experiencia educativa, se procedió a la agrupación, en el aula, de los alumnos del tercer curso del Grado en Logopedia en 8 grupos diferentes, incluyendo 5 en cada grupo. Excepcionalmente, en uno de los grupos se incluyeron 4 alumnos, considerando el número total de estudiantes de tercer curso (N=39). Por lo tanto, esta inclusión en los grupos se hizo de forma equitativa y teniendo en cuenta el lugar físico que ocupan los estudiantes dentro del aula, ya que cada uno trabajó con sus compañeros más cercanos.

4.2. Explicación del procedimiento a los estudiantes

Los estudiantes recibieron las indicaciones referidas al tipo de tarea a realizar, siendo esta sobre un caso simulado con dificultades en el desarrollo y adquisición del lenguaje. También, recibieron información sobre los objetivos de dicha tarea. Estos consistieron en (1) analizar las características del caso, (2) elaborar una programación de intervención y (3) planificar una sesión de intervención.

A continuación, se procedió a explicar la rúbrica de evaluación, en la cual aparecen los diferentes apartados de evaluación, así como los aspectos a valorar y la puntuación de cada uno de ellos. Los principales apartados valorados en esta rúbrica se refieren a la presentación, a las características del caso, a la programación de intervención y a la sesión de intervención (véase la Tabla 1). De esta forma, conocieron cuáles eran los apartados que se iban a valorar y la diferente calificación que podían obtener dependiendo de su respuesta en dichos apartados.

4.3. Explicación del material a utilizar para la realización de la tarea

Los estudiantes recibieron varios documentos en papel y mediante la plataforma Moodle para el desarrollo de la práctica. Entre ellos, el informe inicial simulado del caso, el ejemplo de programación de intervención y la plantilla de organización de una sesión de intervención.

4.3.1. Informe inicial simulado del caso

Se proporcionó el informe simulado en formato papel a cada grupo de alumnos. En él aparece información sobre varios aspectos como (1) edad, (2) motivo de consulta, (3) anamnesis: datos médicos, datos escolares, datos del desarrollo del lenguaje, desarrollo motor, ayudas y apoyos recibidos, (4) planteamiento de evaluación y actitud ante la evaluación, (5) resultados cuantitativos y cualitativos de las pruebas administradas, (6) síntesis diagnóstica y (7) recomendaciones.

Se les explicó toda esta información y se aclararon las posibles dudas. A continuación, se les comunicó la importancia y la necesidad de estos datos para realizar posteriormente un planteamiento de intervención individualizado y adaptado a las necesidades específicas de dicho caso simulado. Además, se les especificó la relevancia de conocer este tipo de informe, el cual es necesario que dominen y analicen, puesto que es el tipo de informe que ellos mismos pueden redactar o recibir por parte de otros compañeros en su futuro trabajo como logopedas.

4.3.2. Ejemplo de programación de intervención

Se les proporcionó mediante la plataforma Moodle un ejemplo de programación de intervención. Además, se les explicó en qué consiste dicha programación, destacando que es individualizada para cada caso y consta de varios apartados.

En concreto, en la programación de intervención aparecen, en primer lugar, las áreas en las que se va a intervenir. Estas áreas se refieren a aquellos aspectos que es necesario trabajar en relación al len-

guaje, en este caso, ya que las dificultades del caso se refieren a este aspecto. Por ejemplo, fonética-fonología, morfosintaxis, pragmática, léxico-semántica, lectura, escritura, etc.

En segundo lugar, aparecen los objetivos generales de cada área sobre la que se va a intervenir. Dichos objetivos generales, deben estar formulados en infinitivo y deben abarcar la finalidad central del área en concreto.

En tercer lugar, aparecen los objetivos específicos de cada área, los cuales también deben estar formulados en infinitivo. Estos objetivos son metas concretas, medibles y que se esperan alcanzar en un período corto de tiempo. Por lo tanto, son los objetivos necesarios para que se pueda conseguir el objetivo general.

4.3.3. Plantilla de organización de una sesión de intervención

Se les proporcionó y explicó a los estudiantes la forma de organizar una sesión de intervención, teniendo en cuenta que la duración aproximada de dicha sesión suele ser de 40 minutos. Por lo tanto, suelen incluirse entre 4-5 actividades, aunque esto puede variar, dependiendo de la realización de cada actividad individualmente.

En cada tarea, se incluyen varios aspectos. Por un lado, el área al que pertenece dicha tarea (fonética-fonología, morfosintaxis, etc.). Por otro lado, el objetivo general del área y, a continuación, el objetivo u objetivos específicos incluidos en esa área y que están relacionados con la tarea. Finalmente, se incluye una descripción de los materiales a utilizar en la tarea y un apartado para añadir observaciones de cómo se ha realizado dicha tarea.

Además, hay que tener en cuenta que los objetivos no se trabajan todos a la vez, sino que se seleccionan aquellos que se deben adquirir primero considerando el desarrollo del lenguaje.

4.4. Agrupación de las calificaciones obtenidas en la tarea

La puntuación máxima que se puede obtener en la tarea es 1 punto. Para conocer de forma clara y precisa las calificaciones de los alumnos, estas se dividieron en 4 grupos:

- a) Grupo 1: calificación de 0-0,3.
- b) Grupo 2: calificación de 0,35 a 0,6.
- c) Grupo 3: calificación de 0,65 a 0,85.
- d) Grupo 4: calificación de 0,9 a 1.

Por lo tanto, el de menor calificación es el grupo 1, mientras que el de mayor calificación, es el grupo 4. Esto permite agrupar las calificaciones y los alumnos en función de su puntuación y así conocer de forma rápida cuál ha sido la tendencia de dichas calificaciones.

4.5. Agrupación de las dificultades surgidas en la tarea

Para agrupar las dificultades surgidas a los estudiantes en esta tarea, se tuvieron en cuenta los aspectos evaluados en la rúbrica. A su vez, se consideró la clasificación realizada, en el punto 4.4. en la que se especifica la puntuación obtenida.

Es decir, se comprobaron y agruparon las dificultades del grupo 1, del grupo 2, del grupo 3 y del grupo 4, considerando los apartados de presentación, características del caso, programación de intervención y sesión de intervención, incluidos en la rúbrica de evaluación.

5. RESULTADOS

Los resultados obtenidos, se dividen en dos apartados. Por un lado, se comprueba el porcentaje de alumnos que presenta cada una de las calificaciones, asociando dichas calificaciones a los grupos estipulados que aparecen en el punto 4.4. También, se describen las dificultades que muestran los participantes a la hora de realizar la práctica simulada. Dicha agrupación de dificultades se ha descrito en el punto 4.5.

5.1. Resultados sobre las calificaciones

En este apartado, se exponen las calificaciones obtenidas y agrupadas según la clasificación realizada en el punto 4.4., así como el número de estudiantes que han obtenido cada una de las calificaciones.

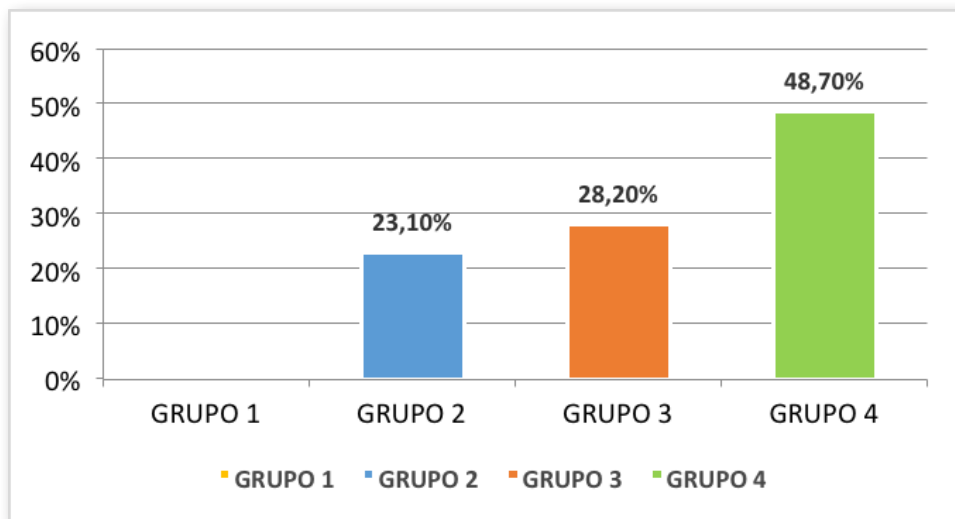


Figura 1. Porcentaje de estudiantes en cada grupo.

Se observa en la Figura 1 que la menor puntuación en la tarea (0-0,3 puntos), no es obtenida por ninguno de los estudiantes, mientras que la mayor puntuación (0,9-1 puntos), es obtenida por el 48,7% de los estudiantes. En relación al grupo que tiene una puntuación intermedia (0,35-0,6 puntos), aparece un 23,10%. Finalmente, en el grupo 3 (0,65-0,85 puntos), aparece un 28,2% de los estudiantes.

Por lo tanto, la mayor parte de los alumnos, se encuentran en los grupos donde se incluyen las mejores calificaciones (entre 0,65 y 1 punto), suponiendo el 76,9% de los estudiantes.

5.2. Resultados sobre las dificultades

En este apartado, se exponen las principales dificultades mostradas por los estudiantes una vez realizada la tarea de simulación propuesta. Para obtener dicha información, se comprobaron cada una de las dificultades que los estudiantes tuvieron en la práctica, gracias a los apartados correspondientes a la rúbrica. Es decir, presentación, características del caso, programación de intervención y sesión de intervención, como se ha descrito en el punto 4.5.

Tabla 3. Tipo de dificultades manifestadas en cada grupo.

GRUPO DE ALUMNOS *	DIFICULTADES			
	Presentación	Características	Programación	Sesión
GRUPO 2 (0,35-0,6 puntos)	– Uso de tipo de letra y espaciado no acorde al trabajo.		– Formulación inadecuada de los objetivos. – Incoherencia entre las características del caso y los objetivos propuestos.	– Elaboración inadecuada de tareas. – No adecuación de las consignas utilizadas para explicar las tareas. – Material elaborado no adaptado a la tarea. – Elaboración incorrecta del objetivo específico de cada tarea. – No inclusión de los objetivos de la programación de intervención en las tareas.
GRUPO 3 (0,65-0,85 puntos)			– Formulación inadecuada de los objetivos. – Incoherencia entre las características del caso y los objetivos propuestos.	– Elaboración inadecuada de tareas. – No adecuación de las consignas utilizadas para explicar las tareas. – Material elaborado no adaptado a la tarea. – No inclusión de los objetivos de la programación de intervención en las tareas.
GRUPO 4 (0,9-1 puntos)			– Incoherencia entre las características del caso y los objetivos propuestos.	– No proporción de las ayudas adecuadas en las tareas.

*No se ha incluido el grupo 1 porque ninguno de los estudiantes obtuvo la calificación correspondiente a ese grupo.

Se observa en la Tabla 3 que hay más variabilidad de dificultades en los grupos 2 y 3, que en el grupo 4. Además, las principales dificultades que suceden más continuamente entre los grupos, son la incoherencia entre las características del caso y los objetivos propuestos, la formulación inadecuada de los objetivos y la elaboración inadecuada de tareas para conseguir los objetivos.

6. CONCLUSIONES

Como se ha comentado previamente, la simulación es un tipo de metodología empleada en los últimos años en los estudios de la educación superior relativos a las Ciencias de la Salud (Díaz et al., 2014; López et al., 2013; Rueda et al., 2017; Valencia et al., 2019). No obstante, son pocas las informaciones que conocemos sobre la aplicabilidad de esta metodología en el Grado de Logopedia (Calleja-Reina et al., 2017; Nieva y Bartuilli, 2022).

Por ello, gracias a esta experiencia educativa en la que se ha empleado la simulación realizando una tarea con los estudiantes del Grado en Logopedia, se ha comprobado que se trata de un tipo de metodología beneficiosa, puesto que la mayoría de los alumnos, en concreto el 76,9%, han alcanza-

do una puntuación comprendida entre 0,65 y 1 punto. Con ello, se observa que han sido capaces de alcanzar los objetivos propuestos en la tarea, los cuales están relacionados con las características del caso, con la programación de intervención y con la sesión de intervención. Por lo tanto, les ha proporcionado la adquisición y el desarrollo de las competencias clínicas necesarias para su futuro trabajo como logopedas.

Sin embargo, todavía es necesario continuar aplicando este tipo de metodología con los estudiantes del Grado en Logopedia para seguir conociendo los beneficios que este tipo de actividades proporcionan, como son mayor seguridad y capacidad a los alumnos para enfrentarse a la clínica real y para mejorar su rendimiento profesional. Además, es necesario continuar aportando evidencia del uso de la simulación mediante la investigación desde la educación superior en el ámbito de las Ciencias de la Salud, a través de diferentes situaciones y herramientas que lo permitan y así evidenciar su efecto en el aprendizaje de los estudiantes.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alfonso, J. y Martínez, J. (2015). Modelos de simulación clínica para la enseñanza de habilidades clínicas en ciencias de la salud. *Revista Movimiento Científico*, 9(2), 70-79.
- Berkenstadt, H., Erez, D., Munz, Y., Simon, D. y Ziv, A. (2007). Training and assessment of trauma management: the role of simulation-based medical education. *Anesthesiology Clinics*, 25(1), 65-74. <https://doi.org/10.1016/j.atc.2006.11.004>
- Calleja-Reina, M., Luque-Liñán, M. L. y Rodríguez-Santos, J. M. (2017). Utilidad de una herramienta informática para la adquisición de competencia en razonamiento clínico en logopedia. *Educación Médica*, 19(3), 162-165. <https://doi.org/10.1016/j.edumed.2017.03.005>
- Díaz, J. L., Leal, C. y García, J. A. (2014). Metodología de autoaprendizaje en entornos simulados (MAES). *Evidentia. Revista de Enfermería basada en la Evidencia*, 11(45), 1-6.
- Facione, P., Giancarlo, C., Facione, N. y Gainen, J. (1995). The disposition toward critical thinking. *Journal of General Education*, 44(1), 1-25.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2010). *Metodología de la Investigación*. McGraw Hill.
- López, M., Ramos, L., Pato, O. y López, S. (2013). La simulación clínica como herramienta de aprendizaje. *Cirugía Mayor Ambulatoria*, 18(1), 25-29.
- Nieva, S. y Bartuilli, M. (2022). Adaptación de un congreso presencial a virtual en el aula: proceso reflexivo de los estudiantes sobre competencias transversales. En L. Hernández (Ed.), *Jornada "Aprendizaje eficaz con TIC en la UCM"* (pp. 573-584). Ediciones Complutense.
- Olivares, S. L. (2015). Business graduate skills: Competency-Based Model. En M. A. Khan (Ed.), *Diverse contemporary issues facing business management education* (pp. 25-51). IGI Global.
- Rueda, D., Arcos, M. A. y Alemán, M. E. (2017). Simulación clínica, una herramienta eficaz para el aprendizaje en Ciencias de la Salud. *Revista Publicando*, 4(13), 225-243.
- Valencia, J. L, Tapia, S. y Olivares, S. L. (2019). La simulación clínica como estrategia para el desarrollo del pensamiento crítico en estudiantes de Medicina. *Investigación en Educación Médica*, 8(29), 13-22. <https://doi.org/10.1016/j.riem.2016.08.003>
- Vázquez-Mata, G. y Guillamet-Lloveras, A. (2009). El entrenamiento basado en la simulación como innovación imprescindible en la formación médica. *Educación Médica*, 12(3), 149-155.
- Vejar, C. (2008). *Critical thinking: an academic perspective*. Resource Starters-Education.
- Villa, A. y Poblete, M. (2007). *Aprendizaje basado en competencias: una propuesta para la evaluación de competencias genéricas*. Ediciones Mensajero S. A.

Relaciones entre creatividad científica, pensamiento divergente, disposición hacia el pensamiento crítico, nivel académico y género en la educación secundaria

Fernández-Vilanova, Jorge y Solaz-Portolés, Joan J.

Departament de Didàctica de les Ciències Experimentals i Socials. Universitat de València (España)

Abstract: The objectives of the study were to (1) assess disposition towards critical thinking, divergent thinking and scientific creativity of secondary school students of different grade level and gender; (2) analyse the relationships between the above variables; and (3) examine the relative contribution of the different variables to scientific creativity. This study used an *ex post facto*, cross-sectional, descriptive research design. A total of 141 secondary school students (71 males and 70 females) in the 8th, 10th and 11th grades participated. Three questionnaires, one to assess scientific inquiry ability (as an indicator of scientific creativity), one to estimate divergent thinking, and the other to determine disposition towards critical thinking, were administered to participants. From the results obtained through an analysis of correlations between variables and a multiple regression analysis, it can be concluded that: a) the level of divergent thinking and disposition towards critical thinking is medium-high, and the level of scientific creativity is low in 8th grade and medium-high in 11th grade (it is an inappropriate level for secondary education); b) divergent thinking, disposition towards critical thinking and grade level have a significant influence on scientific creativity, with grade level being the variable with the greatest contribution.

Keywords: science, secondary school students, creativity, critical thinking, sex.

1. INTRODUCCIÓN

La creatividad científica constituye un constructo todavía poco definido. Se han realizado hasta el momento estudios sobre instrumentos que permiten dar índices de creatividad científica y sobre algunas variables cognitivas, metacognitivas y motivacionales que pueden influir sobre ella. En el presente trabajo se analizan las relaciones entre diferentes variables y la creatividad científica. A continuación, se abordan las variables que se pondrán en juego y los objetivos que se pretende alcanzar.

1.1. Pensamiento crítico

El pensamiento crítico puede definirse, según Fisher (2011), como el conjunto de procesos que permiten tomar una decisión bien fundamentada en cuestiones o problemas conflictivos. Parece que el pensamiento crítico está vinculado a las destrezas necesarias para la resolución de problemas, la toma de decisiones, las inferencias y la transferencia de conocimientos (Carvalho et al., 2015). Uno de los primeros modelos que se formularon para explicar el desarrollo del pensamiento crítico se debe a Kuhn (1999). Esta psicóloga postuló que el pensamiento crítico se apoya sobre un pilar metacognitivo, un pilar metaestratégico y un pilar epistemológico. Sin embargo, posteriores estudios (Phan, 2010; Schraw et al., 2006) sitúan al pensamiento crítico dentro de uno de los componentes del sistema de autorregulación del aprendizaje, concretamente en las estrategias cognitivas.

El papel de las destrezas metacognitivas en el desarrollo del pensamiento crítico ha sido puesto de manifiesto en las investigaciones de Ku y Ho (2010) y de Magno (2010). Por otra parte, los estudios de Van der Stel et al. (2010) y Veenman y Spaans (2005) constatan que las destrezas metacognitivas mejoran con la edad en la adolescencia, de lo que se deduce que el pensamiento crítico también progresa en este período. De hecho, esta mejora del pensamiento crítico a lo largo de la educación secundaria ya fue comprobada en el siglo pasado por Frisby (1991) mediante un metaanálisis.

El pensamiento crítico es un constructo complejo y, consiguientemente, su evaluación comporta muchas dificultades (Butler, 2012). El estudio de Facione (1990) mostró que el pensamiento crítico podía descomponerse en destrezas de pensamiento crítico y disposición hacia el pensamiento crítico. Más tarde, los resultados de Norris (1994) pusieron de relieve que la disposición hacia el pensamiento crítico era necesaria para una utilización adecuada de las destrezas de pensamiento crítico. El análisis llevado a cabo por Halpern (2003) defiende un modelo en el que destrezas de pensamiento crítico y disposición hacia el pensamiento crítico participan al unísono en un mismo proceso de razonamiento. Por su parte, Kawashima y Shiomi (2007) en una investigación realizada con estudiantes de secundaria, concluyeron que el género no producía diferencias significativas en la disposición hacia el pensamiento crítico.

1.2. Creatividad y pensamiento divergente

La creatividad desempeña un papel fundamental en el desarrollo humano. La Oficina Internacional de Educación de la UNESCO la considera una competencia clave para el futuro (Marope et al., 2017). La creatividad puede considerarse como la capacidad de generar ideas o soluciones novedosas y adecuadas (Mumford et al., 2012; Sternberg y Lubart, 1996). De acuerdo con Ward et al. (1999) la generación de ideas implica los siguientes subprocesos cognitivos: recuperación de la información pertinente y de las categorías de la memoria a largo plazo, formación de vínculos entre esas categorías y sus combinaciones, síntesis mental de nuevas categorías, transformación mental de las categorías existentes en nuevas formas y transferencia analógica de las categorías de un dominio a otro. En opinión de Clapham (1997) durante la producción creativa se generan múltiples ideas o soluciones y, posteriormente, se seleccionan las más adecuadas o creativas. En la generación de múltiples ideas o soluciones interviene el pensamiento divergente, y durante la selección participa el pensamiento convergente.

El pensamiento divergente representa la capacidad de producir ideas posibles o soluciones diferentes a una pregunta y suele cuantificarse por la fluidez, la flexibilidad y la originalidad de estas ideas (Kharkhurin, 2017; Kim, 2006). En contraste con el pensamiento divergente, el pensamiento convergente representa una forma de pensamiento que se da cuando los individuos utilizan los conocimientos existentes o los métodos tradicionales para analizar la información dada y obtener la mejor idea o respuesta (Gaborra, 2010; Runco, 2004). Actualmente se acepta ampliamente que la creatividad exige no solo el pensamiento divergente sino también el convergente (Gabriela, 2016). Así pues, en la producción creativa pueden ser necesarios procesos donde se proponen el mayor número posible de ideas, puntos de vista o soluciones de problemas novedosos, y procesos que integran y evalúan todas las ideas o soluciones de problemas y se eligen las más adecuadas (Howard et al., 2008; Simonton, 2015; Webb et al., 2017).

Existen diversos indicadores de creatividad (Kuo et al., 2017). El pensamiento divergente se considera un indicador fiable de creatividad (Runco y Acar, 2012). La literatura nos indica que los valores en las medidas de pensamiento divergente se incrementan conforme se avanza en la educación primaria y secundaria (Chang et al., 2017; Said-Metwaly et al., 2021). Por otro lado, el estudio de Sayed y

Mohamed (2013) puso en evidencia que no se producen diferencias significativas en el pensamiento divergente en razón del género.

1.3. Creatividad científica

De acuerdo con Kind y Kind (2007) la creatividad científica en un contexto escolar debería basarse en lo que hacen los científicos, esto es, en los aspectos creativos de los procesos de investigación científica. Parece existir un gran consenso sobre el hecho de que la creatividad se fundamenta en conocimientos específicos del dominio que corresponda (conocimientos sobre ciencia, por ejemplo) y en destrezas específicas (Hu et al., 2013). En los resultados de la investigación llevada a cabo por Sun et al. (2020) se muestra que la formación específica mediante actividades que promueven el pensamiento divergente mejoró de forma apreciable la creatividad científica medida. Zhu et al. (2019) han matizado los efectos del pensamiento divergente sobre la creatividad científica. En concreto, este grupo de investigadores encontró que se requiere de un cierto nivel de pensamiento convergente para que el pensamiento divergente pueda influir sobre la creatividad científica. La investigación de Bonilla et al. (2020) con estudiantes de educación secundaria, en donde se evidenció la influencia significativa de la formación científica y los efectos insignificantes del género sobre la creatividad científica, también certifican el impacto del pensamiento concurrente.

En el análisis teórico que Longo (2010) efectuó hace ya más de una década, ya intuyó que los pilares de la creatividad científica debían cimentarse en una enseñanza de las ciencias basada en la indagación científica. Se ha comprobado que la promoción de destrezas de proceso de la ciencia en la educación científica mejora la creatividad científica (Aktamis y Ergin, 2008). Y, en esta misma línea, Yang et al. (2016), en una investigación sobre las relaciones entre la creatividad científica y los procesos de indagación científica, obtuvieron altas y significativas correlaciones entre el dominio de cuatro elementos propios de la indagación científica (identificar preguntas de investigación, formular hipótesis, diseñar experimentos y extraer conclusiones) y la creatividad científica.

Finalmente, hay que señalar que, aunque se habían apuntado desde el punto de vista teórico las posibles relaciones entre el pensamiento crítico y el pensamiento creativo, no hay demasiados trabajos que permitan claramente establecer sus vínculos. Se pueden citar los estudios de Tsai (2019), en el que obtuvo una correlación significativa y positiva entre ambos, y de Qiang et al. (2020) que, mediante un modelo de ecuaciones estructurales, demostraron que la disposición hacia el pensamiento crítico se relaciona positivamente con la creatividad científica y el autoconcepto creativo actúa de mediador entre los dos.

1.4. Objetivos del estudio

Atendiendo a la relevancia en la educación de la creatividad y el pensamiento crítico, y a los pocos estudios realizados en el ámbito iberoamericano sobre las relaciones entre disposición hacia el pensamiento crítico, pensamiento divergente y creatividad científica y, particularmente, sobre la influencia de los dos primeros sobre el último, los objetivos de este trabajo fueron:

1. Evaluar la disposición hacia el pensamiento crítico, el pensamiento divergente y la creatividad científica de estudiantes de educación secundaria de distintos cursos.
2. Analizar las relaciones entre la disposición hacia el pensamiento crítico, el pensamiento divergente, la creatividad científica, el nivel académico y el género.
3. Examinar la contribución relativa de la disposición hacia el pensamiento crítico, el pensamiento divergente, el nivel académico y el género a la variabilidad de la creatividad científica

2. METODOLOGÍA

2.1. Diseño de investigación

Se llevó a cabo una investigación cuantitativa. En particular, en este estudio se utilizó un diseño de investigación *ex post facto*, transversal y descriptivo, para analizar la creatividad científica de los estudiantes de secundaria y su relación con la disposición hacia el pensamiento crítico, el pensamiento divergente, el nivel académico y el género.

2.2. Participantes

Han intervenido en este estudio un total de 141 estudiantes de educación secundaria de un centro educativo público del área metropolitana de Valencia. De ellos 53 eran de 2º de la ESO (24 chicos y 29 chicas), 33 de 4º de la ESO (18 chicos y 15 chicas) y 55 de 1º de Bachillerato (29 chicos y 26 chicas). Todo el estudiantado cursaba la asignatura de Física y Química y fueron seleccionados en razón de la disposición del profesorado a participar en la investigación. Se trató de una muestra de conveniencia, esto es, no hubo muestreo probabilístico.

2.3. Instrumentos

Se utilizaron tres instrumentos. Uno de disposición hacia el pensamiento crítico, uno de pensamiento divergente, y uno de indagación científica como indicador de creatividad científica. Para la medida de disposición hacia el pensamiento crítico se empleó la escala propuesta por Valenzuela *et al.* (2011). Consta de 19 ítems y hace uso de una escala tipo Likert de 1 a 6, según el grado de acuerdo con el contenido expuesto en el ítem. Los enunciados de los ítems están referidos a las expectativas sobre razonar de forma rigurosa o crítica (factor *expectativas*) y el valor del razonamiento realizado de esta manera (factor *valor*). Este último factor incluye la importancia (subfactor *logro*) y la utilidad (subfactor *utilidad*) de razonar de forma rigurosa, el coste que se asume por razonar de esta forma (subfactor *coste*), y el interés hacia esta forma de razonamiento (subfactor *interés*). Algunos ítems de ejemplo son:

Expectativas: Me siento capaz de entender todo lo relacionado con pensar de manera rigurosa

Logro: Para mí es importante aprender a razonar correctamente.

Utilidad: El pensamiento crítico (el razonamiento riguroso) será útil en mi futuro.

Interés: Me gusta pensar de manera crítica.

Coste: Estoy dispuesto a sacrificar bastante tiempo y esfuerzo para mejorar mi forma de razonar.

Se empleó el mismo cuestionario de pensamiento divergente que aparece en el trabajo de Silvia *et al.* (2009). En dicho cuestionario se pide a los estudiantes que proporcionen todos usos que se les ocurra para un ladrillo y un cuchillo. Posteriormente, se les pide que ellos mismos seleccionen las dos propuestas más creativas.

Como indicador de creatividad científica se utilizó un cuestionario de indagación científica. El cuestionario de indagación es la traducción y adaptación del propuesto por Cuevas *et al.* (2005). Con él se pretendió determinar la capacidad del estudiantado para llevar a cabo tareas de indagación a partir de un problema sencillo y cotidiano (evaporación del agua en una pecera). El cuestionario consta de 7 preguntas donde se pide: formulación del problema de investigación, emisión de hipótesis, diseño de un experimento, forma de recoger de datos, análisis de resultados, extracción de conclusiones y comparación con otra situación problemática.

2.4. Procedimiento

Los cuestionarios fueron administrados en dos sesiones de 30 minutos en sendas clases normales. En la primera sesión se cumplimentaron los de disposición hacia el pensamiento crítico (alrededor de 20

minutos) y pensamiento divergente (alrededor de 10 minutos); y en la segunda, se llevó a cabo el de indagación científica.

Para calificar el cuestionario de pensamiento divergente se utilizó la rúbrica de Silvia *et al.* (2009). A partir de las dos propuestas más creativas, cada una se puntuó entre 1 y 5 en función de tres parámetros: su inusualidad, su no cotidianidad y su ingeniosidad. De este modo, las respuestas poco frecuentes, originales y poco cotidianas recibieron la puntuación máxima; y las más frecuentes, poco originales y cotidianas la mínima. La puntuación mínima en la prueba fue 2 y la máxima 10.

La cuantificación del cuestionario de indagación científica se basó en la rúbrica de los autores de éste (Cuevas *et al.*, 2005), si bien se modificó ligeramente para uniformizar las puntuaciones de todas las preguntas y, a la vez, atender a las categorías que se observaron en las respuestas. Todas las preguntas se calificaron entre 0 y 3 puntos, según la calidad de la respuesta. Así, la puntuación mínima fue 0 y la máxima 21.

Los datos obtenidos fueron recogidos en una hoja de cálculo donde se estableció: número de alumno/a, género (0 hombre, 1 mujer), el nivel educativo (0 para 2ºESO, 1 para 4ºESO, 2 para 1ºBAC) y la puntuación en cada ítem de cada cuestionario.

3. RESULTADOS

En primer lugar, se tomaron las respuestas de 30 sujetos a los cuestionarios de pensamiento divergente e indagación científica, y fueron evaluados por un autor del estudio y otro profesor de nuestro departamento. Seguidamente, se calculó la fiabilidad interjueces mediante el coeficiente correlación de Pearson en cada uno de los ítems de ambos cuestionarios. En el cuestionario de indagación científica los valores oscilaron entre 0.81 y 0.96, y en el de pensamiento divergente, con sólo dos ítems, fueron 0.81 y 0.83. En consecuencia, atendiendo a los valores de los coeficientes de correlación, se puede decir que el procedimiento de evaluación ha sido suficientemente objetivo. Por otro lado, la fiabilidad del cuestionario de indagación científica determinada mediante el coeficiente alfa de Cronbach (una medida de su consistencia interna), ha proporcionado el valor de 0.78, esto es, una fiabilidad aceptable. En el caso del cuestionario de disposición hacia el pensamiento crítico, el valor que se obtuvo para el coeficiente alfa de Cronbach fue de 0.85, una fiabilidad alta.

Las medias aritméticas y la desviación estándar de las puntuaciones obtenidas en el cuestionario de indagación científica (suma de todos los ítems, puntuación máxima 21 puntos), en el cuestionario de pensamiento divergente (suma de las dos tareas, puntuación máxima 10 puntos) y en el cuestionario de disposición hacia el pensamiento crítico (suma de las puntuaciones en todos los ítems, puntuación máxima 114 puntos) en función del nivel académico (curso) y del género, se muestran en la Tabla 1.

Tabla 1. Estadística descriptiva de las variables en el estudio.

Variables	N. académico	Género	Media	S.D.
Pensamiento divergente	2º ESO	Chico	6.88	3.42
		Chica	7.04	2.12
	4ºESO	Chico	5.50	1.82
		Chica	7.27	3.1
	1º BAC	Chico	7.24	3.1
		Chica	6.46	2.06

Variables	N. académico	Género	Media	S.D.
Disp. Pensamiento crítico	2° ESO	Chico	83.72	11.7
		Chica	81.57	12.38
	4°ESO	Chico	83.72	13.09
		Chica	88.07	11.17
	1° BAC	Chico	90.90	10.9
		Chica	90.92	9.81
Creatividad científica (Indagación científica)	2° ESO	Chico	8.6	3.96
		Chica	9.36	4.27
	4°ESO	Chico	10.17	4.45
		Chica	12.47	3.58
	1° BAC	Chico	11.86	3.55
		Chica	12.58	3.23

La aplicación de la prueba de normalidad de Shapiro-Wilk a las puntuaciones del cuestionario de creatividad científica, del cuestionario de pensamiento divergente y del cuestionario de disposición hacia el pensamiento crítico en cada nivel académico, condujo a valores de los niveles de significación $p > 0.05$ en todos los casos. Así pues, se puede rechazar la hipótesis nula y puede considerarse que las puntuaciones en cada nivel académico siguen una distribución normal.

La Tabla 2 presenta la matriz de correlaciones producto-momento de Pearson de las variables: creatividad científica (tomando como indicador la puntuación del cuestionario de indagación científica), pensamiento divergente, disposición hacia el pensamiento crítico, nivel académico y género. Destacable mencionar las relaciones significativas de la creatividad científica con el pensamiento divergente ($r = .181$), con la disposición al pensamiento crítico ($r = .285$) y con el nivel académico ($r = .343$); y entre la disposición hacia el pensamiento crítico y el nivel académico ($r = .307$).

Tabla 2. Matriz de correlaciones producto-momento de Pearson.

	Creatividad C.	P. Divergente	Disp. P. Crítico	N. Académico	Género
Creatividad C.	1	0.181*	0.285**	0.343**	0.115
P. Divergente		1	0.110	-0.014	0.035
Disp. P. Crítico			1	0.307**	-0.004
N. Académico				1	-0.048

N=141, * $p < .05$, ** $p < .001$

Con la finalidad de estudiar si la creatividad científica puede ser predicha a partir de las otras variables puestas en juego en esta investigación, se efectuó un análisis de regresión múltiple. En este análisis se tomó como variable dependiente, o criterio, la creatividad científica; y como variables in-

dependientes, o predictores, el pensamiento divergente, la disposición hacia el pensamiento crítico, el nivel académico y el género. El análisis de regresión se realizó paso a paso con el método hacia atrás (*backward stepwise*). El contraste de regresión (análisis de varianza) para verificar si las variables independientes están relacionadas linealmente (influyen de forma conjunta y lineal) con la variable dependiente, esto es, aportan información en la explicación de la variable dependiente, indicó que el modelo de regresión es estadísticamente significativo para explicar la variable dependiente o criterio, $F(3, 137) = 10.04, p < .001$. La Tabla 3 recoge los datos más relevantes del análisis de regresión múltiple efectuado.

Tabla 3. Resumen del análisis de regresión *backward stepwise* para las variables predictoras de la creatividad científica.

Paso	V. Independiente	R ² ajustada	ΔR ²	β	p	VIF*
1		0.172	0.172			
	Género			0.125	.107	1.004
	N. Académico			0.297	<.001	1.110
	P. Divergente			0.161	.039	1.016
	Disp. P. Crítico			0.177	.032	1.120
2		0.162	-0.010			
	N. Académico			0.291	<.001	1.107
	P. Divergente			0.165	0.036	1.015
	Disp. P. Crítico			0.178	0.032	1.120

N=141, *VIF= Variance Inflation Factor

Como puede verse en el primer paso del análisis, el género no fue una variable predictora significativa y desaparece en el segundo paso. Las variables nivel académico, pensamiento divergente y disposición hacia el pensamiento crítico contribuyeron significativamente a la creatividad científica y predijeron el 16.2% de la varianza. Por otra parte, los coeficientes beta (coeficientes de regresión estandarizados, que nos dan la importancia relativa, o peso, de un predictor en la ecuación de regresión) de pensamiento divergente y disposición al pensamiento crítico son muy similares, $\beta = .165$ y $\beta = .178$ respectivamente. El nivel académico, con mayor coeficiente beta ($\beta = .291$), se mostró como la variable predictora de mayor peso en la creatividad científica.

También se muestran en la Tabla 3 los factores de inflación de la varianza (VIF), que permiten estimar el nivel de multicolinealidad entre los predictores del modelo de regresión. Como se observa, tanto en el primer paso, como en el segundo, los VIF de las variables son ligeramente mayores de 1, lo que indica un grado de colinealidad muy bajo.

4. DISCUSIÓN

Las puntuaciones obtenidas por el estudiantado en el cuestionario de pensamiento divergente, entre 5.5 y 7.27 puntos, en una escala 2-10 puntos, indican un nivel de pensamiento divergente medio-alto. Las puntuaciones en el cuestionario de disposición al pensamiento crítico oscilan entre 81.57 y 90.92

puntos, en una escala de 19-114 puntos, también se sitúan en un franja media-alta, y son muy similares a los obtenidas por Piquer et al. (2021) con estudiantes de secundaria. Por último, en creatividad científica (cuestionario de indagación) encontramos unos resultados que fluctúan entre 8.6 y 12.58 puntos, en una escala 0-21 puntos, una franja muy amplia que va desde puntuaciones bajas en el nivel académico más bajo hasta medio-altas en el nivel académico más alto. Estas puntuaciones de creatividad científica pueden considerarse bajas si las comparamos con las registradas por Cuevas *et al.* (2005) con estudiantes de primaria, que se sitúan en torno a los 8 puntos en una escala de 0-16 puntos.

En la Tabla 2 puede verse que no existe asociación entre el género y las restantes variables. Los coeficientes de correlación son muy bajos y no significativos. Están en consonancia con los resultados de Bonilla et al. (2020), que mostraron que el género no tenía influencia sobre la creatividad científica; con los de Sayed y Mohamed (2013), que evidenciaron la no existencia de diferencias significativas en el pensamiento divergente a causa del género; y con los de Kawashima y Shiomi (2007), quienes concluyeron que el género no producía efectos significativos en la disposición hacia el pensamiento crítico.

Pueden también observarse en la Tabla 2 los efectos del nivel académico sobre la creatividad científica y la disposición hacia el pensamiento crítico. Específicamente, se observan coeficientes de correlación positivos y significativos entre el nivel académico y la creatividad científica y la disposición hacia el pensamiento crítico. Estos resultados son coherentes con los obtenidos por Bonilla et al. (2020), que evidenciaron una mejoría significativa de la creatividad científica con el nivel académico de los estudiantes de secundaria; y por Frisby (1991), cuyo metaanálisis puso de manifiesto un incremento del pensamiento crítico a medida que se avanzaba en la educación secundaria. Sin embargo, el coeficiente de correlación prácticamente nulo entre el nivel académico y el pensamiento divergente, que muestra la escasa influencia de la formación académica sobre el pensamiento divergente, entra en contradicción con las investigaciones de Chang et al., (2017) y Said-Metwaly et al. (2021), que confirmaron el aumento del pensamiento divergente a lo largo de la educación primaria y secundaria.

De la matriz de correlaciones cabe destacar, por último, que el coeficiente de correlación entre el pensamiento divergente y la disposición hacia el pensamiento crítico es bajo, positivo y no significativo. Esta independencia entre ambas variables podría interpretarse como un indicio de que el pensamiento divergente y el pensamiento crítico constituyen dos constructos diferenciados.

El análisis de regresión múltiple llevado a cabo ha revelado que el pensamiento divergente, la disposición hacia el pensamiento crítico y el nivel académico predicen de forma significativa la creatividad científica. Las tres variables predictoras explican el 16.2% de la varianza de la creatividad científica. Por tanto, el resto de la varianza, el 83.82%, tendría su explicación en la varianza del error y otras variables que han evidenciado algún efecto sobre esta creatividad (variables cognitivas, metacognitivas, motivacionales o epistemológicas) y que no se han tenido en cuenta en esta investigación. El pensamiento divergente y la disposición hacia el pensamiento crítico han contribuido con un peso muy similar a la creatividad científica. Estas contribuciones están en línea con la relación encontrada entre pensamiento divergente y creatividad científica por Zhu et al. (2019), y también con la relación entre disposición hacia el pensamiento crítico y creatividad científica puesta al descubierto por Qiang et al. (2020). El nivel académico, equivalente al nivel de formación científica en este caso, se ha manifestado como la variable más influyente en la creatividad científica. Este hallazgo está en completa consonancia con el papel del nivel académico sobre la creatividad científica mostrado en la investigación de Bonilla et al. (2020), y parece corroborar el impacto significativo del pensamiento convergente, que se supone que se incrementa a medida que avanza la formación académica.

5. CONCLUSIONES

Antes de abordar las conclusiones de este estudio, se deben señalar sus limitaciones. La primera de ellas radica en la muestra, pequeña, de conveniencia, y con solo tres niveles educativos de la educación secundaria. Todas estas particularidades hacen restringir la generalización de sus resultados. Además, una parte de los resultados han sido obtenidos mediante instrumentos que se basan en la autopercepción de los participantes y, en consecuencia, pueden ser afectados por sesgos personales. Así pues, las conclusiones de las que se hablará a continuación solamente pueden ser válidas, en sentido estricto, para los estudiantes que han participado y los instrumentos que se han utilizado.

Atendiendo a los objetivos que se formularon, se expondrán las conclusiones que pueden derivarse del presente estudio. En el primer objetivo se planteaba evaluar en la educación secundaria diferentes variables puestas en juego en el estudio. La evaluación efectuada permite concluir que el estudiante de educación secundaria tiene un nivel medio-alto de pensamiento divergente y de disposición hacia el pensamiento crítico. El nivel de creatividad científica tiene una gran dependencia del nivel académico y va desde un nivel bajo hasta un nivel medio-alto y, en términos generales, no es un nivel apropiado.

En el segundo objetivo se hacía referencia al análisis de las relaciones entre las distintas variables. De acuerdo con los coeficientes de correlación producto-momento determinados, parece concluirse que: a) existe una significativa asociación entre creatividad científica y pensamiento divergente, disposición hacia el pensamiento crítico y nivel académico; b) el género no afecta a ninguna de las variables; y c) el pensamiento divergente es independiente de la disposición hacia el pensamiento crítico.

En el tercer objetivo, se trataba de examinar la capacidad predictiva de las variables sobre la creatividad científica. El análisis de regresión múltiple realizado permite concluir que el nivel académico, el pensamiento divergente y la disposición hacia el pensamiento crítico son variables predictoras de la creatividad científica, siendo el nivel académico la variable de mayor contribución. De ello se colige que si se pretende mejorar la creatividad científica sería necesaria la introducción de actividades en el aula que promuevan tanto el pensamiento divergente, como el pensamiento crítico. Sin olvidar, naturalmente, que son imprescindibles las actividades basadas en los procesos que se desarrollan durante la indagación científica.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aktamis, H., & Ergin, Ö. (2008). The effect of scientific process skills education on students' scientific creativity, science attitudes and academic achievements. *Asia-Pacific Forum on Science Learning and Teaching*, 9(1), 1-21. https://www.eduhk.hk/apfslt/download/v9_issue1_files/aktamis.pdf
- Bonilla, L., Solaz-Portolés, J. J., & Sanjosé, V. (2020). Efectos de la capacidad metacognitiva, el nivel académico y el género sobre la creatividad científica en estudiantes de educación secundaria. *Revista Internacional de Pesquisa em Didática das Ciências e Matemática*, 1, e020006. <https://roderic.uv.es/handle/10550/76564>
- Butler, H. A. (2012). Halpern Critical Thinking Assessment predicts realworld outcomes of critical thinking. *Applied Cognitive Psychology*, 26(5), 721-729. DOI: <https://doi.org/10.1002/acp.2851>
- Carvalho, C., Fíuza, E., Conboy, J., Fonseca, J., Santos, J. S., Gama, A. P., & Salema, M. H. (2015). Critical thinking, real life problems and feedback in the sciences classroom. *Journal of Turkish Science Education*, 12(2), 21-31. <http://www.tused.org/index.php/tused/article/view/416>

- Chang, Y. L., Chen, H. C., Wu, I. C., Chang, J. H., & Wu, C. L. (2017). Developmental trends of divergent thinking and feeling across different grades for Taiwanese adolescence between 1990's and 2010's. *Thinking Skills and Creativity*, 23, 112-128. <http://dx.doi.org/10.1016/j.tsc.2016.12.002>
- Clapham, M. M. (1997). Ideational skills training: A key element in creativity training programs. *Creativity Research Journal*, 10(1), 33-44. https://doi.org/10.1207/s15326934crj1001_4
- Cuevas, P., Lee, O., Hart, J., & Deaktor, R. (2005). Improving science inquiry with elementary students of diverse backgrounds. *Journal of Research in Science Teaching*, 42(3), 337-357. <http://dx.doi.org/10.1002/tea.20053>
- Facione, P. A. (1990). The California critical thinking skills test-College level. Technical report #2. Factors predictive of CT skills. Millbrae, CA: California Academic Press. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED327550.pdf>
- Fisher, A. (2011). *Critical thinking: an introduction* (2nd Edition). Cambridge: Cambridge University Press.
- Frisby, C. L. (1991). A meta-analytic investigation of the relationship between grade level and mean scores on the Cornell Critical Thinking Test (Level X). *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*, 23(4), 162-170. <https://psycnet.apa.org/record/1991-20272-001>
- Gaborra, L. (2010). Revenge of the “nerds”: Characterizing creative thought in terms of the structure and dynamics of memory. *Creativity Research Journal*, 22, 1-13. <https://doi.org/10.1080/10400410903579494>
- Gabriela, G. (2016). Linkographic evidence for concurrent divergent and convergent thinking in creative design. *Creativity Research Journal*, 28, 115-122. <https://doi.org/10.1080/10400419.2016.1162497>
- Halpern, D. F. (2003). *Thought and knowledge: An introduction to critical thinking* (4th Edition). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Howard, T. J., Culley, S. J., & Dekoninck, E. (2008). Describing the creative design process by the integration of engineering design and cognitive psychology literature. *Design Studies*, 29, 160-180. <https://doi.org/10.1016/j.destud.2008.01.001>
- Hu, W., Wu, B., Jia, X., Yi, X., Duan, C., Meyer, W., & Kaufman, J. C. (2013). Increasing students' scientific creativity: The “learn to think” intervention program. *The Journal of Creative Behavior*, 47(1), 3-21. <https://doi.org/10.1002/jocb.20>
- Kawashima, N., & Shiomi, K. (2007). Factors of the thinking disposition of Japanese high school students. *Social Behavior and Personality: An International Journal*, 35(2), 187-194. <https://doi.org/10.2224/sbp.2007.35.2.187>
- Kharkhurin, A. V. (2017). Does the eye of the beholder construct beauty? Contributions of self-efficacy factors to divergent thinking traits. *Creativity Research Journal*, 29, 370-376. <https://doi.org/10.1080/10400419.2017.1376493>
- Kim, K. H. (2006). Can we trust creativity tests? A review of the Torrance Tests of Creative Thinking (TTCT). *Creativity Research Journal*, 18, 3-14. https://doi.org/10.1207/s15326934crj1801_2
- Kind, M. & Kind, V. (2007) Creativity in Science Education: Perspectives and Challenges for Developing School Science. *Studies in Science Education*, 43(1), 1-37. <https://doi.org/10.1080/03057260708560225>
- Ku, K. Y., & Ho, I. T. (2010). Metacognitive strategies that enhance critical thinking. *Metacognition and Learning*, 5(3), 251-267. <https://doi.org/10.1007/s11409-010-9060-6>
- Kuo, H. C., Burnard, P., McLellan, R., Cheng, Y. Y., & Wu, J. J. (2017). The development of indicators for creativity education and a questionnaire to evaluate its delivery and practice. *Thinking Skills and Creativity*, 24, 186-198. <http://dx.doi.org/10.1016/j.tsc.2017.02.005>

- Kuhn, D. (1999). A developmental model of critical thinking. *Educational Researcher*, 28(2), 16-46. <https://doi.org/10.3102/0013189X028002016>
- Longo, C. (2010). Fostering Creativity or Teaching to the Test? Implications of State Testing on the Delivery of Science Instruction. *The Clearing House*, 83(2), 54-57. <https://doi.org/10.1080/00098650903505399>
- Magno, C. (2010). The role of metacognitive skills in developing critical thinking. *Metacognition and Learning*, 5(2), 137-156. <https://doi.org/10.1007/s11409-010-9054-4>
- Marope, M., Griffin, P., & Gallagher, C. 2017. *Future Competences and the Future of Curriculum*. International Bureau of Education, UNESCO. http://www.ibe.unesco.org/sites/default/files/resources/future_competences_and_the_future_of_curriculum.pdf
- Mumford, M.D., Medeiros, K.E., & Partlow, P.J. (2012). Creative thinking: Processes, strategies, and knowledge. *Journal of Creative Behavior*, 46(1), 30-47. <https://doi.org/10.1002/jocb.003>
- Norris, S. P. (1994). The meaning of critical thinking test performance: The effects of abilities and dispositions on scores. In D. Fasko (Ed.), *Critical thinking: Current research, theory, and practice* (pp. 315-329). Dordrecht, The Netherlands: Kluwer
- Phan, H. P. (2010). Critical thinking as a self-regulatory process component in teaching and learning. *Psicothema*, 22(2), 284-292. <https://reunido.uniovi.es/index.php/PST/article/view/8903>
- Piquer, J., Solaz-Portolés, J. J., & Sanjosé, V. (2021). Disposición hacia el pensamiento crítico, nivel académico, género y resolución de problemas en educación secundaria. *Sophia Educación*, 17(1), 13-23. <https://doi.org/10.18634/sophiaj.17v.1i.1040>
- Qiang, R., Han, Q., Guo, Y., Bai, J., & Karwowski, M. (2020). Critical thinking disposition and scientific creativity: The mediating role of creative self-efficacy. *The Journal of Creative Behavior*, 54(1), 90-99. <https://doi.org/10.1002/jocb.347>
- Runco, M. A. (2004). Creativity. *Annual Review of Psychology*, 55, 657-687. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.55.090902.141502>
- Runco, M. A., & Acar, S. (2012). Divergent thinking as an indicator of creative potential. *Creativity Research Journal*, 24, 66-75. <https://doi.org/10.1080/10400419.2012.652929>
- Said-Metwaly, S., Fernández-Castilla, B., Kyndt, E., Van den Noortgate, W., & Barbot, B. (2021). Does the fourth-grade slump in creativity actually exist? A meta-analysis of the development of divergent thinking in school-age children and adolescents. *Educational Psychology Review*, 33(1), 275-298. <https://doi.org/10.1007/s10648-020-09547-9>
- Sayed, E. M., & Mohamed, A. H. H. (2013). Gender differences in divergent thinking: use of the test of creative thinking-drawing production on an Egyptian sample. *Creativity Research Journal*, 25(2), 222-227. <http://dx.doi.org/10.1080/10400419.2013.783760>
- Schraw, G., Crippen, K. J., & Hartley, K. (2006). Promoting self-regulation in science education: Metacognition as part of a broader perspective on learning. *Research in Science Education*, 36(1-2), 111-139. <https://doi.org/10.1007/s11165-005-3917-8>
- Silvia, P. J., Martin, C., & Nusbaum, E. C. (2009). A snapshot of creativity: Evaluating a quick and simple method for assessing divergent thinking. *Thinking Skills and Creativity*, 4(2), 79-85. <http://dx.doi.org/10.1016/j.tsc.2009.06.005>
- Simonton, D. K. (2015). On praising convergent thinking: Creativity as blind variation and selective retention. *Creativity Research Journal*, 27, 262-270. <https://doi.org/10.1080/10400419.2015.1063877>
- Sternberg, R. J., & Lubart, T. I. (1996). Investing in creativity. *American Psychologist*, 51(7), 677-688. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.51.7.677>

- Sun, M., Wang, M., & Wegerif, R. (2020). Effects of divergent thinking training on students' scientific creativity: The impact of individual creative potential and domain knowledge. *Thinking Skills and Creativity*, 37, 100682. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2020.100682>
- Tsai, K. C. (2019). Investigating the Empirical Links between Creative and Critical Thinking. *Psychology, Society, & Education*, 11(3), 267-280. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7283608>
- Valenzuela, J., Nieto, A., & Saiz, C. (2011). Critical thinking motivational scale: A contribution to the study of relationship between critical thinking and motivation. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 9(2), 823-848. http://repositorio.ual.es/bitstream/handle/10835/819/Art_24_588.pdf?sequence=1
- Van der Stel, M., Veenman, M. V., Deelen, K., & Haenen, J. (2010). The increasing role of metacognitive skills in math: A cross-sectional study from a developmental perspective. *ZDM*, 42(2), 219-229. <https://doi.org/10.1007/s11858-009-0224-2>
- Veenman, M. V., & Spaans, M. A. (2005). Relation between intellectual and metacognitive skills: Age and task differences. *Learning and Individual Differences*, 15(2), 159-176. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2004.12.001>
- Ward, T. B., Smith, S. M., & Finke, R. A. (1999). Creative cognition. In R.J. Sternberg (Ed.), *Handbook of creativity* (pp. 189-212). Cambridge: Cambridge University Press.
- Webb, M. E., Little, D. R., Cropper, S. J., & Roze, K. (2017). The contributions of convergent thinking, divergent thinking, and schizotypy to solving insight and non-insight problems. *Thinking & Reasoning*, 23, 235-258. <https://doi.org/10.1080/13546783.2017.1295105>
- Yang, K. K., Lin, S. F., Hong, Z. R., & Lin, H. S. (2016). Exploring the assessment of and relationship between elementary students' scientific creativity and science inquiry. *Creativity Research Journal*, 28(1), 16-23. <https://doi.org/10.1080/10400419.2016.1125270>
- Zhu, W., Shang, S., Jiang, W., Pei, M., & Su, Y. (2019). Convergent thinking moderates the relationship between divergent thinking and scientific creativity. *Creativity Research Journal*, 31(3), 320-328. <https://doi.org/10.1080/10400419.2019.1641685>

Ma come la pensano gli insegnanti?

L'emancipazione dalla pedagogia della distinzione: atteggiamenti e opinioni sull'inclusione degli studenti con ASD in Grecia

Fodelianakis Antonios

Educator, MEd, PhD c. University of the Basque Country, UPV/EHU

Abstract: This paper examines the perceptions and attitudes of teachers regarding the inclusion of students with ASD in primary and secondary education in Greece. In particular, it explores how demographic variables such as gender, scientific background, and past experience influence teachers' attitudes and beliefs about successful inclusion. The research involved 1070 teachers with and without previous special education/experience, of which 523 (48.8%) were primary school teachers and 547 (51.2%) secondary school teachers who taught in classes with neurotypical students and students with ASD. Research has shown that teachers agree moderately that inclusion is the most effective model for educating students with autism, strongly agree that students with functional autism should be educated in traditional classes with peers without disabilities as much as possible and that courses can be modified to meet the needs of students. However, teachers believe that more training, coordination and administrative support is needed to provide quality education to all students.

Riassunto: Questa ricerca esamina le percezioni e gli atteggiamenti degli insegnanti riguardo all'inclusione degli studenti con ASD nell'istruzione primaria e secondaria in Grecia. In particolare, esplora come variabili demografiche come il genere, il background scientifico e l'esperienza passata influenzino gli atteggiamenti e le convinzioni degli insegnanti sull'inclusione di successo. La ricerca ha coinvolto 1070 insegnanti con e senza precedente istruzione/esperienza speciale, di cui 523 (48,8%) sono insegnanti di scuola primaria e 547 (51,2%) insegnanti di scuola secondaria che insegnano in classi con studenti neurotipici e studenti con ASD. La ricerca ha dimostrato che gli insegnanti concordano moderatamente sul fatto che l'inclusione è il modello più efficace per educare gli studenti con autismo, concordano fermamente sul fatto che gli studenti con autismo ad alto funzionamento (AAF) dovrebbero essere educati il più possibile in classi tradizionali con coetanei senza disabilità e che i corsi accademici possono essere modificati per soddisfare i bisogni degli studenti. Tuttavia, gli insegnanti ritengono che sia necessaria una maggiore formazione, coordinamento e supporto amministrativo per fornire un'istruzione di qualità a tutti gli studenti.

Keywords: ASD, inclusion, teachers' perceptions, high-functioning ASD (HFA).

1. INTRODUZIONE

I disturbi del neurosviluppo e in particolare l'autismo sono sempre stati un campo di studio di particolare interesse per molte scienze e scienziati. Le teorie che emergono costantemente, come come quella di Rutter secondo cui un mese senza l'introduzione di una nuova teoria dell'autismo è considerato un mese noioso (2005, citato in Heward, 2011, p. 269), mostrano il costante interesse degli scienziati. Infatti, da quando Bleuler si riferì per la prima volta all'autismo nel 1911 (Bezevegis, Kalantzi-Azizi, Zoniou-Sideris, 1997) o da quando Leo Kanner nel 1943 lo distinse da altre disabilità mentali/ psichiatriche, sono state raggiunte molte pietre miliari, tra cui l'inclusione dell'autismo e Asperger alla lista delle disabilità IDEA dal Congresso degli Stati Uniti (Individuals with Disabilities Education Act, 1990: PL 100-476, citato in Heward, 2011) e l'istituzione di criteri diagnostici da parte dell'Organizzazione Mondiale della Sanità (ICD-10, 1992) e dell'American Psychiatric Association (2000).

Le pietre miliari più importanti possono essere considerate “The Warnock Report” (1978) che mise in dubbio il valore di un doppio sistema educativo parallelo, cioè scuole separate per bambini in via di sviluppo tipico (BTS) e per bambini con disabilità.

Ma ciò che segna davvero un capovolgimento è il passaggio da un modello di disabilità medica a un modello sociale. In effetti, il risultato della consapevolezza emersa dalla dichiarazione di Salamanca ha condotto alla rimozione dell’etichettatura e alla cessazione della teoria della disabilità come deficit intrinsecamente insormontabile (Fodelianakis, Romero, Basogain, 2020a; UNESCO, 1994).

Fino a tempi molto recenti, l’autismo era nella coscienza della famiglia ma anche della società, come una “malattia” triste e crudele, alla base di una dimensione medica con deficit fisici, linguistici e sociali (Baird, 2013). Non è stato fino al 2013 che l’American Psychiatric Association ha iniziato a cambiare atteggiamento nei confronti dello spettro autistico, abbandonando il tradizionale approccio medico dell’autismo come disabilità e adottando un atteggiamento sulla base della biopsicologia. Infatti, il nuovo manuale statistico mostra la necessità di un intervento per colmare i divari sociali e non il desiderio di essere diagnosticati in base a disabilità e deficit (DSM-V, 2013).

Diventa così evidente il percorso da seguire per raggiungere un grado significativo di inclusione e cambiamento negli atteggiamenti e nelle convinzioni dei membri della comunità educativa. Tutte queste difficoltà sembrano peggiorare man mano che le nostre società affrontano nuove condizioni, come la crisi sanitaria pandemica.

2. L’EDUCAZIONE INCLUSIVA PRE-COVID

Nel tentativo di avvicinare e analizzare la letteratura sull’autismo e l’inclusione in Grecia, sembra che ci sia stato un forte interesse principalmente per le tendenze degli insegnanti nell’istruzione primaria riguardo alla disabilità in generale e in particolare all’autismo grave. Tuttavia, tutta la ricerca si concentra sull’istruzione primaria e non su altre forme di autismo, come l’autismo ad alto Funzionamento (AAF) o gli atteggiamenti degli insegnanti della scuola secondaria.

In effetti, la preoccupazione generale per la disabilità, come accennato in precedenza, deriva dai risultati del rapporto Warnock del 1978 e del rapporto Salamanca del 1994. Infatti, il Rapporto Warnock (1978) ha gettato le basi per l’esistenza di una scuola comune sfidando il tradizionale sistema di doppia istruzione parallela che emarginava gli studenti con disabilità. Il vero obiettivo del Rapporto Warnock era integrare le persone con disabilità non solo in un sistema educativo unico e comune, ma anche in diversi gruppi sociali. Il rapporto Warnock (1978) è stato la base per l’Unione Europea negli anni ‘80 per enfatizzare l’inclusione nell’istruzione formale attraverso innovazioni educative (Zoniou-Sideris, 1998). In questo rapporto, infatti, sono suggerite tre forme di “integrazione” scolastica:

- “*Integrazione locale*”, in cui studenti neurotipici e non neurotipici si trovano semplicemente nello stesso spazio ma in classi diverse,
- “*Integrazione sociale*” con frequenti occasioni di interazione in escursioni, giochi congiunti e altre attività ma con una diversa struttura educativa e
- “*Integrazione funzionale*”: si tratta di un vero e proprio sforzo di co-educazione nello stesso contesto scolastico, con la partecipazione a tutte le attività scolastiche per tutti gli studenti, ma con programmi educativi appositamente studiati per gli studenti con disabilità. Tutto ciò creò le condizioni per la Dichiarazione di Salamanca che seguì (1994) che fu una vera rivoluzione per lo sviluppo delle istituzioni e lo sviluppo dell’empatia sociale (Zoniou-Sideris 1998).

Diversi anni dopo, e mentre gli sforzi degli scienziati nel campo dell'educazione speciale sono stati continui e ardui, nel 1994 l'UNESCO ha emesso la famosa Dichiarazione di Salamanca (UNESCO, 1994) che portò in superficie e impose all'educazione ciò che era stato sussurrato per anni da scienziati e insegnanti di educazione speciale: il “*diritto fondamentale*” dei bambini non neurotipici a far parte di un sistema educativo che soddisfi i propri bisogni senza essere emarginati e discriminati come nel precedente modello medico di disabilità (Fodelianakis, 2020a; Milathianaki, 2020a; Tzuriadu, 2000; Kordie, 1995; Soulis, 2002; 1997). Così, dopo Salamanca, i cambiamenti nel trattamento generale della disabilità sono stati rapidi, con la conseguenza dell'imposizione del modello sociale della disabilità che si è ben presto consolidato a livello mondiale (Fodelianakis, 2020a; 2020b; Fodelianakis, Romero, Basogain, 2020b; Karagiannis, Stainback & Stainback, 1996; Tzuriadu, 2000).

In effetti, queste disposizioni hanno costituito la base per l'abolizione della politica scolastica di istruzione speciale, con il conseguente isolamento degli studenti neurotipici e l'integrazione dei bambini con ASD nelle scuole formali (Soulis, 2002; Mittler, 1995). Questa nuova politica ha dato impulso alla creazione di una varietà di definizioni che si trovano spesso in letteratura con concetti sovrapposti o addirittura in conflitto che crea confusione nella comunità scientifica (Soulis, 2002). Infatti, i termini

- i. in inglese: “*mainstreaming*” o “*incorporation*” (in greco: “ενσωμάτωση”),
- ii. in inglese: “*integration*” (in greco: “ένταξη”) e
- iii. in inglese: “*inclusion*” (in greco: “συμπερίληψη”) – “*co-education*” (“συνεκπαίδευση”) sono molto spesso usati quasi come concetti identici, principalmente a causa dell'assenza di una terminologia comunemente accettata (Kompos, 1992; Britsas, 1990; Lahana & Efstathiou, 2015).

La moltitudine di definizioni e la difficoltà per molti anni a distinguere i termini, ovviamente, non sono la ragione del fallimento delle tattiche di “*incorporation*”, “*integration*” o “*inclusion*”, ma la ragione risiede principalmente nell'incapacità di tutti parti interessate (genitori e insegnanti) per adattare il curriculum alle esigenze dei bambini con disabilità. In effetti, i bambini non neurotipici iscritti alla scuola generale non sono riusciti a raggiungere gli obiettivi cognitivi fissati dal programma accademico, portando a stigma, mancanza di accettazione da parte dei loro compagni di classe ed esclusione dall'istruzione generale (Ainscow, 1997). Pertanto, i parametri di base, dopo tutti questi atteggiamenti e sviluppi progressivi per la promozione degli obiettivi e per evitare l'emarginazione, sono stati l'accettazione, l'adattamento del programma e una politica veramente “comprensiva” nel contesto del modello sociale (Fodelianakis 2020a; 2020b; Milathianaki, 2020a; 2020b; Soulis, 2002).

La norma legislativa di base in Grecia che ha davvero cambiato l'orizzonte dell'istruzione speciale è la legge 4368/2016 (articolo 82) (Gazzetta governativa 21/A/2016). Questa legge previene la discriminazione degli studenti, ne rafforza le competenze fornendo supporto ad altre classi di sostegno dei corsi principali, con l'obiettivo finale della piena inclusione nell'ambiente di classe con attività e procedure didattiche differenziate, adeguamento dei materiali didattici e dell'ambiente (4368/2016: articolo 82).

3. ATTEGGIAMENTI E PERCEZIONI: UN APPROCCIO AI TERMINI

Come accennato in precedenza, la confusione sulla terminologia della disabilità e dell'istruzione speciale ha spesso portato a interpretazioni errate e malfunzionamenti anche nell'esecuzione delle diagnosi. La confusione sull'uso degli “*atteggiamenti*” è simile, poiché al suo contenuto sono state attribuite molte dimensioni. Thomas e Znaniecky (1918, opera citata in Allport, 1933) sono stati i primi a fare riferi-

mento ad “atteggiamenti”, sottolineando che riflettono azioni specifiche che sono il risultato di processi di conoscenza sociale, mentre Allport (1933) definisce l’atteggiamento come “lo stato d’animo dell’individuo verso un valore” (pag. 4). Allport (1933) aggiunge che “l’atteggiamento è uno stato mentale e nervoso di prontezza, organizzato attraverso l’esperienza, che esercita un’influenza direttiva o dinamica sulla risposta dell’individuo a tutti gli oggetti e le situazioni con cui si relaziona” (pp. 6-7).

Pertanto, la valutazione di tutti gli atteggiamenti si basa sul modello in tre parti di Rosenberg e Hovland (Greenwald, Banaji, Rudman, Farnham, Nosek, Mellott, 2002) e specificamente: **la componente cognitiva**, che riguarda le conoscenze e le convinzioni che abbiamo in relazione al soggetto, **la componente emotiva**, che indica le emozioni e i sentimenti evocati dall’oggetto e, infine, **il comportamento** che riguarda le azioni di avvicinamento o di evitamento dell’oggetto.

Il modello specifico in tre parti di Rosenberg e Hovland, crea una serie di condizioni e preoccupazioni per quanto riguarda la misurazione dell’atteggiamento degli insegnanti sull’inclusione e sulla disabilità (Greenwald, et al., 2002).

D’altra parte, le “*percezioni-credenze*” sono differenziate come concetti dagli “atteggiamenti”, ma tuttavia sono spesso presentate come concetti sovrapposti, poiché le percezioni fanno parte degli atteggiamenti e sono legate alla loro dimensione cognitiva. Le “percezioni” “credenze” sono caratterizzate da un grado di soggettività e costituiscono un sistema di idee e valori profondamente radicato nella personalità, quando si esaminano i diversi livelli di consapevolezza sia dell’individuo che delle persone con cui viene in contatto (Richards 1994). Attraverso le “percezioni-credenze”, quindi, è possibile percepire e interpretare le esperienze ma non in modo neutro poiché di solito provocano emozioni e reazioni, piacere o insoddisfazione, accettazione o rifiuto (Mariani, 2012).

3.1. Percezioni e atteggiamenti degli insegnanti come fattore chiave per l’inclusione degli studenti non neurotipici e/o con Disabilità Intellettiva (DI)

Vari studi in diversi paesi hanno rivelato atteggiamenti diversi degli insegnanti nei confronti dell’inclusione. Fra le altre cose, si cercano i fattori che influenzano il successo dell’inclusione e se parametri come la loro esperienza con studenti con bisogni educativi speciali (BES), la formazione pertinente, il sesso, l’età, il tipo di disabilità e la gravità influenzano questi atteggiamenti (Tsakiridou & Polyzopoulou, 2014, Sharma, Dunay & DELy, 2018).

Caratteristico è lo studio di Ojok e Wormnæs (2013) che hanno studiato gli atteggiamenti di 125 insegnanti di Karamoja nel nord-est dell’Uganda. Utilizzando le “Opinions Relative to Mainstreaming Scale” (ORMS) di Larrive e Cook (1979), hanno evidenziato gli atteggiamenti leggermente più positivi degli insegnanti nei confronti dell’inclusione dei bambini con Disabilità Intellettiva (DI) e che si sentono disposti a insegnare agli studenti con DI.

Un altro studio del 2011 condotto da Memisevic e Hodzic sulla penisola balcanica ha esaminato gli atteggiamenti degli insegnanti della scuola primaria nei confronti dell’inclusione degli studenti con DI nella classe generale. I risultati della ricerca hanno mostrato un atteggiamento generalmente positivo, evidenziando tuttavia la mancanza di formazione per supportare gli studenti con disabilità intellettiva in classe.

Studi più recenti, come quelli di Mezquita-Hoyos, Sanchez-Monroy, Morales-Martinez, Lopez-Ramirez e Reyna-Gonzalez nel 2018, che includevano 117 insegnanti di istruzione primaria e 88 insegnanti di scuole speciali, hanno esaminato, da un lato, gli atteggiamenti sull’inclusione, e dall’altro i fattori psicologici che influenzano le loro percezioni. I risultati di questa ricerca hanno mostrato che l’esperienza di insegnamento nelle persone con BES promuove un atteggiamento positivo verso l’istruzione inclusiva e quindi un’inclusione di successo.

Uno studio ancora più recente è quello di Arcangeli, Bacherini, Gaggioli, Sannipoli e Balboni (2020). In questo studio Arcangeli e i suoi colleghi hanno esaminato gli atteggiamenti degli insegnanti nei confronti del DI, utilizzando il questionario ATTID. Dopo aver esaminato le opinioni di 307 insegnanti di istruzione generale e 237 insegnanti di istruzione speciale italiani, è emerso che il secondo Gruppo di insegnanti aveva un atteggiamento più positivo. Lo stesso gruppo di insegnanti ha mostrato meno disagio e ha avuto una migliore percezione della loro efficacia.

In Grecia, secondo una ricerca di Sarris, Riga & Saragas (2018), 120 insegnanti che hanno prestato servizio nelle scuole primarie nel nord-ovest della Grecia, ha mostrato che la maggioranza era a favore dell'inclusione. Le donne e i giovani insegnanti avevano un atteggiamento più positivo. Un risultato importante di questa ricerca è che l'esperienza precedente influenza l'atteggiamento degli insegnanti, motivandoli ad essere più disposti ad accettare gli studenti con disabilità.

Un altro contributo di Anagnostopoulou e Deropoulou-Derou (2012) ha studiato 103 insegnanti (di scuola materna, elementare e superiore) di istruzione generale della regione del Pireo in Grecia. I risultati della ricerca hanno mostrato che gli insegnanti spesso rifiutavano di includere studenti con disabilità fisiche, studenti con difficoltà di apprendimento e studenti di altra lingua materna, mentre volevano evitare in larga misura disabilità mentali, sensoriali e disturbi legati a problemi comportamentali.

In conclusione, i ricercatori, sia in Grecia che nel mondo, sottolineano che la maggior parte degli insegnanti concorda con la necessità di migliorare la propria formazione sulle tecniche dell'inclusione scolastica. Tuttavia, si osserva che le opinioni degli insegnanti differiscono sui fattori che influenzano il loro atteggiamento.

Limitazioni importanti per trarre conclusioni definitive sull'atteggiamento degli insegnanti greci sono che la maggior parte della ricerca in Grecia si concentra sugli insegnanti delle scuole primarie e un piccolo numero sugli insegnanti delle scuole secondarie e riguarda piuttosto atteggiamenti che sono principalmente legati ai disturbi dell'apprendimento, o DI o per ASD grave, e quasi nessuno per gli atteggiamenti degli insegnanti per gli studenti con AAF nell'istruzione secondaria (Asperger / ASD).

4. LO OBIETTIVO DELLA RICERCA

La ricerca generale, di cui fa parte questo lavoro, è stata condotta in Grecia nel periodo 2021-2022 e include opinioni e atteggiamenti di 1070 insegnanti. Infatti, sebbene un gran numero di parametri e obiettivi siano in fase di analisi, nel presente lavoro, tuttavia, l'obiettivo specifico è quello di esaminare

- se gli atteggiamenti degli insegnanti delle scuole primarie e secondarie per l'inclusione degli studenti con AAF nella scuola generale greca sono positivi, negativi o neutri.

5. L'IMPATTO DELLA RICERCA SULLA SOCIETÀ

Negli ultimi anni, c'è stata una diagnosi inaspettatamente crescente di bambini con ASD sia negli Stati Uniti che nel resto del mondo. Diversi studi confermano l'entità dell'aumento delle diagnosi, quindi si può capire perché è così importante indagare tutti gli aspetti relativi ai bambini con autismo, compreso il ruolo degli insegnanti, le loro convinzioni e atteggiamenti come fattore chiave per migliorare la loro vita quotidiana (Fodelianakis, 2020b; McKeating, 2013; Heward, 2011).

In effetti, molti ricercatori hanno identificato le percezioni degli insegnanti come il principale fattore che influenza l'inclusione dei bambini, poiché è stato dimostrato che i loro atteggiamenti positivi e la loro flessibilità nel differenziare l'insegnamento contribuiscono al successo dell'istruzione di tutti gli studenti, mentre gli insegnanti con un atteggiamento negativo hanno basse aspettative, il che porta a risultati opposti (Jamsai, 2019; Asres, 2019; Gal, Schreur & Engel-Yeger, 2010).

Per tutti questi fattori, questo studio è pertinente per il mondo accademico e la società. In effetti, i risultati di questo studio possono essere importanti e benefici sia per gli educatori speciali che per gli educatori regolari dell'istruzione primaria e secondaria, nonché per gli assistenti sociali, i logopedisti, ecc. In effetti, la necessità di un'inclusione di successo porta inevitabilmente a un'esplorazione più approfondita delle percezioni e degli atteggiamenti degli insegnanti, mentre i risultati aiuteranno tutte le parti interessate (insegnanti e accademici) a riflettere sull'attuazione del curriculum di base e potrebbero anche portare a un'ambita ridefinizione di atteggiamenti degli insegnanti.

6. METODOLOGIA DELLO STUDIO

6.1. Ipotesi di ricerca

Sulla base della precedente revisione della letteratura pertinente, è stata formulata la seguente ipotesi di ricerca sull'inclusione di studenti con autismo ad alto funzionamento (AAF) nella scuola generale in Grecia:

Ipotesi: Ci si aspetta che gli insegnanti abbiano un atteggiamento positivo nei confronti dell'inclusione degli studenti con AAF.

6.2. Strumento – raccolta dati

Il presente studio esamina gli atteggiamenti degli insegnanti di istruzione generale e speciale nell'istruzione primaria e secondaria in Grecia, riguardo all'inclusione scolastica degli studenti con ASD nella scuola generale. Il metodo di raccolta dei dati utilizzato è il questionario. Questo è un modulo che include domande strutturate di tipo Likert a 7 punti a cui i partecipanti devono rispondere.

Nello specifico, la prima sezione si occupa di questioni demografiche. La seconda parte, che è la parte principale di questa ricerca, consiste in un questionario già ponderato. Infatti, il questionario "The Teacher Attitudes Toward Inclusion Scale" (TATIS) di Cullen, Gregory e Noto (2010) consiste in 20 domande che esaminano 4 fattori:

(1) percezioni degli insegnanti per gli studenti con ASD (POS; item 1-6), (2) convinzioni sull'efficacia dell'inclusione (BEI; item 7-10), (3) percezioni di ruoli e funzioni professionali (PRF, articoli 11-14), e (4) atteggiamenti verso la collegialità (ATC, punti 15-20).

6.3. Partecipanti – Risultati

Il campione di questa ricerca è composto da millesettanta insegnanti di scuola primaria e secondaria (N = 1070), provenienti da varie scuole in Grecia. Dei 1070 insegnanti, il 75,05%, cioè ottocentotré (N = 803) erano donne e il 24,95%, duecentosessantasette (N = 267) erano uomini.

Per quanto riguarda il livello di istruzione in cui hanno insegnato, 523 insegnanti (102 uomini, 421 donne) hanno prestato servizio nell'istruzione primaria, mentre 547 (165 uomini, 382 donne) nell'istruzione secondaria.

In termini di esperienza didattica, l'opzione 1-5 anni rappresenta la percentuale massima (56,3%) seguita dall'opzione 6-10 anni con 11,8%, l'opzione 11-15 anni con 5%, l'opzione 16-20 anni con 1,9% e scelte dai 21 anni in su l'1,7%, mentre il 23,6% ha dichiarato di non aver mai avuto precedenti esperienze di insegnamento in una classe con studenti con AAF o altra disabilità (Tabella 1).

Tabela 1. Per quanti anni insegni in classi con bambini con autismo ad alto funzionamento/Asperger (HFA), disabilità intellettiva lieve-moderata (ID) o altre disabilità?

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1-5	602	56,3	56,3	56,3
	11-15	53	5,0	5,0	61,2
	16-20	20	1,9	1,9	63,1
	21-25	4	,4	,4	63,5
	26-30	6	,6	,6	64,0
	31-35	7	,7	,7	64,7
	6-10	126	11,8	11,8	76,4
	mai	252	23,6	23,6	100,0
	Totale	1070	100,0	100,0	

Per quanto riguarda l'istruzione ricevuta in pedagogia speciale, lo 0,8% ha dichiarato di avere un dottorato o un post-dottorato in pedagogia speciale, il 31,1% un diploma post-laurea (master), il 18,8% seminari da nove mesi a un anno, il 22,1% seminari di formazione breve (fino a 300 ore), mentre il 27,3% ha dichiarato di non avere avuto una formazione in educazione speciale (Tabella 2).

Tabela 2. Educazione in Pedagogia Speciale/Inclusiva.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Doctorate - PhD	5	,5	,5	,5
	seminari da nove mesi a un anno	201	18,8	18,8	19,3
	Nessuna educazione speciale	292	27,3	27,3	46,5
	Ricerca post-dottorato in Educazione Speciale - PostDoc	3	,3	,3	46,8
	Perfezionamento post-laurea - Master	333	31,1	31,1	77,9
	Seminari formativi di breve durata (fino a 300)	236	22,1	22,1	100,0
	Totale	1070	100,0	100,0	

I risultati descrittivi delle risposte fornite dagli insegnanti in relazione alle loro tattiche e atteggiamenti inclusivi, mostrano che nel primo fattore analizzato (percezioni degli insegnanti POS), gli insegnanti concordano modestamente sul fatto che l'inclusione è un modello efficace per gli studenti con autismo. Inoltre, ritengono necessario l'insegnamento differenziato e l'inclusione degli studenti con ASD nell'istruzione generale. Inoltre, i risultati del secondo fattore (BEI) mostrano che gli insegnanti credono nell'efficacia dell'inclusione indipendentemente dalle abilità accademiche o sociali degli studenti. Per quanto riguarda le funzioni e i ruoli (PRF), sembra che gli insegnanti siano pienamente d'accordo sul fatto che dovrebbero soddisfare i bisogni degli studenti con autismo funzionale

e sottolineano che la cooperazione degli insegnanti di istruzione speciale e generale è prerequisito per raggiungere l'inclusione. Infine, nell'analisi delle risposte date in merito all'atteggiamento verso la cooperazione (ATC), il corpo docente ha mostrato il maggiore disaccordo. Sottolineano che hanno bisogno di più istruzione per insegnare adeguatamente agli studenti con AAF, rilevando che ricevono un sostegno moderato dall'Amministrazione.

6.4. Conclusioni

Con questa ricerca ci siamo concentrati sui principali fattori del processo di inclusione, ovvero gli insegnanti delle scuole primarie e secondarie in Grecia, in un Paese che ha subito le conseguenze di una crisi economica decennale, che è stata gravata dalle previsioni e dalle carenze della pandemia.

In effetti, lo scopo di questo studio era di indagare gli atteggiamenti degli insegnanti nei confronti dell'inclusione degli studenti con AAF in Grecia. I risultati delle risposte dei docenti confermano in larga misura l'ipotesi originariamente proposta.

In particolare, gli insegnanti sono moderatamente favorevoli agli studenti con AAF in ambienti inclusivi in Grecia, il che dimostra il consolidamento del modello sociale e biopsicologico della disabilità. Inoltre, gli insegnanti credono nell'efficacia dell'inclusione dei bambini con AAF nell'istruzione formale greca, sebbene abbiano bisogno di maggiore istruzione e sostegno da parte dell'amministrazione.

Sebbene la ricerca in Grecia negli ultimi anni sull'inclusione e/o sull'istruzione speciale sia abbastanza frequente, non è stata prestata sufficiente attenzione alle percezioni e agli atteggiamenti degli insegnanti riguardo all'inclusione dei studenti con AAF e al loro passaggio da un livello di istruzione all'altro. Infatti, in questo contesto, per completare il quadro di questo lavoro, viene preparata una ricerca quantitativa che studia come fattori il genere, l'età, l'esperienza pregressa e la formazione nell'educazione speciale. È inoltre necessario approfondire le loro opinioni sulle procedure di inclusione e soprattutto in conseguenza delle nuove condizioni create dalle condizioni pandemiche. In questo contesto è stata organizzata ed è in corso di elaborazione una ricerca qualitativa con focus group misti (con docenti delle scuole primarie e secondarie) al fine di sottolineare le difficoltà di "inclusione elettronica" degli studenti con AAF.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Ainscow, M. (1997). Towards inclusive schooling. *British journal of special education*, 24(1), 3-6.
- Allport, G. W. (1933). 1. Attitudes. *terminology*, 219. Retrieved in March 2021 from <https://www.academia.edu/download/56471198/allport35.pdf>
- Anagnostopoulou, A., & Deropoulou-Derou, E. (2012). Attitudes of teachers (pre-school, primary and junior high school) of regular special and inclusive education towards learning disability. In: A. Zoniou-Sideri, E. Deropoulou-Derou, & K. Papadopoulou. (eds), *The research in special education, inclusive education and disability* (Collective Volume B), (pp. 13-34). Athens: Pedio Publications (In Greek).
- (APA, 2000) American Psychiatric Association. (2000). Diagnostic and statistical manual of mental disorders-IV-TR. *Washington, DC: American Psychiatric Association*.
- Arcangeli, L., Bacherini, A., Gaggioli, C., Sannipoli, M., & Balboni, G. (2020). Attitudes of Mainstream and Special-Education Teachers toward Intellectual Disability in Italy: The Relevance of Being Teachers. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(19), 7325. Retrieved in March 2021 from <https://www.mdpi.com/1660-4601/17/19/7325/pdf>

- Asres, G. (2019). Teachers' attitude towards the inclusion of students with disabilities in the regular classroom: The case of selected primary schools in South Gondar administrative towns-Ethiopia. *Journal of Education and Training Studies*, 7(12), 66-75. Retrieved in July 2021 from <https://pdfs.semanticscholar.org/51d4/a83677007aad4d51c5afa002bb086ce4a6d9.pdf>
- Baird G. (2013). *Θέματα Αξιολόγησης Σχετικά με την Αναπτυξιακή Γλωσσική Διαταραχή*, στο Norbury, F.C., Tomblin, J. B. & Bishop, V.M.D. (2013). *Κατανοώντας τις Αναπτυξιακές Γλωσσικές Διαταραχές*. (Επιμ.: Ράλλη, Μ.Α. & Παληκαρά, Ο.). Αθήνα: Gutenberg.
- Bezevegkis, H., Kalantzi-Azizi, A., Zoniou-Sideris, A (1997). Απόψεις και στάσεις γονέων φυσιολογικών παιδιών απέναντι σε παιδιά με ειδικές ανάγκες. Στο: Καΐλα, Μ., Πολεμικός Ν., & Γ. Φιλίππου, Γ. (επιμ.) Άτομα με Ειδικές Ανάγκες. Σύγχρονες κατευθύνσεις και απόψεις σε προβλήματα πρόληψης, παρέμβασης, αντιμετώπισης. Τομ. Β'. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα. (σελ. 706-711)
- Britsas, X. (1990). Ενσωμάτωση ατόμων με ειδικές ανάγκες. Παιδαγωγική Ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια Λεξικό, 4 (σελ. 1918). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Cook, B. G., Tankersley, M., Cook, L., & Landrum, T. J. (2000). Teachers' attitudes toward their included students with disabilities. *Exceptional Children*, 67 (1), 115–135, DOI: <https://doi.org/10.1177/001440290006700108>
- Cullen, J. P., Gregory, J. L., & Noto, L. A. (2010). The Teacher Attitudes Toward Inclusion Scale (TATIS) Technical Report. *Online Submission*. Retrieved in March 2021 from <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED509930.pdf>
- (DSM-V, 2013) American Psychiatric Association (2013). DSM-V diagnostic and statistical manual of mental disorders (5th ed.). Washington, DC:APA. Retrieved in February 2022 from <https://depts.washington.edu/dbpeds/Screening%20Tools/DSM-5%28ASD.Guidelines%29Feb2013.pdf>
- Fodelianakis, A. (2020a, July 10-12). Φοδελιανάκης Α. (2020, Ιούλιος 10-12). *Διαταραχή αυτιστικού φάσματος (ΔΑΦ) και Ειδική Γλωσσική Διαταραχή (ΕΓΔ/SLI): η υπόθεση του κλινικού συνεχούς-γενετικά και συμπεριφορικά γνωρίσματα (γλωσσικά-γνωστικά)* [Conference presentation]. Proceedings of the 6th International Conference organized by the Institute of Humanities and Social Sciences (IHSS/IAKE) with the title: Democracy, rights and inequalities in the era of the crisis. Challenges in the field of research and education (p. 211). Heraklion, Crete, Greece. Doi: 10.5281/zenodo.4297567. Retrieved: https://www.researchgate.net/publication/346651685_Diatarache_autistikou_phasmatos_DAPH_kai_eidike_glossike_diatarache_EGD_e_ypothese_tou_klinikou_synechous-genetika_kai_symperiphorika_gnorismata_glossika-gnostika
- Fodelianakis, A. (2020b, July 10-12). Φοδελιανάκης Α. (2020, Ιούλιος 10-12). *Η μελέτη περίπτωσης ενός μαθητή με ΔΑΦ του Ε.Ε.Ε.Κ. Ηρακλείου: ορθογραφική αξιολόγηση και διδακτικοί στόχοι* [Conference presentation]. Proceedings of the 6th International Conference organized by the Institute of Humanities and Social Sciences (IHSS/IAKE) with the title: Democracy, rights and inequalities in the era of the crisis. Challenges in the field of research and education (p. 211). Heraklion, Crete, Greece. Doi: 10.5281/zenodo.4297910 Retrieved https://www.researchgate.net/publication/346651703_E_melete_periptoses_enos_mathete_me_DAPH_tou_EEEEEK_Erakleiou_orthographike_axiologese_kai_didaktikoi_stochoi
- Fodelianakis, A., Romero Andonegui A., Basogain Olabe X. (2020b, July 3-10). *A literature Review on the Inclusion of Children with ASD and Special Educational Needs (SENDS) in the Greek Mainstream education system and teachers' perceptions and attitudes* [Conference presentation]. Proceedings of the 4th International Conference organized by IVITRA with the title: High

Academic Achievement International Doctoral Groups Alicante, Spain. Doi: 10.5281/zenodo.4425656

- Fodelianakis, A., Romero Andonegui A., Basogain Olabe X. (2020a, October 1-3). Φοδελιανάκης Α., Romero Andonegui A., Basogain Olabe X. (2020, Οκτώβριος 1-3). *Αλληλοεπικάλυψη, διακριτές διαγνωστικές οριοθετήσεις και η υπόθεση του κλινικού συνεχούς: ο ρόλος των γενετικών και συμπεριφορικών χαρακτηριστικών* [Conference presentation]. Proceedings of the 3rd Panhellenic Scientific Conference organized by the Regional Education Directorate (RED/ΠΔΕ) with the title: I research, I teach, I learn: Looking for the thread in the labyrinth of modern education, Heraklion, Crete, Greece. Doi: 10.5281/zenodo.4297943
- Gal, E., Schreur, N., & Engel-Yeger, B. (2010). Inclusion of Children with Disabilities: Teachers' Attitudes and Requirements for Environmental Accommodations. *International Journal of Special Education*, 25(2), 89-99. Retrieved from (15 July 2019) <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ890588.pdf>.
- Greenwald, A. G., Banaji, M. R., Rudman, L. A., Farnham, S. D., Nosek, B. A., & Mellott, D. S. (2002). A unified theory of implicit attitudes, stereotypes, self-esteem, and self-concept. *Psychological review*, 109(1), 3.
- Heward, W. L. (2011). *Παιδιά με Ειδικές Ανάγκες. Μία Εισαγωγή στην Ειδική Εκπαίδευση*. Α. Δαβάζογλου & Κ. Κόκκινος (επιμ.), (Χ. Λυμπεροπούλου, μεταφρ.). Athens: Τόπος. (first edition 2009).
- Jamsai, P. (2019). Thai Secondary Teacher Attitudes Towards the Inclusion of Students with Learning Disabilities. *Humanities & Social Sciences Reviews*, 7(1), 478-483
- Karagiannis, A., Stainback, W. & Stainback, S. (1996). Historical overview of inclusion, in Stainback, S. & Stainback, W. (eds). *Inclusion: A guide for educators*, pp. 17-27. Baltimore: Brookes, Pub. Co.
- Karagiannis, A., Stainback, W., & Stainback, S. (1996). Rationale for inclusive schooling. In S. B. Stainback & W. C. Stainback (Eds.), *Inclusion: A guide for educators* (pp. 3–15). Paul H Brookes Publishing.
- Kompos, X., Th. (1992). Ο θεσμός της ένταξης παιδιών με ειδικές ανάγκες στα δημοτικά σχολεία και οι υποχρεώσεις της κοινωνίας και του κράτους. Ακίνα: Βιβλία για όλους, 13.
- Kordie, S. (1995). *Κουμπούρες δεν υπάρχουν*. Α. Αλεξιάδη Μετάφραση, Αθήνα: Ολκός 13-21.
- Lahana, A. & Efstathiou, M. (2015). Γιατί συμπεριληπτική εκπαίδευση (Inclusive Education) : Ένα διαφορετικό φιλοσοφικό υπόβαθρο – Ένας διαφορετικός τρόπος σκέψης. *Θέματα Ειδικής Αγωγής*, 69, 3-28.
- Larrivee, B., & Cook, L. (1979). Mainstreaming: A study of the variables affecting teacher attitude. *The journal of special education*, 13(3), 315-324. Retrieved in March 2022 from <https://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.988.5563&rep=rep1&type=pdf>
- Mariani, L. (2012). Il lato nascosto della competenza: Le convinzioni e gli atteggiamenti negli apprendimenti linguistici. *Lingua e Nuova Didattica*, XLI (5), 116-126. Retrieved in March 2022 from https://www.researchgate.net/profile/Luciano-Mariani-2/publication/273705952_Il_lato_nascosto_della_competenza_le_convinzioni_e_gli_atteggiamenti_negli_apprendimenti_linguistici/links/5509937a0cf27e990e0f0f84/Il-lato-nascosto-della-competenza-le-convinzioni-e-gli-atteggiamenti-negli-apprendimenti-linguistici.pdf
- McKeating, E. (2013). *Including children with ASD in regular kindergarten and first grade classrooms: Teacher attitudes, child progress and classroom quality (Doctoral dissertation, University of Pittsburgh)*. Last accessed on the 15 July 2019, http://d-scholarship.pitt.edu/18622/1/McKeating_2013etd.pdf

- Memisevic, H. & Hodzic, S. (2011). Teachers' attitudes toward inclusion of students with intellectual disability in Bosnia and Herzegovina. *International Journal of Inclusive Education*, 15(7), 699-710. Retrieved in March 2022 from <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/13603110903184001>
- Mezquita-Hoyos, Yanko Norberto, Sanchez-Monroy, Morales-Martinez, Lopez-Ramirez, Ernesto Octavio, Reyna-Gonzalez. (2018). Regular and Special Education Mexican Teachers' Attitudes toward School Inclusion and Disability. *European Journal of Educational Research*, 7 (3), 421-430. Retrieved in July 2021 from <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1185559.pdf>
- Milathianaki G. (2020a). The Inclusive education of children with intellectual disabilities in Greece. [Conference presentation]. Proceedings of the 6th International Conference organized by the Institute of Humanities and Social Sciences (IHSS/IAKE) with the title: Democracy, rights and inequalities in the era of the crisis. Challenges in the field of research and education (p. 211). Heraklion, Crete, Greece. doi.org/10.5281/zenodo.4303920
- Milathianaki G. (2020b). Ο Συμπεριφορικός Φαινότυπος και η Μάθηση σε παιδιά με Νοητική Καθυστέρηση. [Conference presentation]. Proceedings of the 6th International Conference organized by the Institute of Humanities and Social Sciences (IHSS/IAKE) with the title: Democracy, rights and inequalities in the era of the crisis. Challenges in the field of research and education (p. 211). Heraklion, Crete, Greece. Doi: 10.5281/zenodo.4303958
- Mittler, P. (1995). Education for all or for some? International principles and practice. *Australasian Journal of Special Education*, 19(2), 5-15.
- Nikodimos, S., (1995). Η Έκθεση της Salamanca. *Το σχολείο του Μέλλοντος*, 10, 16-18.
- Ojok, P., & Wormnæs, S. (2013). Inclusion of pupils with intellectual disabilities: primary school teachers' attitudes and willingness in a rural area in Uganda. *International Journal of Inclusive Education*, 17(9), 1003-1021. Retrieved in March 2022 from https://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/13603116.2012.728251?casa_token=Fc1sKkSeRG0AAAAA:t8Hbi3nWOw8uS-9baFyo5RpgWhvATFm_KpMSzqoUiZiherLtlNNk42JIjgoqsHV2_z_bcYuTc6i2l
- Richards, J. S. (1994). Hormonal control of gene expression in the ovary. *Endocrine reviews*, 15(6), 725-751. Retrieved in March 2022 from https://books.google.gr/books?hl=el&lr=&id=u5V ECdm4HycC&oi=fnd&pg=PR9&dq=richards+1994&ots=Kw16Pln5aW&sig=KnFHVlhvsy faiD2Jx5WiJ650nuU&redir_esc=y#v=onepage&q=richards%201994&f=false
- Sarris, D., Riga, P., & Zaragas, H. (2018). SCHOOL TEACHERS' ATTITUDES TOWARD INCLUSIVE EDUCATION IN GREECE. *European Journal of Special Education Research*, 3 (3). Retrieved in July 2021 from <https://www.oapub.org/edu/index.php/ejse/article/viewFile/1668/4300>
- Sharma, A., Dunay, A., & DELy, R. L. (2018). Special education versus inclusive education: examining concerns and attitudes of teaching professionals toward children with disabilities. In *Forum Scientiae Oeconomia* (Vol. 6, No. 2018) Issue No. 1: Competitiveness of the modern organization: human, ethical and innovative aspects, pp. 83-102). Wydawnictwo Naukowe Akademii WSB. Retrieved in March 2022 from https://www.researchgate.net/profile/Anna-Dunay/publication/324137460_Special_education_versus_inclusive_education_Examining_concerns_and_attitudes_of_teaching_professionals_toward_children_with_disabilities/links/5ac0b602a6fdcccda65cb28e/Special-education-versus-inclusive-education-Examining-concerns-and-attitudes-of-teaching-professionals-toward-children-with-disabilities.pdf
- Sharma, A., & Dunay, A. (2018). An Analysis on Education for Children with Disabilities: A Qualitative Study on Head-Teachers, Teachers and Conductor-Teachers Perception towards Inclusion in Hungary. *Journal of Advanced Management Science* Vol, 6(2). Retrieved in July 2021 from <http://www.joams.com/uploadfile/2018/0606/20180606025700980.pdf>

- Soulis, S-G. (2002). *Pedagogy of inclusion* (Volume A') (In Greek). Athens: Tipothito Publications.
- Σούλης, Σ. Γ. (1997). Τα παιδιά με βαριά νοητική καθυστέρηση και ο κόσμος τους: Άτομα με πολλαπλές αναπηρίες.
- Tsakiridou, H., & Polyzopoulou, K. (2014). Greek teachers' attitudes toward the inclusion of students with special educational needs. *American Journal of Educational Research*, 2(4), 208-218. Retrieved in March 2022 from <http://article.scieducationalresearch.com/pdf/education-2-4-6.pdf>
- Tzuriadu, M. (2000). Παιδιά με ειδικές ανάγκες στο περιθώριο της κοινωνικής ζωής: η κοινωνική κατασκευή της αναπηρίας στο (επιμ. Κυπριωτάκης Α.), Πρακτικά Συνεδρίου Ειδικής Αγωγής, σ. 120-128, ΠΤΔΕ, Σχολή Επιστημών Κρήτης, Ρέθυμνο
- (UNESCO,1994) *United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. (1994). The Salamanca statement and framework for action on special needs education*. Retrieved in March 2021 from <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427>
- UNESCO (1994). Διακήρυξη της Σαλαμάνκα και πλαίσιο δράσης για την ειδική αγωγή. Παγκόσμια διάσκεψη για την Ειδική Αγωγή. Σαλαμάνκα, Ισπανία, 7-10 Ιουνίου. Έκδοση της Ελληνικής Εθνικής Επιτροπής για την UNESCO.
- Warnock Report (1978). Special Educational Needs. Report of the Committee of Enquiry into the Education of Handicapped Children and Young People. *London: Her Majesty's Stationery Office 1978*. Report of the Committee of Enquiry into the Education of Handicapped Children and Young People Chairman: Mrs HM Warnock. Retrieved in March 2021 from <http://www.educationengland.org.uk/documents/warnock/warnock1978.html>
- World Health Organization. (1992). *The ICD-10 classification of mental and behavioural disorders: clinical descriptions and diagnostic guidelines*. World Health Organization. <https://apps.who.int/iris/handle/10665/37958>
- Zoniou-Sideri, A. (1998). Οι ανάπηροι και η εκπαίδευσή τους. Μια ψυχοπαιδαγωγική προσέγγιση της ένταξης. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

El rol del educador o educadora durante el juego de bloques: estudio de caso de una escuela infantil 0-3 años

Franco López, José Pablo

Departamento de Pedagogía e Didáctica, Universidade de Santiago de Compostela (España)

Abstract: Children from zero to three years old use the play as a fundamental tool for their learning and development. The role of the educator during game is important and necessary at many levels. The type of intervention carried out by tutor in early childhood education conditions and modulates the children's response. The objective of this work was to discover what type and how often kid's educators intervene in constructive play and what influence they have on it. For that purpose, a case study was performed using a mixed research methodology in a two–three-year-old classroom, using the unit blocks designed by Pratt. The main study method was observation through the collection of quantitative data applying different instruments for the analysis of the last three sessions of the 15 registered. Semi-structured interviews were conducted with educators as a complementary technique. The main results indicated that the value of the close accompaniment of the adult during the play, as well as punctual interventions during it with an open communication and following the interests of the child, promoted the affluence, enrichment and complexity of the game, ensuring a safe space avoiding the appearance of conflicts.

Keywords: early childhood education, constructive play, unit blocks, role of educator, scaffolding.

1. INTRODUCCIÓN

Hoy en día nadie pone en duda que el juego es básico para el desarrollo cognitivo, motor, sensorial, social... de los niños y niñas de cero a tres años. Por tanto, al igual que sucede con las políticas de la infancia que no se pueden elaborar sin contemplar el juego como derecho del niño o niña (Bantulà y Payà, 2019), tampoco se puede dejar de prestar atención al mismo desde la investigación por ser un tema recurrente. El presente trabajo se centra en el papel que desempeña el educador o educadora durante el juego constructivo con bloques de madera. La importancia de esta investigación radica en dos aspectos fundamentales. La primera tiene que ver con poner en valor el juego de bloques, pues “ha recibido menor atención en la literatura y raramente es incluido en la formación de profesores. Sin embargo, puede contribuir grandemente al desarrollo. Durante este juego los niños realizan papeles imaginarios, transforman simbólicamente objetos, y manifiestan comportamientos verbales y sociales elaborados” (Loizou y Trawick, 2022, p. 161).

La mayoría de los estudios investigan este juego con niños y niñas de más de tres años y son escasos aquellos que se centran en las primeras edades como es el caso de este trabajo. La segunda razón es evidenciar el papel tan importante que tiene el educador o educadora a la hora de intervenir durante el juego de los pequeños y pequeñas apoyando de manera efectiva dicho juego.

En primer lugar, antes de profundizar en el juego de bloques, es necesario destacar cómo se entiende el rol del educador o educadora en la escuela infantil desde un punto de partida respetuoso con las necesidades y motivaciones de los niños y niñas, así como con sus aprendizajes que realizan de forma autónoma, respetando siempre su juego libre y sus propios proyectos mientras juegan. “Si no hay libertad en el juego, no hay posibilidad de exploración, aventura, asombro, descubrimiento, relación y creación, elementos fundamentales a la hora de aprender” (Villaroel *et al.*, 2022, p. 24).

Para comprender los tipos de intervención posibles y descubrir cuales son más apropiados, se puede partir de dos dimensiones: “el *nivel de directividad* de la intervención, es decir, la opción del adulto de aportar nuevas ideas, conocimientos o informaciones o, por el contrario, mantenerse al margen. Por otro, la *sintonía con el niño*, es decir, si la intervención del adulto se hace teniendo en cuenta el hacer del niño” (Pedreira, 2018, p. 10).

La relación entre ambas dimensiones establece cuatro tipos de intervención: la que ignora (se obvia al niño o niña); la que impone (no se respeta el juego o las ideas del pequeño o pequeña); la que escucha (se dan todas las oportunidades, pero no nueva información); la que dialoga (se introducen nuevas vías, pero respetando las ideas o el juego del niño). Estas dos últimas intervenciones son las que conseguirán respuestas más activas por parte de las criaturas (Pedreira, 2018).

Como se explica, pueden ser varias las formas con las que un educador o educadora interviene durante el juego y esto puede generar un dilema ya que, “una implicación excesiva puede disminuir las experiencias de juego de los niños y, por otro lado, la no implicación puede hacer perder importantes oportunidades de guía en el juego de los niños” (Loizou y Trawick, 2022, p. 4).

Teniendo presente la base anterior, se puede afirmar que generalmente en la educación infantil de cero a tres años hay dos posibilidades de intervención, que son similares a las dos últimas establecidas por Pedreira (2018): aquella en la que prima sólo la presencia atenta al juego; o bien en la que se da un paso más, realizando intervenciones que enriquezcan el juego, siempre partiendo de los intereses de los niños y niñas.

Así pues, en la primera situación de intervención el educador o educadora es un “acompañante del proceso de aprendizaje de las criaturas, facilitándoles aquellos recursos, herramientas y espacios que les permitan ser los protagonistas de su proceso de aprendizaje, para que este sea realmente significativo y sostenible en el tiempo” (Lladós, 2019, p. 77). Igual de importante es la disposición que se tiene hacia los niños y niñas, ya que, “a través de una mirada sostenida, una actitud solícita y un acompañamiento respetuoso, somos facilitadores de aprendizajes significativos para pequeños y pequeñas” (Llinares y Mantilla, 2021, p. 49).

Un ejemplo de este tipo de intervención sería la que se lleva a cabo durante el cesto de los tesoros o el juego heurístico descritos por Elinor Goldshmid o la pedagogía de Emmi Pikler, en la que el educador o educadora se centra en el desarrollo libre del niño o niña en un ambiente organizado con materiales adecuados y en el acompañamiento de éste esperando su propia iniciativa.

La segunda de las intervenciones tiene como base la anterior y parte de la premisa de que “no alcanza solo con ofrecer espacios de juego, también es necesario que los docentes nos involucremos y los habitemos, así promovemos que los niños lo puedan hacer” (Kac *et al.*, 2019, p.36). Esta intervención no pretende dirigir el juego sino enriquecerlo. Un ejemplo muy ilustrador es el que describen Palacios y Paniagua (2005) que presentan diferentes estrategias de intervención a la hora de acompañar de cerca los aprendizajes de los pequeños y pequeñas. Concretamente estando un paso por detrás o un paso por delante:

vamos un paso por detrás de una niña cuando la observamos, cuando nos enganchamos a su juego, cuando la seguimos en sus intereses o la animamos a decidir [...] el paso por detrás debe convertirse en un paso por delante: seguimos al niño para actuar, para ver si el andamio que le prestamos está bien ajustado, si debemos intervenir más o menos, si es más adecuada ésta o aquella propuesta. (Palacios y Paniagua, 2005, p. 198)

Este tipo de intervenciones se suelen dar en situaciones de pequeño grupo y son intervenciones que duran poco tiempo. Se denominan *microintervenciones* que son “intensamente personalizadas a

lo largo del día, más frecuentes cuanto más pequeños son los niños, absolutamente prioritarias en los primeros años (0-3), pero necesarias a lo largo de toda la educación infantil” (Palacios y Paniagua, 2005, p. 200).

Una vez definidos los tipos de roles del educador o educadora a nivel general en la escuela infantil, se profundiza a continuación en diversos estudios y trabajos que abordan esta temática en el juego constructivo con bloques, desde diferentes perspectivas de acompañamiento e interacción.

Se inicia esta descripción con algunos de los primeros trabajos sobre la implicación de los educadores o educadoras. Bruce (1992) estudia el enfoque de dejar hacer, el didáctico y el interaccionista, concluyendo que: “dejar hacer tiende a dejar a los niños donde están. El enfoque didáctico solo da a los niños las ideas ‘correctas’. El interaccionista comienza donde está, ayudándoles a usar lo que saben, y para moverse con ellos hacia nuevos conocimientos y comprensión” (Bruce, 1992, p. 20).

El trabajo de Phelps y Hanline (1999) describe 5 niveles de menor a mayor interacción del adulto durante el juego de bloques: 1. Mirando visualmente; 2. Declaraciones no directivas; 3. Preguntas; 4. Declaraciones directivas; y 5. Intervención física.

Gregory *et al.* (2003) llevan a cabo un estudio entre un grupo control y un grupo experimental durante el juego con bloques teniendo un papel de intervención diferente por parte del adulto en cada uno. Llegan a la conclusión de que no es suficiente con que el educador o educadora esté presente para aumentar la complejidad del juego de bloques, siendo necesario un andamiaje verbal para aumentar dicha complejidad.

A continuación, se presentan dos estudios pioneros en el ámbito español centrados en el papel del educador o educadora. En primer lugar, la investigación de Riera (2000) que se centra, entre otros aspectos, en el juego de bloques y establece cuatro tipos de intervención de la educadora: enriquecer la acción, resolver conflictos, centrar la actividad y animar la acción. Los resultados indicaron que en 76 ocasiones se enriqueció la acción; un total de 25 veces se resolvieron conflictos, en 14 situaciones se centró la actividad y, por último, en 7 ocasiones se animó la acción.

En segundo lugar, Arnaiz y Camps (2005) llevan a cabo un taller con un grupo reducido de niños y niñas de dos años empleando bloques de construcción. En este trabajo se establece cual debe ser el rol del educador o educadora durante el desarrollo de este juego, a la hora de iniciarlo, en la situación de construcción y en la finalización del mismo.

Algunas de estas estrategias son: anticipar riesgos, ofreciendo ayudas para evitar caídas; ayudar en la reconstrucción de alguna estructura que se puede caer; ayudar al niño o niña en la comprensión de pequeños problemas; y en el mantenimiento de la búsqueda de alternativas, ante las dificultades para evitar el abandono. Durante la situación de construcción el adulto puede invitar al niño o niña para que se distancie de la construcción y la pueda ver, o bien si algún pequeño no tiene la idea clara de que hacer, puede ayudarle sugiriéndole posibilidades, animándole, construyendo con él o ella...

Finalmente, en estudios más recientes como el de Park (2019) se plantea cual tiene que ser el papel del maestro o maestra para mejorar las cualidades del juego constructivo, centrándose en: la necesidad de dar mucho tiempo al juego constructivo; enfatizar más el proceso que el producto; organizar cerca el área del juego de bloques del área del juego dramático para que sea más diverso y conectado con el simbolismo; hablar con los niños y niñas sobre sus producciones; leerles libros relacionados con la construcción; hablar sobre el proceso de creación y animarlos a elaborar algo concreto; ayudar a concentrarse en el juego con la estimulación de la curiosidad, las necesidades, los intereses, la exploración...; y asegurarse de que hay variedad de piezas y un número suficiente de bloques.

Teniendo en cuenta todos estos trabajos y las diversas opiniones y conclusiones sobre el rol del educador o educadora, en la presente investigación se parte de un estudio de caso que toma como

base un rol que asegura la presencia del adulto durante el juego con bloques y que explora diferentes situaciones de intervención.

Se pretende como propósito general estudiar los tipos de intervención de las educadoras y educadores que facilitan y enriquecen el juego de bloques, identificando aquellas que sirvan para apoyar este juego de manera efectiva y ajustada.

Por último, cabe resaltar que el estudio que se presenta en este capítulo es solo uno de los aspectos observados en la investigación de Franco (2021), en la que se profundiza, por ejemplo, en la complejidad del juego de bloques individual y grupal, en las acciones y relaciones sociales o en las manifestaciones de bienestar de los niños y niñas mientras juegan con este material.

2. OBJETIVOS

- a) Descubrir el número de intervenciones que realizan las tutoras durante el juego de bloques en el aula de 2 a 3 años.
- b) Detectar el tipo de intervenciones que llevan a cabo las tutoras mientras los niños y niñas juegan con los bloques de madera en un rincón del aula.
- c) Describir las opiniones de las tutoras en relación con su intervención cuando los pequeños y pequeñas juegan con los bloques de construcción.

3. MÉTODO

Se realiza un estudio de caso empleando una metodología de investigación mixta (cuantitativa y cualitativa). Este tipo de metodología es de uso habitual en las ciencias de la educación, cuando lo que se pretende es comprender sistemas complejos como pueden ser las escuelas entendidas como casos (Creswell y Plano, 2018).

La observación directa y no participante de la intervención de las tutoras durante el juego con bloques es el método de estudio principal. Se lleva a cabo una recogida de datos cuantitativos mediante el registro continuo de cada sesión y el muestreo temporal, empleando un instrumento elaborado *ad hoc* para el análisis de las tres últimas sesiones de las 15 registradas.

Para la recogida de los datos cualitativos se diseña y realiza una entrevista semiestructurada con los tutores o tutoras de cada aula después del estudio, empleando sus reflexiones para complementar el análisis.

El tipo de bloques usados son los bloques unidad (*Unit Blocks*) diseñados en 1913 por Pratt (2014). Son materiales sin pintar y sin dibujos con unas medidas determinadas que favorecen la estabilidad y manipulación a la hora del juego constructivo. Se ponen a disposición de los niños una cantidad suficiente de piezas de diferentes formas y tamaños.

3.1. Diseño de la investigación

El material seleccionado para este estudio conforma un rincón de juego en el aula, el cual está permanente durante todo el tiempo que dura el mismo. De esta forma, todos los alumnos y alumnas pueden ir y salir cuando quieran de ese rincón y usar los bloques presentes en el mismo. En este trabajo se propone un rol para las tutoras durante este juego que parte del acompañamiento en dicho rincón, diseñando una serie de intervenciones que pueden llevar a cabo mientras los pequeños y pequeñas juegan de forma libre y espontánea con los bloques de construcción de madera.

Se le pide a la tutora que está en este rincón, pues la compañera está pendiente del resto del aula, las siguientes acciones:

- a) Permitir la libertad de acción y elección, así como el juego libre y espontáneo del niño o niña.
- b) Estar cerca del rincón (a 1 metro de las piezas más o menos).

- c) En la medida en que la dinámica del aula lo permita, estar sentada en el suelo moviéndose de ese lugar solo cuando sea imprescindible para:
- Atender las necesidades básicas de los niños y niñas.
 - Resolver los conflictos que puedan aparecer entre los pequeños y pequeñas pero dando el tiempo suficiente para que lo puedan resolver entre ellos.
 - Garantizar la seguridad.
- d) En la interacción con el alumnado empleará estrategias para:
1. Enriquecer la acción/apoyar la complejidad de las estructuras realizadas.
 2. Prevenir y resolver problemas o conflictos.
 3. Apoyar la representación por parte de los niños y niñas del proceso o de las producciones.
 4. Centrar la actividad/apoyar en la frustración en las dificultades que invitan al abandono del juego.
 5. Otro tipo de intervenciones.

Así mismo, se establecen una serie de acciones que no pueden llevar a cabo pues condicionarían el juego del niño o niña y la investigación. Son las siguientes:

- Impedir el movimiento de los niños y niñas por los diferentes rincones del aula.
- Moverse de forma innecesaria por el espacio.
- Impedir que los pequeños y pequeñas trasladen el material, tanto en el propio rincón, como en el resto del aula.
- Dirigir el juego o realizar comentarios del tipo: ‘muy bien’, ‘qué bien lo haces’, ‘qué torre más grande’, ‘qué casa tan bonita’...
- Hacer preguntas sobre lo que realiza el pequeño o pequeña. Por ejemplo: ‘¿Qué es esto que has realizado?’.
- Presentar un modelo de construcción, ni usando piezas, ni fotografías, ni dibujos.
- Construir una estructura.

3.1.1. Instrumentos

Se diseña un instrumento para la recogida del número y tipo de intervenciones de las tutoras, que se corresponden con las cinco estrategias mencionadas anteriormente. Para este diseño se tienen en cuenta los trabajos de Riera (2000), Gregory *et al.* (2003), Arnaiz y Camps (2005) y Palacios y Pania-gua (2005). La tabla 1 recoge las intervenciones posibles en las categorías diseñadas.

Tabla 1. Tipos de intervención de las tutoras.

1ª) Enriquecer la acción/apoyar la complejidad de las estructuras realizadas
<ol style="list-style-type: none"> 1. Acompañar el juego del niño o niña mostrando interés y empatía, empleando la mirada y la sonrisa como aspectos clave en la interacción. 2. Comunicarse con el niño o niña para describir lo que está haciendo. 3. Hacer preguntas abiertas (por ejemplo: ‘¿qué pasaría si...? ¿cómo puedes usar esta pieza de forma diferente?’). 4. Realizar afirmaciones sobre las posibilidades del uso de las piezas (por ejemplo: ‘antes un niño usó dos piezas; María dejó un hueco por el medio...’).
2ª) Prevenir y resolver problemas o conflictos
<ol style="list-style-type: none"> 5. Garantizar la seguridad de los niños y niñas. 6. Proponer un espacio de juego alternativo. 7. Resolver los conflictos que puedan aparecer entre los niños y niñas pero dando el tiempo suficiente para que lo puedan resolver entre ellos. 16. Regular las relaciones.

3ª) Apoyar la representación por parte de los niños y niñas del proceso o de las producciones

8. Comentar con el niño o niña con la construcción presente, las formas y características de la construcción.
 9. Realizar fotografías digitales desde diferentes perspectivas, para en algún momento hablar con los niños y niñas sobre ellas.
 10. Otras posibilidades de dibujo o representación tridimensional.
 15. Mostrar fotos de las construcciones realizadas por los niños y niñas.
-

4ª) Centrar la actividad/apoyar en la frustración en las dificultades que invitan al abandono del juego

11. Ayudar a mantener la calma.
 12. Ayudar en la reconstrucción. Facilitar una pieza al niño o niña si la solicita.
 13. Comprender los pequeños problemas.
-

5ª) Otro tipo de intervenciones

14. Hablar con un niño o niña que no está construyendo.
-

Las intervenciones 14, 15 y 16 se añaden durante el transcurso de la observación ya que no estaban presentes en el diseño inicial.

En lo referido a la técnica de la entrevista, y dado su carácter complementario, es necesario destacar que, del guion de preguntas elaborado que contiene otras categorías o temas generales de la investigación y que fue validado previamente por un conjunto de expertos, se extraen para este artículo exclusivamente dos de las cuestiones que tienen que ver con la categoría del rol del adulto durante el juego con bloques y que plantean lo siguiente: ¿Cómo valoras el rol que tuviste que desenvolver? ¿Cómo te sentiste?

3.2. Participantes

Se selecciona, para llevar a cabo la investigación, el aula de 2 a 3 años de una escuela infantil pública que pertenece a la *Rede de Escolas Infantís de Galicia (A Galiña Azul)*. La muestra es no probabilística por conveniencia, estando formada por todo el alumnado matriculado en este aula (7 niñas y 10 niños) y 1 educadora y 1 maestra tutoras de este grupo.

Esta escuela, al igual que todas las de esta red, tienen pareja educativa en los momentos más significativos de la jornada escolar y las tareas a realizar, independientemente de la categoría (maestra o educadora) se comparten a partes iguales entre las profesionales encargadas del aula (tutoras del grupo).

3.3. Procedimiento

Las 15 sesiones se desarrollaron durante tres meses a través de un calendario planificado con el centro y a la hora de la jornada que la pareja de tutoras escogió. Concretamente, durante el momento de juego libre que en la escuela se lleva a cabo de 11:00 a 12:00 de la mañana.

Las sesiones son grabadas realizando un registro continuo desde que se inicia el juego hasta que los niños o niñas abandonan el espacio, o se debe de recoger para pasar a otra rutina de la escuela.

Se decide analizar las tres últimas sesiones empleando un muestreo temporal cada 5 minutos del tiempo total de la sesión. Pasado este tiempo se detiene el vídeo y se observa y registra que tipo o tipos de intervención de la tutora se están produciendo durante 20 segundos.

Para la presentación de los datos cuantitativos analizados se elaboran representaciones gráficas que son llevadas a cabo con el software de hojas de cálculo de Microsoft. La entrevista se realiza antes y después del trabajo de campo y una vez finalizada se transcribe empleando el software de Linux Transcriber. En este trabajo se presentan de forma complementaria algunas de las respuestas dadas a las preguntas relacionadas con la intervención de las tutoras.

En relación con los principios éticos de la investigación es importante resaltar que se solicita la autorización por escrito a los gestores de las escuelas públicas para realizar el trabajo de campo. Igualmente se pide autorización firmada por parte de las familias de los niños y niñas para realizar la grabación durante el juego, cumpliendo con los Estándares Internacionales sobre Protección de Datos y de Privacidad y los específicos del comité de Bioética de la Universidad de Santiago de Compostela. Igualmente, bajo los mismos criterios, se pide autorización por escrito a las tutoras para ser grabadas y utilizar sus respuestas en la entrevista solo con fines de investigación.

Por otra parte, para garantizar el anonimato del alumnado y de las escuelas no se nombran nunca dichos centros con la intención de conseguir mayor confidencialidad y anonimato. Si en algún momento se nombrase a un niño o niña se hace con tres letras que fueron dadas de forma aleatoria a cada pequeño o pequeña.

4. RESULTADOS

En primer lugar, hay que resaltar que del número total de alumnado de la muestra jugaron en el rincón de bloques los siguientes: sesión 13 (cuatro pequeñas y siete pequeños); sesión 14 (cuatro niñas y tres niños); y sesión 15 (tres pequeñas y siete pequeños). Esta variedad se debe a que el rincón era abierto y podían jugar con los bloques de forma libre cuando quisieran en el espacio de juego estipulado.

Cada una de las sesiones se llevó a cabo en un tiempo diferente ya que el juego finalizaba cuando ya no había niños o niñas en el rincón o bien cuando había que pasar a otra rutina. Así pues, la sesión 13 tuvo una duración total de juego de construcción con bloques de 43'33", la número 14 de 44'53" y por último la sesión 15 una duración de 47'19".

El número total de intervenciones que se registró en las tres sesiones en los diferentes muestreos temporales fue de 65, distribuidos de la siguiente forma: enriquecer la acción/apoyar la complejidad de las estructuras realizadas se dio en 40 ocasiones; prevenir y resolver problemas o conflictos sucedió 13 veces; apoyar la representación por parte de los niños y niñas del proceso o de las producciones se produjo en 6 situaciones; centrar la actividad/apoyar en la frustración en las dificultades que invitan al abandono del juego ocurrió en 4 ocasiones; y otro tipo de intervenciones tuvieron lugar 2 veces. En las figuras 1 y 2 se detallan los diferentes tipos de intervención que se corresponden con estas cinco estrategias de intervención.

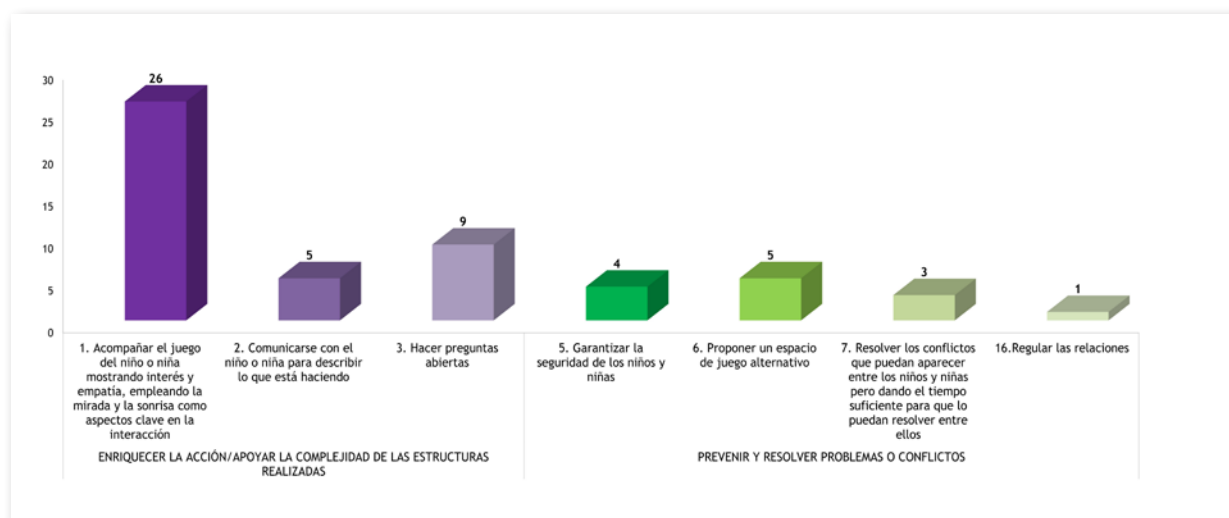


Figura 1. Número y tipo de intervenciones producidas durante el juego sobre las estrategias de enriquecer la acción/apoyar la complejidad de las estructuras y prevenir y resolver problemas o conflictos.

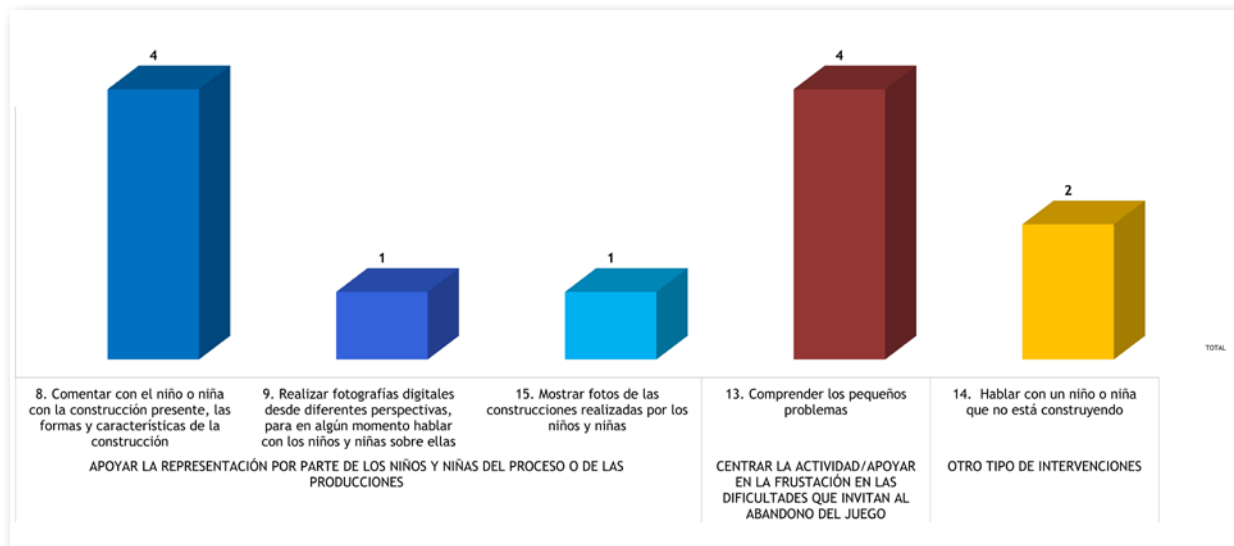


Figura 2. Número y tipo de intervenciones producidas durante el juego sobre las estrategias de apoyar la representación por parte de los niños y niñas del proceso o de las producciones, de centrar la actividad/apoyar en la frustración en las dificultades que invitan al abandono del juego (nº 13) y otro tipo de intervenciones (nº 14).

Por último, para complementar los datos obtenidos, se muestran algunas ideas finales extraídas de las respuestas de la entrevista de las tutoras sobre su valoración en relación con los diferentes tipos de intervención que tenían que llevar a cabo y como se sintieron al respecto.

La presencia de la tutora en el espacio de juego es bien valorada pues anima a más niños o niñas a ir a jugar: ‘La presencia física en el espacio concreto. Cuando nosotras estamos presentes en una actividad van más’.

El rol que desarrollaron se ajusta a lo solicitado en el diseño inicial ya que, principalmente acompañaron a los niños y niñas y realizaron preguntas abiertas: ‘¡Pues acompañar! Ver lo que hacen, estar pendientes. Que a ellos también les gusta que estés allí mirando qué construyen... ¡Interactuar con ellos! [...] También preguntarles como podíamos avanzar en la construcción. Como podían modificarla’; ‘Acompañarlos en el juego, aunque no pueda dirigir la actividad, ni pueda influir en esa construcción, pero sí motivarlos’.

Algunos ejemplos de las preguntas abiertas realizadas son los siguientes: ‘¿Y ahora como podemos hacer? ¿Y ahora podemos hacerlo más alto? [...] ¿Y si le ponemos otra pieza y la hacemos más grande?’; ‘¿Cómo podemos hacer para pasar por debajo? También preguntarles como podíamos avanzar en la construcción’.

Igualmente, sus intervenciones se centraron en prevenir y resolver los conflictos dejando tiempo suficiente para su resolución por parte de los pequeños y pequeñas: ‘Como mediadora a nivel de conflictos, cuando ocurría algún conflicto por alguna pieza o algo’. Una estrategia para prevenir las posibles situaciones conflictivas era proponer un espacio de juego alternativo: ‘La organización del espacio, para que uno no tropezara con la construcción de otro, porque se enfadaban cuando se les caían’; ‘Intentar regular un poco los espacios. Mira aquí está no sé quién, pues mejor que pongas un poco allí. Para que no hubiese los choques porque sin querer mueven una pierna y tiraban una construcción’.

Finalmente, las tutoras argumentan que las mayores dificultades a las que se enfrentaron fueron a la hora de no poner nombre a las construcciones realizadas y darles alternativas de juego para conseguir que los niños y niñas cambiasen de fase constructiva. En palabras de las tutoras: ‘Sí que iba pensando en plan, a ver, ¡esto podía decirlo o no! Vamos a hacer una..., no una torre no... vamos a hacer...,

venga una construcción'. 'Me costó mucho no agarrar piezas y darlas [...] Cuando estaban haciendo alguna construcción: y ahora iba estupenda esta pieza... A mí me costó mucho no darles esa pieza'; 'Darles alternativas de juego..., pero era como que en mi mente quería, ¡bien! ¡Vamos a hacer así! Y les invitaba, ¿no? A ver, ¿esto dónde lo podemos poner? Pero hacía, ¡puff! ¡A mí eso no me interesa! Y como, pues nada, quedó ahí... Para mí fue lo más difícil que hicimos'.

5. DISCUSIÓN Y/O CONCLUSIONES

En relación con el primer objetivo, que se centra en descubrir el número de intervenciones que realizan las tutoras durante el juego de bloques en el aula de 2 a 3 años, se destaca que el número total registrado en el muestreo temporal fue de 65. Esta cantidad es suficiente y representativa para todas las categorías que engloban los diferentes tipos de intervención estudiados en las tres sesiones.

Los resultados reflejan el valor del acompañamiento de las tutoras durante el juego ya que es el tipo de intervención más elevado. Esta situación concuerda con la importancia que se le da a esta presencia en los diferentes modelos pedagógicos como el de la pedagogía Pikler, o en experiencias de juego como el cesto de los tesoros o juego heurístico y el valor del juego libre de los niños y niñas. Así mismo, este resultado es similar al del estudio de Riera (2000) sobre el juego constructivo con bloques en el que también fue la categoría más elevada.

Realizar preguntas abiertas y comunicarse con el niño o niña para ver lo que está haciendo fueron el segundo y tercer resultado más alto. Esto indica que las tutoras se ajustaron al perfil propuesto y que se evidencian intentos de enriquecer la acción y/o apoyar la complejidad de las estructuras elaboradas. Por tanto, este trabajo está en la línea con las microintervenciones propuestas por Palacios y Paniagua (2005), con el uso del tercer nivel de interacción establecido por Phelps y Hanline (1999) y con la necesidad de llevar a cabo un andamiaje verbal para aumentar la complejidad, tal y como apunta Gregory *et al.* (2003).

El bajo número de conflictos existentes destaca que las tutoras realizaron una adecuada labor de prevención, proponiendo principalmente espacios de juego alternativos, y éstos se pueden encarar con los resultados de Riera (2000) en el que este tipo de intervención fue el segundo más elevado.

Al igual que en el estudio de Park (2019), en el presente trabajo también se registraron situaciones en las que las tutoras hablaban con los pequeños y pequeñas sobre sus producciones comentando las formas y características.

Esta breve discusión sobre el segundo objetivo del trabajo que, es detectar el tipo de intervenciones que llevan a cabo las tutoras mientras el alumnado juega con los bloques de madera en un rincón del aula, permite evidenciar el valor del acompañamiento y del empleo de intervenciones bien ajustadas al juego de los niños y niñas por parte de los adultos, tal y como apuntaban Pedrera (2018) o Loizou y Trawick (2022).

Respecto al último objetivo, describir las opiniones de las tutoras en relación con su intervención cuando los pequeños y pequeñas juegan con los bloques de construcción, es importante destacar que su visión sirve para reforzar los datos obtenidos, siendo un claro referente de contraste que da coherencia y rigurosidad a la investigación realizada. Sus respuestas fortalecen: que la presencia en el espacio por parte de la educadora es fundamental para que jueguen más niños o niñas en el rincón de bloques; que desarrollaron un rol de acompañamiento realizando preguntas abiertas para avanzar en la construcción, siendo esta la mayor de las dificultades sentidas durante el proceso; y que intervinieron en escasos conflictos, intentando evitarlos previamente usando estrategias como proponer un espacio de juego alternativo.

Cabe resaltar que la principal limitación encontrada en esta investigación fue la interpretación de lo que los niños y niñas decían, lo cual ayudaba a entender la intervención de las tutoras. Esta limitación es propia de la edad de los pequeños y pequeñas, y para futuras ocasiones sería bueno disponer de mejores medios técnicos a la hora de hacer el registro del audio. Igualmente sería recomendable en un futuro próximo realizar estudios similares para poder comparar resultados y así poder generalizarlos.

Con este trabajo se concluye, en primer lugar, que es fundamental que el educador o educadora se encuentre sentado o sentada a una distancia próxima del rincón de juego que le permita acompañar a los niños o niñas de dos a tres años mientras juegan con bloques, y que su presencia es un factor importante para que acudan más niños y niñas.

En segundo lugar, ya que las intervenciones más numerosas se dan a la hora de enriquecer la acción o complejidad de las estructuras elaboradas, no se trata solo de acompañar el juego, sino que la comunicación con el niño o niña para describir lo que está haciendo y emplear preguntas abiertas (del estilo: ¿qué pasaría si...? ¿cómo se puede usar esta pieza de forma diferente?) son dos tipos de intervenciones muy adecuadas a la hora de llevar a cabo el juego de bloques.

Por último, los escasos conflictos detectados, ponen de manifiesto que un buen trabajo preventivo por parte del educador o educadora es fundamental en el juego de construcción, siendo las intervenciones más apropiadas las de comprender los pequeños problemas que puede tener el niño o niña y proponer un espacio de juego alternativo para evitar, por ejemplo, tirar una construcción de forma involuntaria.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Arnaiz, V. & Camps, J. (2005). *Taller de construcciones. ¿Cómo lo hacemos? Aula de Infantil*, (26), 7-10.
- Bantulà, J. & Payà, A. (2019). *Jugar: un derecho de la infancia*. Graó.
- Bruce, T. (1992). Children, adults and blockplay. En P. Gura (Ed.), *Exploring learning: Young Children and Blockplay* (pp. 14-26). Paul Chapman Publishing Ltd.
- Creswell, J. W. & Plano, V. L. (2018). *Designing and conducting mixed methods research*. Sage publications.
- Franco, J.P. (2021). *O xogo de construción con bloques en nenos e nenas de 2 a 3 anos: estudo descritivo da calidade de contextos, procesos e resultados* [Tesis doctoral]. Minerva. Universidade de Santiago de Compostela. <https://dspace.usc.es/xmlui/handle/10347/26971>
- Gregory, K. M., Kim, A. S. & Whiren, A. (2003). The effect of verbal scaffolding on the complexity of preschool children's block constructions. En D. E. Lytle (Ed.), *Play and Educational Theory an Practice* (pp. 117-134). Praeger.
- Kac, M. Renée, M. & Urcola, D. (2019). *El juego y el jugar en el Jardín Maternal. El Jardín Maternal, un lugar donde el enseñar y el aprender se hacen jugar*. Novedades Educativas.
- Lladós, L. (2019). *Ser maestr@ en el 0-3*. Graó.
- Llinares, C. & Mantilla, I. (2021). *Materiales 0-3*. Graó.
- Loizou, E., & Trawick-Smith, J. (Eds.) (2022). *Teacher Education and Play Pedagogy: International Perspectives*. Routledge.
- Palacios, J. & Paniagua, G. (2005). *Educación Infantil: Respuesta educativa a la diversidad*. Alianza.
- Park, J. (2019). The Qualities Criteria of Constructive Play and the Teacher's Role. *Turkish Online Journal of Educational Technology-TOJET*, 18(1), 126-132. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1201796.pdf>

- Pedreira, M. (2018). Intervenir, no interferir: el adulto y los procesos de aprendizaje. *Aula de infantil*, (96), 9-13. <https://is.gd/KoVM4f>
- Phelps, P. & Hanline, M. F. (1999). Let's play blocks! creating effective learning experiences for young children. *Teaching Exceptional Children*, 32(2), 62-67. <https://doi.org/10.1177/004005999903200209>
- Pratt, C. (2014). *I Learn from Children: An Adventure in Progressive Education*. Grove Press.
- Riera, M. A. (2000). *Análisis de situaciones de enseñanza/aprendizaje en la primera infancia desde una perspectiva interaccionista: Proyectos con objetos y materiales no estructurados* [Tesis doctoral inédita]. Universidad de las Islas Baleares.
- Villaroel, K., Saldaña, D. & Mena, C. (2022). El juego en niños y niñas menores de tres años: tensiones entre el respeto por la libertad y la intencionalidad. *Revista Infancia, Educación y Aprendizaje*, 8(1), 23-36. <https://doi.org/10.22370/ieya.2022.8.1.2471>

Aplicación web para la simulación de circuitos amplificadores básicos y refuerzo del estudio no presencial

Galiana-Merino, Juan José¹; Alavés-Baeza, Vicent¹; Soler-Llorens, Juan Luis²; Gómez Doménech, Igor³; Rosa-Cintas, Sergio⁴

¹Dpto. Física, Ingeniería de Sistemas y Teoría de la Señal, Universidad de Alicante (España); ²Dpto. Ciencias de la Tierra y Medio Ambiente, Universidad de Alicante (España); ³Dpto. Física Aplicada, Universidad de Alicante (España); ⁴Dpto. Didáctica General y Didácticas Específicas, Universidad de Alicante (España)

Abstract: The present work is focused on basic electronics subjects and specifically on the understanding and interpretation of amplifier circuits based on bipolar junction transistors. In this context, students acquire the skills to identify the different configurations, algebraically analyze the circuit and obtain the necessary parameters to characterize the behavior of the amplifier. However, from a practical point of view, students have more difficulties in understanding and interpreting the connection between the theoretical concepts and the real behavior of the circuit. In this sense, the objective of this research work is to develop and provide students with an online simulation tool that allows them to interact with the amplifier circuits studied in the theory class and understand how they behave with different configurations, component values or signals. The incorporation of circuit simulation in theory class has been investigated by the authors themselves during several courses. Compared to other courses, in which these simulations were not introduced, an improvement was observed in the obtained results. Additionally, students positively valued the inclusion of these simulation tools in the theory class and considered that it helps them to better understand the theoretical concepts. From this survey, it was deduced that students would like to have these same simulation tools outside the classroom in order to complement the non-face-to-face study.

Keywords: electronics circuits, simulation models, transistors, internet, application software.

1. INTRODUCCIÓN

El presente trabajo se centra en el ámbito de las asignaturas de electrónica básica y específicamente en la comprensión e interpretación de circuitos amplificadores basados en transistores de unión bipolar. En estas asignaturas se introduce el componente electrónico del transistor, explicando sus diferentes configuraciones en un circuito (emisor común, colector común y base común), así como sus respectivas curvas características y las diferentes zonas de funcionamiento (zona activa, corte y saturación). A partir de ahí se analizan y caracterizan diferentes circuitos amplificadores basados en un transistor de unión bipolar. Como resultado, los estudiantes adquieren la competencia para identificar las diferentes configuraciones, analizar algebraicamente el circuito y obtener los parámetros necesarios para caracterizar el comportamiento del amplificador (ganancia en tensión, ganancia en corriente, impedancia de entrada e impedancia de salida). Sin embargo, desde el punto de vista práctico, se observa que muchas veces los estudiantes no terminan de comprender de forma cualitativa el comportamiento de los circuitos electrónicos estudiados, incluso tratándose de circuitos básicos y sencillos. En el caso de la mayoría de los estudiantes, estos comprenden y saben utilizar las herramientas necesarias para analizar de forma teórica un circuito y caracterizarlo tanto en continua como en alterna. Sin embargo, no comprenden de forma cualitativa lo que sucede realmente. En muchas ocasiones los resultados

que obtienen son sólo números, sin ser capaces de llegar a interpretarlos. En el caso concreto de la asignatura de Electrónica analógica, de segundo curso del Grado en Ingeniería en Sonido e Imagen en Telecomunicación de la Universidad de Alicante, todo esto resulta claramente evidente en las cuestiones que se realizan de forma informal durante las clases de teoría, en las prácticas de laboratorio y en cuestiones específicas que se les piden como ejercicio durante el desarrollo del primer tema y que deberían conocer del curso anterior.

Para mejorar la comprensión de los conceptos teóricos podría parecer que no hay nada mejor que acercar la teoría a la práctica para que el estudiante pueda ver con sus propios ojos lo que significan concretamente los resultados obtenidos en cada caso. Sin embargo, en una situación intermedia podemos encontrar las simulaciones de circuitos que, si bien no son exactamente una experiencia práctica real, sí son capaces de mostrarnos también el funcionamiento de los circuitos estudiados proporcionando más flexibilidad y dinamismo a la clase teórica. Diferentes estudios han mostrado que el aprendizaje mediante simulaciones puede ser igual (Triona y Klahr, 2003; Klahr et al., 2007) o incluso mejor (Finkelstein et al., 2005; Chang et al., 2008; Jaakkola y Nurmi, 2008) que el aprendizaje puramente práctico, con equipos reales, además de mejorar la propia motivación de los estudiantes (Tapola et al., 2014). Las simulaciones proporcionan resultados rápidos y más claros de entender, lo cual también es valorado por el profesorado (Wieman et al., 2008).

La inclusión de la simulación de circuitos en la docencia de asignaturas relacionadas con electrónica es cada vez mayor. No sólo en el ámbito de las prácticas de laboratorio y proyectos, sino cada vez más en la docencia de las clases de teoría. En los trabajos de Varó (2017) y Hossain et al. (2017) podemos encontrar un amplio análisis comparativo de diferentes tipos de software de simulación de circuitos electrónicos. Además, Varó (2017) nos proporciona una visión general de su utilización en la docencia, analizando 15 universidades tanto españolas como extranjeras. De su estudio se desprende que el software utilizado mayoritariamente en la enseñanza universitaria es OrCad[®] (www.orcad.com) y NI MultiSim[®] (<https://www.ni.com/academic/esa/multisimse.htm>). Ambos son programas muy completos que permiten al estudiante diseñar, simular y visualizar el comportamiento de complejos circuitos electrónicos. Dentro de OrCad[®], la herramienta de Pspice[®], en su versión de estudiante gratuita, ha sido utilizada previamente en la docencia de la asignatura de Electrónica analógica bajo estudio (Molina-Palacios et al., 2016). En este caso, se combinaba la explicación mediante PowerPoint[™] y pizarra, con la presentación *in-situ* de la simulación. Otras experiencias con el software Pspice[®] también se pueden encontrar en el trabajo de Dickerson y Clark (2018), donde incorporan las simulaciones en las clases teóricas, así como en las propuestas de trabajos y proyectos. Por su parte, Li et al. (2020) exponen su experiencia utilizando el software de simulación MultiSim[®]. De este modo consiguen una mayor implicación de los estudiantes y, por tanto, una mejora en su rendimiento académico.

En el caso del software MultiSim[®], éste permite cambiar cualquier parámetro del circuito y ver en tiempo real su efecto sobre la señal de salida. Esto lo hace más apropiado para su utilización en clase, pues permite que la interacción con la teoría y las respectivas explicaciones sean más dinámicas.

Al margen del software comercial específico de electrónica que se pueda utilizar en enseñanza, también existen grupos de investigación que han optado por utilizar software libre (como por ejemplo Itagi y Tatti, 2015) o desarrollar sus propias aplicaciones con el fin de adaptarse mucho mejor a las necesidades reales de su alumnado (como por ejemplo Müsing et al., 2011; Rodríguez-Cabrera, 2016).

En esa línea, en el trabajo de Rodríguez-Cabrera (2016) se utiliza el software Matlab[®] (<https://es.mathworks.com>) para el análisis y simulación de circuitos lineales con amplificadores operacionales. Matlab[®] no es un software específico de diseño y simulación de circuitos electrónicos, pero

su gran potencial en todos los campos de ingeniería permite desarrollar aplicaciones concretas relacionadas con la electrónica. En el trabajo de Galiana-Merino et al. (2018), también se desarrolla una aplicación en Matlab[®] enfocada al estudio de un amplificador en configuración de emisor común, la cual constituye el punto de partida para el estudio llevado a cabo en el presente trabajo, así como para la aplicación desarrollada.

Siguiendo en esta línea de investigación, en el presente trabajo se ha desarrollado una aplicación web directamente relacionada con el análisis de amplificadores con un transistor de unión bipolar. El objetivo perseguido con el desarrollo de dicha aplicación es proporcionar al estudiante una herramienta de simulación que le permita de forma muy amena y sencilla interactuar con los circuitos amplificadores vistos en la clase de teoría y comprender cómo se comportan ante diferentes configuraciones, diferentes valores de los componentes y diferentes señales. De este modo se pretende cubrir las carencias observadas en los estudiantes respecto a la comprensión del funcionamiento de estos tipos de circuitos básicos.

La aplicación está desarrollada en el entorno de Matlab[®] y Matlab WebAppServer[®]. Funciona de forma totalmente interactiva, de modo que ante cualquier cambio en alguno de los parámetros del circuito se muestra de forma inmediata el correspondiente resultado. Por otro lado, al tratarse de una aplicación *ad hoc*, hecha a medida para la asignatura bajo estudio, se han integrado en ella todos aquellos aspectos del circuito en los que el estudiante presenta una mayor dificultad de comprensión. La experiencia docente previa en esta asignatura durante varios años ha permitido identificar claramente cuales son los aspectos más difíciles de comprender o interpretar, de modo que la aplicación hace hincapié especialmente en ellos.

Podemos decir, por tanto, que la aplicación desarrollada es resultado de la experiencia docente en la asignatura de electrónica durante varios cursos y de los estudios de investigación docente previos realizados en relación con la introducción de las simulaciones en la clase presencial.

Los resultados de dichos estudios, los cuales justifican el desarrollo de la presente aplicación web, son también comentados en el presente trabajo. El propósito en este caso es analizar la efectividad de las simulaciones sobre la competencia de comprensión e interpretación del funcionamiento de los circuitos amplificadores básicos estudiados en la asignatura.

Los objetivos y preguntas de investigación propuestos, basados en la utilización del software de simulación, son:

1. Mejora del rendimiento de los estudiantes y en particular de la competencia de comprensión e interpretación de circuitos.
2. Mejora de la motivación e interés del alumnado mediante simulaciones interactivas.
3. Mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje mediante la inclusión en las clases de teoría de simulaciones interactivas que se adaptan al ritmo de aprendizaje del estudiante.

2. MÉTODO

2.1. Diseño de la aplicación

Aunque existe software comercial como Pspice[®] que es muy completo y con herramientas más que suficientes para todo el contenido de una asignatura de electrónica básica, este presenta algunos inconvenientes a la hora de aplicarlo directamente en el aula como apoyo a la clase de teoría. Cada cambio en alguno de los parámetros del circuito precisa de volver a ejecutar la simulación y seleccionar las variables a mostrar. Además, dado que es un programa cerrado, no podemos adaptarlo a las necesidades específicas de la asignatura en las que se desea incidir.

Como alternativa se ha desarrollado una aplicación basada en Matlab[®] y Matlab WebAppServer[®] para simular el funcionamiento de circuitos amplificadores básicos formados por un transistor de unión bipolar. Obviamente, es una aplicación muy específica y no pretende parecerse a programas como Pspice[®] o NI MultiSim[®]. Sin embargo, desde el punto de vista pedagógico ofrece los requerimientos que, desde la experiencia previa, consideramos que eran necesarios. En la Figura 1, se muestra la pantalla principal de la aplicación desarrollada para el caso de un amplificador con transistor de unión bipolar en configuración de emisor común.

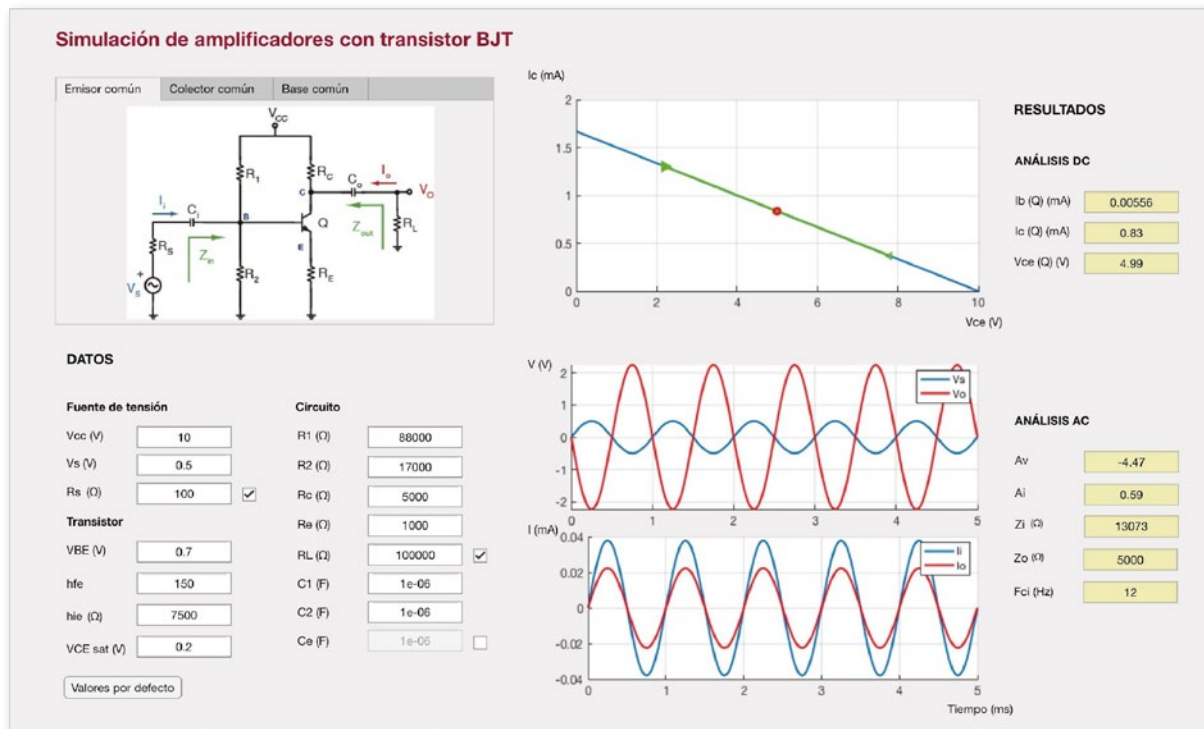


Figura 1. Captura de pantalla de la aplicación web desarrollada.

El programa desarrollado permite analizar diferentes configuraciones: emisor común, colector común y base común. Además, permite ver de forma muy sencilla cómo afecta al circuito la inclusión o no de ciertos componentes como son la resistencia de la fuente, la resistencia de carga o el condensador de paso del emisor. En general, permite modificar cualquier valor del circuito y observar de forma inmediata cómo este cambio afecta al punto de polarización del transistor (análisis de continua o análisis DC) y a los parámetros característicos de alterna (análisis AC). Estos cambios se muestran tanto cuantitativamente como gráficamente, lo cual ayuda considerablemente al estudiante a entender mucho mejor cómo se comporta el circuito y cómo afecta a la tensión y corriente de entrada.

En el caso del análisis de continua, se muestran los valores correspondientes al punto de trabajo o punto Q del transistor, esto es la corriente de base, la corriente de colector y la tensión colector-emisor. Pero lo más importante y destacable respecto a otro software comercial es que nos muestra gráficamente la recta de carga y el punto de trabajo resultado del análisis de continua, juntamente con el rango de variación instantánea del mismo, resultado del análisis de alterna. De este modo, el estudiante puede fácilmente localizar el punto de trabajo del transistor en la zona activa, de saturación o en corte, pero al mismo tiempo puede detectar si en algún momento del ciclo de la señal se alcanzarán o no los estados de saturación o corte. Esto es crucial para que el estudiante comprenda que corriente

continua y corriente alterna subsisten de forma simultánea en el circuito, aunque el análisis respectivo de cada una de ellas se haga por separado.

En el caso del análisis de alterna, se muestran los valores teóricos obtenidos para los parámetros característicos de alterna del circuito amplificador, esto es ganancia en tensión, ganancia en corriente, impedancia de entrada e impedancia de salida. También se muestra la frecuencia de corte teórica estimada en base a los valores de resistencias y condensadores del circuito. De forma simultánea se muestran gráficamente la tensión y corriente sinusoidal de entrada junto a la tensión y corriente de salida.

Es de especial interés el estudio de las configuraciones en las que el transistor entra en algún momento en la región de corte y/o saturación, distorsionando la señal esperada de salida. Si bien los estudiantes aprenden de forma teórica a diferenciar cada uno de los estados del transistor de unión bipolar, tienen muchas más dificultades para comprender e interpretar realmente qué sucede con la tensión o la corriente de salida. En este sentido, la aplicación web desarrollada permite a los estudiantes modificar a voluntad el punto de trabajo del transistor y observar gráficamente cómo cambia la tensión y corriente de salida en los intervalos de tiempo en los que el transistor alcanza las regiones de corte y/o saturación.

2.2. Descripción del contexto y de los participantes

El presente estudio se enmarca en la asignatura de Electrónica analógica, que es una asignatura obligatoria de segundo curso que se imparte en el Grado en Sonido e Imagen en Telecomunicación ofertado por la Universidad de Alicante.

En esta asignatura se estudia principalmente el análisis de amplificadores, viendo desde circuitos básicos con un solo transistor a amplificadores más complejos con varios transistores, amplificadores de potencia, amplificadores realimentados y aplicaciones con amplificadores operacionales. Previamente a esta asignatura, los estudiantes han cursado las siguientes asignaturas de primero: Análisis de circuitos, Electrónica básica y Electrónica digital. De todas ellas, Electrónica básica constituye justamente la base necesaria para afrontar la asignatura bajo estudio. De hecho, en esta asignatura ya estudian amplificadores sencillos con un solo transistor.

En base a estos conocimientos previos, se inicia en segundo la asignatura de Electrónica analógica, repasando el análisis de amplificadores con un solo transistor y considerando diferentes tipos de transistores, tanto bipolares como de efecto de campo, y en cada caso sus diferentes configuraciones de polarización, tanto en continua como en alterna.

Con el fin de determinar el grado de comprensión de los circuitos estudiados, se les pide durante este primer tema la entrega de un boletín denominado “Conocimientos previos” donde se alternan preguntas propiamente de desarrollo o análisis, con preguntas teóricas y preguntas de comprensión. En el caso de las preguntas de desarrollo y análisis, los estudiantes responden en su mayoría correctamente a los problemas tipos. Sin embargo, conforme los problemas se distancian de la configuración más común, los resultados son peores. En el caso de las preguntas más teóricas, son indicativas del interés que muestran de inicio los estudiantes por la asignatura, pues dado que el boletín pueden realizarlo en casa consultando todo tipo de bibliografía, lo esperado sería que contestarán correctamente a estas preguntas. Por desgracia no es una situación unánime. Por último, están las preguntas de comprensión que hacen referencia al análisis cualitativo de un circuito básico con transistor funcionando en diferentes estados. En este caso, la mayoría de los estudiantes no saben qué responder y dejan en blanco la respuesta, incluso en el caso más general y sencillo. Esto deja en evidencia todo lo aprendido hasta el momento, tanto en el tema 1 de la asignatura como en la asignatura previa de primer curso,

pues refleja que conocen cómo analizar un circuito, escribiendo correctamente todas sus ecuaciones de funcionamiento, pero no comprenden correctamente lo que eso supone para una señal de entrada: ¿amplificará su amplitud?, ¿cambiará su fase?, ¿distorsionará la señal?, etc.

En este contexto, desde hace unos cursos se ha incluido en las clases de teoría, intercalados con las transparencias y desarrollos en la pizarra, el uso de simulaciones con el fin de ayudar a comprender de modo también cualitativo lo que sucede en un sencillo circuito amplificador. Hasta ahora se han utilizado las herramientas de Pspice[®] (versión de estudiante gratuita) (Molina-Palacios et al., 2016) y Matlab[®] (Galiana-Merino et al., 2018) para realizar las simulaciones en clase. Las encuestas realizadas, así como los resultados obtenidos en el boletín de “Conocimientos previos” demuestran una clara mejora en la comprensión de los circuitos estudiados.

2.3. Descripción de la experiencia

A continuación, se detalla la metodología seguida para incluir las simulaciones de los circuitos amplificadores básicos en el proceso de enseñanza-aprendizaje. El procedimiento empleado se puede estructurar básicamente en cuatro fases:

Fase 1. Análisis teórico del circuito

En el caso concreto de la asignatura de Electrónica analógica, las clases teóricas se dan combinando las transparencias de *PowerPoint*[™] con las explicaciones y desarrollos en la pizarra. En las transparencias, el estudiante dispone de los circuitos, gráficas, ideas generales y ecuaciones resultantes. La pizarra se utiliza para realizar el análisis detallado, paso por paso, de los circuitos mostrados en las correspondientes transparencias. De este modo se mejora la claridad y organización de los contenidos (Apperson et al., 2006) sin perder a su vez el análisis detallado de los circuitos de interés.

Fase 2. Simulación del funcionamiento ideal del circuito

Una vez realizado el desarrollo detallado de un circuito, tanto en continua como en alterna, es cuando se procede a abrir la aplicación web desarrollada y mostrar a los estudiantes como verdaderamente se comporta el circuito ante una señal sinusoidal de entrada.

La simulación comienza con unos parámetros por defecto y muestra de forma simultánea el resultado, tanto cuantitativa como gráficamente, obtenido del análisis del circuito en corriente continua y alterna.

Fase 3. Simulación del funcionamiento del circuito ante variaciones de los parámetros

El programa desarrollado es completamente interactivo, de modo que cualquier variación en alguno de los parámetros del circuito se refleja inmediatamente en los correspondientes resultados. Los parámetros modificables se pueden clasificar básicamente en cuatro grupos correspondientes con: fuentes de tensión, tanto continua como alterna; parámetros del transistor; resistencias y condensadores del circuito amplificador; y resistencia de carga.

En esta fase de la metodología, se van modificando diferentes parámetros del circuito para ver de forma inmediata cómo esto afecta a su funcionamiento y, en concreto, a la señal de salida. Las cuestiones más importantes que se tratan son las relativas a los efectos producidos por las modificaciones en:

- Punto de trabajo. Estudiando las zonas de saturación y corte.
- Amplitud de la señal de entrada. Estudiando las posibles distorsiones debidas a intervalos de tiempo en las zonas de saturación y/o corte.

- Resistencia interna de la fuente de tensión alterna.
- Resistencia de carga.
- Capacidad de los condensadores.

Esto permite al estudiante ver realmente como es la señal de salida en función de los parámetros del circuito y especialmente ver cómo se distorsiona la señal cuando alguna de las zonas no lineales (corte o saturación) es alcanzada durante parte del periodo de la señal de entrada. Se ha incidido particularmente en este aspecto porque normalmente los estudiantes, incluso sabiendo analizar perfectamente el circuito, no saben cualitativamente describir su funcionamiento, y en especial en las zonas de corte y saturación.

Esta fase se desarrollará durante la clase presencial, pero también se propondrá como actividad no presencial. En el caso de la clase presencial, con cada una de las simulaciones se explican los resultados obtenidos, analizando la relación con los resultados teóricos desarrollados previamente. De este modo los estudiantes comprenden mucho mejor el funcionamiento de los circuitos estudiados y son capaces de asociar el desarrollo meramente matemático con lo que realmente sucedería en la práctica en un circuito del laboratorio.

Lo más interesante de la herramienta desarrollada es que se trata de una aplicación web, por lo que los estudiantes pueden utilizarla también fuera del ámbito de la clase presencial adaptándose al momento y al lugar que mejor les venga a ellos. Para empezar se les proporciona un guión con los pasos a seguir para analizar y estudiar las configuraciones que se consideran más relevantes. A partir de ahí, los estudiantes pueden interactuar libremente con la aplicación explorando las múltiples posibilidades que pueden darse.

Fase 4. Encuestas y evaluación

Al final del tema se pasa a los estudiantes un cuestionario sencillo con el fin de conocer sus impresiones sobre la efectividad de las simulaciones en el proceso de enseñanza-aprendizaje, así como su grado de satisfacción. Adicionalmente, se les propone realizar un boletín de problemas, que hemos llamado de “Conocimientos previos”, como actividad no presencial, para desarrollar en casa. Este boletín consta de cuestiones teóricas y sencillos problemas relacionados con los contenidos estudiados en clase.

3. RESULTADOS

Uno de los principales objetivos propuestos en el presente estudio es la mejora en el rendimiento de los estudiantes, y concretamente la mejora en la competencia de comprensión e interpretación de los circuitos estudiados. Con el fin de poder valorar objetivamente la posible mejora de los resultados, se ha elegido como indicador las notas que obtiene el alumnado a la hora de realizar un boletín de problemas (llamado de “Conocimientos previos”), que realizan al final del primer tema como tarea no presencial. En este boletín de problemas se combinan preguntas de desarrollo o análisis, preguntas teóricas y preguntas de comprensión sobre el funcionamiento de los circuitos. En la Figura 2 se muestra el histograma de notas obtenidas por los estudiantes durante ocho cursos académicos.

En los tres primeros cursos académicos analizados se puede observar cómo la mayoría de los estudiantes obtiene una nota de aprobado. Además, muy pocos son los que obtienen una nota de sobresaliente. Incluso, se observa un índice de suspensos que en alguno de estos tres primeros cursos supera el 20%. En el curso 2014-15, comienzan a mejorar las notas en conjunto, concentrándose especialmente en la nota de notable. No obstante, siguen siendo pocos los alumnos que alcanzan un

sobresaliente. Durante este curso, empieza a introducirse alguna simulación con el programa Pspice[®], pero sólo de forma muy puntual. Es importante remarcar que, por lo general, los estudiantes resuelven bien las cuestiones de desarrollo y análisis de circuitos, así como las cuestiones teóricas, pues además se tratan contenidos que ya comenzaron a estudiar durante el primer curso de la titulación. Es en las cuestiones en las que tienen que razonar y mostrar si realmente comprenden el funcionamiento de los circuitos donde fallan o mayoritariamente dejan directamente en blanco.

A partir del curso 2015-16 se comienzan a introducir de forma sistemática las simulaciones en el primer tema de la asignatura. En principio, utilizando la herramienta de Pspice[®] y posteriormente la aplicación desarrollada en Matlab[®] (Galiana-Merino et al., 2018). A partir de este curso se puede observar como el histograma en bloque se desplaza hacia mejores notas, concentrando la mayoría de estas en el margen de notable y sobresaliente. Además, ya hay un mayor porcentaje de estudiantes que obtienen un 9 de nota, e incluso algunos que responde correctamente a todo el boletín.

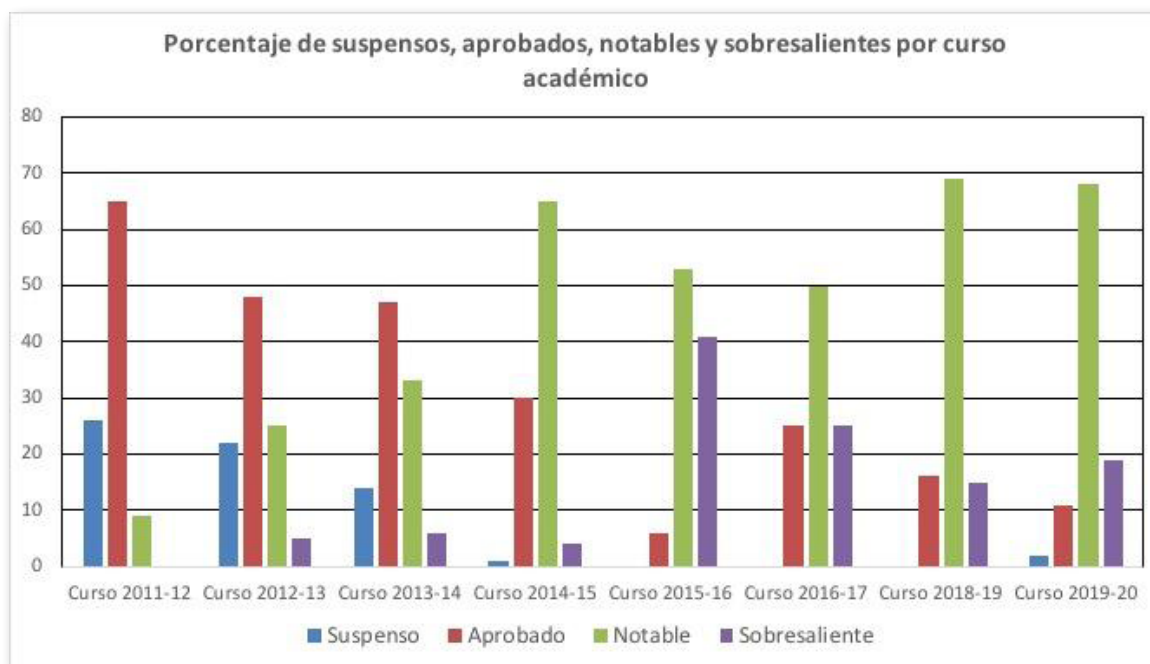


Figura 2. Distribución de las notas de la asignatura para los cursos 2011-12 a 2019-2020, agrupadas en cuatro grupos: suspenso, aprobado, notable y sobresaliente.

De la evolución de las notas observada, podemos concluir que la inclusión de las simulaciones en las propias clases de teoría ha contribuido a mejorar notablemente la comprensión de los estudiantes respecto a los circuitos electrónicos estudiados en la asignatura. Esto se observa también en las cuestiones planteadas de forma informal a lo largo del curso, así como en el laboratorio, donde los estudiantes se enfrentan a la implementación física de dichos circuitos y tienen que afrontar los problemas que les surgen desde un punto de vista razonado. En este aspecto, las simulaciones realizadas en las clases de teoría han ayudado a que los estudiantes comprendan mejor los resultados que obtienen después en el laboratorio y más concretamente, a que sepan identificar los diferentes estados del circuito a partir de la forma de onda mostrada por el osciloscopio.

Durante los cursos académicos 2018-19 y 2019-20 se realizó una encuesta a los estudiantes sobre la utilización de las simulaciones en la clase presencial. Las cuestiones planteadas, entre otras, fueron:

- ¿Me ha permitido comprender mejor los contenidos del tema?

- ¿Me han servido para darme cuenta de la importancia práctica de dichos contenidos?
- ¿La clase me ha resultado más amena?

En el cuestionario se distinguió entre las simulaciones realizadas empleando el software de Pspice© y las realizadas empleando la aplicación desarrollada en Matlab©.

En las Figuras 3 y 4 se muestran los resultados obtenidos para cada una de las preguntas y para cada tipo de simulación. Como se puede observar, la mayoría de los estudiantes considera que la inclusión de las simulaciones en la clase presencial les ha ayudado entre ‘mucho’ y ‘bastante’ a comprender los contenidos teóricos, así como a valorar su importancia desde el punto de vista más práctico. Además, tal y como se observa en la respuesta a la tercera pregunta, la inclusión de estas simulaciones en las clases de teoría tiene un efecto colateral positivo. Y es que de este modo las clases de teoría resultan menos monótonas y arduas para los estudiantes, al tiempo que incentivan el debate y la participación colectiva del alumnado haciendo más atractiva la materia de la asignatura.

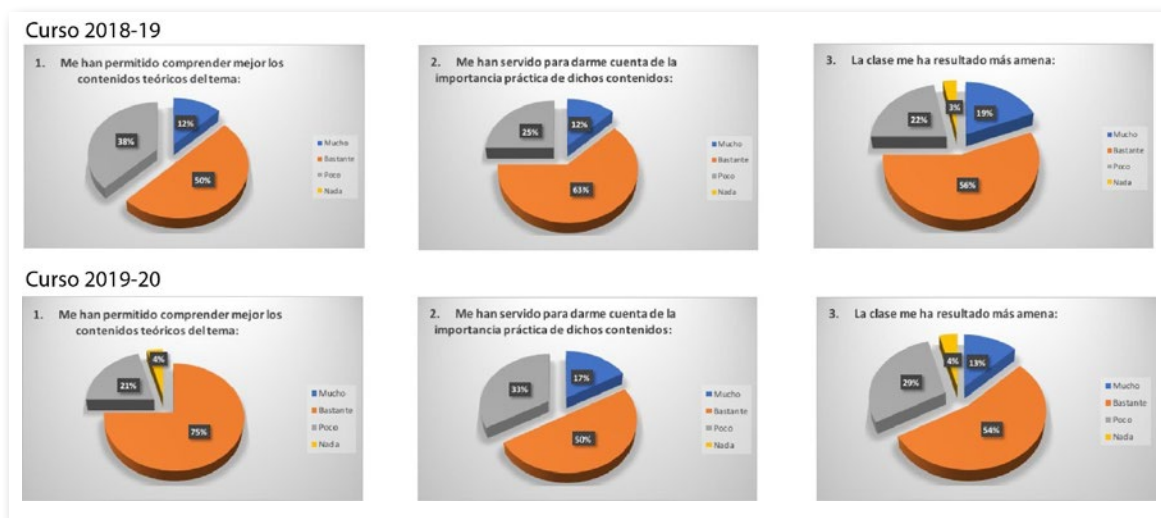


Figura 3. Resultado de la encuesta sobre la utilización en la clase presencial de las simulaciones mediante la aplicación desarrollada en Matlab©.

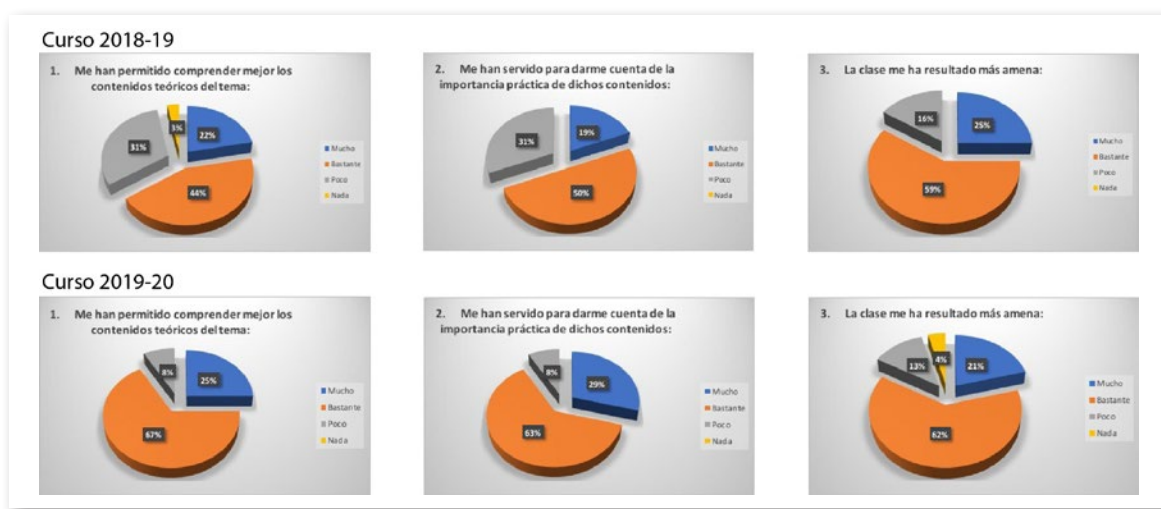


Figura 4. Resultado de la encuesta sobre la utilización en la clase presencial de las simulaciones mediante el software de Pspice©.

Otra de las preguntas que se realizó en el cuestionario fue: ¿Añadirías más simulaciones de este tipo a lo largo del tema? En este caso, más del 92% del alumnado contestó afirmativamente.

También se incluyó un apartado para sugerencias y propuestas de mejoras. En este caso, la más relevante fue la propuesta de proporcionar una herramienta similar para que el estudiante pudiera utilizarla desde casa como apoyo al estudio no presencial.

Con este objetivo se ha desarrollado la presente aplicación web, de modo que no sólo pueda ser utilizada en la clase presencial, sino que los estudiantes puedan conectarse a ella desde cualquier sitio y en cualquier momento e interactuar con la aplicación afianzando así el conocimiento e interpretación sobre el funcionamiento de los circuitos estudiados.

4. CONCLUSIONES

El objetivo del presente trabajo es que los estudiantes de asignaturas de electrónica básica mejoren en la comprensión e interpretación de los circuitos amplificadores básicos con transistor de unión bipolar estudiados en clase. Para ello se recurre a combinar la simulación de circuitos con las clases de teoría, con el fin que los estudiantes vean en qué se traduce realmente lo que matemáticamente han obtenido con el análisis teórico del circuito. Con este objetivo, a partir del curso 2015-16 se introduce la herramienta de Pspice[®] en la clase de teoría, mostrando cómo son las señales de salida y cómo estas se ven afectadas por diferentes cambios en los parámetros del circuito. A partir del curso 2018-19 también se introduce una herramienta *ad hoc* desarrollada en Matlab[®] para la simulación en concreto de uno de los circuitos amplificadores vistos en clase.

Las hipótesis de partida son analizar si estas simulaciones contribuyen a comprender mejor los contenidos del tema, ayudan a interpretar mejor el funcionamiento de los circuitos desde un punto de vista práctico, y hacen la clase más amena. Además, también se analiza su influencia en la propia evaluación del tema correspondiente.

Los resultados obtenidos mediante encuesta a los estudiantes demuestran que están satisfechos con la utilización de estas simulaciones en clase, lo cual concuerda con experiencias previas como las de Baltzis y Koukias (2009), y Makiyah et al. (2022). Pero incluso demandan poder disponer de estas herramientas software para el estudio no presencial. En este sentido, y fruto del presente trabajo de investigación docente, se ha desarrollado una aplicación web más completa, que abarca los diferentes circuitos amplificadores vistos en clase y las diferentes configuraciones y modos de operación del transistor de unión bipolar. La aplicación es muy sencilla e interactiva, de modo que cualquier cambio en alguno de los parámetros del circuito se ve reflejado inmediatamente en la tensión y corriente de salida. Al ser además una aplicación web, los estudiantes pueden acceder a ella desde cualquier sitio y en cualquier lugar, adaptándose de este modo a su rutina personal de trabajo no presencial.

Los resultados obtenidos en la evaluación de dichos contenidos también han mejorado desde que se introduce la simulación de circuitos en la clase presencial. Se observa cómo se reduce considerablemente el porcentaje de suspensos y aprobados, y crece el de notables y sobresalientes. En concreto, desde el curso 2011-12 al curso 2019-20, el número de suspensos se ha reducido considerablemente, pasando de un 24% a tan solo un 2%. En el trabajo de Makiyah et al. (2022), utilizan el software Circuit Wizard en clases de electrónica básica consiguiendo mejorar los resultados, pero aún así el 32% de las notas están por debajo de los mínimos requeridos. Otro estudio en el que se muestran resultados cuantitativos respecto al examen final es el realizado por Baltzis y Koukias (2009), donde se obtiene una mejora de un 8% en el número de estudiantes que superan la asignatura.

Por último, hay que comentar que durante los dos últimos cursos académicos ha sido algo más complicado continuar con la misma dinámica que se estaba introduciendo en la clase presencial y las condiciones externas no han sido las más adecuadas ni favorables. Con el esperado retorno a la normalidad, se seguirán planteando y analizando nuevas encuestas y evaluaciones que sigan proporcionando nuevas perspectivas sobre la aplicación web desarrollada.

Como futuras líneas de investigación se desarrollarán actividades adecuadas al software diseñado, que guíen a los alumnos en su estudio mediante preguntas y cuestiones que deban resolver con ayuda de la simulación. De este modo los estudiantes pueden mejorar sus habilidades con experiencias que se adecuen también al mundo científico y profesional, tal y como se indica en el trabajo de Veermans y Jaakkola (2021).

Respecto al software, este también se extenderá a otros temas de la asignatura, cubriendo otro tipo de circuitos. También es importante resaltar que la migración a otro tipo de simulación de sistemas, no necesariamente relacionados con la electrónica, podría ser también posible bajo este entorno, lo que podría ampliar el número de aplicaciones y asignaturas en las que se podrían utilizar.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Apperson, J. M., Laws, E. L. y Scepanisky, J. A. (2006). The impact of presentation graphics on students' experience in the classroom. *Computers & Education*, 47(1), 116–126. <https://doi.org/10.1016/J.COMPEDU.2004.09.003>
- Baltzis, K. B. y Koukias, K. D. (2009). Using laboratory experiments and circuit simulation IT tools in an undergraduate course in analog electronics. *Journal of Science Education and Technology*, 18(6), 546-555. <https://doi.org/10.1007/s10956-009-9169-z>
- Chang, K. E., Chen, Y. L., Lin, H. Y. y Sung, Y. T. (2008). Effects of learning support in simulation-based physics learning. *Computers & Education*, 51(4), 1486–1498. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2008.01.007>
- Dickerson, S. J. y Clark, R. M. (2018). A classroom –based simulation– centric approach to microelectronics education. *Computer Applications in Engineering Education*, 26(4), 768-781. <https://doi.org/10.1002/cae.21918>
- Finkelstein, N. D., Adams, W. K., Keller, C. J., Kohl, P. B., Perkins, K. K., Podolefsky, N. S., Reid, S. y LeMaster, R. (2005). When learning about the real world is better done virtually: a study of substituting computer simulations for laboratory equipment. *Physical review special topics-physics education research*, 1(1), 010103. <https://doi.org/10.1103/PhysRevSTPER.1.010103>
- Galiana-Merino, J. J., Ortiz Zamora, J., Soler-Llorens, J. L., Rosa-Cintas, S., Benabdeloued, B. Y. N. (2018). Simulación interactiva de circuitos electrónicos como herramienta de mejora del aprendizaje. En R. Roig-Vila, A. Lledó Carreres y J. M. Antolí Martínez (Eds). *REDES-INNOVAES-TIC 2018. Libro de actas* (pp. 379). Universidad de Alicante.
- Hossain, R., Ahmed, M., Zaman, H. U. y Nazim, M. A. (2017). *A comparative study of various simulation software for design and analysis of operational amplifier based integrator circuits*. 8th Industrial Automation and Electromechanical Engineering Conference (IEMECON), 278–282. <https://doi.org/10.1109/IEMECON.2017.8079604>
- Itagi, A. R. y Tatti, V. (2015). Effective Teaching of Digital Electronics for Undergraduate Students Using a Free Circuit Simulation Software–SEQUEL. En R. Natarajan (Ed.) *Proceedings of the International Conference on Transformations in Engineering Education*, 627-627. Springer. https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-81-322-1931-6_99

- Jaakkola, T. y Nurmi, S. (2008). Fostering elementary school students' understanding of simple electricity by combining simulation and laboratory activities. *Journal of Computer Assisted Learning*, 24(4), 271–283. https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/j.1365-2729.2007.00259.x?casa_token=kgs8rL-VlBwAAAAA:eIh58tWlZjXWhp3-LcgW_fiQy_JExbDgSZlh6m5PodxgrPZEZsfSFUCMuJwauipQcdNSG1_nbEpp7Y8N
- Klahr, D., Triona, L. M. y Williams, C. (2007). Hands on what? The relative effectiveness of physical versus virtual materials in an engineering design project by middle school children. *Journal of Research in Science*, 44(1), 183–203. <https://doi.org/10.1002/tea.20152>.
- Li, Z., Li, X., Jiang, D., Bao, X. y He, Y. (2020). Application of Multisim Simulation Software in Teaching of Analog Electronic Technology. *Journal of Physics: Conference Series*, 1544(1). <https://doi.org/10.1088/1742-6596/1544/1/012063>
- Makiyah, Y. S., Nurdiansah, I. y Mahmudah, I. R. (2022). Implementation of Circuit Wizard Software in Basic Electronics Course to Improving Student Motivation and Learning Outcomes. *Radiasi: Jurnal Berkala Pendidikan Fisika*, 15(1), 22-27. <https://doi.org/10.37729/radiasi.v15i1.1844>
- Molina-Palacios, S., Galiana-Merino, J. J., Gómez, I., Reyes-Labarta, J. A., Cintas, S. R., Soler, J. L., Tent, J. E. y Giner, J. J. (2016). Diseño de instrumentos y aplicaciones para la mejora del aprendizaje en asignaturas de titulaciones de Ciencias e Ingeniería. En R. Roig-Vila, J. Blasco-Mira, A. Lledó Carreres y N. Pellín Buades (Eds.) *Investigación e Innovación Educativa en Docencia Universitaria. Retos, Propuestas y Acciones*, 1279-1298. Universidad de Alicante. <https://doi.org/http://hdl.handle.net/10045/6030>.
- Müsing, A., Drofenik, U. y Kolar, J. W. (noviembre de 2011). *New circuit simulation applets for online education in power electronics*. 5th IEEE International Conference on E-Learning in Industrial Electronics (ICELIE), Melbourne, Australia.
- Rodríguez-Cabrera, C. R. (2016). *Diseño de aplicaciones lineales de amplificadores operacionales mediante interfaz gráfica en MATLAB*. [Trabajo de Diploma, Universidad Central “Marta Abreu” de Las Villas de Cuba]. <https://dspace.uclv.edu.cu/handle/123456789/668>.
- Tapola, A., Jaakkola, T. y Niemivirta, M. (2014). The influence of achievement goal orientations and task concreteness on situational interest. *The Journal of Experimental Education*, 82(4), 455–479. <https://doi.org/10.1080/00220973.2013.813370>.
- Triona, L. M. y Klahr, D. (2003) Point and click or grab and heft: comparing the influence of physical and virtual instructional materials on elementary school students' ability to design experiments. *Cognition and Instruction*, 21(2), 149–173. https://doi.org/10.1207/S1532690XCI2102_02.
- Varó Jiménez, M. (2017). *Comparativa didáctica de herramientas de simulación de circuitos analógicos*. [Trabajo Fin de Carrera, Universidad Politécnica de Madrid]. https://oa.upm.es/48758/1/PFC_MANUEL_VARO_JIMENEZ.pdf.
- Veermands, K. y Jaakkola, T. (2021). Bringing Simulations to the Classroom: Teachers' Perspectives. En Y. Cai, W. Joolingen y K. Veermands (Eds.) *Virtual and Augmented Reality, Simulation and Serious Games for Education*, 123-135. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-981-16-1361-6>.
- Wieman, C. E., Adams, W. K. y Perkins, K. K. (2008). PHYSICS: PhET: Simulations that enhance learning. *Science*, 322(5902), 682–683. <https://doi.org/10.1126/science.1161948>.

El enfoque CTSA en la formación de profesorado. Una experiencia educativa a partir del análisis del teléfono móvil.

García-González¹, Esther; Fernández-Montblanc, Tomás² y Gómez-Chacón, Beatriz¹

¹*Departamento de Didáctica, Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Cádiz (España);* ²*Departamento de Ciencias de la Tierra, Facultad de Ciencias del Mar y Ambientales, Universidad de Cádiz (España)*

Abstract: This study aims to assess the impact of an innovative educational project in the learning process of a group of students. This project was development in the subject Science-Technology-Society-Environment (STSE) of the master's degree in teacher training for secondary school. The sample includes 20 students. The background of the students had both science and humanities degrees.

For data collection, an ad hoc questionnaire open-ended questionnaire was used. An analysis was performed of four categories analysis: STSE approach, mobile phone, project-based learning and usefulness of the learning process for the professional development. These categories coincided with the contents of the innovative educational project. It can be concluded that the educational innovation project was a positive experience for the students. Through this project, the students had acquired new knowledge from different fields such as technology and science, environmental impact of the mobile phones or the different phases of the Project-Based Learning, that will be useful in their professional development. Nevertheless, the short duration of the project didn't allow to learn more about strategies related to STSE approach.

Keywords: STSE approach, mobile phone, Project-Based Learning, science teaching-learning, and Teacher training.

1. INTRODUCCIÓN Y PRESENTACIÓN DEL ESTUDIO

Desde los años 70 se viene produciendo un lento y progresivo cambio en la imagen de la ciencia consistente, entre otras cuestiones, en tratar, enfocar y presentar la ciencia y la tecnología no como un proceso que se desarrolla de forma autónoma e independiente, sino como un producto “inherentemente social donde los elementos no técnicos (por ejemplo, valores morales, convicciones religiosas, intereses profesionales, presiones económicas, etc.) desempeñan un papel decisivo en su génesis y consolidación” (López, 1998, pp. 22–23). Este cambio se conoce como *Ciencia, Tecnología y Sociedad* (en adelante CTS).

Se trata de un campo de investigación que pretende comprender mejor la ciencia y su tecnología en su contexto social, ya que aborda las relaciones entre los desarrollos científicos y tecnológicos y los procesos sociales (Acevedo, 2009). Los estudios CTS entienden el conocimiento científico como una interpretación de la realidad, comparten el rechazo de la ciencia como una actividad pura donde los datos experimentales no son verdades absolutas, sino que están sujetos a las teorías de quien experimenta; critican la concepción de la tecnología como ciencia aplicada y neutral; y condenan la tecnocracia (López, 1998).

El contexto social actual está constituido en gran medida por la ciencia y la tecnología, sus beneficios, controversias y problemáticas, ciencia y tecnología forman parte de la cultura de nuestro tiempo (Fukuda, 2020). Resulta crucial que la sociedad esté informada y capacitada para participar democráticamente en la toma de decisiones de aquellas cuestiones científicas que inciden en la vida diaria (Rosa y Streide, 2021), sin tener que delegar en los técnicos especialistas (da Schio, 2022).

Asimismo, esta toma de decisiones debe fundamentarse sobre las consecuencias de las actuaciones del ser humano en su medio, en su ambiente (Strieder et al., 2017) pues sería ingenuo obviar las interrelaciones e interacciones existentes entre la ciencia, la tecnología y la sociedad con el ambiente en el que se desarrollan y se producen (Fernandes et al., 2018). Lo cual añade a este enfoque una dimensión más: Ciencia, Tecnología, Sociedad y Ambiente (CTSA), considerada como una de las tendencias más actuales en la enseñanza de las ciencias (Fernandes et al., 2017; Núñez et al., 2020).

Tomando como punto de partida estas cuestiones, se diseñó un proyecto de innovación docente, pues este, en el ámbito universitario, se relaciona con la construcción de conocimientos y con procesos formativos creativos (Gros y Lara, 2009). Este proyecto tiene naturaleza interdisciplinar y en él participó profesorado de la facultad de Ciencias de la Educación (responsable de los aspectos didácticos) y profesorado de la facultad de Ciencias del Mar y Ambientales (responsable de los contenidos disciplinares).

Se pretendía, por un lado, ampliar la mirada del enfoque clásico de Ciencia, Tecnología y Sociedad (CTS) hacia un enfoque que incluye el ambiente, es decir, el enfoque Ciencia, tecnología, Sociedad y Ambiente (CTSA). Por otro lado, se pretendía ofrecer una experiencia formativa enriquecedora desde una perspectiva analítica, crítica y práctica. Una experiencia formativa alternativa dirigida al futuro profesorado de secundaria, pues consideramos que las intervenciones que se desarrollen en este ámbito deben promover en los estudiantes habilidades, capacidades, conocimientos y actitudes en una situación y contexto concretos (Eugenio-Gonzalbo y García-González, 2021).

Para ello, es necesario que la práctica educativa sirva de ejemplo sobre cómo actuar en el aula, es decir, que nuestra manera de actuar y relacionarnos con los estudiantes sea también contenido de la materia. Desde esta óptica, se implementó una secuencia didáctica, con una perspectiva constructivista en la que se pretendía, a partir de las ideas iniciales de los estudiantes, que estas evolucionaran gracias a la resolución de diferentes actividades (García y Cano, 2006). También se perseguía la mejorar de las habilidades relacionadas con el diseño de secuencias didácticas y del trabajo en grupo.

Este trabajo tiene como finalidad conocer la incidencia de un proyecto de innovación en el aprendizaje de un grupo de estudiantes del Máster Universitario en Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas.

2. DESCRIPCIÓN DE LA SECUENCIA DIDÁCTICA

La secuencia didáctica desarrollada se inspiró en experiencias previas en las se obtuvieron resultados positivos en relación a los aprendizajes de los estudiantes (García-González et al., 2020).

La asignatura estaba organizada en cuatro bloques. El primero centrado en conocer y analizar el enfoque CTSA y sus potencialidades para trabajar los problemas sociales y ambientales relacionados con los ámbitos científico y tecnológico (Solbes y Vilches, 2004). El segundo abordaba los tipos de contenidos a tratar desde este enfoque y las metodologías más adecuadas para su implementación. En relación con el tema, se discutió sobre la importancia de partir de problemáticas relevantes y con sentido para los estudiantes (García y Cano, 2006). Con respecto a las metodologías, se presentó el trabajo por proyectos como estrategia didáctica. En el tercer bloque, los estudiantes, en grupos multidisciplinarios, debían diseñar un proyecto con la guía y apoyo del equipo docente. Para este diseño se les planteó como tema central el teléfono móvil y se les pidió que el proyecto partiese de una problemática socioambiental vinculada a su uso. Por último, el cuarto bloque se destinó a la evaluación del proceso seguido.

En la tabla 1 se especifican las actividades desarrolladas en cada uno de los bloques.

Tabla 1. Actividades desarrolladas en cada bloque.

Bloques	Actividades desarrolladas
Bloque I. ¿Qué es el enfoque CTSA?	<ol style="list-style-type: none"> 1. Cuestionario inicial de preguntas abiertas sobre el enfoque CTSA. 2. Construcción grupal sobre el sentido del enfoque. Para ello los estudiantes, organizados por grupos, elaboraron un informe a través de la lectura de documentos facilitados por el equipo docente y una serie de preguntas orientadoras que ayudaron organizar el informe, también proporcionadas por este. 3. Puesta en común sobre las ideas principales recogidas en el informe. 4. Organización de ideas por parte de la docente. 5. Elaboración de un diagnóstico grupal sobre los problemas socioambientales que pueden tratarse en el ámbito de la educación secundaria.
Bloque II. ¿Cómo incluir el enfoque CTSA en la educación secundaria? El tema y la metodología	<ol style="list-style-type: none"> 1. Presentación de “el teléfono móvil” como tema a trabajar. 2. Elaboración de un mapa de contenidos relacionados con el teléfono móvil. Este mapa debía contemplar contenidos relacionados con las cuatro dimensiones del enfoque: ciencia, tecnología, sociedad y ambiente. 3. Puesta en común de los mapas de los diferentes grupos. 4. Presentación de ideas básicas sobre el trabajo por proyectos.
Bloque III. Diseño de la propuesta.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Diseño de una propuesta de intervención basada en el trabajo por proyectos. Se formaron 4 grupos de trabajo cada uno de ellos eligió una problemática socioambiental diferente asociada al uso del móvil. 2. Diario de trabajo. Todos los grupos elaboraron un diario en el cual debían volcar toda la información que iban encontrando sobre su tema de trabajo de una forma estructurada. 3. Puesta en común en el aula diaria sobre avances y cuestiones.
Bloque IV. Evaluación del proceso	<ol style="list-style-type: none"> 1. Evaluación del grupo clase a través de 4 ítems: cosas que hemos aprendido, cómo las hemos aprendido, cómo nos hemos sentido y qué más nos habría gustado o habríamos necesitado hacer. 2. Cuestionario final.

Con la idea de que los estudiantes compartieran la información que se iba generando en cada uno de los grupos de trabajo, todas las actividades grupales se colgaron en un foro abierto.

3. MÉTODO Y CONTEXTO DE ESTUDIO

Este estudio pretende conocer la incidencia del proyecto de innovación en el aprendizaje de los estudiantes a través de sus valoraciones sobre el mismo.

El contexto de estudio fue la asignatura Ciencia, Tecnología y Sociedad de Máster Universitario en Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas. Esta consta de 24 sesiones de 2 horas cada una. La experiencia se desarrolló durante el curso 2020-2021, en modalidad on-line síncrona, debido a la situación de pandemia, en el cual había 20 estudiantes matriculados. Se trata de una asignatura optativa, lo cual favoreció que el alumnado matriculado proviniese de titulaciones de diferentes áreas de conocimiento, y, por tanto, la convivencia de diversidad de perspectivas e ideas en el aula.

Para conocer la valoración de los estudiantes tras la experiencia educativa, estos rellenaron un cuestionario de preguntas abiertas compuesto por diferentes bloques. Uno de ellos hacía referencia directa a la experiencia vivida y los aprendizajes que esta les había proporcionado. Además, se invitó al alumnado a incluir aquellas cuestiones relevantes que no habían quedado recogidas en las preguntas precedentes.

La información obtenida de las preguntas se trató de forma global y se organizó en torno a una serie de categorías coincidentes con los contenidos del proyecto de innovación: enfoque CTSA, tema de trabajo, el teléfono móvil, estrategia metodológica, trabajo por proyecto y utilidad del proceso seguido para el desempeño profesional.

Una vez establecidas las categorías, se realizó un análisis de contenido de cada una de las respuestas (Cisterna, 2005) y se agruparon las respuestas en torno a este. Las respuestas se redujeron a unidades de información con sentido y se codificaron asignando la letra A seguida de un número. El procesado de datos se realizó con el software de análisis cualitativo N-Vivo 12 Plus, el cual permite la categorización, así como el análisis frecuencias.

4. RESULTADOS

Los resultados obtenidos se presentan en torno a las categorías de análisis. En cada una de ellas se incluye una descripción de los resultados, así como un análisis de frecuencias.

4.1. Enfoque CTSA

La finalidad principal de la asignatura era que los estudiantes conocieran el enfoque CTS y principalmente el CTSA, ello implicaba conocer cómo tratar un tema, así como las metodologías favorecedoras de este enfoque de la enseñanza de las ciencias y los métodos de evaluación. Estas cuestiones aparecen reflejadas en las respuestas de los estudiantes (Tabla 2). Casi todos los estudiantes (14/20) señalan que la asignatura les permitió conocer un nuevo enfoque de enseñanza-aprendizaje.

Por ejemplo, A_1 expone:

He conocido la educación en ciencias con una orientación CTSA, en la que se tienen en cuenta la sociedad y el medioambiente, para formar a personas críticas e informadas en ciencias y tecnología. También destacan como este enfoque les ha ayudado a relacionar diferentes disciplinas y/o ámbitos (10/20): A_4: Hemos aprendido cómo se relaciona la ciencia, la tecnología, la sociedad y el medio ambiente en nuestras vidas. Todo ello podemos adaptarlo a los contenidos de las asignaturas independientemente de su especialidad.

Por último, destacan que han aprendido metodologías e instrumentos de evaluación. Sin embargo, son escasas las referencias de los estudiantes a esta cuestión a pesar de que una parte de la asignatura se centró en este aspecto.

Tabla 2. Aprendizajes relacionados con el enfoque CTSA.

Aprendizajes	Frecuencia
Un nuevo enfoque de enseñanza-aprendizaje	14/20
Relacionar diferentes disciplinas y/o ámbitos	10/20
Metodologías para integrar el enfoque	4/20
Instrumentos de evaluación	2/20

4.2. Tema de trabajo: el teléfono móvil

Una de las cuestiones fundamentales durante la experiencia fue la propuesta de trabajo a partir de un tema que no aparece de manera explícita en el curriculum de secundaria, el teléfono móvil, lo cual los

obligó, en cierta medida, a hacer una búsqueda de información para conocer mejor este objeto. Según lo declarado por los estudiantes, trabajar a partir de esta temática generó diversidad de aprendizajes. Estos quedan recogidos en Tabla 3.

Los resultados más relevantes aluden a conocimientos sobre ciencia y tecnología relacionados con el funcionamiento de este aparato (todos los estudiantes lo señalan). Un ejemplo en este sentido:

A_9: He aprendido que las leyes de Kepler (contenido más afín a la dimensión ciencia) se puede relacionar con el móvil dado que se relaciona con los satélites que permiten la telefonía móvil; así como que la red de satélites que permite muchas de las funciones del móvil puede ser un contenido abordado desde la dimensión tecnología.

Trabajar este tema también les ha proporcionado información sobre los impactos ambientales (10 de estudiantes 20 lo señalan) y sociales (2/20). Son varias las respuestas en este sentido:

A_15 expone: El estudio del móvil me ha aportado una visión de la cantidad de energía y desecho que la tecnología produce solamente en desechos, además de en su creación y su vida.

Por otro lado, los estudiantes destacan la utilidad de usar el teléfono móvil para comprender todas las dimensiones que encierra del enfoque CTSA y sus interrelaciones (7/20), así lo señala:

A_6: El estudio del móvil desde el enfoque CTSA amplió mis perspectivas. Al tratar el tema desde distintas dimensiones pude comprobar la cantidad de conceptos que podíamos sacar y sus interrelaciones. Descubriendo que todo está relacionado y cómo unas influyen en muchos otras.

Por último, los estudiantes destacan que usar este tema los ayudó a enfocar el trabajo por proyectos que debían diseñar en la asignatura (6/20):

A_8: El estudio del móvil me ha permitido ver como a partir de un tema se puede llegar a diseñar un proyecto adaptado a cualquier nivel.

Tabla 3. Aprendizajes relacionados con el teléfono móvil.

Aprendizajes	Frecuencia
Conocimientos relacionados con la ciencia y la tecnología	20/20
Impacto ambiental de los teléfonos móviles	10/20
Comprender todas las dimensiones que encierra del enfoque CTSA y sus interrelaciones	7/20
Enfocar un tema hacia el trabajo por proyectos	6/20
Impacto social del uso del móvil	2/20

4.3. Trabajo por proyectos

Son numerosas las estrategias y métodos que se ponen en juego para incluir el enfoque CTSA en la enseñanza de las ciencias, no obstante, para esta experiencia se optó por el trabajo por proyectos ya que en el caso de disciplinas como la ciencia, este enfoque metodológico favorece el aprendizaje en contextos relevantes y del mundo real lo cual hace más efectivo su aprendizaje (Krajcik y Blumenfeld, 2006). Asimismo, presenta semejanzas con el método científico y parte de principios democráticos donde el papel de profesorado y alumnado se diluye en algunos aspectos (López et al., 2015).

Para esta categoría, la idea más repetida fue que la asignatura sirvió para conocer las fases a seguir para la puesta en marcha y diseño de un proyecto (17/20, Tabla 4):

A_15: Me ha ayudado a conocer las fases de un trabajo por proyectos. Conocía someramente el concepto, pero no el contenido de estos, lo que me ha encantado, porque si existe una estructura significa que existen unos pasos a dar, un camino que se adapta a la materia que se desee abordar.

Asimismo, la información aportada durante la asignatura facilitó que los estudiantes comprendieran el sentido de cada fase y la tipología de actividades que deberían incluirse en cada una de ellas (13/20):

A_9: Con respecto al trabajo por proyecto he comprendido la importancia del orden de las actividades y qué tipo incluir en cada una.

Por último, algunos estudiantes (2/20) señalaron que la experiencia les permitió conocer lo transversal que resulta este método de trabajo y algunos instrumentos para evaluarlo (2/20).

Tabla 4. Aprendizajes relacionados con el Trabajo por proyectos.

Aprendizajes	Frecuencia
Fases de un proyecto	17/20
Actividades dentro de cada una de las fases	13/20
Transversalidad	2/20
Cómo evaluar un proyecto	2/20

4.4. Utilidad del proceso seguido para el desempeño profesional

Como se exponía al inicio de este trabajo, con este proyecto se pretendía que los estudiantes vivieran una experiencia enriquecedora de la que pudieran extraer aprendizajes para su futuro profesional como docentes. Con respecto a esta cuestión, los estudiantes señalaron diversidad de aspectos (Tabla 5), el más destacado fue que la asignatura les dio acceso a conocer metodologías activas (10/20).

A_1: Principalmente el uso de las metodologías activas, ya que una vez que las hemos puesto un poco en marcha y las hemos trabajado más allá de la teoría, he podido comprobar que pueden suponer una gran herramienta que facilite el aprendizaje del alumnado.

También señalan que el proceso seguido les permitió conocer algunas herramientas concretas (8/10) como aplicaciones informáticas:

A_10: Cada miembro del grupo ha puesto sobre la mesa diferentes herramientas web que conocía como Padlet, creatily, Edpuzzle de las que sin duda he tomado buena nota y quizás me sean muy útiles en un futuro.

O instrumentos de evaluación:

A_6: Tener un portafolios para un seguimiento de clase y que a la hora de evaluar sea más fácil.

Un aspecto relevante fue que los estudiantes reconocieran el hecho de que desde el aula se puede trabajar para mejorar el medio ambiente y nuestro entorno cercano (7/20), lo cual pone sobre la mesa la importancia de que los conocimientos que se trabajen en la escuela deben trascender del aula (García-González et al., 2018):

A_12: Esta asignatura, pienso que es muy útil de cara al diseño de propuestas de intervención que incluyan el tan necesario enfoque CTSA para formar una ciudadanía crítica y activa que permita hacer frente a los graves problemas medioambientales a los que se enfrenta la sociedad (cambio climático, calentamiento global, contaminación, gestión de los plásticos y microplásticos, etc.).

Asimismo, destacan que la metodología seguida por el equipo docente como una cuestión que les será de utilidad (5/10), lo cual denota un alto nivel de reflexión y concuerda con una de las finalidades del proyecto. Esta cuestión queda reflejada en:

A_13: remarcar la metodología utilizada en estas sesiones, permitiendo que trabajáramos todo el tiempo en grupo, enseñando el enfoque desde un punto de vista práctico. Me resultó muy interesante, el hacer que termináramos todas las sesiones reuniéndonos todos para exponer cómo había trabajado, nuestras dificultades y nuestros puntos fuertes. Me ha gustado mucho esta forma de enseñar y me la apuntaré para cuando pueda ejercer como docente.

Por último, indican que la asignatura le ha proporcionado pistas para focalizar procesos de enseñanza en el protagonismo del alumnado (2/20); y les ha dado la oportunidad de trabajar con otros perfiles docentes (2/20) lo cual sin duda los ayudará en su futura labor en los diferentes centros educativos en los que trabajen.

Tabla 5. Utilidad del proceso seguido.

Aprendizajes	Frecuencia
Metodologías activas	10/20
Herramientas concreta	8/20
Trabajar desde el aula para mejorar el entorno	7/20
Método para trabajar en clase	5/20
Focalizar el protagonismo en el alumnado	2/20
Trabajar con otros perfiles docentes	2/20

5. SÍNTESIS Y CONCLUSIONES

En términos generales puede concluirse que la experiencia fue positiva para el alumnado pues le aportó nuevos conocimientos en diferentes ámbitos. A través del proceso seguido, los estudiantes conocieron un enfoque de enseñanza-aprendizaje de las ciencias que puede hacer que los alumnos se interesen más por la ciencia y su influencia en la sociedad (Fernandes et al., 2017). Además, siendo cierto que se trata de un enfoque propio de la enseñanza de las ciencias, puede aplicarse a otras disciplinas con las que se establecieron conexiones a lo largo de la asignatura.

Consideramos que la enseñanza de las ciencias debe partir de conocimientos cotidianos (Torres y Sobes, 2016), y debe ocuparse de asuntos sociales y ambientales (relacionados con la ciencia y la

tecnología) con incidencia en la vida diaria del alumnado. Así se propuso un tema, el teléfono móvil, que forma parte hoy en día de la cotidianidad del alumnado de la asignatura y en un futuro, formará parte también del de sus alumnos. Los estudiantes aprendieron además sobre este tema concreto, pues para poder diseñar sus propuestas tuvieron que informarse sobre el mismo atendiendo a las cuatro dimensiones de la asignatura: ciencia, tecnología, sociedad y ambiente. Este proceso de información les permitió, entre otras cosas, aprender contenidos concretos relacionados con la ciencia y la tecnología de este aparato, así como el impacto ambiental que genera su ciclo de vida.

Una vez que los estudiantes se aproximaron al tema de estudio, se les pidió que diseñaran una propuesta de intervención centrada en el trabajo por proyectos. En este sentido las respuestas de los mismos reflejan que esta tarea les ayudó a conocer qué fases debe contener un proyecto, qué actividades incluir en cada una y el sentido de las mismas dentro de cada fase.

Por último, se preguntó a los estudiantes sobre la utilidad del proceso seguido. En este sentido, se pudo observar en los resultados, que el proceso les aportó conocimientos sobre metodologías activas, principalmente el trabajo por proyectos. No obstante, el hecho de centrar todo el proceso en el trabajo por proyectos, quizá limitó que los estudiantes pudieran conocer otras metodologías activas que también están relacionadas con el enfoque CTSA como las simulaciones o juegos de rol, las salidas de campo o visitas a lugares de interés (fábricas y empresas, exposiciones y museos científico-técnicos, complejos de interés científico y tecnológico, parques tecnológicos...), o actuación civil activa en la comunidad, recogidos en la literatura (Acevedo, 2009; Membiela, 1993), a pesar de que se había mencionado en el bloque I. De hecho, los estudiantes nombran las metodologías activas como un contenido aprendido, pero fundamentalmente lo ligan al trabajo por proyectos. Como otras cuestiones útiles destacaron el conocimiento de herramientas concretas (aplicaciones webs o herramientas de evaluación).

Como limitaciones del estudio, cabe destacar la corta duración de la asignatura, que no permitió ampliar más los contenidos. Otra cuestión que condicionó fuertemente el intercambio de información, fue el hecho de que las clases se desarrollaran en modalidad on-line, síncrona, pues a pesar de que los estudiantes pudieron trabajar en grupo, gracias a las aplicaciones empleadas, la interacción fue complicada en ciertas situaciones.

Asimismo, la naturaleza del estudio solo nos permite conocer los aprendizajes a nivel declarativo, sería interesante para futuros estudios recrear situaciones de aula en la que los estudiantes pudieran poner en práctica los aprendizajes que declaran haber adquirido.

Agradecimientos

Este proyecto de innovación docente (sol-202000162072-tra) se ha llevado a cabo gracias a la financiación de la Unidad de Innovación Docente de la Universidad de Cádiz para el curso académico 2020-2021.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Acevedo, J. A. (2009). Cambiando la práctica docente en la enseñanza de las ciencias a través de CTS. En *Educación, ciencia, tecnología y sociedad*, 35–40. Centro de Altos Estudios Universitarios de la OEI.
- Cisterna, F. (2005). Categorización y triangulación como procesos de validación del conocimiento en investigación cualitativa. *Theoria*, 14, 61–71.
- da Schio, N. (2022). The Empowering Virtues of Citizen Science: Claiming Clean Air in Brussels. *Engaging Science, Technology, and Society*, 8(1), 29–52. <https://estsjournal.org/index.php/ests/article/view/795>

- Eugenio-Gonzalbo, M., y García-González, E. (2021). Propuestas metodológicas para trabajar los ODS en relación con el entorno y la escuela en la formación inicial de maestros: el trabajo por proyectos y el diseño de secuencias didácticas didácticas. En *Los objetivos de Desarrollo Sostenible: hoja de ruta en la educación del siglo XXI*, 159–180. Octaedro.
- Fernandes, I. M., Pires, D., y Delgado-Iglesias, J. (2017). Las relaciones entre Ciencia, Tecnología, Sociedad y Ambiente, en los libros de texto de Educación Primaria: Un estudio comparativo entre Portugal y España, antes de las últimas reformas educativas The Science-Technology-Society-Environment approach in te. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, 14(1), 54–68. <https://revistas.uca.es/index.php/eureka/article/view/3005>
- Fernandes, I. M., Pires, D., y Delgado-Iglesias, J. (2018). ¿Qué mejoras se han alcanzado respecto a la Educación Científica desde el enfoque Ciencia-Tecnología- Sociedad-Ambiente en el nuevo Currículo Oficial de la LOMCE de 5º y 6º curso de Primaria en España? *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, 15(1), 1101. <https://revistas.uca.es/index.php/eureka/article/view/3302>
- Fukuda, K. (2020). Science, technology and innovation ecosystem transformation toward society 5.0. *International Journal of Production Economics*, 220. https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0925527319302701?casa_token=m_oac0C2aAIAAAAAA:-JPfQKBsuX32CYUxXK2IjoxRJQfpw2kLS0c9xcCQxJJNcFXnkgVbP_iLL8tzGjdQT15sRR8ehL4
- García-González, E., Fernández-Montblanc, T., y Jiménez-Fontana, R. (2020). Agenda 2030 en la formación inicial de profesorado: análisis de una experiencia en el Grado de Educación Primaria. En E. López-Meneses, D. Cobos-Sanchiz, L. Molina-García, A. Jaén-Martínez, y A. H. Martín-Padilla (Eds.), *Claves para la innovación pedagógica ante los nuevos retos Respuestas en la vanguardia de la práctica educativa*, 3789–3797. Octaedro.
- García-González, E., Jiménez-Fontana, R., y Azcárate, P. (2018). La formación de maestros en Educación Infantil desde la perspectiva de la sostenibilidad. Un estudio de caso en la Universidad de Cádiz. *Revista Currículum*, 31, 31–56.
- García, J. E., y Cano, M. I. (2006). ¿Cómo nos puede ayudar la perspectiva constructivista a construir conocimiento en Educación Ambiental? *Revista Iberoamericana de educación*, 41, 117–131. <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2168809&info=resumen&idioma=SPA>
- Gros, B., y Lara, P. (2009). Estrategias de innovación en la educación superior: el caso de la Universitat Oberta de Catalunya. *Revista Iberoamericana de Educación*, 49, 223–245. <https://doi.org/10.35362/rie490681>
- Krajcik, J. S., y Blumenfeld, P. C. (2006). Project-Based Learning. En R. K. Sawyer (Ed.), *The Cambridge Handbook of the Learning Sciences*, 317–334. Cambridge University Press.
- López, J. A. (1998). Ciencia, tecnología y sociedad: el estado de la cuestión en Europa y Estados Unidos. *Revista Iberoamericana de Educación*, 18, 41–68.
- López, A., Ugalde, A. I., Rodríguez, P., y Rico, A. (2015). La enseñanza por proyectos: una metodología necesaria para los futuros docentes. *Opción*, 31(1), 395–413.
- Membiela, P. (1993). Una revisión del movimiento educativo ciencia-tecnología-sociedad. *Enseñanza de las Ciencias*, 15(1), 51–57.
- Núñez, J., Pérez, H. R., Proenza, T., y Rivas, A. (2020). Políticas de educación superior, ciencia, tecnología e innovación y desarrollo territorial: nuevas experiencias, nuevos enfoques. *Revista Iberoamericana de Ciencia, Tecnología y Sociedad -CTS*, 43(15), 187–208.
- Rosa, S. E., y Streide, R. (2021). Culturas de participación en las prácticas educativas brasileñas basadas en la educación CTS. *Revista Iberoamericana de Ciencia, Tecnología y Sociedad-CTS*, 16(47), 71–94. <http://ojs.revistacts.net/index.php/CTS/article/view/231>

- Solbes, J., y Vilches, A. (2004). Papel de las relaciones entre ciencia, tecnología, sociedad y ambiente en la formación ciudadana. *Enseñanza de las Ciencias*, 22(3), 337–347.
- Strieder, R. B., Bravo, B., y Gil, M. J. (2017). Ciencia-tecnología-sociedad: ¿Qué estamos haciendo en el ámbito de la investigación en educación en ciencias? *Enseñanza de las Ciencias.*, 35(3), 29. <https://doi.org/10.5565/rev/ensciencias.2232>
- Torres, N., y Sobes, J. (2016). Contribuciones de una intervención didáctica usando cuestiones socio-científicas para desarrollar el pensamiento crítico. *Enseñanza de las Ciencias*, 2, 43–65.

Análisis fílmico de lo real: cine, orientación e identidad

García Lozano, Francisco José

Departamento de Humanidades y Filosofía, Universidad Loyola (España)

Abstract: The seventh art has run parallel to the development of the different themes and problems in which the human has been developing throughout the 20th and 21st centuries. The filmic analysis allows a diachronic approach to different social realities and their various treatments throughout the decades. By this we mean that cinema is a mimetic reflection of feelings and the latency of past, present and future problems typical of each era. Over recent years, cinema in the school environment has played a fundamental role in addressing different issues and visualizing and raising awareness of problems. The present work intends an analysis of the persistence of cultural and ideological constructions based on heteronormativity, giving visibility to the gender problem and its visual expression over the years until today. Throughout the history of cinema there has been a considerable evolution in the way of approaching this subject. In the big Hollywood productions, from their beginnings until practically the 1980s, homosexuals were portrayed in stereotypical ways or in the roles of ruthless murderers or suicidal deranged. Based on this analysis, it will seek to promote inclusive and non-discriminatory educational policies in order to guarantee the right to education.

Keywords: gender minorities, history of cinema, education and culture, identity, philosophy education.

1. INTRODUCCIÓN

Una de las formas clásicas de representación de la realidad es aquella que tiene lugar a través del cine. El estudio y análisis de los distintos elementos que configuran las producciones cinematográficas permite comprender cómo una determinada realidad es presentada y, por tanto, representada. Entre estos elementos podemos destacar: el imaginario, los elementos simbólicos e ideológicos, el lenguaje, su contextualización histórica, la finalidad que se le presupone a cada obra, además de los elementos estéticos y técnicos. En toda creación cultural –literatura, cine, televisión, publicidad– aparecen aspectos del ser humano: poder, terror, manipulación, valores, sentidos... Es por ello que los productos culturales reflejan y son mimesis de la mentalidad vigente en una sociedad y a la vez moldean el pensamiento y las actitudes de la comunidad donde nacen. A través del análisis de estos componentes se trata de poner de manifiesto cómo se configuran determinadas realidades sociales que, de forma directa o indirecta, afectan a la vida del espectador y que, en ocasiones, se constituyen como problemas sociales. Lo queramos o no existe una relación de retro-alimentación entre lo que vemos en la pantalla, lo que consumimos y lo que somos: «es un *mass-media* –el más importante, en cuanto a influencia, junto con la televisión– que comunica ideas: establece un contacto directo con el espectador, con el público y, por tanto, con la sociedad del momento, de la cual también forman parte los cineastas» (Caparrós, 2007, p. 29).

El análisis de estos elementos se plantea con el objetivo de profundizar y comprender determinadas situaciones y, además, generar un posicionamiento crítico personal al respecto. Si la sociedad es mimética, más todavía lo es la sociedad de la imagen (Orellana y Martínez, 2010). La imagen nos hace sentir, pensar y actuar. Términos que reflejan las tres grandes dimensiones de lo humano: lo afectivo, lo cognitivo y la praxis. Teniendo en cuenta que el cine es sí mismo un recurso didáctico y a la vez educativo, se quiere proponer este taller cinematográfico para que, por un lado, los participantes ten-

gan la oportunidad de conocer realidades y contextos con los cuales pueden no estar familiarizados y, por otro, para que se introduzcan en una serie de elementos técnicos básicos del ámbito cinematográfico de forma que su formación académica pueda verse complementada. Entre las temáticas a destacar, que podrían abordarse, se encuentran aquellas referidas a la realidad migratoria, a las cuestiones medioambientales, a las desigualdades de género, a la diversidad funcional, a la diversidad afectivo sexual, entre otras. Aquí es donde el arte cinematográfico, en su pluralidad de formas y desarrollos, mantiene abiertas cuestiones antropológicas reconocibles: «Y a través de ese poderoso medio de comunicación que es el cine, el público toma contacto intelectual con otras comunidades humanas –por virtud de la imagen fílmica– y capta –o está en potencia de hacerlo– los problemas de cierto hombre y mujer contemporáneos, quizá análogos a los suyos» (Caparrós, 2007, p. 31).

Es ésta una dimensión antropológica del cine que expresa aspectos más o menos significativos de la condición humana: de hecho, el cine es por excelencia el lugar de lo particular con alcance universal: un lenguaje metafórico, lleno de alegorías y símbolos y, por lo tanto, abierto a diversos niveles de interpretación: «Supongo que hablar sobre la vida a través del cine es más bien hablar sobre el cine en nuestras vidas, sobre esas películas que nos han marcado, nos han enseñado, y por qué no, nos han cambiado» (Amenábar, 2003, p. 7). Una película es, como cualquier otra forma de discurso, un pozo semántico sin fondo que reclama para sí un abordaje reflexivo de su inmanencia estética (Brisset, 2011). Frente a la presión del reduccionismo de ciertos magisterios, la conclusión a abordar es el reencontrar esa continuidad narrativa entre el símbolo y la vida, ya que la vida es un acontecimiento que se resiste a la reducción y la persona es un acontecimiento inefable. Todo acontecimiento es un hecho desbordante de significación, o un hecho cuya significancia no agota la significación. Los problemas son susceptibles de solución, el concepto de misterio no. Lo humano como misterio continúa siendo objeto de significancia sin fin que se resiste a ser reducido a un mero mecanismo biológico o psicológico; el misterio de la vida y de lo humano nos atrapa y nos implica. Dialogar y repensar las actuales narrativas sociales, y su asentamiento en la transmodernidad a través de los universales estéticos fílmicos, nos permitirá delinear el misterio de lo humano contemporáneo.

Dicha problemática no sólo la encontramos en la teoría política, sino que aparece en muchas de nuestras disciplinas actuales, como son la estética y la teoría del arte. Muchos de sus conceptos son conceptos teológicos pasados por el filtro de la secularización que aplicados al arte operan el vaciamiento religioso en lo artístico, invirtiendo el proceso hegeliano (Castro, 2017).

2. LA CUESTIÓN ANTROPOLÓGICA: LO SINFÓNICO DE LO REAL

En su célebre texto *Teología política*, Carl Schmitt señala cómo «todos los conceptos centrales de la teoría moderna del Estado son conceptos teológicos secularizados» (Schmitt, 2009, p. 9). Una expresión que ha sido objeto de incontables polémicas (Meier, 2008; Hernando, 2002). Según su propuesta, dichos conceptos han pasado de la teología a la teoría del estado, donde, ejercen nuevas funciones y articulan la teoría política. Muchos son los pensadores que plantean cuestiones filosóficas dentro de este entramado inconcluso, para otros agotado, que es la teología. Cuestiones que estaban resueltas desde el prisma teológico, pero que han seguido formulándose y reformulándose desde distintos enfoques.

Dicha problemática no sólo la encontramos en la teoría política, sino que aparece en muchas de nuestras disciplinas actuales, como son la estética y la teoría del arte. Muchos de sus conceptos son conceptos teológicos pasados por el filtro de la secularización que aplicados al arte operan el vaciamiento religioso en lo artístico, invirtiendo el proceso hegeliano.

G. Lipovetsky, en muchas de sus obras, refleja también este fenómeno. El arte, al liberarse del peso metafísico y de sus obligaciones hacia lo Absoluto, se estetiza y se vuelve superfluo, sin profundidad (Lipovetsky y Serroy, 2015). A pesar de esta percepción real, como señala Arthur C. Danto en su obra *La transfiguración del lugar común* (2002), aún podemos establecer una línea divisoria entre lo que podemos considerar arte y lo que no, ya que en el fondo hay un elemento ontológico que mantiene dicha división, aunque no sea perceptiblemente discernible. Aspecto que también ha recogido Eugenio Trías que reconoce la necesidad de mantener un «criterio estético» para establecer ciertas distinciones entre lo que es y lo que no es arte (Trías, 1998, p. 207). Igualmente, la filosofía del arte de Byung-Chul Han rechaza que cualquier forma sea válida. En su obra *La salvación de lo bello*, contrapone el arte de lo pulido a lo feo, donde el arte de lo pulido «no ofrece nada que interpretar, que descifrar ni que pensar» (2015, p. 12). A lo pulido identificado con los teléfonos móviles «le(s) falta aquella negatividad que impondría una distancia, que sin distancia no es posible la mística, que paraliza la experiencia, la cual no es posible sin negatividad, que es en lo feo donde se ofrece un acceso a la trascendencia» (2015, p. 13). Lo bello natural se ha atrofiado en lo liso y pulido de lo bello digital. Hoy nos hallamos en una crisis de lo bello en tanto que se lo satina, convirtiéndolo en objeto del «me gusta», en algo arbitrario y placentero, que se mide por su inmediatez y su valor de uso y de consumo. La belleza para el autor es rezagada. No es un brillo momentáneo, sino que alumbra en silencio, y a través de rodeos. A la belleza no se la encuentra en un contacto inmediato. Más bien acontece como reencuentro y reconocimiento. La negatividad, la experiencia de la finitud, esa «herida» es desde donde brota ese anhelo que nunca termina de cicatrizar, en palabras de Kierkegaard y otros pensadores contemporáneos que se refieren a ello como “sistematicidad quebrada” o “cógito herido” (Ricoeur, 1998, p. 28; García, 2015, p. 22)

Aquí es donde el arte cinematográfico, en su pluralidad de formas y desarrollos, ha sabido mantener abiertas cuestiones antropológicas reconocibles (Choza y Montes, 2001). Es ésta una dimensión antropológica del cine que expresa aspectos más o menos significativos de la condición humana: «puede haber una antropología cinematográfica, porque el cine es, con métodos propios, con recursos de los que hasta ahora no se había dispuesto, un análisis del hombre, una indagación de la vida humana» (Marías, 1990, p. 22). De hecho, el cine es por excelencia el lugar de lo particular con alcance universal: un lenguaje metafórico, lleno de alegorías y símbolos y, por lo tanto, abierto a diversos niveles de interpretación. Una película es, como cualquier otra forma de discurso, un pozo semántico sin fondo que reclama para sí un abordaje reflexivo de su inmanencia estética (Aumont y Marie, 1990), en ese doble juego de pasado, arqueología, presente, inmanencia: «lo que hace el cine es evocar modelos narrativos anteriores con una puesta en escena que provoca que una determinada historia resulte nueva, fresca, recién inventada, y sugiera una manera contemporánea de entender una trama ya evocada en algunas de las mejores obras del pasado» (Balló y Pérez, 2004, 11).

Como gustaba decir a Wittgenstein en su *Tractatus Logico-Philosophicus*, «el sentido del mundo debe quedar fuera del mundo» (2012, 41) y, aunque no podamos decirlo, se muestra en una realidad opaca que no llega, pero que está por llegar. La imagen, el cine, apunta mejor que ninguna otra realidad a ello. La imagen es signo y como signo apunta a algo fuera de sí, que representa y sustituye. Pero sólo algunas imágenes-signos poseen la categoría de símbolos, que son los que donan un sentido segundo. Dicho sencillamente, sólo algunas imágenes-signos dan que pensar: «el símbolo da qué pensar, hace una llamada a la interpretación, precisamente porque dice más de lo que no dice y jamás termina de decir» (Ricoeur, 1998, p. 32).

Charles Taylor en su conocida obra *A Secular Age* (2007; 2021) recoge esta idea. Taylor identifica el imaginario religioso actual con la experiencia espiritual individual, como una forma secularizada

de experiencia religiosa, principalmente debido a una sedimentación de lo que se suele llamar modernidad. Secularidad o secularización no serían, por lo tanto, sinónimos de eliminación de la experiencia religiosa, sino más bien su transformación del elemento exterior y de la objetividad institucional hacia el interior y hacia la subjetividad individual.

En el sentido señalado por Taylor y otros autores –en el campo filmográfico no podemos dejar de señalar a P. Schrader y su estilo trascendental: «es la representación de una vía (un *tao*, en el más amplio sentido del término) que nos acerca a lo Trascendente (...) una forma de representación universal» (2008, p. 23, 30)–, la realidad es un espacio de intersección secular. El ser humano es el único ser que no ocupa un mero lugar, sino que ocupa un puesto (*eine Stelle*) en ese universo que llamamos cosmos, en palabras de Scheler, y, por lo tanto, su sentido la cultura misma y todas las expresiones que brotan del espíritu humano (Scheler, 2003).

Debemos a Gerard Genette el concepto de transtextualidad. En su libro *Palimpsestos*, Genette explica dicho concepto como «todo lo que pone al texto en relación, manifiesta o secreta, con otros textos» (1989, p. 13). Dicha relación «metatextual» entre el cine y su relación bidireccional, mimética y performativa con su realidad epocal podemos observarla a través de una temática, con un largo recorrido cinematográfico, como es el tema de la homosexualidad, que empieza a aparecer como tema central y normalizado a partir de los años noventa, que, sin embargo, ha estado presente desde los años 30. Podemos valorar, cómo ha habido una considerable evolución en la forma de enfocar la diversidad sexual, en nuestro caso, la homosexualidad. Hasta los años 80, el tono era de burla o sorna, empleándose para hacer gags. Hoy el perfil se ha normalizado hasta el punto de que las grandes productoras de cine realizan películas dirigidas casi exclusivamente al público LGBT.

La diversidad sexual ha estado presente desde los inicios de la historia del cine (Herrera, 2005). El tratamiento que el cine de Hollywood ha dado a los hombres y mujeres gais ha oscilado entre la represión censora que arrancó en la década de los treinta del siglo xx, invisibilizando a los homosexuales y mostrando a las lesbianas de forma tendenciosa, hasta llegar al momento actual, en el cual las películas luchan por fomentar una deseable normalidad, aunque sea con recursos igualmente estereotipados.

Teniendo clara esta perspectiva general sobre la cuestión, no debe extrañarnos que el sistema de censura del Hollywood clásico establecido en el Código de Producción, más conocido como Código Hays, director de la Asociación de Productores y Distribuidores Cinematográficos de América (MPPDA, conocida popularmente como Oficina Hays), afirmara, en su apartado tercero, sección sexta: «Las perversiones sexuales o cualquier sugerencia de las mismas están totalmente prohibidas», englobando dentro del término perversión la homosexualidad y el lesbianismo. ¿Eso significa que, antes de la instauración del código, el cine hollywoodense se había atrevido a mostrar homosexualidad masculina y femenina en la pantalla, de ahí esa «necesidad» de reprimir su manifestación directa o indirecta? Desde luego que sí. Sirva para ello este sucinto recorrido histórico en el que el análisis nos servirá como ejercicio pedagógico de la cuestión, siguiendo de base el enfoque de Roger Odin («L'analyse filmique comme exercice pédagogique»).

3. RECORRIDO HISTÓRICO

3.1. Los primeros años. Las primeras censuras

Dejando aparte algunos oscuros antecedentes en el cine silente, el cine hollywoodense instauró unos estereotipos en torno a la homosexualidad masculina y femenina bajo la forma, en el caso de los hombres gais, del *sissy* (mariquita), personaje afeminado que solía cumplir funciones de secundario có-

mico de una manera no muy distinta, salvando las distancias, de lo sarasas de la comedia española de desarrollo. Las mujeres gais recibían, en cambio, un tratamiento no burlesco, sino todo lo contrario, más bien seductor, hasta cierto punto bisexual, presentándolas como femme fatales, o como jóvenes “distráidas” que todavía no habían conocido al hombre «adecuado» cuya virilidad las «curase» de veleidades lésbicas. Dos representaciones características y cercanas a ese arquetipo lésbico que suelen citarse con frecuencia los hallamos en la Marlene Dietrich de *Marruecos* (*Morocco*, 1930, Josef von Sternberg), y su famosa escena vestida de hombre besando en los labios de otra mujer; y en la Greta Garbo de *La reina Cristina de Suecia* (*Queen Christina*, 1933, Rouben Mamoulian), película que convierte a la protagonista en heterosexual, alterando por completo la realidad histórica —nada que ver con la mucho más explícita *Reina Cristina* (*The King Girl*, 2015, Mika Kaurismäki). No cuesta ver un trasfondo de hipocresía en esa representación de las lesbianas con respecto a los hombres gais, poniendo en evidencia que ambos arquetipos son creaciones de hombres heterosexuales a los que les gusta reírse de los gais, pero a la vez se sienten atraídos por la «fruta prohibida» que son los gais. Por no hablar, por descontado, de lo que significaba para una gay ser (re)presentada como una criatura doblemente «maldita» por ser mujer y, encima, lesbiana.

3.2. Una realidad amordazada

Dejando aparte rarísimos exponentes del cine de bajo presupuesto como la célebre *Glen or Glenda* (Edward D. Wood Jr., 1953), que no es exactamente una película de temática gay sino, más bien, un film sobre el fetichismo masculino en torno a la ropa de mujer, durante la década de los cincuenta la homosexualidad masculina fue presentada en el cine de Hollywood de manera encubierta y a modo de metáfora de lo «diferente» solo después de diversas cortapisas censoras. Abundan los ejemplos famosos al respecto:

Té y simpatía (*Tea and Sympathy*, 1956, Vicente Minnelli): en esta adaptación de la obra de teatro homónima de 1953 escrita por Robert Anderson y con guion del mismo autor, que describe la relación entre una mujer casada, Laura Reynolds (Deborah Kerr), y un estudiante mucho más joven que ella, Tom Robinson Lee (John Kerr), la censura obligó a Anderson a suavizar todavía más las insinuaciones en torno a la homosexualidad del personaje de Tom e, incluso, del de Bill Reynolds (Leif Erickson), el aparentemente muy viril marido de Laura.

La gata sobre el tejado de zinc (*Cat on a Hot Tin Roof*, 1958, Richard Brooks). Uno de los «casos» más célebres y evidentes, sobre todo si se compara el film con la pieza teatral homónima de Tennessee Williams estrenada en 1955. La desesperación de Brick Pollitt (Paul Newman), atormentado ante sus dificultades para hacer el amor con su esposa, «la gata» Maggie (Elizabeth Taylor), y, sobre todo, por el recuerdo de la muerte de su mejor amigo, Skipper, tenía en el original escénico una clarísima connotación gay que desapareció casi por completo en la película. Se dice que esa fue la razón por la cual el director inicialmente previsto, el homosexual George Cukor, abandonó el proyecto, siendo reemplazado por Richard Brooks.

De repente, el último verano (*Suddenly, Last Summer*, 1959, Joseph L. Mankiewicz). Otra versión para el cine de un texto de Tennessee Williams (1958), en esta ocasión con participación en el guion de su mismo autor, muy descontento con el tratamiento suavizado de *La gata sobre el tejado de zinc* son respecto a su original escénico, como hemos señalado, y que también salió descontento de esta experiencia, pues ni tan siquiera un dramaturgo de su prestigio logró eludir las cortapisas censoras, que le obligaron a suavizar el carácter homosexual del personaje del difunto primo de Catherine Holly (de nuevo Elizabeth Taylor): un gay que utilizó a su prima como reclamo sexual para atraer a hombres antes de morir por un ahora de muchachos...

El hombre de las pistolas de oro (Warlock, 1959, Edwar Dmytryk). Otro ejemplo de homosexualidad encubierta lo hallamos en este excelente western, en particular por lo que atañe a la relación de amistad que se establece entre «el hombre de las pistolas de oro» del título español del film, el pistolero Clay Blaisedell (Henry Fonda), y su compañero de aventuras, el afeminado y tullido Tom Morgan (Anthony Quinn), quien –en un ingenioso diálogo de doble sentido– llega a afirmar que la principal razón por la que sigue al lado de Blaisedell después de tantos años consiste en que «es el único hombre que nunca me ha llamado cojo» (marica).

3.3. La lenta apertura

Llega la década siguiente, un relativo paso adelante en el terreno de la normalización de la visualización de la homosexualidad, femenina en este caso, lo hallamos en la interesante, aunque fallida, *La calumnia* (*The Children's Hour*, 1961), adaptación de la reputada obra de teatro de Lillian Hellman *The Children's Hour* (1934) llevada a cabo por William Wyler, en un esforzado pero insuficiente intento de rectificar las limitaciones censoras que tuvo que afrontar en su primera versión de la misma pieza, *Esos tres* (*These Three*, 1936), donde convirtió el lesbianismo de uno de los dos principales personajes femeninos en una relación amorosa triangular. Cortapisas censoras que en no poca medida se repitieron en *La calumnia*, hasta el punto de que Wyler ejerció la autocensura, recortando motu proprio algunas escenas en las que quedaba más clara la atracción amorosa del personaje de la maestra de la escuela para señoritas Martha Dobie (Shirley MacLaine) hacia su amiga y compañera de trabajo Karen Wright (Audrey Hepburn). Pese a todo, probablemente fuera *La calumnia* una de las primeras películas hollywoodenses en las que se dijo, en voz alta y clara, que dos mujeres eran –o habían podido ser– «amantes».

Pese a las buenas intenciones de Wyler, la homosexualidad de mujeres y hombres siguió viéndose en Hollywood de manera residual, por más que, poco a poco, fuera filtrándose una voz crítica contra la marginación del colectivo que hoy conocemos como LGTB. Algunos ejemplos los hallamos en la acusación de homosexualidad que destroza la carrera de un político (Don Murray) en *Tempestad sobre Washington* (*Advise and Consent*, 1962, Otto Preminger), o en el atreverse a plantear la existencia de la homosexualidad en un estamento tan heterosexual como el militar en títulos como la famosa *Reflejos de un ojo dorado* (*Reflections in a Golden Eye*, 1967, John Huston), con un oficial (Marlon Brando) enamorándose de un soldado (Robert Forster), o en la no tan conocida pero significativa *El sargento* (*The Sergeant*, 1968, John Flynn), con un suboficial (Rod Steiger) haciendo otro tanto con otro subalterno (John Phillip Law). Persiste, pese a todo, la insistencia en la mostración de la homosexualidad como algo «enfermizo» y esencialmente trágico, tal y como se aprecia en *La zorra* (*The Fox*, 1967, Mark Rydell), adaptación de D. H. Lawrence en la que la convivencia de dos mujeres (Sandy Dennis y Anne Heywood) se rompe por la presencia de un hombre (Keir Dullea) que se enamora de una de ellas y conduce a la otra al suicidio.

Un punto de inflexión lo marcaron dos películas de un mismo año, si bien fue sobre todo la segunda la que consiguió mayor repercusión: *La escalera* (*Staircase*, 1969, Stanley Donen) y *Cowboy de medianoche* (*Midnight Cowboy*, 1969, John Schlesinger). En el caso de la segunda, ganó tres de los premios Óscar más importantes, Mejor Película, Director y Guion Adaptado, a partir de la novela homónima de James Leo Herlihy, y que, además, fue un éxito de taquilla (44 millones de dólares de la época solo en cines norteamericanos), por más que, desde nuestra perspectiva el film de Schlesinger tan solo es moderadamente gay: Dustin Hoffman y Jon Voight ni tan siquiera se dan un beso.

3.4. Últimas tendencias

A partir de los años setenta, el cine de Hollywood emprende cierto camino hacia la normalización de la mostración del colectivo LGTB en la gran pantalla. Se aprecia un esfuerzo por romper tabúes, patente en audacias como la de *Defensa* (*Deliverance*, 1972, John Boorman), que muestra una violación a un hombre insólita de ver en una producción amparada por la maquinaria hollywoodense; o en éxitos como *Cabaret* (ídem, 1972, Bob Fosse), donde se insinúa la bisexualidad de su principal protagonista masculino (Michael York), en claro contraste con la versión cabaretera del *sissy* que es el maestro de ceremonias (Joel Grey). Un caso que ejemplifica por sí solo buena parte de la historia de la evolución del tratamiento hollywoodense de la homosexualidad masculina en estos últimos años lo hallamos en William Friedkin, quien a principios de esa misma década de los setenta afirma la estupenda *Los chicos de la banda* (*The Boys in the Band*, 1970), según la pieza teatral de Mart Crowley (1968), y, veinte años más tarde, desata las iras del colectivo gay norteamericano con el thriller *A la caza* (*Cruising*, 1980), con Al Pacino encarnando a un policía que se infiltra en el mundo de los clubes gays de Nueva York siguiendo el rastro de un asesino de homosexuales (y descubriendo, de paso, sus propias tendencias gays y sádicas). El malestar causado por *A la caza*, se repetiría, si bien a menor escala, doce años después con la llegada a los cines norteamericanos de *Instinto básico* (*Basic Instinct*, 1992, Paul Verhoeven), con Sharon Stone convertida en una ya mítica asesina bisexual que, fuera o no intencionado, seguía echando leña al fuego de cierta tendencia del cine hollywoodense por mostrar gays como villanos dentro del cine comercial.

Llegados al momento actual, se perciben tres grandes tendencias temático-argumentales dentro de la producción hollywoodense en materia LGTB: la comedia, el *biopic* y el melodrama con intenciones de normalidad o, mejor dicho, de normalización. Respecto al primero, la comedia hollywoodense de temática gay ha perdido, por fortuna, el carácter ofensivo y tendenciosos con el que antaño se presentaba a los *sissies*, aunque el grueso de la producción cómica al respecto sigue centrándose en homosexuales masculinos. Las tendencias al respecto han englobado comedias musicales, como el famoso film de culto *The Rocky Horror Show* (ídem, 1975, Jim Sharman), o el disparatado *¿Qué no pare la música!* (*Can't Stop the Music*, 1980, Peter Medak). Comedias que juegan con el travestimos de sus protagonistas, caso de *Tootsie* (ídem, 1982, Sidney Pollack), *¿Victor o Victoria?* (*Victor Victoria*, 1982, Blake Edwards), *Señora Doubtfire, papá de por vida* (*Mrs. Doubtfire*, 1993, Chris Columbus), o *A Wong Foo, ¡gracias por todo!*, *Julie Newmar* (*To Wong Foo Thanks for Everything, Julie Newmar*, 1995, Beeban Kidron), esta última la más decididamente gay de las citadas. Y comedias de enredo, como *Una jaula de grillos* (*The Bird-cage*, 1996, Mike Nichols), *In & Out* (*Dentro o fuera*) (*In & Out*, 1997, Frank Oz), o *Philip Morris ¡Te quiero!* (*I Love You Philip Morris*, 2009, Glenn Ficarra y John Requa). En cambio, la homosexualidad femenina no suele ser motivo de tantas chanzas, a no ser que consideremos como tal a *La favorita* (*The Favourite*, 2018, Yorgos Lanthimos).

En estos últimos años, la producción hollywoodense de temática gay ha centrado buena parte de sus esfuerzos en películas biográficas que abordan la homosexualidad como una parte esencial de la personalidad de las figuras retratadas, desde el Yukio Mishima (Ken Ogata) de *Mishima* (*Mishima: A Life in Four Chapters*, 1985, Paul Schrader) hasta el Freddie Mercury (Rami Malek) de *Bohemian Rhapsody* (ídem, 2018, Bryan Singer) o el Elton John (Taron Edgerton) de *Rocketman* (ídem, 2019, Dexter Fletcher), pasando por la Anaïs Nin (María de Medeiros) de *Henry & June* (ídem, 1990, Philip Kaufman), el James Whale (Ian McKellen) de *Dioses y monstruos* (*Gods and Monsters*, 1998, Bill Condon), la Virginia Woolf (Nicole Kidman) de *Las horas* (*The Hours*, 2002, Stephen Daldry), la Frida Kahlo (Salma Hayek) de *Frida* (ídem, 2002, Julie Taymor), el *Alejandro Magno* (Colin Farrell) de la película homónima de Oliver Stone (*Alexander*, 2004), el *Truman Capote* (Phillip Seymour

Hoffman) de la de Bennett Miller (*Capote*, 2005), o el Edgar Hoover (Leonardo DiCaprio) de *J. Edgar* (ídem, 20011, Clint Eastwood). Films bienintencionados pro lo que tienen de contribución a la normalización de lo gay, peor que en ocasiones ofrecen retratos un tanto sesgados de las figuras retratadas, de manera que su preferencia sexual acaba erigiéndose en la principal característica de su personalidad y en la base de todas sus virtudes o defectos.

Por otro lado, un número considerable de títulos han abordado la homosexualidad desde prismas melodramáticos destinados a empatizar con el público, en aras de una deseable normalización libre de prejuicios y, sobre todo, de persecución legal: téngase en cuenta que, en el momento actual, todavía hay en el seno de la ONU 68 países donde la homosexualidad se considera como delito, y en 12 de ellos se castiga con pena de muerte. La homosexualidad masculina, y en particular la que de un modo u otro aborda la temática del sida, ha sido el eje de títulos como *Compañeros inseparables* (Longtime Companion, 1989, Norman René), el telefilm estrenado en cines *En el filo de la duda* (And the Band Played On, 1993, Roger Spottiswoode) o, sobre todo, la popular *Philadelphia* (ídem, 1993, Jonathan Demme). Peor, al margen de la enfermedad, si una película de Hollywood ha contribuido a normalizar, dentro de un orden, la homosexualidad masculina como eje dramático, esa ha sido, sin duda alguna, *Brokeback Mountain* (ídem, 2005, Ang Lee), con su celebrada historia de amor entre dos vaqueros (Heath Ledger y Jake Gyllenhaal). El film de Ang Lee ganó, entre otros, el Óscar a Mejor Director, y algo más de una década más tarde, la comedia dramática *Green Book* (ídem, 2018, Peter Farrelly), con su generosa historia de amistad entre un rudo chófer italoamericano (Viggo Mortensen) y el refinado pianista negro y gay parra el que trabaja (Mahershala Ali), ganaría el de Mejor Película. No incluimos aquí *Moonlight* (ídem, 2016, Barry Jenkins), también oscarizada, porque no es un film de Hollywood. También hay que tener en cuenta que la escasa proliferación de películas de temática gay abordada con rigor y seriedad se debe a que tampoco suelen ser grandes éxitos de taquilla, con las excepciones de las mencionadas *Brokeback Mountain* (178 millones de dólares) y *Green Book* (321 millones de dólares).

Cabe destacar que la homosexualidad femenina sigue siendo una figura relativamente marginada dentro de la filmografía gay hollywoodense, en triste concordancia con la marginación que sigue pesando sobre la mujer en cuanto personaje protagonista de grandes producciones, por más que existan excepciones tales como las parejas lésbicas formadas por Margaux Hemingway y Patrice Donnelly en *Personal Best* (Robert Towne, 1982), por Whoopi Goldberg y Margaret Avery en *El color púrpura* (*The Color Purple*, 1985, Steven Spielberg), o por Mary Stuart Masterson y Mary Louise Parker en *Tomates verdes fritos* (*Fried Green Tomatoes*, 1991, Jon Avnet). Peor está claro que, dentro del cine de Hollywood, a las lesbianas todavía les queda por recorrer un largo camino hacia la deseable normalización, que vaya más allá del morbo típicamente heterosexual y masculino de ver a dos mujeres juntas haciendo el amor.

4. OBSERVACIONES CONCLUSIVAS

La evolución, no tanto la permisividad como tratamiento ecuánime de la homosexualidad en el cine, ha sido bastante vertiginosa en las últimas tres décadas, facilitada, entre otras cosas, por la repercusión autoral, crítica o comercial de algunas películas de cineastas como Pedro Almodóvar, Wong Kar-wai, Ang Lee, Gus Van Sant, Abdellatif Kechiche, Todd Haynes, Park Chan-wook, Sebastián Lelio, Céline Sciamma y Sai Ming-linang, directores y directoras abiertamente homosexuales o que han realizado películas sobre relaciones gays. Pero antes, como hemos visto, hubo que derribar variados y rocosos muros antes de llegar a una cierta «normalidad» y destrozarse una amplia gama de clichés y visiones simplistas sobre el tema, en un contexto filmico estadounidense.

Pero igualmente, en otros contextos cercanos, por ejemplo, el del Reino Unido, no hizo un verdadero acto de contrición hasta 2016, cuando una enmienda a la legislación promovida por el Gobierno provocó el indulto de más de 60.000 hombres condenados por homosexualidad, de los cuales solo estaban vivos en ese momento cerca de 15.000. Tampoco fue una decisión muy meditada por el Gobierno, sino que vino condicionada por el hecho de que tres años antes, en 2013, la reina Isabel había indultado a título póstumo a Alan Turing, el matemático que descifró el código Enigma durante la segunda guerra mundial, interpretado por Benedict Cumberbatch en *The Imitation Game* (Morten Tyldum, 2014). Recordemos que Turing fue condenado a prisión en 1952 por atentado a la moral pública o, dicho en otras palabras, por mantener una relación sentimental con un joven menor de veinte años; para esquivar la cárcel, Turing se sometió a castración química y acabó suicidándose dos años después.

Pese a sus pliegues y repliegues, sus lecturas incrustadas bajo textos de apariencia más convencional y ortodoxa y sus aislados intentos de mostrar en la pantalla la homosexualidad sin tapujos, el cine especialmente estadounidense, funcionó en una línea quizá demasiado recta hasta que tuvo que asumir, como transformaciones, las propias que vivió la realidad gay. El sida, por supuesto, es una de ellas, porque supuso un cambio drástico y doloroso de paradigmas entre la homosexualidad y obligó a una mirada menos lúdica o festiva en las películas sobre el tema.

En el cine más liberalizado de la siguiente década, el sida se convirtió en el eje vector de los discursos más interesantes y realistas sobre la condición homosexual, sus derechos, carencias y enfrentamientos con un sistema caduco. No es que algunas de estas películas sean especialmente relevantes en términos cinematográficos, pero marcaron el inicio de una profunda revisión de lo que entendemos por cine gay, tan variado como variadas son las orientaciones acuñadas detrás de la terminología (cambiante y acumulativa) del LGTBTIQ+.

La amplia realidad gay –este es un término más correcto para muchos activistas y sociólogos, ya que el de homosexual continúa arrastrando prejuicios y patologizaciones– debe permitir pues películas de muy diversa índole, aunque algunas de ellas se hayan basado en conceptos reduccionistas y clichés aún no superados. Sin embargo, podemos señalar algunos ítems, más allá de los señalados, que siguen vigentes y con los que cerramos esta reflexión:

- La patologización de las sexualidades no hegemónicas.
- Estrategias de normalización.
- Mantenimiento de estereotipos.
- Homosexualidad masculina: sexo no normativo dominante.
- Homosexualidad femenina: marginal.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Amenábar, A. (2003). Prologo. En Ocaña, J. *La vida a través del cine*. Suma de Letras.
- Aumont, J. y Marie, M. (1990). *Análisis del film*. Editorial Paidós.
- Balló, J. y Pérez X. (2004). *La semilla inmortal: los argumentos universales del cine*. Anagrama.
- Brisset, D. E. (2011). *Análisis fílmico y audiovisual*. Editorial UOC.
- Caparrós, J. M. (2007). *Guía del espectador de cine*. Alianza Editorial.
- Castro, S. J. (2017). *Teología estética. Fundamentos religiosos de la filosofía del arte*. Editorial San Esteban.
- Choza, J. y Montes, M. J. (2001). *La antropología en el cine, I*. Laberinto.
- Danto, A. (2002). *La transfiguración del lugar común*. Editorial Paidós.

- García, F. J. (2015). *Los caminos de la acción. Un recorrido a través de la obra de Paul Ricoeur*. Editorial Espigas.
- Genette, G. (1989). *Palimpsestos. La literatura en segundo grado*. Editorial Taurus.
- Han, B. C. (2015). *La salvación de lo bello*. Editorial Herder.
- Herrera, J. (2005). *El cine. Guía para su estudio*. Alianza Editorial.
- Hernando, E. (2002). ¿Teología política o Filosofía Política? La amistosa conversación entre Carl Schmitt y Leo Strauss. *Foro Interno: Anuario de Teoría Política*, 2, 117-187.
- Lipovetsky, G. y Serroy, J. (2015). *La estetización del mundo*. Anagrama.
- Marías, J. (1990). *Reflexión sobre el cine*. Real Academia de Bellas Artes de San Fernando.
- Meier, H. (2008) *Carl Schmitt, Leo Strauss y el concepto de lo Político - Sobre un diálogo entre ausentes*. Katz.
- Odin, R. (1988). L'analyse comme exercice pédagogique. *CinémAction*, 47, 56-62.
- Orellana, J. y Martínez, J. (2010). *Celuloide posmoderno. Cine y autenticidad en el cine actual*. Ediciones Encuentro.
- Ricoeur, P. (1998). Autocomprensión e historia. En Calvo, T. y Ávila R. (eds.), *Paul Ricoeur: los caminos de la interpretación*. Ed. Anthropos.
- Schrader, P. (2008). *El estilo trascendental en el cine: Ozu, Bresson, Dreyer*. Ediciones JC.
- Scheler, M. (2003). *El puesto del hombre en el cosmos*. Losada.
- Schmitt, C. (2009). *Teología política*. Editorial Trotta.
- Taylor, C. (2007). *La era secular*. Gedisa.
- Taylor, C. (2021). *El futuro del pasado religioso*. Editorial Trotta.
- Wittgenstein, L. (2012). *Tractatus Logico-Philosophicus*. Alianza Editorial.

El saber hacer de la herramienta web, Educaplay, por parte del futuro profesorado de las etapas educativas de Infantil y Primaria

García-Martín, Judit

Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación, Universidad de Salamanca (España)

Abstract: The advances towards the knowledge society and the crisis caused by the COVID19 pandemic have once again modified the ways of accessing information, the processes of knowledge construction and the teaching functions. This chapter describes the results obtained from a cross-sectional teaching innovation carried out during the academic years after confinement (2020/21 and 2021/22), which aims to examine the perceptions that students of the degrees in Early Childhood Education and Primary have on the instructional use of a web application, *Educaplay*. Pearson's Chi-square tests show statistically significant differences when considering sex and degree. In the case of sex, they are observed, for example, in the use-less comparison vs. useful; not demanding vs. demanding and considering the degree in another as boring vs. interesting. However, when performing the t-student tests for independent samples, only statistically significant differences are obtained when considering sex and course to the benefit of men and 2021/22 participants. According to these results, the academic implications that the use of this type of web applications in the teaching and learning processes of Higher Education are discussed and assessed, considering sex, degree, and academic course.

Keywords: educational technology, teaching, higher education, perceptions, teachers.

1. INTRODUCCIÓN

Desde que comenzase el proceso de convergencia europea del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), con la publicación de la conocida Declaración de Bolonia, en el año 1999 hasta la actualidad, son numerosos los cambios estructurales, institucionales, organizativos y metodológicos que se han producido en la docencia universitaria tales como el establecimiento de un sistema de medida común los conocidos como créditos europeos o ECTS, la homogeneización de las estructuras de los planes de estudios universitarios principalmente en grados y postgrados, la concreción de unos patrones de calidad comunes, la promoción de la movilidad, el desarrollo de metodologías docentes y criterios de evaluación que posibilitan la consecución de un aprendizaje significativo (Morales et al., 2010; Ordóñez y Mohedano, 2019) y la integración de las herramientas digitales en las aulas (García-Martín y García-Sánchez, 2017). Estas transformaciones han ido acompañadas de un cambio en el paradigma de la enseñanza pasando de un enfoque transmisivo a uno constructivo, con énfasis en la educación basadas en competencias (Misbah et al., 2015; Villa, 2020), la proliferación de las herramientas digitales (García-Martín y Cantón, 2019; García-Martín y García-Sánchez, 2013; García-Martín y García-Sánchez, 2015), las redes sociales (Gikas y Grant, 2013; Hrastinski y Dennen, 2012; Tarullo, 2020), el trabajo colaborativo (García-Martín y García-Sánchez, 2013), la aparición de entornos virtuales de aprendizaje (García-Peñalvo, 2020; Liaw y Huang, 2013; Lin, 2012), el *e-learning* (Abdul, 2002; Endler et al., 2012; McGill et al., 2014), los cursos en línea masivos y abiertos (Alraimi et al., 2015; Chang et al., 2015; Hew y Cheung, 2014; Rocha et al., 2020) y más actualmente el *Blended-Learning* o *b-learning* (Asarta y Schmidt, 2020; Martín-Lucas et al., 2021; Owston y York, 2018). Esto ha revolucionado los

procesos de enseñanza y de aprendizaje y ha creado la necesidad de que el profesorado adquiera conocimientos y competencias digitales. Es por ello, por lo que los programas de formación de graduados/as en Maestros en Educación Infantil y Primaria están incorporando cada vez más, metodologías basadas en el uso de las tecnologías de la información y la comunicación (Martínovic y Zhang, 2012; Ordóñez y Mohedano, 2019; Valcke et al., 2007), de las herramientas de la web 2.0 (García-Martín y Cantón, 2019; Masats y Dooly, 2011, Schwarz y Caduri, 2016, Trust et al., 2016) y de las redes sociales (Krutka et al., 2014) pues hay que tener en cuenta que son estos docentes los que se van a encargar de instruir y formar a los estudiantes nativos digitales (Ng, 2012, Prensky, 2001), ayudándoles a desarrollar los conocimientos, las habilidades, las destrezas y las competencias necesarias para determinar qué información ya poseen y qué necesitan, dónde pueden buscarla y cómo pueden analizarla y comunicarla (Álvarez y Gisbert, 2015), adquiriendo así competencias básicas como la digital, la de aprender a aprender y la de sentido de la iniciativa y espíritu emprendedor.

A todo lo anterior, se suman los recientes avances hacia la sociedad del conocimiento, la crisis provocada por la emergencia sanitaria derivada de la pandemia del COVID-19 (García-Martín y García-Sánchez, 2022; García-Martín y García-Martín, 2021) y el conflicto bélico entre la federación de Rusia y Ucrania, que han puesto de manifiesto la necesidad de un cambio. Cambio que ha supuesto a estas alturas del año 2022, que todos los agentes educativos implicados deben reaprender a aprender, es decir, se puede afirmar que las tradicionales vías de acceso a la información y los procesos de construcción de conocimientos han sido nuevamente modificadas puesto que, en estos momentos, y ante estas nuevas necesidades formativas, la transmisión de conocimiento imperante en la enseñanza tradicional se muestra claramente insuficiente.

Bajo el prisma anterior, y como se ha demostrado en los anteriores procesos de cambio e innovación educativa, los docentes son la pieza angular (García-Martín y García-Sánchez, 2017), es decir, por encima de todo, el futuro profesorado de las etapas básicas de Educación Infantil y de Educación Primaria tiene que ser consciente de su nuevo rol, profundizando irreparablemente en su formación didáctica, pedagógica y psicológica, implicándose aún más si cabe en la optimización del proceso de enseñanza (Morales et al., 2010) pues es inimaginable pensar en modificar esta nueva concepción de la enseñanza centrada en el discente sin antes transformarse las convicciones que el profesorado tiene sobre su propia actividad docente. Con relación a lo expuesto con anterioridad, el *Technology, Pedagogy and Content Knowledge (TPACK)* desarrollado por Mishra y Koehler en 2006, se presenta como un modelo interesante que sirve como base para el diseño de los necesarios procesos de formación del profesorado, es decir, la consideración combinada de los tres tipos de conocimientos que lo integran: i) el *disciplinar* que hace referencia a los contenidos propios de la materia que se imparte, en este caso, Psicología del Desarrollo, Infancia y Adolescencia, ii) el *didáctico* que alude a los procedimientos, a las prácticas y los métodos empleados en la instrucción y iii) el *tecnológico* que abarca el conocimiento sobre los recursos y las herramientas tecnológicas que se pueden introducir en las aulas. De modo que el conocimiento de todos ellos permite el desarrollo de procesos de enseñanza y de aprendizaje efectivos en los actuales sistemas de gestión de contenido. Sin embargo, no se debe olvidar que entre estos tres tipos de conocimientos se puede producir una interrelación global, y, al mismo tiempo, interacciones de dos a dos. En línea con ello, Harris y Hofer, en 2011, delimitan un procedimiento para la toma de decisiones sobre la implementación de este modelo en el aula que se materializa en cinco pasos que se recogen en la Figura 1.

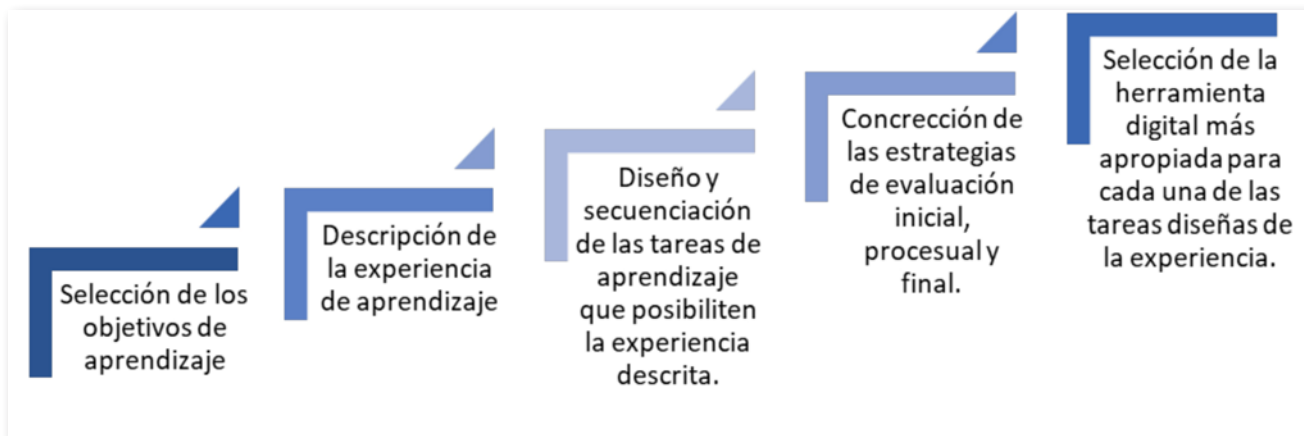


Figura 1. Procedimiento de toma de decisiones en la experiencia.²

Es precisamente en este marco donde las herramientas digitales adquieren su máximo potencial, puesto que, desde hace más de una década, que las investigaciones realizadas en torno a la temática evidencian que son factores esenciales que influyen en el rendimiento académico (Ainin et al., 2015; García-Martín y Cantón-Mayo, 2019; García-Valcárcel y Tejedor, 2017; Junco, 2015), en la motivación (Areepattamannil y Khine, 2017; Huertas y Pantoja, 2016; Tossavainen y Faarinen, 2019), en la competencia percibida del alumnado (Areepattamannil y Santos, 2019) y en última instancia en el éxito académico (García-Martín y Catón-Mayo, 2019). Si bien es cierto que los estudios realizados entorno a ello arrojan resultados contradictorios (Rumiche y Solis, 2021), algunos afirman que afectan positivamente (García-Martín y García-Sánchez, 2020; Villegas et al., 2017) y otros negativamente (Blyznyuk, 2020) lo que resalta la necesidad de efectuar nuevas experiencias de innovación docentes en torno a las percepciones que los futuros docentes tienen sobre el uso instruccional de diversas herramientas digitales.

Por todo lo anteriormente comentado, con la experiencia de innovación docente que se describe en este capítulo, se examinan las percepciones que el futuro profesorado de las etapas de Educación Infantil y de Educación Primaria tienen sobre el uso instruccional de una aplicación web concreta, *Educaplay* atendiendo al sexo, al curso académico y a la titulación. Todo ello, gracias a la aplicación de un diferencial semántico adaptado del instrumento de Evaluación de Metodologías Innovadoras EMI-DS (García et al., 2008).

2. DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA DE INNOVACIÓN DOCENTE

Se describe una experiencia de innovación docente que se materializa en el diseño y la implementación de catorce actividades en línea para optimizar el afianzamiento de los contenidos instruccionales de una asignatura básica, *Psicología del Desarrollo, Infancia y Adolescencia*, de los títulos universitarios de Grado en Maestro en Educación Infantil y Maestro en Educación Primaria de una universidad pública de la comunidad de Castilla y León, a través de la herramienta digital, *Educaplay*. Al mismo tiempo que se exponen las percepciones del alumnado participante sobre los efectos del uso de dicha herramienta con fines instruccionales.

² Adaptado a partir de Harris y Hofer (2011)

2.1. Muestra

Los participantes de esta experiencia de innovación educativa son 130 estudiantes, con edades comprendidas entre los diecisiete y veinte años, matriculados en la asignatura básica de *Psicología del Desarrollo, Infancia y Adolescencia* del primer curso de los Grados en Maestro en Educación Infantil y en Educación Primaria de una universidad pública castellanoleonesa, seleccionados a través de un muestreo por conveniencia, es decir, no probabilístico y no aleatorio (véase Figura 2).

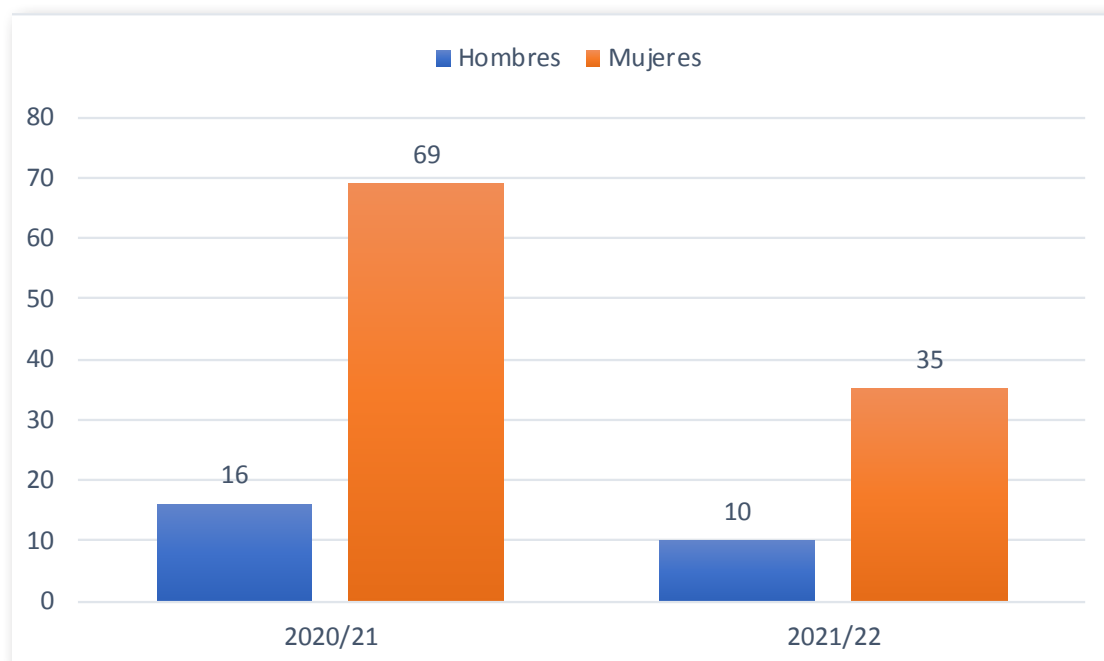


Figura 2. Descripción de la muestra.

2.2. Diseño

Esta experiencia de innovación docente se materializa en el diseño y la implementación de catorce actividades en línea para optimizar el afianzamiento de los contenidos instruccionales de una asignatura básica de *Psicología del Desarrollo, Infancia y Adolescencia*, de primer curso, de los títulos universitarios de Grado en Maestro en Educación Infantil y Grado en Maestro en Educación Primaria en una universidad pública de la comunidad de Castilla y León, a través de *Educaplay*.

Tal y como señalan García-Martín y García-Martín, en 2020, *Educaplay* es una aplicación web que permite al profesorado el diseño, el desarrollo, la aplicación y el seguimiento de diversas tipologías de actividades instruccionales basadas en el juego, tales como los crucigramas, los ejercicios de emparejar, de relacionar, de ordenar, de rosco de Pasapalabra. Para el diseño de las catorce actividades (véase a modo de ejemplo la Figura 3) se sigue el mismo procedimiento. En este sentido, en primer lugar, se selecciona el contenido que se desea trabajar y luego se escoge de entre las diversas tipologías disponibles aquella que favorece su implementación. Una vez seleccionado el contenido y la tipología de actividad, se lleva a cabo el diseño en la propia aplicación y finalmente se facilita a los estudiantes para su realización.



Figura 3. Ejemplos de actividades instruccionales diseñadas.

2.3. Instrumento

Con el propósito de obtener información sobre las percepciones que el alumnado tiene en torno al uso instruccional de *Educaplay* como herramienta útil para el afianzamiento de los contenidos de la asignatura objeto de estudio, se diseñó y facilitó a los estudiantes participantes un diferencial semántico en línea, a través de la herramienta de Formularios de Google.

Se trata de una versión adaptada del instrumento de Evaluación de Metodologías Innovadoras EMI-DS (García et al., 2008). Este está compuesto por un listado de siete adjetivos que se presentan en forma bipolar, mediando entre ambos extremos una regla graduada que, en este caso, abarca desde el uno hasta el cinco, en la que el estudiante debe seleccionar aquella puntuación que mejor refleja su percepción que tiene sobre el uso de dicha aplicación en relación con ambos polos (véase Tabla 1).

Tabla 1. Diferencial semántico.

El uso de <i>Educaplay</i> en esta asignatura me ha parecido...						
Inútil	1	2	3	4	5	Útil
Aburrido	1	2	3	4	5	Interesante
Incomprensible	1	2	3	4	5	Comprensible
Desmotivador	1	2	3	4	5	Motivador
Tradicional	1	2	3	4	5	Novedoso
No exigente	1	2	3	4	5	Exigente
Trivial	1	2	3	4	5	Enriquecedor

3. RESULTADOS

A continuación, se describen los análisis realizados de los datos recopilados a través del diferencial semántico que examina las percepciones de los participantes sobre el uso instruccional de *Educaplay*, herramienta educativa analizada en esta propuesta de innovación docente. En este sentido, en primer lugar, se presentan los resultados obtenidos en las pruebas de Chi-cuadrado de Pearson y con posterioridad los de las Pruebas de t-Student.

3.1. Pruebas de Chi-cuadrado de Pearson

Estas pruebas evidencian diferencias estadísticamente significativas cuando se atiende al sexo. En este sentido, tal y como se aprecia en la Figura 4, se observan dichas diferencias en la comparativa de adjetivos inútil vs. útil; no exigente vs. exigente, aburrido vs. interesante y tradicional vs. novedoso.



Figura 4. Pruebas del Chi-cuadrado considerando el sexo.

Sin embargo, cuando se considera el curso académico de los participantes, no se observan diferencias estadísticamente significativas. Por otra parte, cuando se atiende a la titulación, tal y como se observa en la Figura 5, se muestran diferencias estadísticamente significativas al considerar las polaridades de los adjetivos inútil vs. útil; aburrido vs. interesante; desmotivador vs motivador; tradicional vs. novedoso y trivial vs. enriquecedor.



Figura 5. Pruebas del Chi-cuadrado considerando la titulación.

3.2. Pruebas t Student

Al efectuar las pruebas t Student para muestras independientes solamente se obtienen diferencias estadísticamente significativas al considerar el sexo y el curso, pero no cuando se atiende a la titulación.

En esta línea, en el caso del sexo, se observa una diferencia estadísticamente significativa en el contraste de la polaridad de adjetivos no exigente vs. exigente [ej. $M_{\text{Hombre}} = 3.11$ frente a $M_{\text{Mujer}} = 3.93$; $p = .04$], es decir, los resultados evidencian que los hombres perciben el uso de esta herramienta instruccional de manera menos exigente que las mujeres.

Por otra parte, cuando se atiende al curso académico de aplicación, se muestra una única diferencia estadísticamente significativa al contrastar los adjetivos, tradicional versus novedoso [ej. $M_{2020/21} = 4.29$ frente a $M_{2021/22} = 4.08$; $p = .03$], la cual evidencia que los participantes del curso académico 2020/21 consideran más novedoso el uso instruccional de esta herramienta digital que los del 2021/22.

4. CONCLUSIONES

Tal y como se anticipa en la introducción de este capítulo, la sociedad del conocimiento ha modificado las vías de acceso a la información, los procesos instruccionales y los roles de profesores y alumnos. En la actualidad, la mayoría de los discentes, tienen acceso directo a gran volumen de información, pero precisan de asesoramiento para saber seleccionarla y comprenderla, así como para construir conocimientos nuevos. Es precisamente ante estas recientes necesidades formativas que la transmisión de conocimiento imperante en la enseñanza tradicional se considera insuficiente (Gros y Martínez, 2020). En este sentido, tal y como señalan Medina et al., en 2001, a lo largo del siglo XXI ha prevalecido el interés por la universalidad de la educación permanente. Sin embargo, pretender que esta siga siguiendo exclusivamente el modelo de enseñanza presencial, escolarizado a toda la población durante toda la vida, es cuanto menos utópico e incluso contraproducente, tal y como se ha evidenciado con la actual pandemia por COVID-19.

Los continuos cambios conllevan que las experiencias de aprendizaje presenten un carácter ambivalente y complejo, obligando al aprendiz a la búsqueda incesante de nuevos escenarios y, por consiguiente, a asumir riesgos a lo largo de toda su vida, posibilitando el *lifelong learning* o aprendizaje permanente. En este sentido, y siguiendo a Coll y Monereo (2010) el aprendizaje ya no se circunscribe a un periodo temporal específico del ciclo vital del aprendiz ni a un contexto determinado, lo que hace meritorio la incursión de las TIC en los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

En nuestros días, la educación formal es claramente insuficiente para atender y satisfacer las múltiples necesidades de formación de una población cada vez más numerosa y heterogénea. En este sentido, los estudiantes precisan de formación específica en competencias que les permitan seleccionar, organizar y atribuir un sentido y un significado a los contenidos, avanzando en la línea del aprendizaje permanente del *saber hacer*. Es por ello, por lo que hablar de educación en línea, no es ninguna novedad, pues toda institución educativa, política, social... reconoce su importancia como alternativa complementaria dentro de este proceso de educación permanente, a lo largo de toda la vida.

Bajo este prisma, en las últimas décadas el desarrollo de las TIC ha introducido cambios sustanciales en la educación. Cambios que se agudizan con la actual situación de pandemia provocada por la enfermedad del COVID19.

Siguiendo un orden cronológico a la hora de exponer la evolución del uso de las TIC en el ámbito educativo, estas tecnologías se consideran, inicialmente, como un contenido nuevo de aprendizaje. Con posterioridad, se conceptualizan como herramientas con un gran potencial educativo pues faci-

litan y promueven el intercambio de información, apoyan a la enseñanza y posibilitan el aprendizaje. Sin embargo, en la perspectiva actual se focalizan en la construcción del conocimiento a través del diseño de entorno de aprendizajes más abiertos y flexibles. Si bien, la existencia *per se* de estas herramientas, caracterizadas por su ubicuidad, en las experiencias cotidianas y/o educativas no garantiza inexorablemente una mejora de la educación. El potencial transformador y la capacidad innovadora de estas herramientas para mejorar y optimizar la educación depende del uso que los agentes que intervienen en el aprendizaje hagan de ellas favoreciendo la expansión de los procesos educativos más allá de las paredes del aula (nuevos escenarios), originando cambios en los roles (docente y discente), en las modalidades de interacción, en el acceso a los recursos y por supuesto, en las organizaciones espacio-temporales, obligando a repensar las finalidades de la educación formal, informal y no formal y aportando marcos pedagógicos y didácticos transformadores de formación en el uso eficiente de estas herramientas a través de la utilización de los sistemas simbólicos para incidir sobre lo que las personas hacen, cómo se comportan con los demás, mediar en las actividades de confrontación, negociación, en la construcción de significados y en la atribución de sentidos. En resumen, en la sociedad actual, cada persona tiene que saber qué pensar y cómo actuar antes las experiencias de aprendizaje relevantes que le acontecen a lo largo de su vida desde criterios reflexivos, críticos y creativos, mediante la construcción del aprendizaje a través de los siguientes pilares: i) aprender a conocer, ii) aprender a querer y sentir; iii) aprender a hacer; iv) aprender a convivir, v) aprender a ser; y vi) aprender sobre el conocer, el querer, el sentir (García, 2009).

En definitiva, por todo lo observado en los procesos de cambio e innovación educativa anteriores, los docentes son la pieza angular pues es inimaginable pensar en avanzar en este nuevo paradigma centrado en el discente sin modificarse las convicciones que el profesorado tiene sobre su actividad docente.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abdul, A. (2002). e-Learning. Is it the “e” or the learning that matters? *Internet and Higher Education*, 4, 311-316. [https://doi.org/10.1016/S1096-7516\(01\)00072-0](https://doi.org/10.1016/S1096-7516(01)00072-0)
- Ainin, S., Naqshbandi, M. M., Moghavvemi, S., y Jaafar, N. I. (2015). Facebook usage, socialization, and academic performance. *Computers & Education*, 83, 64-73. https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0360131515000160?casa_token=BawluCfMWEgAAAAA:aX-6dNsr8RG37X9fJGCwclEKPbVTT5uu5GTEyIC3duDWzjWw51GefAWcf7hEG457F-YU5iAgtpQ
- Alraimi, K. M., Zo, H., y Ciganek, A. P. (2015). Understanding the MOOCs continuance: The role of openness and reputation. *Computers & Education*, 80, 28-38. https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0360131514001791?casa_token=Y3QPTPkP0AQAAAAA:3AHkkslraL0XkZSzs-FbU509zhUfxnbXITEe0LA7FOHq2dYW2jkuDqYRyn3T_DE6w4HA4TruIHg
- Álvarez, J. F., y Gisbert, M. (2015). Grado de alfabetización informacional del profesorado de Secundaria en España: Creencias y autopercepciones. *Comunicar*, 45(1), 187-194. <https://doi.org/10.3916/C45-2015-20>
- Areepattamannil, S., y Khine, M. S. (2017). Early adolescents’ use of information and communication technologies (ICTs) for social communication in 20 countries: Examining the roles of ICT-related behavioral and motivational characteristics. *Computers in Human Behavior*, 73, 263-272. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2017.03.058>
- Areepattamannil, S., y Santos, I. M. (2019). Adolescent students’ perceived information and communication technology (ICT) competence and autonomy: Examining links to dispositions toward

- science in 42 countries. *Computers in Human Behavior*, 98, 50-58. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2019.04.005>
- Asarta, C. J. y Schmidt, J. R. (2020). The effects of online and blended experience on outcomes in a blended learning environment. *The Internet and Higher Education*, 44, 1-10. <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2019.100708>
- Blyznyuk, T. (2020). Unsupervised use of Gadgets as a Cause of Cyberbullying Among Primary Schoolchildren. *Journal of Vasyl Stefanyk Precarpathian National University*, 7(1), 48–56. <https://doi.org/10.15330/jpnu.7.1.48-56>
- Chang, R. I., Hung, Y. H., & Lin, C. F. (2015). Survey of learning experiences and influence of learning style preferences on user intentions regarding MOOC s. *British Journal of Educational Technology*, 46(3), 528-541. https://bera-journals.onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/bjet.12275?casa_token=TLjvBHOW07AAAAAA:_kFG3ghbtZKjVRqC5wXuxad7vUIdejZo-QaTAA9LTQxCmtOb2_ADt3ShffOVcfvZpbqcvAKSIAHru-rmF
- Coll, C., y Monereo, C. (2008). *Psicología de la educación virtual. Enseñar y aprender con las tecnologías de la información y la comunicación*. Editorial Morata.
- Endler, A., Gunter, D. R., y Martin, V. B. (2012). Towards motivation-based adaptation of difficulty in e-learning programs. *Australasian Journal of Educational Technology*, 28(7), 1119-1135. <https://ajet.org.au/index.php/AJET/article/view/792>
- García, E. (2009). Aprendizaje y construcción del conocimiento. En C. López Alonso y M. Matesanz del Barrio (Eds.), *Las plataformas de aprendizaje. Del mito a la realidad* (pp. 21-44). Biblioteca Nueva
- García, J. N., Martínez-Cocó, B., Robledo, P., Marbán, J., de Caso, A. M., Fidalgo, R., Arias-Gundín, O., González, L., Rodríguez, C., Pacheco, D. I., Díez, C., y Álvarez, L. (2008). Resultados iniciales con el Instrumento de Evaluación de Metodologías Innovadoras (EMI). En M. Hijano del Río (Coord.), *Las titulaciones de educación ante el Espacio Europeo de Educación Superior: Análisis de experiencias* (pp. 251-258). Aljibe.
- García-Martín, J., y García-Martín, S. (2021). Uso de herramientas digitales para la docencia durante la pandemia por COVID19. *Revista Española de Educación Comparada*, 38, 151-173. <https://doi.org/10.5944/reec.38.2021.27816>
- García-Martín, J., y García-Sánchez, J. N. (2013). Patterns of Web 2.0 tool use among young Spanish people. *Computers & Education*, 67, 105-120. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2013.03.00>
- García-Martín, J., y García-Sánchez, J. N. (2015). Use of Facebook, Tuenti, Twitter and Myspace among Young Spanish people. *Behaviour & Information Technology*, 34(7), 685-703. <https://doi.org/10.1080/0144929X.2014.993428>
- García-Martín, J., y García-Sánchez, J. N. (2017). Pre-service teachers' perceptions of the competence dimensions of digital literacy and of psychological and educational measures. *Computers & Education*, 107, 54-67. https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0360131516302524?casa_token=GiReQSoi52oAAAAA:ZEGS4uosX0THRa451trWm_1rb9Z6vs-SOnx8_3MVpwhrt1NAGhcA-Bx6KtdkJ_EQt3SkLDkIHA
- García-Martín, J., y García-Sánchez, J. N. (2020). The effectiveness of four instructional approaches used in a MOOC promoting personal skills for success in life. *Revista de Psicodidáctica (English ed.)*, 25(1), 36-44. <https://doi.org/10.1016/j.psicoe.2019.08.001>
- García-Martín, J., y García-Sánchez, J. N. (2022). The digital divide of know-how and use of digital technologies in Higher Education: The case of a college in Latin America in the COVID-19 Era. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(6), 1-21. <https://doi.org/10.3390/ijerph19063358>

- García-Martín, S., y Cantón-Mayo, I. (2019). Uso de tecnologías y rendimiento académico en estudiantes adolescentes. *Comunicar, Revista de investigación en medios*, 27(1), 73-81 <https://doi.org/10.3916/C59-2019-07>
- García-Martín, S., y García-Martín, J. (2020). Innovación docente universitaria: Uso y aplicación de Educaplay. En D. Cobos-Sanchiz, E. López-Meneses, L. Molina-García, A. Jaén-Martínez y A.H. Martín-Padilla. *Claves para la innovación pedagógica ante los nuevos retos: respuestas en la vanguardia de la práctica educativa* (pp. 1797-1802). Octaedro.
- García-Peñalvo, F. J. (2020). Evaluación del aprendizaje en entornos virtuales y remotos. Webinar en el II Ciclo de Capacitaciones por una calidad educativa de nuestro país. Dirección distrital de educación de Warnes (Bolivia). Salamanca, España: Grupo GRIAL. <https://repositorio.grial.eu/bitstream/grial/2090/3/Bolivia.pdf>
- García-Valcárcel Muñoz-Repiso, A., y Tejedor, F. J. (2017). Percepción de los estudiantes sobre el valor de las TICs en sus estrategias de aprendizaje y su relación con el rendimiento. *Educación XXI*, 20(2), 137-159. <https://doi.org/10.5944/educxx1.19035>
- Gikas, J., y Grant, M. (2013). Mobile computing devices in higher education: Student perspectives on learning with cellphones, smartphones & social media. *The Internet and Higher Education*, 19, 18-26. <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2013.06.002>
- Gros, B., y Martínez, M. (2020). *La función docente en la Educación Superior*. En M. Turull (coord.), Manual de docencia universitaria. Octaedro
- Harris, J. B., y Hofer, M. (2011). Technological Pedagogical Content Knowledge in Action: A Descriptive Study of Secondary Teachers' Curriculum-Based, Technology-Related Instructional Planning. *Journal of Research on Technology in Education*, 43(3), 211-229. <http://dx.doi.org/10.1080/15391523.2011.10782570>
- Hew, K. F., y Cheung, W. S. (2014). Students' and instructors' use of massive open online courses (MOOCs): Motivations and challenges. *Educational Research Review*, 12, 45-58, <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2014.05.001>
- Hrastinski, S., y Dennen, V. (2012). Social media in higher education: Introduction to the special issue. *The Internet and Higher Education*, 15(1), 1-2. https://www.academia.edu/19105422/Social_media_in_higher_education_Introduction_to_the_special_issue
- Huertas Montes, A., y Pantoja Vallejo, A. (2016). Efectos de un programa educativo basado en el uso de las TICs sobre el rendimiento académico y la motivación del alumnado en la asignatura de Tecnología de Educación Secundaria. *Educación XXI*, 19(2), 229-250. <https://doi.org/10.5944/educXX1.16464>
- Junco, R. (2015). Student class standing, Facebook use, and academic performance. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 36, 18- 29. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2014.11.001>
- Krutka, D. G., Bergman, D. J., Flores, R., Mason, K., y Jack, A. R. (2014). Microblogging about teaching: Nurturing participatory cultures through collaborative online reflection with pre-service teachers. *Teaching and Teacher Education*, 40, 83-93. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2014.02.002>
- Liaw, S. S., y Huang, H. S. (2013). Perceived satisfaction, perceived usefulness, and interactive learning environments as predictors to self-regulation in e-learning environments. *Computers & Education*, 60, 14-24. <https://www.semanticscholar.org/paper/Perceived-satisfaction%2C-perceived-usefulness-and-as-Liaw-Huang/4bbcc22382e4882d773772d5d254886a8d35b059>
- Lin, W. S. (2012). Perceived fit and satisfaction on web learning performance: IS continuance intention and task-technology fit perspectives. *International Journal of Human-Computer Studies*, 70, 498-507. https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1071581912000274?casa_token=

xqnCsZG766EAAAAA:2HZL3xOmv5RLBUADLt8F71xn2sIZ1Asc8P32HbW-UaF8mf6sZN
iqS9pqCloSeCILf2vgHEG0jJ0

- Martin-Lucas, J., Torrijos-Fincias, P., Serrate-González, S. y García del Dujo, A. (2021). Intención de uso y autopercepción docente del B-Learning en educación superior. *Revista del Ministerio de Educación*, 391, 209-224. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2021-391-475>
- Martinovic, D., y Zhang, Z. (2012). Situating ICT in the teacher education program: Overcoming challenges, fulfilling expectations. *Teaching and Teacher Education*, 28(3), 461-469, <https://doi.org/10.1016/j.tate.2011.12.001>
- Masats, D., y Dooly, M. (2011). Rethinking the use of video in teacher education: A holistic approach. *Teaching and Teacher Education*, 27(7), 1151-1162. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2011.04.004>
- McGill, T. J., Klobas, J. E., y Renzi, S. (2014). Critical success factors for the continuation of e-learning initiatives. *Internet and Higher Education*, 22, 24-36. <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2014.04.001>
- Medina, R., Rodríguez, T., García, L., y Ruiz, M. (2001). *Teoría de la Educación*. Universidad Nacional de Educación a Distancia
- Misbah, Z., Gulikers, J., Maulana, R., y Mulder, M. (2015). Teacher interpersonal behaviour and student motivation in competence-based vocational education: Evidence from Indonesia. *Teaching and Teacher Education*, 50, 79-89. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2015.04.007>
- Mishra, P., y Koehler, M. J. (2006). Technological pedagogical content knowledge: A framework for teacher knowledge. *The Teachers College Record*, 108(6), 1017-1054. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9620.2006.00684.x>
- Morales, F. J., Pardo, A., y Álvarez, B. (2010). El proceso de convergencia europea en la universidad española, un proyecto en la encrucijada. *XXI Revista de Educación*, 12, 15-27.
- Ng, W. (2012). Can we teach digital natives' digital literacy? *Computers & Education*, 59, 1065-1078. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2012.04.016>
- Ordóñez, E., y Mohedano, I. (2019). El aprendizaje significativo como base de las metodologías innovadoras. *Hekademos: Revista Educativa Digital*, 26, 18-30.
- Owston, R. y York, D. N. (2018). The nagging question when designing blended courses: Does the proportion of time devoted to online activities matter? *The Internet and Higher Education*, 36, 22-32. <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2017.09.001>
- Prensky, M. (2001). Digital natives, digital Immigrants. *On the Horizon*, 9(5), 1-6, <https://doi.org/10.1108/10748120110424816>
- Rocha, F. J., Padilla, B. C., y Aguado, J. C. (2020). Diferencias por edad en la aceptación de cursos en línea masivos y abiertos (MOOC). *EduTec. Revista Electrónica De Tecnología Educativa*, 71, 53-66. <https://doi.org/10.21556/edutec.2020.71.1341>
- Rumiche, M. E., y Solis, B. P. (2021). Los efectos positivos y negativos en el uso de las Tecnologías de la Información y Comunicación en la educación. *Hamut'ay*, 8(1), 23-32. <http://dx.doi.org/10.21503/hamu.v8i1.2233>
- Schwarz, B., y Caduri, B. (2016). Novelties in the use of social networks by leading teachers in their classes. *Computers & Education*, 102, 35-51. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2016.07.002>
- Tarullo, R. (2020). ¿Por qué los y las jóvenes están en las redes sociales? Un análisis de sus motivaciones a partir de la teoría de usos y gratificaciones. *Revista Prisma Social*, 29, 222-239.
- Tossavainen, T., y Faarinen, E. C. (2019). Swedish Fifth and Sixth Graders' Motivational Values and the Use of ICT in Mathematics Education. *EURASIA Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 15(12), 1-10. <https://doi.org/10.29333/ejmste/108533>

- Trust, T., Krutka, D. G., y Carpenter, J. P. (2016). “Together we are better”: Professional learning networks for teachers. *Computers & Education*, 102, 15-34. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2016.06.007>
- Valcke, M., Rots, I., Verbeke, M., y van Braak, J., (2007). ICT teacher training: Evaluation of the curriculum and training approach in Flanders. *Teaching and Teacher Education*, 23(6), 795-808, <https://doi.org/10.1016/j.tate.2007.02.004>
- Villa, A. (2020). Competence-based learning: development and implementation in the university field. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 18(1), 19-46. <https://doi.org/10.4995/redu.2020.13015>
- Villegas, M., Mortis, S., García, R. y Del Hierro, E. (2017). Uso de las TIC en estudiantes de quinto y sexto grado de educación primaria. *Apertura*, 9(1), 50–63. <https://doi.org/10.32870/Ap.v9n1.913>

Professional development in preservice teaching. Perceptions of Physics and Chemistry preservice teachers about their inquiry teacher identity

García-Ruiz, Cristina; Lupión-Cobos, Teresa y Blanco-López, Ángel

Didáctica de las Ciencias Experimentales, Universidad de Málaga (Spain)

Abstract: The construction and development of the teaching identity are key factors that directly reflect on the teaching process and the students' learning. Frequently determined by contextual factors, professional experiences, and learning over time, pre-service teaching is usually perceived as one of the critical phases that help to shape it. For doing so, inquiry-based science education might help facilitate the development of teachers' identity since it favours reflection on the relationships between teachers' learning, students' learning and professional practice. Hence, in this research, we propose an approach to analysing the inquiry teaching identity (ITI) of Physics and Chemistry pre-service teachers enrolled on the Master's Degree in Teaching at the University of Malaga. We intend to form a complete view of how inquiry processes enable pre-service teachers to conform their teacher identity from science students to new teachers through a Likert-type questionnaire and an open question about the contribution of the inquiry to the development of the pre-service teachers' identity. The results show a good ability to inquire into their teaching practice, but still a lack of self-reflection about the process, leading us to propose possible actions to improve the professional training programs.

Keywords: preservice teacher education, secondary teacher education, identity, teacher qualification, professional training.

1. PROFESSIONAL DEVELOPMENT AND TEACHER IDENTITY

Among the main objectives promoted by the latest report of the European Commission, devoted to "Scientific education for responsible citizenship" (European Commission, 2015), is included, in addition to emphasising learning through science in a multidisciplinary way or promoting responsible research and innovation, the improvement of the quality of teaching. In this sense, several recommendations are raised to achieve this objective, such as attracting profiles of highly qualified and motivated future teachers who contribute to reducing the gap between scientific research and the practice of science teaching.

The complexity of the teaching and learning contexts of the 21st century, reflecting both technological development and major social challenges, promote a transformation in the teacher's role, who becomes an architect of the educational environment that actively involves students in their integral development (Chua et al., 2018). This transformation requires comprehensive, multifaceted, dynamic, and multidimensional theoretical constructions to frame the learning and development of the teacher (Avraamidou, 2019). Thus, the change from traditional educational models (in which the teacher acts as a transmitter of knowledge) towards constructivist models (in which learning is conceived as a construction of knowledge by students) implies having a clear understanding of their teacher role and their personal purpose in teaching, harbouring «a unity of purpose in their aspirations, beliefs, interests and competencies in order to impact the next generation » (Tan, 2012).

This requires a greater focus on competencies and professional development, contributing since pre-service teaching programs to the creation of teacher identity, inculcating the habit of deliberate reflection and inquiry, learning and re-learning (Groundwater-Smith & Campbell, 2013).

Frequently determined by contextual factors, professional experiences, and learning over time, teacher identity refers to the self-concept or central image of the beliefs, values, and practices that shape teacher actions (Luehmann, 2007). Therefore, the construction of such identity goes beyond the cognitive aspects of learning and is particularly relevant within pre-service training since it offers a comprehensive construction to analyse learning and teacher development.

The teacher's self-conception, the stories they create and tell about their teaching life, the communities in which they participate, learn and develop, or the gender perspective are some of the factors that influence the construction of the identity of science teachers. Given its multidimensional nature, there is a consensus in the literature about the usefulness of its construction for the learning and teaching processes (Avraamidou, 2019).

1.1. Contribution of IBSE to the teaching identity

In recent years, the inquiry-based science education (IBSE) has gained particular relevance as it began to form part of the majority of international policies and initiatives on science education, as a valid instrument to promote scientific literacy (Sjøberg, 2019).

This educational approach, in which the teacher becomes a facilitator who poses questions and guides the construction of ideas in their students, is defined as a multifaceted activity that requires the identification of assumptions, the use of critical and logical thinking, and the consideration of alternative explanations (Constantinou et al., 2018; Romero-Ariza et al., 2020). Inquiry as a teaching approach includes solving real and contextualized problems, in which students face a cognitive challenge when it comes to developing evidence-based explanations and communicating why certain solutions to a problem work and others do not.

The advantages associated with this teaching approach, in line with the principles of constructivism learning theories, envision, among other aspects, improving in motivation and interest in learning, decreasing the learning gender gap, or increasing scientific vocations, also creating a lasting effect on attitudes towards science (Durando et al., 2019). Therefore, through IBSE, we approach how scientists investigate the natural world and the ideas developed during the process (Mesci et al., 2020), allowing the involvement of students as “beginner researchers”, enriching their activity within a scientific and technological treatment of problems and approaching the implementation of resolution strategies through different perspectives. However, its application in the classroom can be a teaching challenge (Lupi3n-Cobos & Mart3n-G3mez, 2016, Tiberghien et al., 2018), since it requires a careful design of the activities and their subsequent implementation, to ensure the involvement of the students in the problems raised.

Although there are diverse educational strategies to support teachers in better implementation of the IBSE activities, however, our knowledge about the experiences lived by teachers during their learning is limited, and the identities they develop through this process are mainly unknown (Gormally, 2016).

Given the importance of the creation and development of the teaching identity in the teaching process and its impact on student learning, the effectiveness of the faculty closely relates to their research capacity. A broader vision of it, not only refers to the skills to teach students through a research approach but to the ability to address philosophies and ways of interacting within an educational community that values and practices science through inquiry (Bryce et al., 2016), thus being able to speak of an “inquiry teaching identity (ITI)”. ITI might be considered as a deliberate reflection aimed to focus on problem posing (Dana and Yendol-Hoppey, 2014). Thus, inquiry helps to facilitate the development of teachers' identity, favouring reflection on the relationships between teachers' learning, students' learning and professional

practice. By inquiring and examining their understanding of teaching, pre-service teachers question, think, discuss, and further increase awareness of their understandings, values, and dispositions to teach and be a teacher, solidifying their roles as educators (Weshah, 2013). Consequently, as their identity becomes more apparent and reliable, we hypothesise that they acquire skills to adapt to the complexities of the classroom and the current educational environment.

Therefore, the analysis of factors related to learning encounters, academic profile, research knowledge or previous teaching experiences presents a particular relevance. Since it impacts the development of science teaching identities, it is necessary to find time and space for reflection, creating supporting communities that allow pre-service teachers to confront the external factors that fashion and limit whom they want to be as a teacher (Eick & Reed, 2002).

1.2. Research objectives

Having gained some experience in the study and analysis of teachers' perceptions about IBSE (García-Ruiz et al., 2020a, 2020b, 2021), and after getting to know the main difficulties pre-service teachers encounter about their future practice, as well as the lack of relationship they establish with their background, we consider the next step would be to deepen in the identity process.

In this sense, we consider that, as stated by the OECD Education Agenda 2030 (Schleicher, 2020), if it is highly necessary that teachers and school leaders acquire a specific set of constructs, such as creativity, critical thinking, resilience or collaboration, aiming to engage students in 21st-century educational competencies, then teachers should be empowered to use their professional knowledge, skills and expertise to achieve that goal. And for doing so, it is essential for them to know where they come from and what type of teacher they want to be.

A breakthrough in this field could involve the identification of training programme approaches or activities that support secondary education pre-service teachers to see themselves as innovative teachers. Besides, reviewing the tensions that these teachers encounter (Pillen et al., 2013), related to the change of role from student to teacher, the conflicts between the desired and real support or the conflicting conceptions of learning to teach, would provide relevant information for the design of programs of teacher preparation. For this reason, we consider that this study will enable us to delve into the impact that training programs and approaches have on the development of the ITI in PST, revealing how prospective science teachers build their identities and how diverse contexts impact their development.

Therefore, this research aims to have empirical and contrasted data in order to answer the following research question: how does an IBSE specific training programme contribute to the development of the inquiry teacher identity of the PST?

2. PROFESSIONAL DEVELOPMENT AND TEACHER IDENTITY

2.1. Participants and research context

Nineteen Physics and Chemistry pre-service teachers (PST) from the University of Málaga participated in this research. All of them were enrolled in the Secondary Teaching Master Degree (MEd) programme over the course 2020/2021, and held a bachelor's or a master's degree in either Science or Engineering. Although they had different teaching and research experience levels, none of them had professionally performed teaching in secondary education when the results were collected. During this period, the PST received specific instruction about IBSE through a training programme outlined to promote the professional development associated with this educational approach (García-Ruiz et al., 2020a).

2.2. Research instruments and data collection

The research about the teacher identity often approaches it from a qualitative analysis of reflective texts, with the difficulties associated with their execution (an infinite number of variables to analyse, the selection of themes and dominant effects, or the definition of cause and effect) (Libarkin and Kurdziel, 2001). These limitations encourage the search for new analysis tools that facilitate and automate the process and guarantee its validity and reliability.

With this drawback in mind, we decided to use an adaptation of the Professional Practice and Inquiry (PPI) questionnaire created by Chua et al. (2018). Although it is an extensive and validated survey questionnaire aimed to detangle what it means to be an inquiring teacher professional, for the purpose our study we focused on one of the six aspects included in it, the teacher inquirer.

Thus, we asked our PST about the development of their ITI to explore the effect that an inquiry-based teaching programme might have on their teaching-learning process. The adapted and translated questionnaire was composed of six Likert-type items (1: strongly disagree, 5: strongly agree) addressed to show the PST capability of being effective inquirers, and an open question aimed to explicit the teacher's disposition to include inquiry into their reflections about their teaching practices (table 1).

Table 1. ITI questionnaire for Physics and Chemistry PST (adapted from Chua et al., 2018).

Likert-type questions (1: strongly disagree; 2: disagree; 3: neither agree, nor disagree; 4: agree; 5: strongly agree)	1	2	3	4	5
Q1. <i>When reflecting of my teaching, I have a question(s) in mind.</i>					
Q2. <i>When reflecting of my teaching, I think of classroom experiences to support my stand.</i>					
Q3. <i>When reflecting of my teaching, I will analyse my experiences.</i>					
Q4. <i>When reflecting of my teaching, I will think about how to make changes in practice.</i>					
Q5. <i>When reflecting of my teaching, I will think about ways to improve my teaching.</i>					
Q6. <i>When reflecting of my teaching, I can make connections between my past and present experiences.</i>					
Open question					
Q7. <i>How do you think inquiry helps to structure your reflections and investigate and improve your professional development as a teacher?</i>					

The data were collected online during the course 2020/2021 and were subjected to the approval of the Ethics Commission guidelines at the University of Málaga (reference CEUMA 113-2021-H), guaranteeing the consent and anonymity of the participants.

2.3. Data analysis

For the Likert-type questions (Q1-Q6), we performed a quantitative analysis calculating the mean value and standard deviation obtained by the participants in all the questions, and representing each response's frequencies and percentage. Since all the six questions were expressed in the affirmative sense, we considered those that fall into the category "agree" and "strongly agree" as positive answers. During the analysis, we observed a certain similarity of the stated questions to the well-established steps of the inquiry process: posing of the research question (Q1), conducting

the research (Q2), analysing the information (Q3), evaluation the results (Q4), and drawing conclusions (Q5 and Q6). Hence, we decided to establish a qualitative comparison during the discussion.

We also performed a qualitative analysis for the open question (Q7) using ATLAS.ti software (version 8.4.4). For doing so, we classified the response into coding units and groped them into broader categories by consensus (Saldaña, 2009).

3. RESULTS

3.1. Quantitative results

Table 2 shows the values of the mean and the standard deviation for each of the Likert-type questions and the representation of the frequencies is depicted in figure 1. The analysis shows a general acceptable ability to inquire into the teaching practice. Thus, the poorest results were obtained for Q1, which asked about the questioning linked to the reflection of the teaching practice, in similarity to the first step of the inquiry process. Only 63% of the PST agree to have a question in mind when initiating the reflection. However, better results were obtained for the PST conducting classroom experiences to support their stand (Q2) and the connection between their past and present experiences (Q6), with almost 90% of positive answers. The best results were obtained for questions Q3, Q4 and Q5, related to the analysis, evaluation and improvement of PST teaching practice, with circa 95% of PST providing positive agreement.

Table 2. Mean value and standard deviation (STD) for questions Q1-Q6.

Question	Q1	Q2	Q3	Q4	Q5	Q6
<i>Mean value</i>	3.47	4.32	4.53	4.63	4.79	4.21
<i>STD</i>	1.35	0.67	0.61	0.60	0.42	0.63

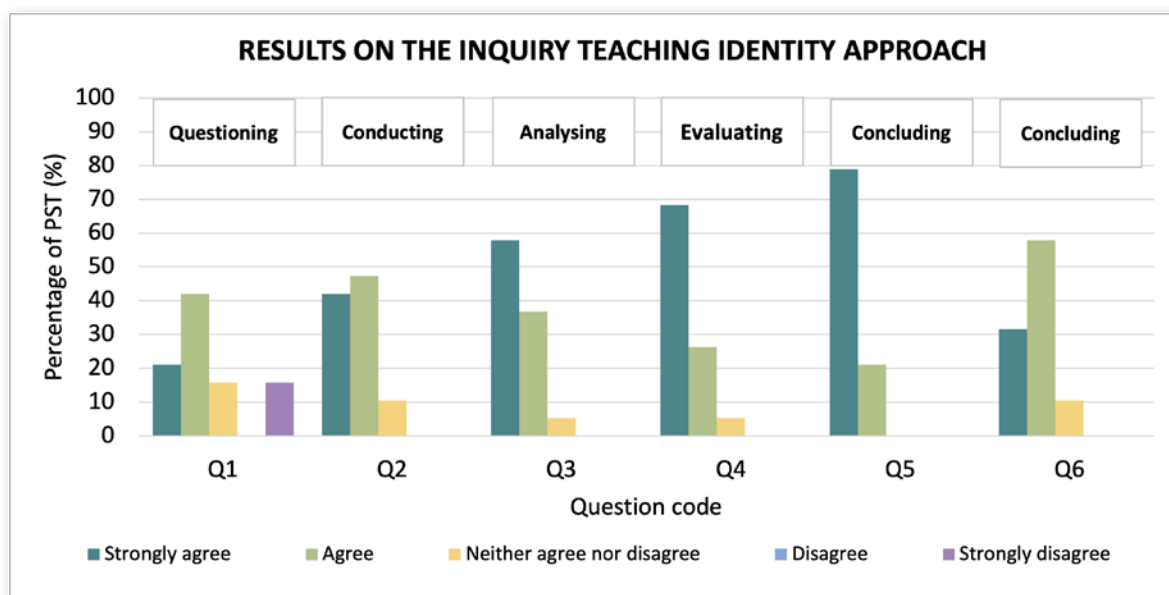


Figure 1. Results of the Likert-type questions (Q1-Q6) about the ITI.

3.2. Qualitative results

Table 3 shows the results of the qualitative analysis of the PST perceptions in question 7. Only 10 out of 19 PST agree about the fact that inquiry does contribute to the development of the teacher identity, representing 53% of PST. The other seven responses (N/A) (47%) were only related to the inquiry processes experienced by the students, therefore not relating the positive or negative correlation of the inquiry and the teacher identity. In total, PST identified up to five ways of contributions of the inquiry to the teacher identity, with the research about the teaching practice being the most selected (29%) followed by the inquiry helping to analyse variables influencing the teaching practice (18%), organising it (18%) and drawing conclusions (18%). Only 12% of PST explicitly mentioned how inquiry allows them to reflect on the teaching practice. Finally, 24% did not specify the contribution, but recognised inquiry helps improve their teaching practice in a general way.

Table 3. Open question codes, frequency and percentage of representation (total and relative) for Q7.

Open question codes	N _{total}	% _{total}
<i>Inquiry does not contribute to develop teacher identity</i>	0	0
<i>Inquiry does contribute to develop teacher identity</i>	10	53
<i>N/A</i>	9	47
Ways of contribution	N _{relative}	% _{relative}
<i>Analysing variables influencing teaching practice</i>	3	18
<i>Drawing conclusions about teaching practice</i>	3	18
<i>Improving teaching practice</i>	4	24
<i>Organising teaching practice</i>	3	18
<i>Reflecting about teaching practice</i>	2	12
<i>Researching about teaching practice</i>	5	29

4. DISCUSSION AND CONCLUSIONS

We observe a certain consistency with the results described by Chua et al. (2018), who establish a correlation among the PST perceived teacher identity and their ability to inquire into their practices at the end inquiry courses.

In general, the obtained results show a good ability to inquire into the teaching practice after completing the inquiry-based teaching programme, with the poorest result related to the initial question linked to the reflection of the teaching practice, in similarity to the first step of the inquiry process. Despite usually PST associate the posing of the research question addressing the inquiry (or in our case, the ITI) with positive emotions such as interest or motivation (García-Ruiz et al., 2020b), the beginning of the reflection initiated by the definition of the problem is still a difficult step for them. On the contrary, the final steps of the inquiry, the reaching of conclusions that in the case of the teacher identity is represented by the capability of improving the teaching practice and making connections between past and presents experiences, didn't represent a problem at all for these PST. We envisioned that this positive perception of the inquiry steps and its association to the teacher identity might be a consequence of the deepening of the IBSE training programme, which made an emphasis in involv-

ing PST in inquiry learning activities (from a students' role) and the design and assessment of IBSE activities (from the teachers' role) (García-Ruiz et al., 2020a).

However, when comparing with the responses obtaining for the open question about the influence of the IBSE in their teacher identity, we observed a different picture. For approximately half of the PST didn't exist a relation among the inquiry process guiding their self-reflection and the development of their teacher identity. And besides that, less than one-third of the PST enunciated proper inquiry processes helping to construct it. These results could agree with those suggested by Walkington (2005), indicating that as PST become more aware of their teacher identity, they would conduct more inquiry and intentionally planned reflection leading to some congruency with their teacher identity. It is therefore evident the reflective function that the teaching training programs should develop in the PST, in order to create a teacher identity and installing the habit of reflection and deliberate inquiry, learning and re-learning, the latter understood as the process of reconstructing what has been learned (Groundwater - Smith and Campbell, 2013).

We are aware that this study has been performed with a reduced number of PST, which leads us to consider that we cannot establish generalisable findings extrapolated to other contexts. Hence, these preliminary results reveal a need to influence the concept and importance of teacher identity, linking it to the inquiry processes that facilitate its exploration. We consider these results could lead us to identify training programme approaches or actions that support PST to see themselves as innovative teachers and represent a first approach of how prospective science teachers build their identities and how diverse contexts impact their development. For instance, to favour the reflection process during the inquiry training through the use of tools such as the digital portfolios, an instrument that would allow PST to interpretate and analyse their own practical experience, or to offer PST actions to create awareness of their teacher identity through teacher exchange experiences would result in an enrichment of their teaching practice, and ultimately, of their future students' learning.

Acknowledgments

This study is part of the research project PID2019-105765GA-I00 "Citizens with critical thinking: a challenge for teachers in science education", funded by the Spanish National R&D Plan, through its 2019 research call, and the project B1-2020-23 "Development and monitoring of the teaching identity of Physics and Chemistry pre-service and in-service secondary education teachers through a specific inquiry training programme in the MED", funded by the University of Málaga. Dr García-Ruiz was supported by the RYC programme 2020, funded by the State Research Agency and the European Social Fund (reference: RYC2020-029033-I / AEI / 10.13039/501100011033).

BIBLIOGRAPHICAL REFERENCES

- Avraamidou, L. (2019). Stories we live, identities we build: how are elementary teachers' science identities shaped by their lived experiences? *Cultural Studies of Science Education*, 14(1), 33–59. <https://doi.org/10.1007/s11422-017-9855-8>
- Bryce, N., Wilmes, S. E. D., & Bellino, M. (2016). Inquiry identity and science teacher professional development. *Cultural Studies of Science Education*, 11(2), 235–251. <https://doi.org/10.1007/s11422-015-9725-1>
- Constantinou, C. P., Tsivitanidou, O. E., & Rybska, E. (2018). What is inquiry-based science teaching and learning? In O. E. Tsivitanidou, P. Gray, E. Rybska, L. Louca, & C. P. Constantinou (Eds.), *Professional Development for Inquiry-Based Science Teaching and Learning* (5, 1–26). Springer.

- Chua, B. L., Liu, W. C., & Chia, S. S. Y. (2018). Teacher identity, Professional Practice, and Inquiry (PPI) in teacher education. *Asia Pacific Journal of Education*, 38(4), 550–564. <https://doi.org/10.1080/02188791.2018.1536602>
- Dana, N. F., & Yendol-Hoppey, D. (2019). *The reflective educator's guide to classroom research: Learning to teach and teaching to learn through practitioner inquiry*. Corwin.
- Durando, M., Sjøberg, S., Gras-Velázquez, A., Leontarai, I., Martín-Santolaya, E., & Tasiopoulou, E. (2019). Teacher training and IBSE practice in Europe - A European Schoolnet overview. In *European Schoolnet* (33). European Schoolnet.
- Eick, C., & Reed, C. (2002). What makes an inquiry-oriented science teacher? The influence of learning histories on student teacher role identity and practice. *Science Education*, 86(3), 401-416. <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1002/sce.10020>
- European Commission. (2015). *Science education for responsible citizenship*.
- García-Ruiz, C., Lupión-Cobos, T., & Blanco-López, A. (2020a). Propuesta formativa sobre indagación para profesorado de física y química en formación inicial. In *Enseñanza de las ciencias y problemas relevantes de la ciudadanía* (pp. 349-364). Graó.
- García-Ruiz, C., Lupión-Cobos, T., & Blanco-López, A. (2020b). Emociones y percepciones sobre indagación de profesorado en formación inicial [Pre-service teachers' emotions and perceptions about inquiry]. *Investigación en la escuela*, 102, 54-70. <https://doi.org/10.12795/IE.2020.i102.04>
- García-Ruiz, C., Lupión-Cobos, T., & Blanco-López, A. (2021). Perceptions of pre-service secondary science teachers on inquiry-based science education: an analysis of the demographic variables. *European Journal of Science and Mathematics Education*, 9(4), 168-182. <https://doi.org/10.30935/scimath/11205>
- Gormally, C. (2016). Developing a teacher identity: perspectives about learning to teach inquiry-based biology labs. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 28(2), 176–192.
- Groundwater-Smith, S., & Campbell, A. (2013). Joining the dots: connecting inquiry and professional learning. In A. Campbell & S. Groundwater-smith (Eds.), *Connecting Inquiry and Professional Learning in Education: International Perspectives and Practical Solutions* (pp. 200–206). Routledge.
- Libarkin, J. C., y Kurdziel, J. P. (2001). Research methodologies in science education. *Journal of Geoscience Education*, 49(3), 300–304. <https://doi.org/10.5408/1089-9995-49.3.300>
- Luehmann, A. L. (2007). Identity development as a lens to science teacher preparation. *Science Education*, 91(5), 822–830. <https://doi.org/10.1002/sce.20209>
- Lupión-Cobos, T., & Martín-Gámez, C. (2016). Desarrollo profesional docente de profesorado de secundaria en una experiencia de innovación mediante investigaciones escolares [Secondary teacher professional development in an innovation experience through scholar research]. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, 13, 686–704. http://dx.doi.org/10.25267/Rev_Eureka_ensen_divulg_cienc.2016.v13.i3.13
- Mesci, G., Schwartz, R. S., & Pleasants, B. A. S. (2020). Enabling factors of preservice science teachers' pedagogical content knowledge for nature of science and nature of scientific inquiry. *Science & Education*, 29, 263–297. https://idp.springer.com/authorize/casa?redirect_uri=https://link.springer.com/article/10.1007/s11191-019-00090-w&casa_token=ztUgpgig5TGkAAAAA:DpDfAim_iRQpF6bnHNgeVUXJpE3NuZdAw6FKgpdYXfv9j5E132G_Z3MMYWsQOoKS9O9mzQhkoUo43N5dPw

- Pillen, M., Beijaard, D., & den Brok, P. (2013). Professional identity tensions of beginning teachers *Teaches and Teaching: Theory and Practice*, 19, 660-678. <https://doi.org/10.1080/13540602.2013.827455>
- Romero-Ariza, M., Quesada, A., Abril, A. M., Sorensen, P., & Oliver, M. C. (2020). Highly recommended and poorly used: English and Spanish science teachers' views of Inquiry-based Learning (IBL) and its enactment. *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 16(1), 1-16. <https://doi.org/10.29333/ejmste/109658>
- Saldaña, J. (2009). *The coding manual for qualitative researchers*. SAGE.
- Schleicher, A. (2020). The future of Education and skills. Education 2030. *Position Paper for the OECD*. Paris.
- Sjøberg, S. (2019). Critical Perspectives on Inquiry-Based Science Education (IBSE) in Europe. *Position Paper Written for EUN Partnership, European Schoolnet*. https://www.researchgate.net/publication/331529566_Critical_Perspectives_on_Inquiry-Based_Science_Education_IBSE_in_Europe
- Tan, O. S. (2012). Teacher education frontiers: 21st century challenges in teacher education and overview. In O. S. Tan (Ed.), *Teacher education frontiers: International perspectives on policy and practice for building new teacher competencies* (1–20). Cengage Learning Asia.
- Tiberghien, A., Badreddine, Z., & Cross, D. (2018). Designing teacher education and professional development activities for science learning. In O. E. Tsivitanidou, P. Gray, E. Rybska, L. Louca, & C. P. Constantinou (Eds.), *Professional Development for Inquiry-Based Science Teaching and Learning* (pp. 245-259). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-91406-0_13
- Walkington, J. (2005). Becoming a teacher: encouraging development of teacher identity through reflective practice. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 33(1), 53–64. <https://doi.org/10.1080/1359866052000341124>
- Weshah, H. A. (2013). Investigating the effects of professional practice programme on teacher education students' ability to articulate educational philosophy. *International Journal of Humanities and Social Science*, 3(4), 547–560.

Nuevas subjetividades contemporáneas en la construcción del sujeto: una propuesta didáctica desde la creación inmersiva.

Gárgoles Navas, María

Departamento de escultura y formación artística, Facultad de Bellas Artes, Universidad Complutense de Madrid (España)

Abstract: This research focuses on the processes of subjectivation that affect art. This is addressed from creative practice and the use of new technological tools that enable subjectivity in contemporary users. An educational practice with university students in their last year of art is proposed and analyzed. This practice envisages the use of immersive capture in different previously created collective identities. This practice of immersive creation supposes a spatial and temporal activation to create immersive spaces that affect the user and leverage the possibilities of immersion. The objective of this practice is to promote learning about subjectivity in contemporary art from practice and immersive creation. In addition, this practice is intended to encourage participation, critical analysis, and the use of new technologies in the processes of prototyping and contemporary artistic creation. The results of the practice show, on the one hand, how the created identities criticize in some way the current situation of identities in the social space and their public exposure through social stereotypes and other strategies. On the other hand, immersive creations illustrate a lack of use of the 360° creative format, which is significantly important in the construction of immersive experiences. For this, the use of immersive maps for creation arises as an alternative to create greater spatial awareness in creative processes.

Keywords: art, technology, teaching practice, artistic creation, education, virtual reality, aesthetics.

1. INTRODUCCIÓN

Esta investigación se centra en los procesos de subjetivación que afectan en el arte. Esto es abordado desde la práctica creativa y el uso de nuevas herramientas tecnológicas que posibiliten la subjetividad en los receptores contemporáneos. El surgimiento de nuevas tecnologías, así como de prácticas creativas plantea la necesidad de explorar buenas prácticas para los receptores. Es especialmente importante crear prácticas creativas, olvidando patrones de representación y creación no inmersiva y formato rectangular. Así mismo, se plantea la exploración subjetiva desde prácticas creativas inmersivas que dan lugar a procesos de activación de la obra y de uno mismo corporalmente.

Las nuevas tecnologías pueden plantear novedosos métodos de conocimiento basados en la exploración subjetiva y corporal, en concreto la realidad virtual permite la inmersión y el conocimiento desde la experiencia individual. Los formatos inmersivos que surgen de la realidad virtual o de videos 360° posibilitan conectar de forma directa con los entornos creativos.

Además, se ha desarrollado una práctica con estudiantes de último año de arte en estudios universitarios y se ha planteado un trabajo desde el cuestionamiento de la construcción de la imagen contemporánea y posterior creación de imágenes inmersivas. Con esta práctica se plantea indagar y explorar la subjetividad individual y también saber el conocimiento actual en creación de videos 360°. De esta manera se promueve el aprendizaje sobre los principios del montaje 360° y el análisis crítico de otras propuestas inmersivas.

1.1. Estado de la cuestión

La construcción de sujeto se afronta desde un proceso identitario, así como de vinculación con determinadas afirmaciones o rechazo a las mismas. Acerca de esta construcción, se trata de un proceso experiencial y subjetivo en el cual emergen procesos y patrones de representación que crean vinculaciones entre diferentes sujetos. Así pues, la subjetividad del yo es al mismo tiempo la identificación del otro. En este sentido, se trata de un proceso relacional en el cual emergen propiedades sociales.

En cuanto a la relación del sujeto, no se puede obviar su vinculación directa con el entorno y los demás. No se puede aislar de aquello con lo que se relaciona cotidianamente, en este sentido está constituido también por el entorno que le rodea. Particularmente, es esa relación e interacción con el entorno donde emerge la subjetividad y hace posible la experimentación. Concretamente y a partir de las prácticas relacionales del sujeto, este aparece y se hace presente en lo que Guattari (2000) denomina “territorios de existencialidad”. Estos territorios son espacios para la construcción de sujeto a través de una relación social. Desde la práctica artística y educativa se deben favorecer este tipo de espacios que permitan la práctica corporal situada.

Así pues, el sujeto contemporáneo asume un proceso identitario que decide si exponer o no ante los demás y de qué modo. En esa traducción de información y exposición hay una manipulación de la identidad asumida, en definitiva, es un proceso subjetivo que refleja la propia identidad deseada. Actualmente, la identidad que se asume en la sociedad contemporánea se produce en una relación con la virtualidad. Así en un producir de imágenes donde lo público se hace privado (Zafra, 2010). Así pues, se exponen nuevas situaciones y eventualidades que construyen otra imagen de los otros.

La construcción de sujeto es por lo tanto un proceso social por el que se crean vinculaciones territoriales y existenciales que crean conexiones virtuales con los espacios habitados. Es en estos procesos en los que emergen posibilidades de conexión como por ejemplo a través de las prácticas artísticas. En particular la propuesta de trabajo con las nuevas tecnologías de la inmersividad supone nuevos retos en el pensamiento y planteamiento de la interacción y composición de los espacios. Esta idea recuerda a los planteamientos panópticos desarrollados (Bentham, 2011; Foucault, 2012). En particular, el panóptico a partir de una estructura carcelaria supone un ver sin ser visto continuo y una dependencia de unos frente a los otros. Esta representación panóptica es en parte una práctica de construcción del entorno que se repite, en tanto que la captura con un sistema fotográfico afirma esta práctica llevada a cabo y que se sitúa en la parte central de un entorno esférico.

En la práctica se propone el uso de la captura inmersiva 360° a través de diferentes identidades colectivas previamente creadas. Concretamente para la ideación práctica con la cámara 360° puede y es recomendable la previa creación de varios planos y bocetos, de esa manera es posible controlar y tener en consideración los 360° de la imagen inmersiva. La creación inmersiva propone una mirada panóptica, ya que el receptor contemporáneo puede observar cualquier punto de la imagen o toma grabada. Particularmente, como creadores se desconoce hacia que punto se desplazará este receptor y por lo tanto es necesario controlar todo el espectro de la imagen.

Esta práctica de creación inmersiva supone una activación espacial y temporal para crear espacios inmersivos que afecten al receptor y que empleen las posibilidades de la inmersión. La imagen ha cambiado, la inmersividad propone nuevas espacialidades y reconocimientos corporales que afecten a la vivencia de los territorios activos. Según Bauman, se podría afirmar que estamos en tiempo líquido con cambios acelerados (Bauman y Lyon, 2013). Los receptores contemporáneos no deben centrar su atención hacia un solo lugar concreto, sino que debe promoverse la exploración libre del espacio. En este sistema todo está relacionado y vinculado por medio de mecanismos contemporáneos que permiten la definición de una sociedad cortoplacista. Sin embargo, las activaciones corporales permiten

crear espacios de vivencia y activación social con consecuencias duraderas en los procesos empáticos y de vinculación espacio-sensorial.

Ahora bien, en este proceso de reafirmación de la identidad se hace necesaria la manifestación de subjetividad por medio de prácticas corporeizadas que posibiliten la relación social y corporal con el entorno y los demás. Así pues, en este trabajo se plantean procesos experimentales llevados a cabo en un contexto particular y que permiten conectar con aquello que se está creando. Ya que la visualización de las creaciones artísticas puede promover experiencias hacia los demás, entendiendo así el arte como experiencia de la manera en que lo hace John Dewey (2008). Por ello a continuación, se describe la práctica planteada para la construcción identitaria y la creación inmersiva desde el trabajo grupal.

En esta práctica destacan principios sociales con la finalidad de que de estos procesos comunicativos emerja la activación conjunta. En ese proceso comunicacional se busca crear procesos creativos que permitan la expresión del pensamiento y el lenguaje (Vigotsky, 2021). Se trata de crear un proceso de creación que enfatice en los procesos y desarrollos de lo subjetivo como son los sentimientos y percepciones que se vinculan con la emoción. Se entiende que el proceso creativo es un propio camino por explorar y desarrollar más que una búsqueda de resultados concretos. Es posible poner estos procesos creativos de manifiesto a partir del desarrollo de la creatividad artística extendida, desde esa perspectiva Romero (2008) comenta lo siguiente: “El espectador deja de ser concebido como receptor pasivo y pasa a ser reconocido como agente que entra en relación con la propuesta del artista y se convierte, con pleno derecho, en coautor de la obra” (p. 5). De esta manera a través del uso de tecnologías que posibilitan este cambio en los receptores contemporáneos es posible conectar desde los aspectos corporales.

La creación inmersiva plantea la activación corporal en dos ejes concretos, el primero que emerge en la ideación y creación grupal y el segundo que se produce en la posterior visualización, donde naturalmente aplican características concretas de la inmersión. Los estudiantes visualizarán obras de otros artistas para la planificación y posterior creación propia. Posteriormente, visualizarán los trabajos de sus compañeros para analizarlos y comentarlos de forma grupal. Los procesos de construcción de la emoción parten del cuerpo, de ahí que la activación corporal ayude a crear procesos integrales que afecten a la experiencia en general. Como afirma Lisa Feldman Barrett acerca de las emociones:

“Desde la perspectiva del cerebro, cualquier cosa de nuestro nicho afectivo podría influir potencialmente en nuestro presupuesto corporal, y en el universo no hay nada más que tenga importancia. En realidad, esto significa que construimos el entorno en el que vivimos.” (Barrett, 2017, p. 114)

El procesamiento de la información se produce a través de la experimentación. El uso de nuevas herramientas aplicadas a la metodología creadora como método de visualización deriva en nuevas posibilidades de relación social y aprendizaje desde la práctica.

Las nuevas tecnologías se conectan con estos procesos, donde el receptor contemporáneo ha cambiado, el usuario se plantea interactuar y desplazarse por las creaciones y en este sentido permiten la emergencia de nuevas características corporeizadas. Particularmente las tecnologías de realidades extendidas incluyen propuestas de realidad aumentada, realidad virtual y realidad mixta, entre otras. Con tecnologías como la realidad aumentada implican la superposición de elementos en un entorno concreto. Cada año aumentan más la cantidad de propuestas educativas implementadas en el aula (González-Zamar et al., 2021; González-Zamar y Abad-Segura, 2020). Estas prácticas, en ocasiones abordan la práctica artística con la propia tecnología y en otras es solo una indagación sobre prácticas actuales con dicha tecnología. En cualquier caso, el aumento del uso de nuevos dispositivos tecno-

lógicos en la vida cotidiana tiene influencia directa en el aumento de prácticas creativas con estos dispositivos.

Diferentes prácticas educativas emplean la tecnología para indagar en la búsqueda de un lenguaje con el arte digital (Mata, 2019), para conocer el patrimonio cultural (Martínez García et al., 2011) o para indagar en las sensorialidades del territorio (Botella Nicolás et al., 2018). Las diferentes propuestas trabajan la forma de conectar corporal y artísticamente con la tecnología actual, donde particularmente la realidad virtual fundamentalmente inmersiva plantea nuevas formas de conectar con los demás.

2. OBJETIVOS

El objetivo de esta práctica es favorecer el aprendizaje acerca de la subjetividad en el arte contemporáneo desde la práctica y creación inmersiva. Para ello los estudiantes trabajan de forma grupal en la noción de subjetividad y de sujeto a partir de referentes artísticos actuales y posteriormente crear una identidad a partir de varias imágenes. Con esta práctica se pretende fomentar la participación, el análisis crítico y el uso de nuevas tecnologías en los procesos de prototipado y creación artística contemporánea.

El diseño de la práctica que aquí se analiza fue diseñado con el objetivo principal de conocer y experimentar los procesos de creación de subjetividad a partir de la práctica y el trabajo grupal. Para ello se plantea enseñar creaciones artísticas contemporáneas e indagar en los procesos y procedimientos empleados por otros artistas. Para así, analizar los discursos contemporáneos a partir de casos concretos. Además, se plantea que los estudiantes sean capaces de reconocer soluciones y metodologías empleadas, así como aplicarlas a su trabajo y fundamentalmente, adquirir capacidad de análisis del discurso artístico. Finalmente, con la práctica por parte de los estudiantes se pretende una producción grupal de imágenes contemporáneas a partir de su discurso propio que será analizado posteriormente en la clase. Los estudiantes adquirirán competencias y destrezas para la creación digital, así como de trabajo en grupo.

3. MÉTODO

3.1. Diseño de la investigación

El trabajo planteado aborda las relaciones de subjetividad y de construcción del sujeto que se dan en la práctica artística contemporánea. En particular como desde la práctica artística y tecnológica es posible ahondar en construcciones del sujeto contemporáneo. Las nuevas formas de visualización inmersiva permiten acoger la práctica artística desde otras perspectivas. En esta práctica los estudiantes tienen la posibilidad de indagar en los aspectos inmersivos de la imagen desde la práctica y experimentación. De esta manera los estudiantes durante una sesión de trabajo de unas tres horas indagarán y pondrán en práctica varios aspectos anteriormente mencionados de forma grupal.

Para el trabajo grupal los estudiantes necesitarán dispositivos de captura de imágenes, que puede servir un móvil. Además, podrán emplear software de edición de imágenes ya sea por el ordenador o en el dispositivo móvil o tablet. La cámara 360° se proporciona durante varios periodos de trabajo grupal en aula y los estudiantes la emplean libremente para la captura de una fotografía 360° de un espacio en concreto.

Las creaciones junto con sus reflexiones y justificaciones creativas y del proceso servirán como objeto para analizar el desarrollo de dicha propuesta según los objetivos planteados. Para ello se propone diferentes dimensiones para evaluar la actividad realizada. Estas dimensiones son las siguientes:

- a) Planteamiento identitario llevado a cabo en grupo, así como el trabajo grupal.
- b) Capacidad de análisis de los videos 360° creados.
- c) Imágenes no inmersivas creadas y coherencia de la idea planteada.
- d) Características del video 360° grabado, bocetos realizados y metodologías empleadas así como coherencia con su propósito principal.

La creación de la identidad, así como la creación de las imágenes o videos al uso y la imagen 360° deben mantener una coherencia en la propuesta grupal. Los procesos creativos y subjetivos son difícilmente evaluables cuantitativamente por ello se propone un análisis a partir de una rubrica y la consecución de diversos planteamientos, así como la evaluación de los resultados finales prestando atención a los procesos más que a los resultados finales.

3.2. Participantes

La actividad se llevó a cabo en una universidad española para estudiantes del último curso del grado de artes. La sesión práctica se realizó en tres grupos del mismo curso y asignatura con un total de 108 estudiantes. En los tres grupos hay presencia de más mujeres que hombres (Fig. 1) se trata de una diferencia significativa que puede influir en los datos y trabajos presentados. En la gráfica se observan los datos diferenciados por grupos.

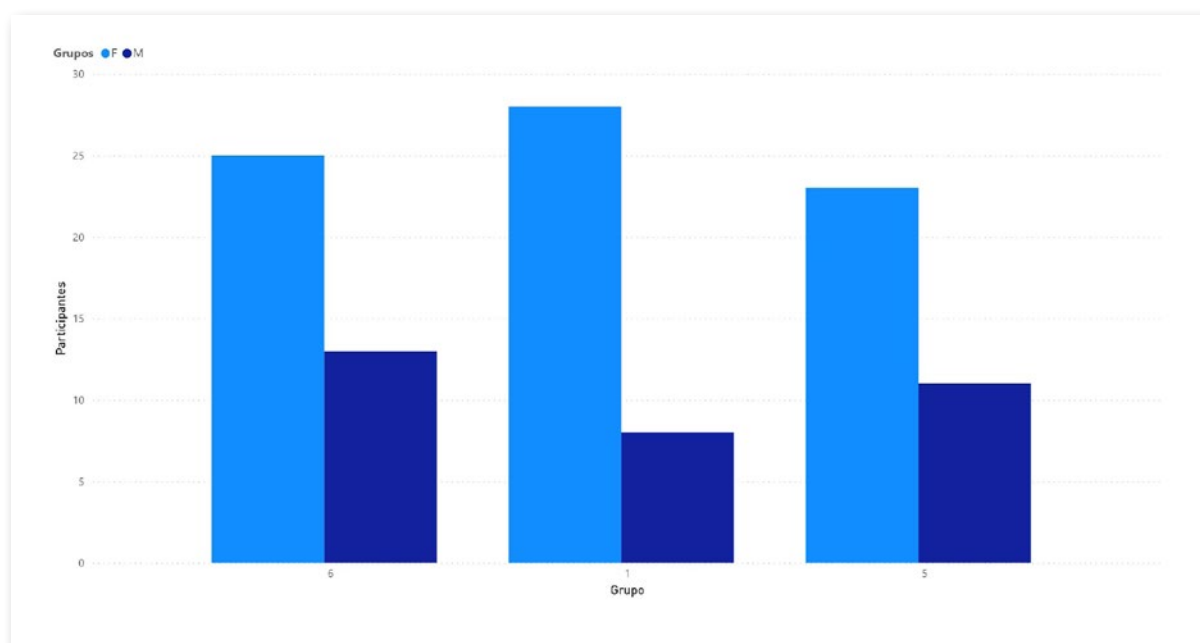


Figura 1. Género de los participantes según grupos. Fuente: Elaboración propia.

3.3. Descripción de la experiencia

La experiencia planteada se estructura para unas tres horas de duración en varias sesiones. Durante este tiempo, incluye la indagación en perfiles sociales, creativos de redes sociales, así como la consulta de creaciones de imágenes contemporáneas en relación con el sujeto contemporáneo.

Durante la primera sesión se introducen terminología y aspectos a tener en cuenta, así como referentes prácticos que pueden resultar de utilidad para el diseño práctico de una identidad. El objetivo principal es analizar imágenes artísticas contemporáneas, comprender los procesos y fi-

nalidades creativas, así como poder desarrollar una idea y llevarla a cabo o un prototipo de esta. Al mismo tiempo se indaga en los procesos de subjetivación de forma grupal a través de la práctica e ideación artística.

Además, se explican los diferentes procesos de creación inmersiva, el funcionamiento de la cámara, así como buenas prácticas para la ideación de la propuesta y posterior realización. También, se muestran ejemplos inmersivos en el aula de otros artistas para poder analizar sus procesos creativos y ser consciente de la captura del entorno global.

Los estudiantes se dividen en varios grupos de unos 3 o 4 estudiantes y debaten sobre la identidad que desean abordar. Esta identidad puede ser grupal o individual, es decir como grupo deben tomar la decisión de quien o quienes van a ser, así como tomar decisiones con respecto de esta identidad. Ejemplos de identidades pueden ser tanto comunes como alternativas, individuales o colectivas... etc. De esta forma adquieren el control de algo o alguien y podrán tomar decisiones creativas con respecto de la proyección de dicho personaje social.

Tras este periodo de reflexión grupal, se enfrentan a la creación de 3 imágenes/videos u otros formatos que consideren más apropiados y que representen a dicha identidad creada. Desde el punto de vista creativo son los responsables y creadores del sujeto identitario y desde ese posicionamiento afrontan un reto comunicativo. Deben justificar su estrategia identitaria con respecto de esa identidad creada. En esta fase hay un momento de ideación de la propuesta y posterior realización.

Las creaciones realizadas se presentarán de forma grupal durante la última parte de la clase se incluirán análisis y debate por parte de todos los asistentes.

4. RESULTADOS

La propuesta planteada en el aula tuvo un gran interés desde el primer momento, en especial el uso de una cámara 360°, ya que una amplia mayoría de los estudiantes no había tenido una ni la había utilizado nunca. Varios estudiantes afirman haber visto su uso en alguna red social y otros conocen el dispositivo PSVR de una consola cuyo contenido se dirige hacia los videojuegos. Sin embargo, en general no manifiestan haber tenido contacto previo con la creación inmersiva ni experiencia amplia con la visualización inmersiva.

Durante la práctica los pequeños grupos en general se mostraron muy comprometidos con la actividad. Al comienzo de la práctica con la creación de identidades tomaron decisiones con rapidez y fueron capaces de crear perfiles muy variados. Las identidades creadas reflejan un alto grado de compromiso colectivo. Las diferentes propuestas muestran cómo se han creado estas personalidades u objetualizaciones desde el consenso.

En la gráfica siguiente (Fig. 2) se observa como la mayoría de las identidades no personificadas, esto indica que, bajo las directrices dadas, existen identidades que no se vinculan con una persona, sino que lo hacen a colectividades, agrupaciones o elementos objetuales. El concepto identitario en estos casos es más amplio que el vinculado personalmente y que se aleja de identificaciones personales. En cualquier caso, se observa una amplia mayoría que han decidido trabajar con identidades no definidas (60%), entendidas como aquellas que no responden a una persona en particular sino a una colectividad u objetos no definidos como masculinas o femeninas. Detrás de todas las identidades hay un grupo de trabajo, en algunos casos se decidió que una persona del grupo fuera quien ocupara la identidad o por otro lado que fuera un objeto o alimento. Por otra parte, las identidades femeninas como masculinas empatan a cuatro, la misma cantidad de identidades vinculadas con un género como de otro.

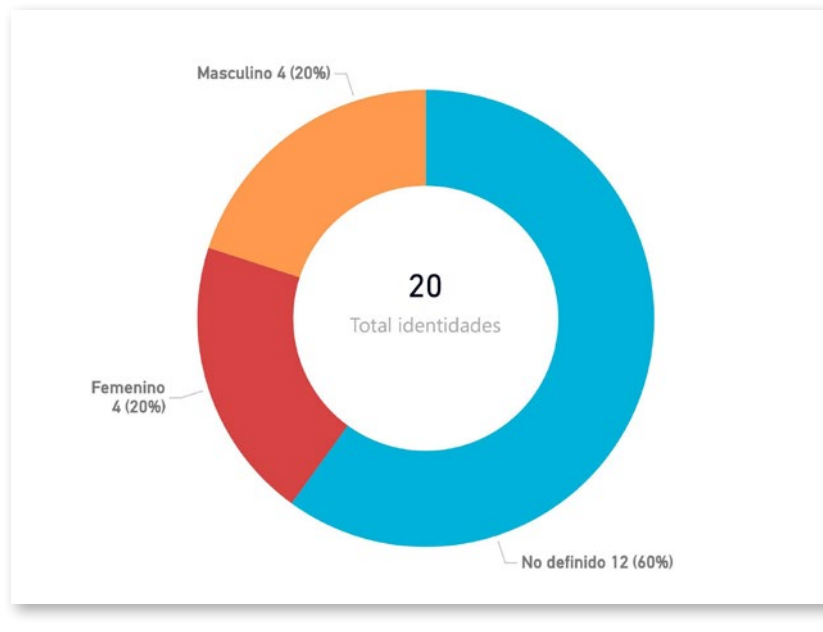


Figura 2. Identidades creadas por los participantes. Se muestra el género identificado con cada una de ellas, femenino, masculino o no definido. Fuente: elaboración propia.

Se crearon en total veinte identidades, algunas de ellas eran personificaciones de otras identidades cuyos objetivos eran recontextualizar una identidad en el presente o mostrar estereotipos existentes. Las identidades asumidas desde lo grupal buscaban un objetivo en común, como la selección de un problema social y su reivindicación como el caso del activismo medioambiental o la no identidad o construcción del sujeto en sí mismo. Este último grupo realizó un trabajo especialmente interesante centrándose en la construcción del sujeto y la voluntad de no mostrarse en las redes empleando diversos softwares y programas de edición con lo que lograron crear una identidad múltiple.

Por otra parte, se ve como hay un interés por los estereotipos sociales y eso se observa en personalidades identitarias. Estos estereotipos sociales fueron reflejados en varias identidades masculinas de diferentes edades, en estos trabajos las imágenes creadas exageraban algunos rasgos para incidir en los aspectos a tratar dependiendo de aquella identidad creada.

Además, la estética de la imagen se identifica con las identidades creadas, en cuanto que responde a parámetros propios de la edad de dicha identidad, tanto en los motivos capturados como en la estética propia de la imagen identitaria, reflejo de la intencionalidad creadora. Un ejemplo se muestra en fotografías sobre personas mayores y se observa como predominan fotografías de un estilo casero y rústico, con ausencia de filtros o ediciones de la imagen. Por otra parte, otros trabajos tenían cierto toque futurista que se observa a través de identidades con brillos y luces, así como un claro exceso de edición de la imagen, así como uso de filtros, con ello pretendían crear una identidad futurista o digital de alguien que puede o no existir. Se pretendía transmitir una identidad del futuro y de ahí el exceso de filtros y edición de la imagen, que fue vinculado al reflejo de identidades líquidas en la sociedad actual.

En cuanto a la creación de breves escenas inmersivas en formato video y la creación apropiada de bocetos previos para idear la escena, dependiendo de las identidades buscaron un concepto a emplear. En los casos con identidades cerradas y definidas en general, fue más compleja la creación en comparación con identidades grupales.

Por otra parte, no todos los grupos fueron capaces de pensar en un espacio de forma global, sino que algunos estaban centrados en una sola parte del espacio. En general, no hay un uso completo de

los 360°, ni cercano a los 180°, es posible que este hecho se produzca por los hábitos creativos utilizando una pantalla rectangular en un formato tradicional, y también la visualización cotidiana de imágenes en este formato. Por lo que los resultados finales en formatos 360° fueron muy limitados y transferibles a formatos no inmersivos rectangulares.

5. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

El trabajo en las construcciones identitarias grupales muestra claros signos creativos y de trabajo grupal adecuados, además estos grupos funcionaron correctamente durante todo el proceso. Las imágenes no inmersivas creadas correspondían con las identidades empleadas y han permitido trabajar el reflejo de la identidad creada en la sociedad actual. Los resultados de este trabajo son bastante satisfactorios y muestran trabajo e interés por parte de los alumnos.

Por lo general, la mayoría de las identidades creadas en conjunto muestran como se ha jugado con la terminología proporcionada y han buscado, propuestas que critiquen de alguna manera la exposición social en la actualidad. Con esta premisa se han abordado estereotipos sociales, así como otras identidades inexistentes, reflejando partes identitarias seleccionadas en las propias creaciones de los estudiantes. Cuando se producen vinculaciones en la imagen es indicativo de un trabajo de análisis y reflexión con posibilidades creativas, que es algo que se ha podido observar en varias de las propuestas identitarias. Además, es algo que se observa en general con referencia a la identidad global, pero también a nivel individual en el progreso de creación de imágenes, puesto que a medida que se van creando las imágenes se va produciendo la construcción de la identidad y su definición. Puesto que la definición de dicha identidad está en constante cambio.

Así pues, las creaciones inmersivas se adaptaron y buscaron un concepto a emplear en las producciones y construcciones de las identidades. En los casos con identidades cerradas y definidas en general, fue más compleja la creación, sin embargo, en las grupales o no identificadas fue, en general, más sencillo. Esto puede deberse a la presencia de dicha identidad en la imagen o video creado, puesto que en identidades grupales y el uso de video, se debe buscar a alguien o algo que actúe en el video y por ese motivo su planificación puede requerir más tiempo.

Por otra parte, con relación a la experiencia inmersiva y su empleo en el diseño y creación de productos no inmersivos, se puede decir que la no utilización o empleo de los 360° no es algo deliberado, sino que es algo heredado de la experiencia del sujeto con el entorno y lo que le rodea. Generalmente, se presta demasiada atención a aquello que sucede frente a nosotros. Un hecho significativo de la experiencia es centrarse únicamente en lo que se encuentra delante de nosotros y esto se refleja en los videos inmersivos creados. Sin embargo, es necesario crear conciencia espacial que fomente la experiencia espacial y la ubicación por el entorno para que tenga una influencia en la vivencia diaria. Es posible aumentar esta cognición espacial del entorno a través de prácticas corporales y también con visualizaciones espaciales. Este sería un tema importante y relevante para explorar con anterioridad a la creación, pues puede afectar a la posterior creación espacial de los videos inmersivos.

El uso de mapas inmersivos para la posterior creación puede contribuir a un aumento del uso de estas espacialidades, sin embargo, no es con seguridad un elemento que no pueda ser modificado posteriormente. Los bocetos previos no son otra cosa más que indicaciones que con posterioridad no siguieron completamente. Hubo más un trabajo de pensamiento sobre el lugar y la ubicación que sobre composiciones inmersivas en el espacio global.

Hay una falta de empleo del espacio en su totalidad que viene derivada de ese uso espacial de los formatos creativos tradicionales. Este aspecto se observa claramente y debe ser abordado durante más tiempo para futuras sesiones o trabajos con tecnología inmersiva.

Agradecimientos

La autora cuenta con una ayuda FPU con referencia FPU2017/03492 concedida por el Ministerio de Universidades.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Barrett, L. F. (2017). *La vida secreta del cerebro: Como se construyen las emociones*. Paidós.
- Bauman, Z., y Lyon, D. (2013). *Vigilancia líquida* (1a.). Paidós.
- Bentham, J. (2011). *Panóptico*. Círculo de Bellas Artes.
- Botella Nicolás, A. M., Hurtado Soler, A., & Ramos Ahijado, S. (2018). Innovación educativa a través de la realidad virtual y el paisaje sonoro. *Creativity and Educational Review (CEIR)*, 2018, num. 2, p. 113-127. <https://doi.org/10.7203/CREATIVITY.2.13628>
- Dewey, J. (2008). *El arte como experiencia*. (J. Claramonte, Trad.). Paidós.
- Foucault, M. (2012). *Vigilar y castigar: Nacimiento de la prisión*. Biblioteca Nueva.
- González-Zamar, M.-D., y Abad-Segura, E. (2020). Implications of virtual reality in arts education: Research analysis in the context of higher education. *Education Sciences*, 10(9), 225.
- González Zamar, M. D., Abad Segura, E., & Gallardo Pérez, J. (2021). Aprendizaje ubicuo en educación artística y lenguajes visuales: Análisis de tendencias. *Campus Virtuales: Revista Científica Iberoamericana de Tecnología Educativa*, 10(1), 125-139.
- Guattari, F. (2000). *Las tres ecologías* (1ª, 2ª reimp., Vol. 127). Pre-Textos.
- Martínez García, L., Bustillo Iglesias, A., y Sáiz Díez, J. M. (2011). Introducción a la informática gráfica 3D a través de un taller de realidad virtual y patrimonio artístico. *JENUI 2011: XVIII Jornadas de Enseñanza Universitaria de la Informática (2011)*, p 363-370.
- Mata, I. F. (2019). La investicreación artística a partir de las tecnologías del aprendizaje y el conocimiento virtual. *Arte, entre paréntesis*, 5-12. <https://doi.org/10.36797/aep.vi9.11>
- Romero Rodríguez, J. (2008). Creatividad en el Arte: Descentramientos, aplicaciones, conexiones, complejidad. *Encuentros multidisciplinares*.
- Vigotsky, L. S. (2021). *Pensamiento y lenguaje*. Editorial Pueblo y Educación.
- Zafra, R. (2010). *Un cuarto propio conectado: (Ciber) espacio y (auto) gestión del yo* (Vol. 5). Fórcola Ediciones.

La adopción de buenas prácticas de Responsabilidad Social en la formación universitaria

Gil García, Elizabeth

Departamento de Disciplinas Económicas y Financieras, Universidad de Alicante (España)

Abstract: The application of good practices related to the social responsibility is not restricted to corporates as other institutions, such as universities, should implement them throughout all their activities and functions. In particular, the adoption of good practices around university education constitutes the first step to become a socially responsible university –being a further step the integration of social responsibility practices in the university management–. This implies that university degrees, within the different levels of the European Higher Education Area, should be addressed to accomplish the Sustainable Development Goals (SDGs). In such a way, students are acquiring not only technical knowledge in a specific degree but also social, environmental and sustainable values. Moreover, when designing the teaching-learning process, certain values and principles should be considered, i.e., equality, social inclusion or employability. This contribution seeks to identify the good practices in social responsibility that Spanish universities are performing around the education pillar. For that purpose, the author will study the social responsibility reports published by the University of Alicante, the University Rey Juan Carlos and the Distance University of Madrid. This work will finish with some conclusions about whether the Spanish universities are in the good path to become socially responsible institutions, and whether their degrees are in line with the SDGs.

Keywords: social responsibility, higher education, universities, learning processes, sustainable development, employment.

1. INTRODUCCIÓN

Cuando se habla de responsabilidad social (RS) tiende a pensarse principalmente en el contexto empresarial como aquél en el que han de implementarse prácticas socialmente responsables, dado el relevante papel que tienen las empresas –como agentes sociales– respecto del desarrollo del entorno en el que operan y porque es donde la RS encuentra su origen. Sin embargo, la adopción de buenas prácticas en materia de RS no ha de limitarse al sector empresarial, sino que también las Administraciones Públicas, incluidas las universidades, deben avanzar en ese sentido (Beltrán, 2019, pp. 3-4). De hecho, la integración de la RS en la educación, la formación y la investigación es una de las diez líneas de actuación que propone la Estrategia Española de Responsabilidad Social de las Empresas (EERSE 2014-2020).

Como es sabido, la formación y la investigación han sido tradicionalmente las misiones encomendadas a la universidad, y a las cuales se une como tercera misión la responsabilidad social universitaria (RSU), transferencia de conocimiento y tecnología. Así se establecía en la Estrategia Universidad 2015 (EU2015), de modo que las universidades se conviertan en auténticos motores para una sociedad basada en el conocimiento y que avance en materia de sostenibilidad económica y bienestar social y ambiental.

En atención a lo anterior, la RSU puede definirse como la capacidad que tienen las universidades para aplicar un conjunto de valores y principios en la realización de sus funciones básicas o en el desarrollo de los distintos ejes (González *et al.*, 2015, p. 6). Esto es, esos principios y valores han de

incorporarse en la formación académica y la investigación, pero también en la gestión de su organización y en relación con la participación de los llamados *stakeholders* o grupos de interés (estudiantes, personal, proveedores, etc.). Dicho de otro modo, la formación que ofrecen las universidades, así como la investigación que realizan y el conocimiento que transfieren, han de contribuir a la sostenibilidad social, económica y ambiental, de forma que la RS quede implementada de manera transversal en todas sus funciones.

Como es lógico, la adopción en mayor o menor medida de buenas prácticas en materia de RS es lo que permite afirmar que una universidad es socialmente responsable. El grado de implementación de estas prácticas en RS varía entre las universidades españolas, pudiendo clasificarlas como ‘universidades RSU’ (las cuales han integrado este concepto en su modelo de gestión), ‘universidades pre-RSU’ (que son aquellas que fomentan y difunden la RS a través de acciones aisladas) y, por último, las ‘universidades no-RSU’ (las cuales no han desarrollado ninguna práctica en esta materia). Así pues, solamente aquellas universidades que integren la RS en todas sus funciones y actividades serán las que podrán ser clasificadas como ‘universidades RSU’. Ahora bien, alcanzar ese *estatus* de universidad socialmente responsable no implica que no haya que seguir trabajando para mantenerse y consolidarse como universidad RSU.

1.1. Objetivos

La implantación de asignaturas y la creación de estudios (también de cátedras institucionales) en materia de RS permiten que ya pueda hablarse de universidades pre-RSU, encontrándose (al menos) en este punto la práctica totalidad de universidades españolas. En efecto, la adopción de buenas prácticas en materia de RS en torno al eje de la formación supone dar un primer paso para ser una universidad socialmente responsable.

Este trabajo se centra, precisamente, en ese primer paso que han dado las universidades españolas no solo para ofertar una formación en línea con los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), sino para que el proceso de enseñanza-aprendizaje se base en determinados valores, como la igualdad, la inclusión social o la empleabilidad.

En consecuencia, esta contribución tiene como objetivo identificar las buenas prácticas en materia de RS que las universidades españolas han adoptado en torno al eje de la formación, teniendo en cuenta las acciones desarrolladas en relación con sus estudios –por ejemplo, con la modificación de los planes de estudio de Grado para incorporar asignaturas en esta materia– y con el proceso de enseñanza-aprendizaje –introduciendo, por ejemplo, programas de mentorado o para la inserción laboral–. De esta manera podrá establecerse si la formación que ofrecen nuestras universidades se orienta hacia la sostenibilidad social, económica y ambiental.

1.2. Método

Para cumplir con los objetivos enunciados anteriormente, se realizará un análisis de buenas prácticas en materia de RS en el eje de la formación en varias universidades españolas. En particular, se toma como referencia la Universidad de Alicante (UA), la Universidad Rey Juan Carlos (URJC) y la Universidad a Distancia de Madrid (UDIMA). La elección de estas tres universidades parte de la clasificación que realizaba Forética en su informe sobre RSU publicado en 2016 y que tomaba en consideración el grado de implementación de RS en las universidades españolas hasta diciembre de 2014.

En atención al citado informe (Forética, 2016, p. 14), la UA quedaba clasificada dentro de las universidades RSU. En esencia, la UA ha dado relevantes pasos en materia de RS, pudiendo incluso

decir que ha sido en cierto modo ‘pionera’ al elaborar su Plan Estratégico (2014-2019; 2022-2024), su Plan de RS (2018-2020) y publicar su primera (y única hasta la fecha) Memoria RSU (2019). Por su parte, la URJC era clasificada como universidad pre-RSU en dicho informe (Forética, 2016, p. 17). No obstante, y como se verá más adelante, la URJC ha seguido avanzando para integrar el concepto de RS en todas sus funciones, como se pone de manifiesto con la elaboración de su Plan Estratégico 2020-2025 y con la publicación de su primer Informe RSU en 2020. Por último, UDIMA era una de las tres universidades clasificadas como no-RSU (Forética, 2016, p. 17). Esto es, en el momento de realizar ese informe, la UDIMA no realizaba ninguna actividad en materia de RS ni tampoco había desarrollado acciones en este ámbito. Sin embargo, desde julio de 2015 la UDIMA ha ido publicando sus Memorias de Acciones de RSC en las que se recoge la información de todas las actividades que la universidad ha llevado a cabo en materia de RS.

El estudio de los planes y memorias elaborados por estas tres universidades, así como de sus sitios *web* (especialmente, de los portales de transparencia), permitirá identificar qué acciones en materia de RS ha llevado cada una de ellas en el eje de la docencia, pudiendo así determinar si los egresados y las egresadas están recibiendo una formación alineada con los ODS (a cuya integración se han comprometido las tres universidades a las que nos referimos en este trabajo, siendo en el caso de la UA y la URJC socias del Pacto Mundial). En definitiva, no se trata solamente de que el estudiantado adquiera ciertos conocimientos técnicos durante sus estudios, sino que también reciba una formación en valores sociales, ambientales y de sostenibilidad económica.

Finalmente, cabe resaltar que este trabajo de investigación se ha realizado en el marco del proyecto «La efectiva implantación de la responsabilidad social en las Administraciones Públicas» (Ref. GRE19-03), financiado por la Universidad de Alicante, y del cual la autora es miembro del equipo de investigación.

2. RESULTADOS

Cuando la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre de Universidades (LOU) define en su art. 1.2 las funciones que las universidades tienen encomendadas ya lo hace diciendo que las mismas son «al servicio de la sociedad». De este modo, podría decirse que la idea de una universidad socialmente responsable ya subyace en la LOU cuando define sus funciones de modo que contribuyan al desarrollo social y económico. De hecho, con la creación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) se pretende una mayor aproximación de la universidad a la sociedad, entendiéndose que aquélla debe ofrecer una formación más acorde a las exigencias reales del mercado de trabajo, así como a las necesidades de la sociedad. Así, por ejemplo, la EU2015 apuntaba la importancia de revalorizar, dentro del EEES, las titulaciones de Humanidades, Ciencias Sociales, Derecho y Educación con el fin de «equilibrar la oferta de conocimiento necesaria para el progreso socioeconómico» (Ministerio de Educación, 2010, p. 28). Esto va a requerir que los planes de estudios proporcionen no solamente un conjunto de conocimientos sino también de competencias y habilidades que permitan al estudiantado un mejor acceso al mercado laboral. En otras palabras, debe haber una conexión entre la formación universitaria y los campos profesionales en los que los recién egresados y egresadas habrán de incorporarse. Pero no sólo eso, sino que las universidades como motores de la sociedad del conocimiento deben integrar en todas sus titulaciones, dentro de los distintos niveles del EEES, una serie de valores y principios para contribuir al progreso socioeconómico de su entorno.

Como es sabido, el EEES se basa esencialmente en dos ciclos (oficiales) de educación, de primer y de segundo nivel. Por un lado, los estudios de Grado con una duración de cuatro años. Por otro lado,

los estudios oficiales de Posgrado, que se concretan en Máster Universitario, con una duración de uno o dos años, y en el Doctorado. Así, la finalidad de las enseñanzas de Grado sería la obtención, por parte del estudiantado, de una formación general –en una o varias disciplinas– orientadas a la preparación para el ejercicio profesional, mientras que los estudios de Máster pretenden que el estudiantado obtenga una formación avanzada y que se oriente a la especialización académica o profesional. En el caso de los estudios de Doctorado, su finalidad es la formación en técnicas de investigación, incluyendo la elaboración de la tesis doctoral (Navarro, 2011, p. 26).

Esa aproximación de la universidad al entorno en el cual se desenvuelve implica que el diseño de una determinada titulación universitaria esté guiado por las realidades profesionales hacia las que se dirigen los egresados y las egresadas, por lo que el proceso de enseñanza-aprendizaje ha de centrarse, no tanto en las lógicas de la disciplina en cuestión, sino en función de competencias (Martínez et al., 2010, pp. 117-118).

En consecuencia, cuando hablamos de la implementación de buenas prácticas en materia de RS en torno a la primera misión de la universidad –esto es, la formación– ha de hacerse tanto desde la perspectiva académica (estudios) como desde el punto de vista pedagógico (proceso de enseñanza-aprendizaje). Pues bien, si una universidad ha adoptado buenas prácticas en materia de RS en el eje de la formación académica y pedagógica –dando así un paso para convertirse en una universidad socialmente responsable– va depender de la existencia de titulaciones en este ámbito y de la impartición de asignaturas que promuevan ciertos valores, pero también de la existencia de programas de acogida del estudiantado de nuevo ingreso, de tutorización a lo largo de los estudios y para la empleabilidad, *inter alia*.

Cabe señalar que tan importante es que las universidades adopten buenas prácticas en materia de RS como que las mismas queden recogidas en informes o memorias que se publiquen periódicamente, pues de ese modo se podrán medir los avances en esta materia. Dicho de otra forma, no solamente se trata de que las universidades se propongan, por ejemplo, crear nuevas titulaciones alineadas con los ODS (o modificar las ya existentes para que lo estén), sino que ello ha de materializarse en acciones concretas y ha de quedar recogido en una memoria para que los *stakeholders* puedan conocer las actuaciones que en materia de RS está llevando a cabo la universidad. En efecto, la comunicación y *reporting* es una de las buenas prácticas en materia de RS en relación con la gestión de la organización.

Dicho lo anterior, se procede a continuación a exponer los resultados que se han obtenido al estudiar los planes y memorias que en materia de RS han elaborado y publicado la UA, la URJC y la UDI-MA. Pues, como se ha dicho, es en estos informes donde van a poder encontrarse los avances de cada universidad para integrar el concepto de RS en todas sus funciones. Es más, el hecho de que todas las acciones en RS que desarrolla una universidad queden recogidas en estos informes facilita el acceso y conocimiento de estas a los *stakeholders*, donde también queda incluida la sociedad en general.

Con carácter previo a analizar las prácticas socialmente responsables que estas tres universidades han adoptado y recogido en sus memorias de RS respecto al eje de la formación académica y pedagógica, conviene referirse a cuáles son los objetivos que en este sentido se han marcado cada una de ellas (para así también poder valorar si los mismos se están acometiendo y a través de qué acciones). En el caso de la UA, elaboró su I Plan de Responsabilidad Social para el período 2018-2020 identificando siete ejes de intervención y articulando veinte objetivos en torno a ellos. El tercer eje de este plan se centra en la RS en la formación, fijando como objetivos: (i) formar profesionales socialmente responsables; (ii) fomentar la transparencia en los procesos de formación; (iii) impulsar la formación universitaria destinada a personas con diversidad intelectual; y, (iv) establecer mecanismos de garantía al acceso y permanencia para colectivos vulnerables. La materialización de estos objetivos se recoge posteriormente en la Memoria RSU publicada en 2019 (referida a datos de 2018), la cual

pretendía ser el punto de partida sobre el cual cada año se midieran los avances en materia de RS. Sin embargo, no se han seguido publicando memorias o informes en los que se *reporten* los avances que desde entonces se han producido en este ámbito. En consecuencia, aunque en este trabajo atendamos a los *hitos* ahí recogidos, es muy probable que la UA haya llevado a cabo nuevas acciones en materia de RS que sean desconocidas por los grupos de interés.

La URJC no cuenta (al menos en el momento de escribir este trabajo) con un plan de RS, pero sí que establece en su portal de transparencia su compromiso para promocionar y potenciar a través de diferentes iniciativas (como el Observatorio de Igualdad de Género o la Oficina Verde) los valores que permitan el bienestar, la autonomía y el completo desarrollo de la persona. Además, en su Plan Estratégico 2020-2025 define 10 objetivos agrupados en cuatro ejes estratégicos, concentrados en las principales actividades de la universidad y siendo uno de ellos el Eje Estratégico de Docencia. En este eje se plantean dos objetivos: (i) la mejora de la calidad docente en los estudios de Grado, alineando la oferta académica a las necesidades de la sociedad, así como fomentando la innovación metodológica y la internacionalización; y, (ii) impulsar el reconocimiento nacional e internacional de la URJC en la formación de posgrado, optimizando la oferta de títulos de máster y doctorado, aumentando la calidad docente y el impacto de las tesis doctorales. Los avances que la URJC ha realizado en materia de RS se han recogido en su Informe RSU de 2020.

Finalmente, la UDIMA dedica una sección específica en su página *web* a la RS, donde destaca que los *Leitmotifs* de la universidad son el de «La Universidad Cercana» y «La Formación para el Empleo». Además, destaca que el compromiso, el desarrollo sostenible, la sensibilización y la inclusión social son conceptos que forman parte de su filosofía como universidad. Aunque la UDIMA no ha elaborado un plan de RS, sí que ha venido publicando sus Memorias de Acciones RSC (desde julio de 2015 hasta noviembre de 2018). En estas memorias se recogen las actividades que relacionadas con la RS ha desarrollado la universidad y, en particular, uno de los bloques está dedicado a las actividades de formación que en materia de RS se han llevado a cabo en los diferentes niveles educativos del EEES.

Se ha podido observar que las tres universidades han publicado memorias o informes RSU en las que poder identificar las buenas prácticas adoptadas por cada una de ellas en el eje de la formación. Sin embargo, no puede decirse que haya habido una continuidad en dar difusión de los objetivos alcanzados en este marco ni tampoco una regularidad en la publicación de los informes (en general, esta es la tendencia entre las universidades españolas). Pues, como ya se ha dicho, la UA y la URJC han publicado –hasta este momento– una única memoria o informe en los años 2019 y 2020 (respectivamente), mientras que la UDIMA ha publicado hasta cuatro memorias RSU con cierta periodicidad, aunque dejó de hacerlo a finales de 2018. Este hecho nos permite anticipar como conclusión la importancia no sólo de poner en marcha iniciativas en el ámbito de la RS sino de darle difusión a las mismas a través de las memorias de RSU para que los *stakeholders* puedan saber que está haciendo la universidad para integrar el concepto de RS en todas sus funciones y actividades. De otro modo, se imposibilita a los grupos de interés, incluida la sociedad en general, conocer los sucesivos avances que en esta materia se han conseguido.

Otra de las cuestiones que se ha observado en el estudio de las memorias RSU elaboradas por estas tres universidades es la, en ocasiones, *confusa* forma de presentar los resultados. Dado que es igual de importante realizar acciones en materia de RS como rendir cuenta de las mismas, deviene esencial que los grupos de interés cuando acudan a esas memorias o informes puedan identificar qué objetivos de los propuestos se han alcanzado y cuáles están aún pendientes de consecución. Por ejemplo, el Plan de RS elaborado por la UA establecía cuatro objetivos alrededor del eje de la formación. Sin

embargo, la Memoria RSU publicada por la UA en 2019 no informa de los avances siguiendo esa estructura por ejes. En consecuencia, se dificulta a los *stakeholders* determinar qué acciones concretas se han llevado a cabo para la consecución de los cuatro objetivos marcados en el eje de la docencia. Por ende, sería recomendable que la exposición de los *hitos* alcanzados en materia de RS se haga de forma que puedan conocerse con facilidad los avances realizados en relación con cada una de las funciones de la universidad. Por ejemplo, la URJC en su Informe RSU 2020 analiza respecto de las distintas unidades o servicios las buenas prácticas que se han desarrollado en torno a la formación, la investigación, la gestión y la participación social. Así, por ejemplo, respecto de las actuaciones que desde el Programa Unidad Saludable se han realizado en el curso 2019/2020 se indica que en el eje de la formación se han organizado seminarios y talleres dirigidos al trabajo de competencias socioemocionales, lo cual está en línea con el ODS 3 relativo a la salud y bienestar (Informe RSU, 2020, pp. 37-38). Esto podríamos decir que también se alinea con ese compromiso –que se comentaba antes– de contribuir al bienestar y completo desarrollo de la persona.

Por otro lado, el estudio de las memorias RSU publicadas por estas tres universidades (aunque, como se ha dicho, no están actualizadas) ha permitido comprobar que existe una amplia oferta académica, tanto en el nivel de Grado como en el de Posgrado, en valores de sostenibilidad social, económica y ambiental. En definitiva, los y las estudiantes están recibiendo una formación académica alineada (en general) con los ODS. Por ejemplo, en la UA de los 35 Grados que se imparten, 23 incluyen competencias que hacen referencia a la RS, poniéndose como meta que esto se refleje en la totalidad de los Grados (Memoria RSU, 2019, p. 47). En el caso de la URJC, de los casi 3.500 cursos que se organizaron en el año académico 2019/2020, cerca de 800 cursos estaban relacionados con el medio ambiente y la sostenibilidad (Informe RSU, 2020, p. 9). La UDIMA indica expresamente en qué titulaciones, tanto de Grado como de Máster, se imparten asignaturas relacionadas con la RS. Así, por ejemplo, en el Grado en Economía se imparte la asignatura «Medio ambiente, responsabilidad social corporativa y deontología profesional» (Memoria de Acciones RSC, 2018, p. 9).

A la formación académica, no solo del estudiantado sino también del personal de la universidad y de la sociedad en general, contribuyen las actividades organizadas por cátedras en materia de RS. En la UA, entre 2017 y 2018, se han creado tres cátedras vinculadas a la promoción de sociedades más justas, saludables y sostenibles: (i) la Cátedra Aguas de Alicante de Inclusión Social; (ii) la Cátedra de Cultura Gitana; y, (iii) la Cátedra de Responsabilidad Social (Memoria RSU, 2019, p. 54). En la URJC no existe específicamente una cátedra de RS, pero sí cátedras alineadas con varios ODS. En particular, puede destacarse la Cátedra sobre Desarrollo y Erradicación de la Pobreza del Fondo ODS de las Naciones Unidas y la URJC (Informe RSU, 2020, p. 17). Lo mismo ocurre en la UDIMA, donde no hay una cátedra de RS, pero sí que existe una Cátedra de Bienestar Social, Educación, Comunicación y Empleo (la cual no aparece reflejada en la Memoria de Acciones RSC 2018).

También desde la perspectiva pedagógica puede decirse que los ODS han quedado integrados al diseñarse diferentes acciones o programas dirigidos al estudiantado. Como es lógico, las universidades no solamente habrán de adecuarse al ODS 4 referido a una educación de calidad, sino que los otros 16 ODS han de ser tenidos en cuenta cuando se diseñan (o modifican) los planes de estudio y cuando se configuran diferentes iniciativas formativas. Así, por ejemplo, en relación con el ODS 8 relativo a un trabajo decente y crecimiento económico, no solamente las titulaciones han de diseñarse para que el estudiantado adquiera ciertas competencias o habilidades para un mejor acceso al mercado laboral, sino que es importante la creación de programas de apoyo a la empleabilidad. En este sentido, las tres universidades han desarrollado acciones en este ámbito. Por ejemplo, la UDIMA cuenta con un servicio de bolsa de trabajo y emprendedores para facilitar la incorporación de los egresados y las

egresadas al mercado laboral (Memoria de Acciones RSC, 2018, p. 19). Por su parte, la UA cuenta desde hace ya varios años con el Gabinete de Iniciativas Para el Empleo (GIPE), destacando que en el año 2018 alrededor de 8.000 estudiantes realizaron prácticas en empresas (Memoria RSU, 2019, p. 76). En la URJC, la actividad de la Oficina Alumni persigue que los egresados y las egresadas accedan a su primer trabajo digno, señalando expresamente que esta acción se encuentra en línea con el ODS 8 (Informe RSU, 2020, p. 57).

Igualmente, y en relación con el proceso de enseñanza-aprendizaje, ha de entenderse como una buena práctica en materia de RS, la implementación de acciones o programas de tutorización. Esta clase de programas no solamente ofrecen al estudiantado asesoramiento y orientación durante sus estudios, sino que contribuyen a la igualdad e inclusión social al atender las necesidades de estudiantes con discapacidad o en situaciones de vulnerabilidad. Aunque la UA tiene en este ámbito una trayectoria consolidada con el Programa de Acción Tutorial (PAT), gestionado desde el Instituto de Ciencias de la Educación (ICE), no se hace referencia en la Memoria RSU 2019 a los logros que este programa ha conseguido. Esto debe merecer una valoración negativa, pues, precisamente, entre los objetivos marcados en el I Plan de RS de la UA está el impulso de la formación universitaria para personas con diversidad intelectual, a lo cual el PAT contribuye significativamente. Como ya se ha dicho a lo largo de este trabajo, tan importante es el desarrollo de estas iniciativas como que las mismas queden *reportadas* y estén a disposición de los *stakeholders*. El mismo comentario cabe hacer respecto de la UDIMA, la cual cuenta con una Unidad de Necesidades Especiales (que trabaja para que toda la comunidad universitaria tenga las mismas oportunidades y se desarrolle en un ambiente inclusivo y de no discriminación) y una Guía de Estándares para la Inclusión de Estudiantes Universitarios con Discapacidad (con la cual se pretende favorecer el acceso y acogida del estudiantado con discapacidad en el contexto universitario), sin que ninguna de las dos iniciativas esté recogida en su Memoria de Acciones RSC 2018.

La URJC cuenta con la Unidad de Atención a Personas con Discapacidad y Necesidades Educativas Especiales (NEE), destacando el Informe RSU 2020 dos actividades que en el eje de la formación se han desarrollado en el año académico 2019/2020 desde esta unidad. Por un lado, se ha facilitado a los y las estudiantes inscritos en esta unidad la figura del «tomador de apuntes» con el fin de que el estudiantado con discapacidad y/o NEE se relacione con otros estudiantes que les puedan proporcionar apuntes. Por otro lado, esta unidad ha colaborado con el equipo de «docencia online» para poder realizar las adaptaciones en remoto de los y las estudiantes con discapacidad y/o NEE (Informe RSU, 2020, p. 36).

Por otra parte, y si bien pareciera que cuando se habla de formación, se está pensando en el estudiantado de Grado y de Posgrado, es también misión de la universidad en este eje el ofertar una formación a toda aquella persona que lo demande. Esto es, como señala la propia LOU en su art. 1.2.d), «la formación a lo largo de toda la vida» es también una de las funciones de la universidad al servicio de la sociedad. En la UA destaca la Universidad Permanente como un programa que persigue promover la ciencia y la cultura para mejorar la calidad de vida de las personas mayores de 50 años. Durante el año académico 2017/2018 se impartieron 139 asignaturas en las que participaron casi 1.500 estudiantes, destacando una mayor participación en asignaturas de Humanidades y siendo menor en el caso de las asignaturas de Ciencias Sociales y Jurídicas (Memoria RSU, 2019, p. 49). De manera similar, la URJC cuenta con el programa de estudios de la Universidad de Mayores con el fin de ofrecer a personas mayores de 50 años diferentes cursos en los que ampliar y/o adquirir nuevos conocimientos. En concreto, en el año académico 2019/2020 casi 800 estudiantes se matricularon en alguno de estos cursos (Informe RSU, 2020, p. 8).

3. CONCLUSIONES

Como ya se ha adelantado en este trabajo, la adopción de buenas prácticas en materia de RS en el eje de la formación, tanto académica como pedagógica, constituye un primer paso para que una universidad sea considerada socialmente responsable. En esencia, la impartición de asignaturas que permitan al estudiantado adquirir ciertos valores, el diseño de programas de orientación para el estudiantado durante sus estudios o la creación de cátedras en RS para la promoción de actividades en este ámbito son algunas de las acciones que las universidades pueden desarrollar para iniciarse en el camino de la RS, convirtiéndose así en una universidad pre-RSU. Es decir, se trata de una universidad que fomenta y difunde la RS, pero que para ser considerada como universidad RSU deberá aplicarla en la propia institución, esto es, integrar el concepto de RS en su modelo de gestión.

En la actualidad, resulta difícil encontrar alguna universidad española que no haya adoptado alguna buena práctica en materia de RS, especialmente en el eje de la formación. Por consiguiente, la clasificación de las universidades españolas en atención al grado de implementación de la RSU debe distinguir dos bloques: universidades RSU y universidades pre-RSU. Ciertamente, dentro de las universidades pre-RSU podrán distinguirse diferentes niveles, en función del mayor o menor grado con el que se hayan integrado las buenas prácticas en materia de RS. Esto es, una universidad que haya adoptado buenas prácticas en materia de RS en el eje de la formación ya podrá ser considerada como pre-RSU. Sin embargo, una universidad que además de adoptar buenas prácticas en ese eje, haya avanzado para integrar el concepto de RS en las demás funciones estará en un nivel superior y más próximo para ser considerada como universidad RSU. Las universidades cuyas prácticas en materia de RS han sido objeto de análisis en este trabajo han rendido cuenta de sus avances en este ámbito, pero sin que haya habido continuidad ni periodicidad en la publicación de sus memorias RSU. Esto nos impide, como *stakeholders*, conocer si, por ejemplo, se mantiene, o incluso si se ha aumentado, el número de asignaturas que se imparten en relación con la RS. Como se ha dicho, la comunicación y *reporting* es una de las buenas prácticas a tener en cuenta en relación con la gestión de la propia institución, ¿cabría entonces entender que la falta de ella impide el reconocimiento como universidad RSU? No parece que ello sea suficiente para perder esa condición, aunque podría verse como un paso atrás para todas aquellas universidades que ya fueron clasificadas como RSU. Pues, una vez alcanzado ese *estatus*, la universidad debe seguir trabajando y avanzando en la adopción de nuevas prácticas en materia de RS, lo que incluye tanto desarrollarlas como dar cuenta de las mismas.

Precisamente, la rendición de cuentas a través de las memorias o informes RSU de las tres universidades que han sido objeto de estudio en este trabajo ha permitido corroborar que los y las estudiantes están recibiendo una formación académica alineada (en general) con los ODS. Ahora bien, en este sentido pueden hacerse dos matizaciones. Primero, las universidades españolas no deben comprometerse solamente con el ODS 4 relativo a una educación de calidad, sino que el compromiso debe ser con todos los ODS de la Agenda 2030. En otras palabras, debe darse por sentado que nuestras universidades están comprometidas con una docencia de calidad (es decir, está en su *ADN*), debiendo ir más allá para integrar en todas sus funciones y actividades los valores presentes en los demás ODS. De este modo, además de ofrecer una formación de calidad al estudiantado, la oferta formativa debe incluir valores de sostenibilidad económica, social y ambiental. Segundo, este compromiso de las universidades españolas con los ODS debería también recogerse en las memorias e informes RSU, pero no de manera genérica o a modo de *declaración de intenciones*, sino especificando qué acciones concretas contribuyen a la consecución de cada uno de los ODS (como hace, por ejemplo, la URJC en su Informe RSU 2020).

Agradecimientos

El presente trabajo se ha realizado en el marco del proyecto de investigación titulado «La efectiva implantación de la responsabilidad social en las Administraciones Públicas», financiado por la Universidad de Alicante, en la Convocatoria del programa propio del Vicerrectorado de Investigación y Transferencia de Conocimiento para el fomento de la I+D+I de 2019 (Referencia: GRE19-03), y cuyo investigador principal es José Miguel Beltrán Castellanos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Beltrán, J. M. (2019). La Responsabilidad Social en las Administraciones Públicas con especial referencia a la Comunitat Valenciana. *Revista General de Derecho Administrativo*, nº 52.
- Forética (2016). *Informe Responsabilidad Social en las Universidades: Del conocimiento a la acción. Pautas para su implantación*. Informe realizado conjuntamente con el grupo de investigación Ingeniería y Gestión Responsable, y con la colaboración de Santander Universidades, la Cátedra de RSC de la Universidad de Alcalá y el Instituto Universitario de Análisis Económico y Social.
- González, O. J., Fontaneda, I., Camino, M. A., & Revilla, A. (2015). *La Responsabilidad Social en las Universidades Españolas*. Instituto Universitario de Análisis Económico y Social (IAES), Serie Investigaciones.
- Martínez, J. R., Cibanal, L., & Pérez, M. J. (2010). *Metodología y aprendizaje en el Espacio Europeo de Educación Superior. De la teoría a la práctica*. Universidad de Alicante.
- Ministerio de Educación (2010). *Estrategia Universidad 2015: Contribución de las universidades al progreso socio económico español 2010-2015*.
- Navarro, A. (2011). El Derecho Financiero y Tributario en los nuevos Planes de Estudio de Grado. *Documentos de Trabajo (IEF)*, nº 12.
- Universidad a Distancia de Madrid (2018). *Memoria de Acciones de Responsabilidad Social Corporativa*. Elaborada en colaboración con el Centro de Estudios Financieros, la Asociación de Antiguos Alumnos (CEF-UDIMA) y la Fundación Hergar para la Investigación y Promoción Educativa.
- Universidad de Alicante (2019). *Memoria de Responsabilidad Social Universitaria 2019 (de conformidad con estándares GRI)*. Vicerrectorado de Responsabilidad Social, Inclusión e Igualdad.
- Universidad Rey Juan Carlos (2020). *Informe de Responsabilidad Social Universitaria 2020*. Vicerrectorado de Planificación y Estrategia.

Prevención del consumo de sustancias adictivas: estudiantes del Grado en Farmacia implementan estrategias de innovación educativa y aprendizaje colaborativo en Secundaria.

Giner Pons, Rosa M.¹; Moragrega Vergara, Inés²; Cabedo Escrig, Nuria¹ y Blázquez Ferrer, M. Amparo¹

¹*Departament de Farmacologia, Facultat de Farmàcia. Universitat de València (España);*

²*Departament de Psicobiologia, Facultat de Psicologia. Universitat de València (España)*

Abstract: Students of the Degree in Pharmacy of the University of Valencia act as teachers in Secondary Schools (IES), informing about addictive substances. They carry out collaborative work interacting with students from other levels, developing specific and transversal competences, performing skills in the transmission of knowledge so that the information has a greater impact in school students and then, the prevention of substance abuse is effective in both types of students. The activity used methodologies of flipped classroom, gamification, TICs and an educational pill as a laboratory practice video, as well as a practical demonstration. The evaluation was carried out by means of two questionnaires. Although all students agreed that drugs are not necessary for enjoyment and are not part of their youth, 10% of them reported smoking tobacco daily, 20% had ever used cannabis, 19% drank alcohol sometimes a week, 15% used amphetamines and 4% had tried cocaine. All participants rated the activity positively. It is recommended to support the activity with other key prevention strategies to achieve effective results to raise awareness about the risks, with accurate information, provide healthy leisure alternatives that do not inevitably lead to the use of drugs or alcohol and stress management strategies, since consumption is mainly motivated by these two factors.

Keywords: educational video, flipped classroom, gamification, drug addiction, university students, secondary school.

1. INTRODUCCIÓN

La creación del Espacio Europeo de Educación Superior ha supuesto cambios considerables en las dinámicas universitarias con la introducción de nuevas metodologías de innovación educativa y fundamentalmente, la dimensión social del aprendizaje (Mella-Núñez et al., 2021). La manera de comunicarnos y relacionarnos ha cambiado radicalmente gracias a los medios digitales (*smartphones* y *tablets*). Los usos mediáticos y tecnológicos empleados por las distintas generaciones evidencian el distanciamiento entre la realidad que ellos viven y las instituciones de educación formal (Sánchez-López et al., 2021), donde el aprendizaje sigue teniendo un enfoque excesivamente académico, lo que implica que los conocimientos adquiridos en las instituciones educativas no se fusionen con el aprendizaje que el estudiante consigue en entornos informales (Martín Nieto y Vizcaíno-Laorga, 2017; Pereira et al., 2018; Pereira et al., 2019).

Implicar al estudiantado en la vida cotidiana de las comunidades, barrios o instituciones cercanas, les permite experimentar situaciones reales en las que consolidar su aprendizaje universitario desde la dimensión cognitiva y académica, ética y social, así como profesional, posibilitando el planteamiento de una educación en la que el estudiante sea capaz de enfrentarse y resolver problemas de un futuro próximo (Mella-Núñez et al., 2021; Sánchez-López et al., 2021). Además, el empleo del aprendizaje cooperativo como metodología docente favorece la interacción y adquisición de conocimientos, y

permite el cambio del paradigma individualista y/o competitivo a uno cooperativo, con actividades más activas y participativas, en estrecha relación con una educación inclusiva y de positiva repercusión en el aprendizaje de todos los estudiantes (Muntaner Guasp y Forteza, 2021). En esta metodología, es interesante destacar el rol del tutor como aglutinador y referente de los estudiantes, que facilita el seguimiento del aprendizaje y la prevención de dificultades o problemas que pudieran aparecer, tanto a nivel individual como grupal.

Diferentes estudios indican que el empleo de diversas tecnologías digitales representa un valor añadido en el desarrollo de competencias científicas en educación Secundaria (Vela-Acero y Jiménez-Cortés, 2022; Winarni et al., 2020). No obstante, el 52% de los nuevos docentes de Secundaria indica no estar suficientemente preparado en cuanto a la práctica innovadora en la enseñanza en el aula (Cuñat Giménez, 2021), por lo que las universidades deben seguir incorporando nuevas técnicas de aprendizaje e incrementando prácticas innovadoras entre los estudiantes. En este sentido, la creación de videos educativos como estrategia tecnológica permite al profesorado incentivar al estudiante en materiales relacionados con la ciencia, haciendo uso del lenguaje científico, con una rápida visualización de resultados (Blázquez Ferrer et al., 2020; Troncoso-Pantoja et al., 2019). Las “píldoras educativas”, también conocidas como “píldoras formativas”, “píldoras de conocimiento” o “píldoras de aprendizaje” consisten en pequeñas piezas de material pedagógico, de contenido audiovisual, que complementan las estrategias tradicionales de formación y facilitan la comprensión de los conceptos (Abad y Hernández-Ramos, 2017). Su implementación en la clase inversa resume las explicaciones sobre los contenidos a trabajar en formato audiovisual (Colomo y Aguilar, 2017).

Uno de los grandes problemas sanitarios a nivel mundial es el consumo de drogas en la población adolescente. A través de la última encuesta europea online sobre drogas (European Web Survey on Drugs, 2021) en la que han participado distintas organizaciones, incluidos los centros nacionales de la red Reitox (*Réseau Européen d'Information sur les Drogues et les Toxicomanies*), universidades y ONGs de 21 países de la UE, 3 países del área de la Política Europea de Vecindad (Georgia, Líbano y Ucrania) y Suiza, se corrobora que el alcohol (94%) seguido del cannabis (93%) y tabaco (84%) son las drogas más consumidas. Los resultados revelan que el consumo de cannabis, con escasa variación entre países, aumentó. Los motivos de su consumo fueron para reducir el stress (78%), por diversión (70%), poder dormir (51%), tratar la depresión/ansiedad (39%), socializar (35%), reducir el dolor/inflamación (24%) o incluso por curiosidad (10%) para experimentar nuevas sensaciones, siendo el domicilio el entorno más habitual para el consumo durante el periodo de estudio, un patrón acentuado por los confinamientos por Covid-19 y el cierre de locales nocturnos durante el periodo en el que se realizó la encuesta (marzo-abril 2021).

Centrándonos en el territorio nacional y en la población adolescente (14-18 años), la encuesta sobre Uso de Drogas en Enseñanzas Secundarias (ESO, Bachillerato, Ciclos de Formación Profesional Básica y de Grado Medio) en España (ESTUDES 2021, OEDA 2021) indica que la edad de inicio del cannabis y tabaco es de 14,9 y 14,1 años, respectivamente, con una prevalencia media nacional de consumo de cannabis (la droga ilegal más consumida por los jóvenes) de 22,2% en los últimos 12 meses, estando a la cabeza comunidades como Navarra (31,4%♂, 23,5%♀) y la Comunidad Valenciana (28,4%♂, 26,6%♀). Estos datos son altamente preocupantes ya que en 2021 el 18,2% de los estudiantes (16,8%♂, 19,6%♀) manifestaron que se animarían a probar cannabis si fuera legal frente al 15,4% y 12,5% de encuestas anteriores en 2019 y 2016, respectivamente.

Entre los objetivos del Plan de Acción sobre Adicciones 2021-24 enmarcado en la Estrategia Nacional de Adicciones (ENA 2017-2024) actualmente vigente, se incluyen la disminución de la presencia de sustancias con potencial adictivo, así como retrasar la edad de inicio a las adicciones, dirigiendo sus metas hacia una sociedad más saludable e informada que permita a través de un enfoque y

abordaje multifactorial, intersectorial y multidisciplinar, garantizar una acción preventiva, asistencial y de reducción de riesgos y daños adaptada a las necesidades de la sociedad y de todas aquellas personas directa o indirectamente afectadas por las adicciones (Plan ASA 2021). Este proceso evolutivo de nuestra sociedad debe estar presente en el desarrollo personal y profesional de los estudiantes universitarios, máxime en ciencias de la salud, por lo que debemos continuar adecuando las propuestas educativas con distintas herramientas y tecnologías digitales a las demandas de la sociedad actual (Giner Pons et al., 2019).

El presente proyecto da continuidad a una actividad de innovación educativa y de colaboración iniciada hace cinco cursos académicos (Giner Pons et al., 2019; Moragrega Vergara et al., 2020) y desarrollada en Institutos de Secundaria (IES) por estudiantes de tercer curso del Grado de Farmacia de la Universitat de València en la asignatura de Farmacognosia de la UV, dedicada al estudio de las plantas medicinales y sus principios activos. El objetivo del estudio es de triple alcance: por un lado, los universitarios desarrollan un trabajo colaborativo desempeñando habilidades y roles de liderazgo en la transmisión de los conocimientos adquiridos aumentando, por tanto, su motivación e interés en la interacción con estudiantes de otros niveles educativos; por otro lado, en los estudiantes de Secundaria se persigue que la información tenga un mayor alcance al ser proporcionada por sus “casi iguales” y, en tercer lugar, en ambos grupos de estudiantes, que la prevención en el consumo de sustancias sea más efectiva.

2. MÉTODO

Experiencia descriptiva cuantitativa y transversal de aprendizaje colaborativo de estudiantes de Farmacognosia del Grado en Farmacia de la UV dirigida a estudiantes de 4º de ESO, 1º de Bachiller y de Ciclo Formativo de IES.

2.1. Participantes

Participaron 18 estudiantes universitarios y 62 estudiantes de dos IES. Los primeros, agrupados en equipos, desarrollaron la actividad de carácter voluntario a estudiantes de IES, en cuatro sesiones:

- Dos en el IES Vicent Andrés Estellés de Burjassot (VA), de las cuales una se impartió a 20 estudiantes de 4º ESO de “Huerto” y otra a 11 estudiantes de 1º Bachillerato (Bac) de “Biología y Geología”.
- Dos en el IES Federica Montseny de Burjassot (FM), una a 17 estudiantes de Ciclo Formativo (CF) de Grado Medio de Técnico de Farmacia y otra a 14 estudiantes de 4º ESO de “Biología y Geología”.

2.2. Instrumentos

Se utilizaron las herramientas informáticas Google Forms®, Plataforma docente Aula virtual de Farmacognosia, Microsoft Power-Point, YouTube (SFPIE de la UV, <https://www.youtube.com/watch?v=gmh-BHKFTr4>) y Kahoot!.

Todos los alumnos cumplimentaron un cuestionario pre-actividad para conocer el perfil socio-demográfico de la muestra, patrones de consumo de sustancias adictivas, percepción del riesgo y opinión sobre problemas de consumo. Finalizada la ejecución, un segundo cuestionario permitió evaluar la actividad respondiendo a una escala Likert de 8 preguntas sobre su desarrollo y otra de 6 sobre el visionado del vídeo, con 5 niveles de respuesta (1: muy en desacuerdo; 2: en desacuerdo; 3: indiferente; 4: de acuerdo; 5: muy de acuerdo). Se les facilitó tanto el enlace de Google Forms® de los cuestionarios en línea como en papel para realizarlos en horario lectivo.

2.3. Procedimiento

La secuencia de acciones fue similar a la descrita en ediciones previas (Giner Pons et al, 2019; Moragrega Vergara et al., 2020). Los profesores de Farmacognosia y de Ciencias Naturales de los IES partícipes planificaron la actividad en el primer cuatrimestre. Los primeros informaron y solicitaron la participación voluntaria a los estudiantes universitarios en clase y a través del Aula Virtual. Se envió el enlace del primer cuestionario *online* mediante Google Forms® a los interesados. Igualmente, los profesores de IES lo enviaron a sus estudiantes, aunque algunos optaron porque se cumplimentara en papel en horario lectivo.

Se implementaron las metodologías docentes TIC's, clase inversa, gamificación y, además, en esta edición, se incluyó el visionado de un vídeo sobre la práctica de laboratorio como píldora educativa. Los universitarios se distribuyeron las tareas, trabajaron de forma autónoma y actuaron como docentes en los IES, aplicando sus conocimientos e informando a los estudiantes de Secundaria sobre las características químicas y farmacológicas de las sustancias adictivas, principalmente aquellas de consumo precoz entre los jóvenes como son el tabaco y el cannabis, así como de los riesgos de sumisión química con otras drogas vegetales como la burundanga, incidiendo en su problemática social. El vídeo, realizado por los profesores universitarios, proporcionó una explicación sobre la extracción, caracterización e identificación de nicotina en una muestra de tabaco, así como una demostración práctica en el laboratorio. Seguidamente, los estudiantes de Secundaria competieron, demostraron el grado de aprovechamiento y obtuvieron retroalimentación mediante la herramienta *Kahoot!*. Finalizada la sesión, todos los estudiantes universitarios y de IES respondieron el segundo cuestionario para conocer el grado de aceptación de la actividad.

3. RESULTADOS

Las variables sociodemográficas de los 80 estudiantes que cumplimentaron el primer cuestionario indicaron que la muestra se componía de 64% de mujeres, en un rango de edad de 15 a 22 años ($17,7 \pm 2,4$), exceptuando 4 estudiantes de CF de más de 29 años. Un 89% vivía en la residencia familiar, estos eran todos los estudiantes de IES y un 50% de universitarios. Un 13% realizaba un trabajo parcial remunerado (4 de IES y 6 universitarios), y un 53% practicaba algún deporte (30 de IES, 10♀; 12 universitarios, 8♀).

Respecto al patrón de consumo de sustancias legales, 33% de todos los estudiantes declaró haber fumado tabaco, 10% fumaba diariamente (5 de IES y 3 universitarios), 4% alguna vez por semana y 8% alguna vez al mes. En cuanto al consumo de alcohol, 19% bebía alguna vez por semana (7 de IES y 8 universitarios) y 33% alguna vez al mes. Por grupos de IES (Figura 1), fumaban a diario 24% en CF y 7% en 4ºESO-FM, alguna vez por semana 10% en 4ºESO-VA, y alguna vez al mes 9% en Bac y 23% en 4ºESO-FM. El consumo de bebidas con cafeína fue el de mayor prevalencia (66% semanalmente) en todos los estudiantes, siendo el menor en 4ºESO-FM (31%). Un 8% declaró consumir ansiolíticos, 4% diariamente (2 estudiantes 4ºESO-FM y un universitario), y 4% alguna vez al mes. En cuanto a drogas ilegales, 20% declaró haber consumido cannabis alguna vez (11% ♀), a diario un estudiante de 4ºESO-FM, con una frecuencia de alguna vez por semana uno de 4ºESO-VA y un universitario, y 9% alguna vez al mes (3 estudiantes en CF, 1 en Bac y 3 universitarios). Hay que señalar que consumían anfetaminas 15% en 4ºESO-FM (1 diariamente y 1 alguna vez por semana) y 11% universitarios (1 diariamente) además, un estudiante de 4ºESO-FM y 2 universitarios habían probado la cocaína.

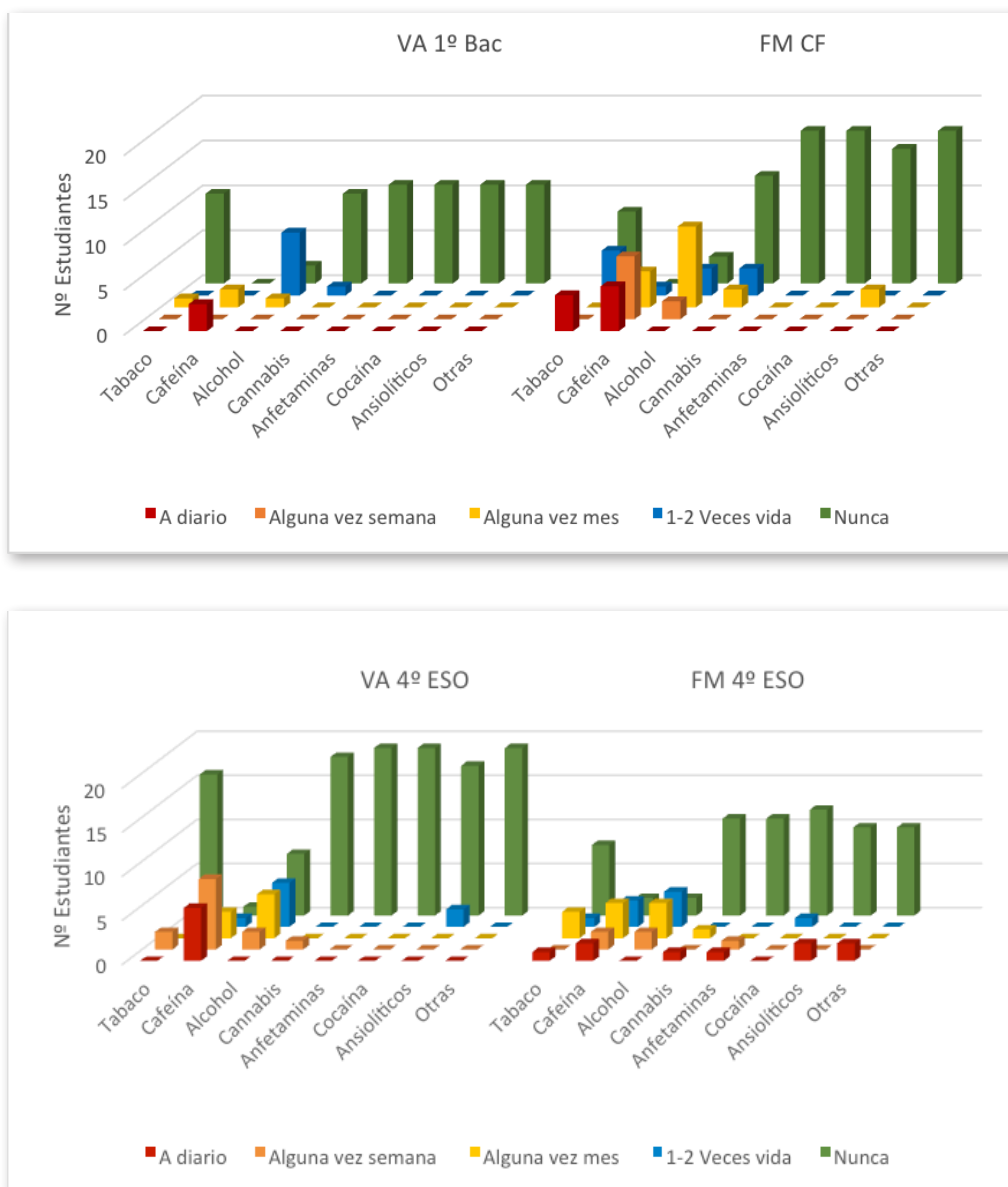


Figura 1. Patrón de consumo de sustancias adictivas legales e ilegales por los estudiantes de los IES.

Para el 85% de los estudiantes encuestados su prioridad eran los estudios y 44% manifestaba que el deporte forma parte de su vida. Respecto a la percepción del riesgo y opinión acerca de los problemas de consumo de sustancias adictivas, la mayoría de los estudiantes coincidió en que las drogas no son necesarias para disfrutar ni forman parte de su etapa de juventud. Sin embargo, 50% de universitarios opinaba que consumir drogas no significa ser adicto y en 4ºESO-FM 15% consideraba que consumir cannabis no produce problemas ni necesidad de volver a consumir y 39% que las drogas ayudan a superar estados de ánimo negativos, siendo este último resultado significativamente superior al resto de los grupos. En la Tabla 1, se recogen los porcentajes de las opiniones a favor (de acuerdo y muy de acuerdo) de cada grupo.

Tabla 1. Percepción del riesgo y opinión sobre problemas del consumo de sustancias adictivas (en ocasiones referidas como drogas) en los diferentes grupos (edad media entre paréntesis).

	UNI (20,4)	VA Bac (16,6)	VA 4°ESO (15,4)	FM CF (20,9)	FM 4°ESO (15,3)
Mi prioridad son los estudios	4,5±0,5 100,0%	4,2±0,6 90,9%	3,9±0,6 80,0%	3,6±0,8 ^a 70,6%	4,1±0,9 84,6%
El deporte forma parte de mi vida	3,8±0,7 66,7%	3,7±1,2 54,6%	3,4±1,4 45,0%	2,8±1,1 23,5%	3,1±1,4 30,8%
Mi prioridad es encontrar trabajo	3,1±1,3 50,0%	3,3±1,0 36,4%	3,8±0,8 55,0%	4,0±0,7 76,5%	3,1±1,1 38,5%
Tengo una fuente ingresos independiente de mis padres	2,4±1,7 27,7%	1,6±0,7 0,0%	1,7±0,9 0,0%	2,5±1,4 29,4%	1,5±1,1 7,7%
El consumo de drogas debería despenalizarse	2,1±1,3 11,1%	1,7±0,8 0,0%	2,5±1,3 20,0%	2,7±0,8 5,9%	2,7±1,6 23,1%
En esta vida hay que estar alegre todo el tiempo	2,7±1,3 33,3%	2,8±1,3 18,2%	3,0±1,2 30,0%	2,7±1,3 17,7%	2,5±1,5 23,1%
El consumo de drogas afecta solo a los jóvenes	1,2±0,6 0,0%	1,9±0,3 0,0%	1,5±0,7 0,0%	1,4±0,6 0,0%	1,3±0,5 0,0%
Las drogas producen placer	2,9±1,2 44,4%	2,8±0,0 18,2%	2,6±1,4 30,0%	3,1±0,7 23,5%	3,4±0,8 38,5%
Si no se consumen drogas no se disfruta	1,3±0,4 0,0%	1,2±0,6 0,0%	1,4±0,6 0,0%	1,3±0,6 0,0%	1,5±1,2 7,7%
Las drogas ayudan a superar estados de ánimo negativos	1,6±0,6 ^d 0,0%	1,7±0,8 ^c 0,0%	2,4±0,9 10,0%	1,9±0,8 ^b 0,0%	3,0±1,4 38,5%
Consumir drogas me hace interesante, mayor, rebelde...	1,5±0,8 0,0%	1,2±0,4 0,0%	1,5±0,8 0,0%	1,1±0,3 0,0%	1,7±1,1 7,7%
La marihuana es buena porque la recetan a enfermos de cáncer	1,8±1,0 5,5%	2,2±1,1 9,1%	2,5±1,2 10,0%	2,2±1,0 0,0%	2,5±1,3 15,4%
Una droga produce los mismos efectos en todas las personas	1,2±0,4 0,0%	1,7±1,1 9,1%	1,7±0,8 0,0%	1,5±0,6 0,0%	1,5±0,8 0,0%
Consumir drogas no significa ser adicto	3,3±1,1 50,0%	2,6±1,0 18,2%	2,6±1,0 15,0%	3,3±1,1 29,4%	2,7±1,3 23,1%
Probar las drogas forma parte de mi etapa actual de la juventud	1,9±1,2 11,1%	1,6±0,7 0,0%	1,6±1,0 5,0%	1,8±0,9 0,0%	1,8±1,2 7,7%
Consumir cannabis no produce problemas ni necesidad de consumir otra vez	2,1±1,1 5,5%	1,9±0,9 0,0%	2,1±1,0 5,0%	2,2±1,0 5,9%	2,4±1,1 15,4%
Los ex-adictos pueden volver a consumir ocasionalmente sin que pase nada	1,6±0,9 5,5%	1,8±0,9 0,0%	1,8±1,2 10,0%	1,8±1,0 5,9%	1,8±1,2 7,7%
Recuperarse consiste en desintoxicarse y no volver a consumir	3,6±1,3 66,7%	4,2±0,9 72,7%	4,0±1,3 70,0%	3,9±1,1 76,5%	4,5±0,8 84,6%

Media ± Desviación estándar. Porcentajes (%) de respuesta de acuerdo y muy de acuerdo. Análisis estadístico ANOVA una vía seguido del test de Bonferroni: ^ap<0,05 FM CF vs. UNI, ^bp<0,05 FM CF vs. FM 4°ESO, ^cp<0,05 VA Bac vs. FM 4°ESO, ^dp<0,05 UNI vs. FM 4°ESO

3.1 Evaluación de la actividad por los estudiantes universitarios

Los resultados del cuestionario post-actividad indicaron el grado de aceptación por los estudiantes universitarios, con una valoración media global de $4,59 \pm 0,10$ (Tabla 2). Se obtuvieron puntuaciones superiores a 4 en todos los ítems, alcanzando la máxima puntuación los ítems 7 (Recomendarías la actividad) y 8 (Te ha gustado la actividad).

Tabla 2. Resultados de la percepción de los estudiantes universitarios sobre la actividad.

Ítem	Pregunta	Universidad
		$\bar{x} \pm DS$
1	¿Piensas que tu participación en la actividad te ha ayudado en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la materia?	$4,50 \pm 0,51$
2	¿Te ha parecido lógica y bien organizada la estructura de la actividad?	$4,67 \pm 0,49$
3	¿El contenido de la actividad te ha facilitado la comprensión de la materia tratada?	$4,61 \pm 0,61$
4	¿Consideras que la práctica en el laboratorio ayuda a entender la materia tratada?	$4,56 \pm 0,70$
5	¿Te ha parecido apropiada la herramienta <i>Kahoot!</i> para desarrollar esta actividad?	$4,61 \pm 0,61$
6	¿Crees que la información facilitada sobre las drogas influirá en evitar su posible consumo?	$4,18 \pm 0,64$
7	¿Recomendarías esta actividad a otros estudiantes?	$4,78 \pm 0,55$
8	¿Te ha gustado la actividad?	$4,83 \pm 0,38$
	Nivel de satisfacción de la actividad	$4,59 \pm 0,10$

Respecto al visionado del vídeo docente, el grado de aceptación de los universitarios fue inferior a la opinión global de la actividad con una valoración media global de $4,09 \pm 0,18$ (Tabla 3). Opinaron que les ayudó a entender la práctica ($4,11 \pm 1,02$), les facilitó seguir los pasos ($4,33 \pm 0,69$) y aumentó sus conocimientos sobre el tabaco ($3,94 \pm 1,16$). Además, se plantearon adoptar hábitos de vida saludables en cuanto a consumo de sustancias adictivas ($4,17 \pm 1,04$).

Tabla 3. Resultados de la opinión de los estudiantes universitarios sobre el visionado del vídeo.

Ítem	Pregunta	Universidad
		$\bar{x} \pm DS$
1	La visualización del vídeo me ha ayudado a entender la práctica	$4,11 \pm 1,02$
2	El vídeo me ha facilitado seguir los 4 pasos de la práctica (extracción, purificación, caracterización e identificación)	$4,33 \pm 0,69$
3	El vídeo ha aumentado mis conocimientos sobre la hoja de tabaco	$3,94 \pm 1,16$
4	El vídeo refuerza la información proporcionada en la actividad	$4,28 \pm 0,75$
5	Después de esta actividad, si fumara, me plantearía dejarlo	$3,72 \pm 0,96$
6	Después de esta actividad, me planteo adoptar unos hábitos de vida saludables	$4,17 \pm 1,04$
	Nivel de satisfacción de la actividad	$4,09 \pm 0,18$

3.2. Evaluación de la actividad por los estudiantes de los IES

Los resultados obtenidos en el cuestionario post-actividad de los estudiantes de los IES indicaron una valoración media global de $4,22 \pm 0,40$ (Figura 2), con diversidad de opiniones que, al desglosarse por grupos, se observa la menor puntuación en 4º ESO ($4,61 \pm 0,16$ Bac, $4,48 \pm 0,13$ CF, $3,75 \pm 0,14$ 4ºESO-VA, $4,05 \pm 0,29$ 4ºESO-FM). La herramienta de gamificación fue bien aceptada por todos los estudiantes ($4,42 \pm 0,20$) compitiendo con entusiasmo entre ellos y con alto porcentaje de acierto a las preguntas formuladas. Al comparar entre los estudiantes de 4ºESO, de menor edad (15,4 años), en FM se registró la mayor puntuación ($4,79 \pm 0,58$) para el ítem 5 (¿El Kahoot te parece apropiado?) y en VA le asignaron la misma puntuación ($4,00 \pm 1,04$) que al ítem 4 (La práctica en el laboratorio ayuda a entender), si bien la máxima puntuación ($4,50 \pm 1,06$) fue para los ítems 7 (Recomendarías la actividad) y 8 (Te ha gustado). Sin embargo, en 4ºESO-VA se registraron puntuaciones más bajas y significativamente diferentes ($*p < 0,05$ test de Bonferroni) respecto al resto de grupos de estudiantes para los ítems 2 (La estructura de la actividad me ha parecido lógica y bien organizada, $3,00 \pm 1,35$), 3 (El contenido de la actividad te ha facilitado la comprensión de la materia tratada, $3,50 \pm 1,33$) y 6 (La información facilitada sobre las drogas influirá en evitar su posible consumo, $3,50 \pm 1,36$). Se debe señalar que, para este último ítem se registró la menor puntuación ($3,36 \pm 0,93$) en 4ºESO-FM.

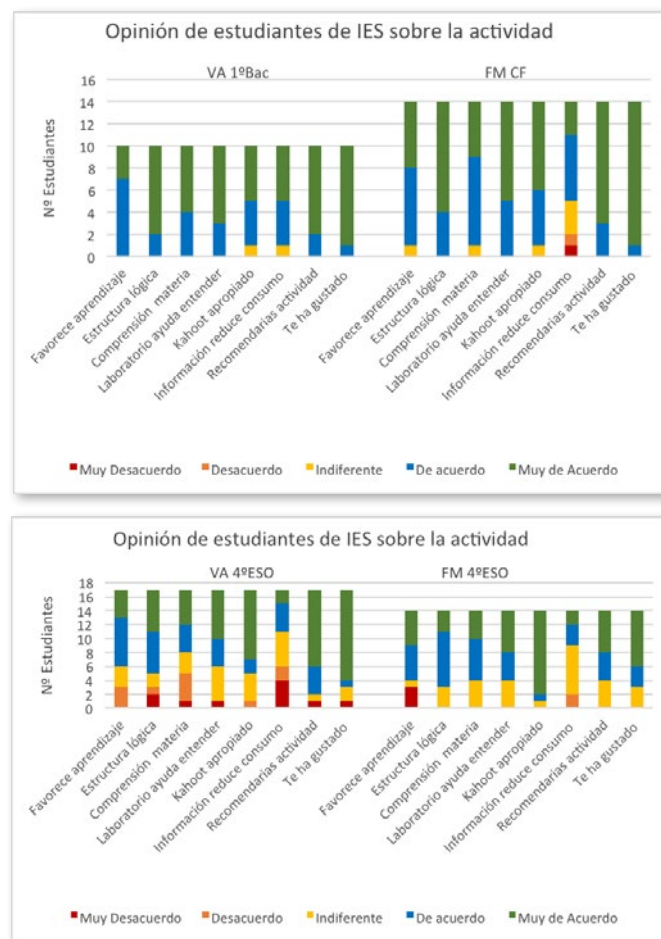


Figura 2. Comparativa de la evaluación de la actividad por los estudiantes de los IES.

Al comparar la opinión de los estudiantes de IES sobre el visionado del vídeo (Figura 3) de nuevo hubo variabilidad de opiniones, aunque no significativamente, registrándose una media global de

3,99±0,08. En general, las mejores puntuaciones se registraron en Bac (4,40±0,13) donde la mayoría de estudiantes respondieron estar de acuerdo y muy de acuerdo con la opinión de que el vídeo reforzaba la información de la práctica y aumentaba los conocimientos. Sin embargo, el resto de grupos opinó con indiferencia, incluso en desacuerdo. En FM, tanto en CF como en 4ºESO la puntuación más alta se registró para el ítem 4 (El vídeo refuerza la información proporcionada en la actividad) (4,21±0,88 y 4,31±0,48, respectivamente), mientras que en 4ºESO-VA la más alta (4,50±1,00) fue la misma para los ítems 1 (La visualización del vídeo me ha ayudado a entender la práctica) y 2 (El vídeo me ha facilitado seguir los pasos de la práctica). En los grupos CF, 4ºESO-FM, 4ºESO-VA, las puntuaciones más bajas se registraron para los ítems 5 (Después de esta actividad, si fumara, me plantearía dejarlo) (3,57±1,34, 3,43±1,16 y 3,00±1,66, respectivamente) y 6 (Después de esta actividad, me planteo adoptar unos hábitos de vida saludables) (3,54±1,20, 3,17±1,12 y 3,50±1,24, respectivamente), mientras que en Bac se obtuvo la mejor para los ítems 5 (4,78±0,44) y 6 (4,40±0,70).

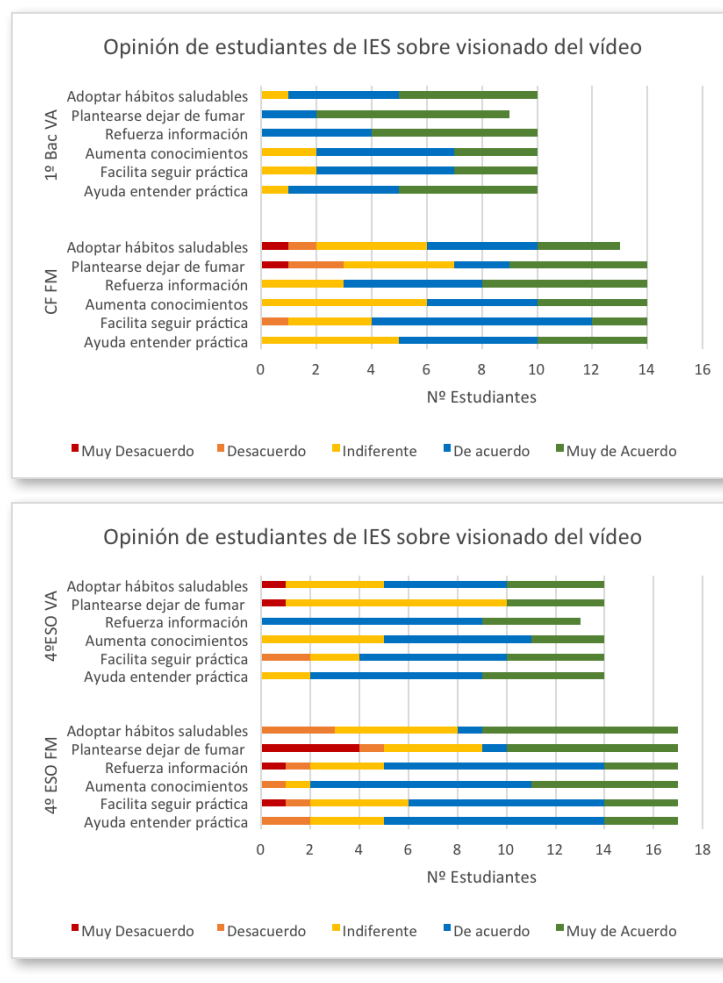


Figura 3. Comparativa de la opinión de los estudiantes de los IES sobre el visionado del vídeo.

4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

En el presente trabajo se describe una actividad de innovación educativa que da continuidad a una iniciada en cursos académicos anteriores (Giner Pons et al., 2019; Moragrega Vergara et al., 2020), desarrollada por estudiantes de Farmacognosia de tercer curso del Grado de Farmacia de la Universitat de València y dirigida a estudiantes de Secundaria, con la finalidad de informarles sobre las características

químicas, propiedades farmacológicas y especialmente de los efectos adversos del consumo de sustancias de reconocido potencial adictivo. Esta actividad ha permitido a universitarios desarrollar un trabajo autónomo y colaborativo en equipo y actuar como docentes en los IES, fomentando sus habilidades de autoaprendizaje, destrezas comunicativas y roles de liderazgo para transmitir los conocimientos adquiridos. La interacción con estudiantes de otros niveles educativos logra un aumento de la motivación e interés de los universitarios. Además, los estudiantes de Secundaria reciben la información por sus “casi iguales” (universitarios) buscando en ambos tipos de estudiantes una mayor repercusión para que la prevención en el consumo de sustancias sea más efectiva.

Los resultados de esta actividad ponen de manifiesto un bajo consumo de tabaco diario entre los estudiantes de IES, siendo la mayor prevalencia en CF (24%), que además es el grupo que presenta mayor edad (20,9 años de media) y practica menos deporte (24%). La adolescencia es una etapa clave en la iniciación al tabaquismo, por lo que esta actividad ratifica la tendencia descendente de consumo de tabaco en España entre los adolescentes (Leal-López et al., 2019), así como la efectividad de las medidas implementadas en las políticas de prevención y control de tabaquismo. Todos los grupos de estudiantes incluidos IES y universitarios toman bebidas con cafeína alguna vez por semana (31-82%), probablemente con la expectativa de conseguir una mejora en el rendimiento físico y mental, atribuido a sus efectos estimulantes en el sistema nervioso central. La mayoría ingieren alcohol alguna vez por semana (19%), demostrando que su consumo sigue iniciándose en edades tempranas. Aunque algunos estudios en la última década muestran un descenso global en el consumo de alcohol, los niveles de consumo y episodios de embriaguez siguen siendo más altos de lo deseable (Leal-López et al., 2021). Por otra parte, un bajo porcentaje de estudiantes (4%) consumen sustancias ilegales como el cannabis frecuentemente (diaria o semanalmente), mientras que el 8% consumen alguna vez al mes. Cabe destacar el consumo de anfetaminas diario o semanal entre los estudiantes de 4ºESO-FM (15%) y universitarios (11%), que podría deberse a un tratamiento para la hiperactividad o déficit de atención, pero no podemos confirmar un uso terapéutico frente al lúdico con la información disponible. Respecto a la cocaína, 4% la han probado alguna vez (1 de 4ºESO-FM y 2 universitarios). La percepción de riesgo asociada al consumo de las diferentes sustancias ilegales es distinta según el grupo, ya que el 50% de estudiantes universitarios y 29% de CF, opinan que consumir drogas no significa ser adicto, coincidiendo con el grupo de mayor edad y mayor porcentaje de mujeres. El grupo de 4ºESO-FM (15,3 años de media) consumen con mayor frecuencia alcohol, cannabis, anfetaminas y ansiolíticos, y muestran una menor percepción de riesgo. De ellos un elevado porcentaje considera que el consumo de drogas debería despenalizarse (23,1%), las drogas ayudan a superar estados de ánimo negativos (38,5%), y el cannabis es bueno porque lo recetan a enfermos de cáncer (15,4%).

En la Encuesta sobre Uso de Drogas en Enseñanzas Secundarias en España (ESTUDES 2021) se plantean posibles medidas que pueden ser efectivas para resolver el problema del consumo de drogas. Entre ellas, estudiantes de edad entre 14 a 18 años destacan la importancia de la educación en las escuelas (96,3%), el tratamiento voluntario a consumidores (94,9%), junto con un control policial y aduanero (92,4%). Sin embargo, desconfían de la efectividad de la legalización para resolver el problema de las drogas. En línea con ESTUDES 2021, nuestros resultados muestran que, cuanto mayor es el nivel de consumo de cannabis, en mayor medida los estudiantes opinan que su legalización sería importante para resolver el problema de esta droga. Los resultados señalan también que, a menor percepción del riesgo, mayor es el consumo, por lo que las políticas de prevención efectivas deberían instaurar estrategias de concienciación respecto de los riesgos asociados al consumo de sustancias.

El cuestionario post-actividad permitió conocer que los estudiantes universitarios valoraron positivamente la actividad (4,59/5). Las puntuaciones otorgadas en los ítems 3, 4 y 5, superiores a 4,50, ratifican

que la actividad facilitó la comprensión de la materia, la práctica en el laboratorio ayudó a entenderla y el empleo de la gamificación (*Kahoot!*) fue apropiado, como en ediciones anteriores (Giner Pons et al., 2019; Moragrega et al., 2020). Además, los universitarios manifestaron su satisfacción con la actividad y la recomendarían a otros estudiantes, valorando con la máxima puntuación los ítems 7 ($4,78\pm 0,55$) y 8 ($4,83\pm 0,38$). El grado de satisfacción global por la actividad entre los estudiantes de IES mostró mayor diversidad de opiniones (Figura 2), con rangos de valoración entre $4,61\pm 0,13$ en Bac y $3,75\pm 0,14$ en 4ºESO-VA. *Kahoot!* proporcionó a los estudiantes una retroalimentación en tiempo real y la oportunidad de interactuar con los compañeros y el profesor, incrementando la motivación y nivel de competencia (Morales et al., 2019), y revelando el aprovechamiento de la actividad con los resultados. Los estudiantes de IES también recomendarían esta actividad a otros estudiantes ($4,56\pm 0,27$) y mostraron su satisfacción ($4,67\pm 0,25$). Sin embargo, los estudiantes más jóvenes consideraron que la información facilitada sobre las drogas en esta actividad no iba a influir en evitar su posible consumo ($3,36\pm 0,93$ y $3,50\pm 1,36$ en 4ºESO-FM y VA, respectivamente). Esto podría deberse al inicio temprano en el consumo de drogas (alcohol, tabaco y cannabis) que está estimado en los 14 años (ESTUDES 2021), por lo que las medidas de prevención deberían adoptarse en edades anteriores y actuar principalmente sobre una de las motivaciones principales para consumir, como es la diversión (Perales Albert, 2021).

Por otra parte, las píldoras educativas audiovisuales mediante las cuales se explica un concepto concreto o parte de los contenidos de un tema (teórico o práctico), son lecciones cortas de aprendizaje que pueden ayudar a los estudiantes a una mejor retención de información y aumentar la motivación (Conopoima Moreno et al., 2021; Perales Romero et al., 2021). Se recomienda que los vídeos tengan una duración de entre 3-10 minutos, y que profundicen en aspectos concretos del tema como material complementario a la propuesta del docente (Colomo y Aguilar 2017; Conopoima Moreno et al., 2021; Rodríguez-García 2017). En nuestra actividad, el vídeo proporciona una explicación sobre la extracción, caracterización e identificación de nicotina en una muestra de tabaco, así como una demostración práctica en el laboratorio. Los estudiantes universitarios valoraron en menor medida el vídeo que la actividad ($4,09$ vs. $4,59$) (Tabla 3); sin embargo, sí se plantearon un cambio a hábitos más saludables después de la actividad y el visionado de la píldora educativa ($4,17\pm 1,04$). En estudiantes de IES, y a pesar de la variabilidad de opiniones, también se obtuvo un resultado en la misma línea ($3,99$ vs. $4,22$). No obstante, la percepción de la eficacia de las píldoras audiovisuales para la enseñanza de contenidos prácticos fue positiva, destacando la capacidad del vídeo para reforzar la información proporcionada en la actividad ($4,16\pm 0,40$), así como para seguir el desarrollo de la práctica ($4,06\pm 0,28$) y entenderla ($4,28\pm 0,19$). Sin embargo, tal y como se refleja de las puntuaciones en los ítems 5 y 6, la mayoría de los estudiantes de IES no perciben la problemática de la adicción al tabaco ($3,69\pm 0,66$) ni la importancia de asumir estilos de vida saludable ($3,81\pm 0,36$).

Las limitaciones de este estudio en estudiantes de Secundaria son debidas principalmente a la corta duración dado el tiempo limitado que disponemos por el calendario académico para llevarla a cabo y la falta de refuerzo del propio contenido en otras actividades que serían deseables para fomentar cambios en el estilo de vida y aumentar la percepción del riesgo respecto al consumo. Sin embargo, en los universitarios si se aprecia un mayor calado al enmarcarse la actividad dentro de una asignatura troncal y anual donde se profundiza ampliamente en las sustancias adictivas de origen vegetal, que a su vez se complementa con otras asignaturas. En las futuras ediciones se pretende que esta actividad se incluya junto con otras iniciativas en los IES, dirigidas todas ellas a la prevención efectiva del consumo de sustancias adictivas.

En conclusión, podemos señalar que la actividad fue muy del agrado de los estudiantes universitarios y de Secundaria. Por ello, en un marco de prevención efectivo, recomendaríamos respaldar esta actividad con otras iniciativas, sobre todo en los estudiantes de menor edad y menor madurez, para conseguir resultados efectivos que se traduzcan en una concienciación sobre los riesgos, con información veraz

y rigurosa, proporcionando alternativas de ocio saludables que no conduzcan indefectiblemente al uso de drogas o alcohol y dotarles de estrategias de manejo del estrés, puesto que estos dos factores son las principales motivaciones para iniciarse en el consumo.

Proyecto de innovación educativa 2021-2022 (UV-SFPIE_PID2021/22_1639279) financiado por el Vicerectorat d'Ocupació i Programes Formatius de la UV.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abad, F. M., & Hernández-Ramos, J. P. (2017). Flipped Classroom con píldoras audiovisuales en prácticas de análisis de datos para la docencia universitaria: percepción de los estudiantes sobre su eficacia. *Propuesta de Innovación Educativa en la Sociedad de la Información*, 92-105.
- Blázquez Ferrer, M.A, Borges Blázquez, R., González Mas, M.C., Ibáñez Jaime, M.D. y Martínez García, E. (2020). Encuentros virtuales en tiempos de COVID-19 entre estudiantes universitarios y de Enseñanza Secundaria para la prevención del consumo de tabaco y cannabis. En R. Roig-Vila (Ed.), *La docencia en la Enseñanza Superior. Nuevas aportaciones desde la investigación e innovación educativas*, 516-527. Octaedro.
- Colomo, E. y Aguilar, Á.I. (2017). Píldoras formativas en la educación online: posibilidades y limitaciones. En J. Ruiz-Palmero, J. Sánchez-Rodríguez y E. Sánchez-Rivas (Ed.), *Innovación docente y uso de las TIC en educación*. UMA Editorial.
- Conopoima Moreno, Y.C., Ferreira Lorenzo, G.L., Baque Chiquito, F.E. y Álvarez Marquez, G.E. (2021). Las píldoras educativas: colección de herramientas automatizadas para su desarrollo. *Revista Metropolitana de Ciencias Aplicadas*, 4(1), 89-98.
- Cuñat Giménez, R.J. (2021). La innovación en los centros de enseñanza de Bachillerato: análisis realizado en la Comunidad Valenciana. *Educación*, 57(2) 413-429. <https://doi.org/10.5565/rev/educar.1221>
- ESTUDES (2021). Encuesta sobre uso de drogas en enseñanzas secundarias en España. Ministerio de Sanidad. Secretaria de Estado de Sanidad. Delegación del Gobierno para el Plan Nacional sobre Drogas. Madrid.
- European Web Survey on Drugs. European Monitoring Centre for Drugs and Drugs Addiction. (15 de diciembre de 2021). https://www.emcdda.europa.eu/publications/data-fact-sheets/european-web-survey-drugs-2021-top-level-findings-eu-21-switzerland_en#section0
- Giner Pons, R.M., Blázquez Ferrer, M.A., González Mas, M.C., Cabedo Escrig, N., Moragrega Vergara, I. y Mániz Aliño, S. (2019). Colaboración docente de estudiantes universitarios de Farmacia en la Enseñanza Secundaria: las dependencias a fármacos naturales. En R. Roig-Vila (Ed.), *Investigación e innovación en la Enseñanza Superior. Nuevos contextos, nuevas ideas*, 562-572. Octaedro.
- Leal-López, E., Sánchez-Queija, I. y Moreno, C. (2019). Trends in tobacco use among adolescents in Spain (2002-2018). Tendencias en el consumo de tabaco adolescente en España (2002-2018). *Adicciones*, 31(4), 289-297.
- Leal-López, E., Sánchez-Queija, I., Rivera, F. y Moreno, C. (2021). Tendencias en el consumo de alcohol en adolescentes escolarizados en España (2010-2018). *Gaceta Sanitaria*, 35(1), 35-41.
- Martín Nieto, R., Vizcaíno-Laorga, R. y Pastor, Y. (2017). En J. Herrero y M. Trenta (Coords.). *La participación social, los usos mediáticos y los riesgos de los adolescentes y jóvenes a través de Internet*, 397-435. Cuadernos artesanos de Comunicación, http://www.revistalatinacs.org/17SLCS/2017_libro/017_Martin.pdf
- Mella-Núñez, I., Quiroga-Carrillo, A. y Crespo Comesaña, J. (2021). Aprendizaje-servicio y desarrollo cívico-social en titulaciones universitarias del ámbito educativo: preparando al alumnado

para la práctica de una educación inclusiva. *Educar*, 57(2), 363-377. <https://doi.org/10.5565/rev/educar.1241>

- Moragrega Vergara, I., Cabedo Escrig, N., Goya Jorge, E., Máñez Aliño, S. y Giner Pons, R.M. (2020). Estudiantes universitarios de Farmacia implementan metodologías docentes para prevenir el consumo de sustancias de abuso en el ámbito de Secundaria. En R. Roig-Vila (Ed.) *La docencia en la Educación Superior. Nuevas aportaciones desde la investigación e innovación educativas*, 771-782. Octaedro.
- Morales, A. y Orgilés, M. (2019). El uso de *Kahoot* como recurso de evaluación continua en el Grado en Psicología. En R. Roig-Vila (Ed.). *Investigación e innovación en la Enseñanza Superior. Nuevos contextos, nuevas ideas*, 332-342. Octaedro.
- Muntaner Guasp, J.J. & Forteza Forteza, D. (2021). Impacto del aprendizaje cooperativo en la inclusión del alumnado en la educación secundaria. *Educar*, 57(2), 305-318. <https://doi.org/10.5565/rev/educar.1236>
- OEDA (2021). Observatorio Español de las Drogas y las Adicciones. Alcohol, tabaco y drogas ilegales en España. Ministerio de Sanidad. Delegación del Gobierno para el Plan Nacional sobre Drogas. <https://pnsd.sanidad.gob.es/profesionales/sistemasInformacion/home.htm>
- Perales Albert, A. (2021). Drogas, complicidad y pertenencia. Los mensajes de los jóvenes en redes sociales sobre el consumo de sustancias adictivas. *AdComunica*, 22, 339-361. <https://doi.org/10.6035/2174-0992.2021.22.17>
- Perales Romero, E., Espinosa Tomás, J., Chorro Calderón, E., Domenech Amigot, B., Huraibat, K. y Viqueira Pérez, V. (2021). Píldoras educativas como material de autoaprendizaje de Óptica Oftálmica”. En R. Satorre Cuerda (Ed.), *Nuevos retos educativos en la enseñanza superior frente al desafío COVID-19*, 767-776. Octaedro.
- Pereira, S., Fillol, J. y Moura, P. (2019). Young people learning from digital media outside of school: The informal meets the formal. *Comunicar*, 58, 41-50. <https://doi.org/10.3916/C58-2019-04>
- Pereira, S., Moura, P., Masanet, M.J., Taddeo, G. y Tirocchi, S. (2018). Usos mediáticos y prácticas de producción: estudio de caso con adolescentes de Portugal, España e Italia. *Comunicación y Sociedad*, 33, 89-114. <https://doi.org/10.32870/cys.v0i33.7091>
- Plan de Acción sobre Adicciones 2021–24. Conferencia sectorial 25 enero 2022. Ministerio de Sanidad. Delegación del Gobierno para el Plan Nacional sobre Drogas. <https://pnsd.sanidad.gob.es/pnsd/planAccion/home.htm>
- Rodríguez-García, A.M., Hinojo Lucena, M.A. y Ágreda Montoro M. (2017). Análisis del uso de vídeo-tutoriales como herramienta de inclusión educativa. *Publicaciones*, 47, 13-35. Recuperado a partir de <https://revistaseug.ugr.es/index.php/publicaciones/article/view/7195>.
- Sánchez-López, I., Bonilla del Río, M. y de Oliveira Soares, I. (2021). Creatividad digital para transformar el aprendizaje: Empoderamiento desde un enfoque com-educativo. *Comunicar*, 69(29), 113-123. <https://doi.org/10.3916/C69-2021-09>
- Troncoso-Pantoja, C.A., Díaz-Aedo, F., Amaya-Placencia, J.P. y Pincheira-Aguilera, S. (2019). Elaboración de videos didácticos: un espacio para el aprendizaje activo. *FEM: Revista de la Fundación Educación Médica*, 22(2), 91-92. <https://dx.doi.org/10.33588/fem.222.989>
- Vela-Acero, C. y Jiménez-Cortés, R. (2022). Experiencia de aprendizaje con tecnologías digitales y su influencia en la competencia científica de estudiantes de secundaria. *Educar*, 58(1), 141-156. <https://doi.org/10.5565/rev/educar.1319>
- Winarni, E.W., Hambali, D. y Purwandari, E.P. (2020). Analysis of language and scientific literacy skills for 4th Grade Elementary School students through disco very learning and ICT media. *International Journal of Instruction*, 13(2), 213-222. <https://doi.org/10.29333/iji.2020.13215a>

Evaluación colaborativa e implementación de la competencia de comunicación en la asignatura de Avances en Reproducción del Grado de Biología

Giráldez-Pérez, Rosa María¹; Ugía-Cabrera, Antonio²; Grueso Molina, Elia María² y Ugía-Giráldez, Antonio³

¹*Departamento Biología Celular, Fisiología e Inmunología, Universidad de Córdoba (España);*

²*Departamento Química Física, Universidad de Sevilla (España);* ³*Departamento Periodismo II, Universidad de Sevilla (España)*

Abstract: In the teachings of Higher Education in Sciences, it is of great importance to improve the results in the evaluation of learning, deepening in a formative evaluation and valuing the acquisition of competencies, with the use of collaboration or cooperation techniques. With this experience, the aim is to integrate collaborative evaluation methodological strategies into the evaluation system, with different procedures and instruments, using digital applications. An inventory was incorporated, with questions elaborated by the students, to carry out the evaluation of relevant concepts and applying an evaluation of the communicative competence, using a rubric to evaluate the presentations. The opinions of the students about these activities were evaluated with a satisfaction questionnaire. The incidence of passing the subject of this collaborative evaluation, together with other instruments, was 100%. With the rubric, a very good correlation has been verified between the overall rating, the teacher's rating and the co-evaluation. In the satisfaction questionnaire, the average values obtained were quite high, with an equal distribution between the different items. With the use of collaborative evaluation methodologies and techniques, using computer applications, the learning of the concepts corresponding to the subject and the acquisition of basic and transversal competencies have been favored. Finally, a significant improvement in the motivation and interest of the students was verified.

Keywords: evaluation methods, formative evaluation, higher education, competency based teaching, educational technology, ICT.

1. INTRODUCCIÓN

La evaluación de los aprendizajes es un aspecto de gran importancia para los procesos de Enseñanza-Aprendizaje en Educación Superior de Ciencias y Ciencias de la Salud. La necesidad de plantear la mejora de los resultados, y la incidencia que sobre los mismos suponen la implicación y motivación de los estudiantes, requiere una profundización en los modelos que incluyen una evaluación formativa, mediante la utilización de técnicas de colaboración o cooperación en la evaluación. Además, se tendrá que profundizar en la incorporación de estas técnicas para valorar la adquisición de competencias, lo que supone un desafío en la búsqueda de modos de intervenir para promover el pensamiento crítico, sustentado en procesos autónomos de reflexión. La utilización de técnicas colaborativas de evaluación puede ayudar a que los estudiantes universitarios incorporen la capacidad de compartir los conocimientos adquiridos en este proceso.

En el ámbito de la evaluación de los aprendizajes, se están produciendo importantes avances en los enfoques teóricos y prácticos, con una incidencia significativa en los planteamientos referentes a la Enseñanza Superior, que han aportado una conceptualización ampliada sobre la evaluación. El enfoque ya conocido de evaluación formativa se ha diversificado, profundizando en alguna de sus

características específicas, propiciando distintas definiciones sobre su incidencia en el aprendizaje, su sostenibilidad, inclusividad, integración o nivel de colaboración. Como propósito común a todos estos planteamientos, aparece la concepción de la evaluación en estrecha relación con el aprendizaje, en la búsqueda de su confirmación, adaptación o su desarrollo y mejora, incluyendo como intervinientes tanto a estudiantes y profesorado como al propio proceso evaluativo (Ibarra-Sáiz y Rodríguez-Gómez, 2019).

Para que estos planteamientos sobre una evaluación para la formación y el aprendizaje se consoliden y puedan resultar eficaces, en su configuración como sistemática aplicable a la Enseñanza Superior, el profesorado tiene que implementar un variado conjunto de nuevos instrumentos de evaluación. Estos estarán diseñados con el enfoque necesario para que sirvan a los objetivos de aprendizaje incluidos en las distintas asignaturas, pudiendo utilizarse con los criterios de evaluación determinados. La evaluación se situará así, en el marco de adquisición de competencias y alineada con los planteamientos de calidad educativa que se le consideren (Hidalgo Apunte, 2021).

Las estrategias que son necesarias para desarrollar este planteamiento de evaluación, incluyen la necesidad de una retroalimentación o *feedback*, que permita a los estudiantes contar con informaciones sobre cómo está siendo el desarrollo de sus aprendizajes. Esta retroalimentación debe situarse en los momentos adecuados e incorporar informaciones de suficiente calidad, para que sean significativas. Este es un proceso muy importante para poder llevar a cabo el fomento de un aprendizaje relevante, aportando preparación al estudiante para la autorregulación de los procesos de enseñanza y los desempeños en los que se ven implicados. Ampliando este concepto se ha planteado dicha retroalimentación como una actividad más generalizable o transferible, un *feedforward* para una evaluación con un enfoque prospectivo y constructivo (Canabal y Margalef, 2017).

Esta evolución del concepto de retroalimentación ha pasado a considerarlo como un proceso multidireccional, en el que los estudiantes han cobrado una mayor relevancia, tomando un papel marcadamente protagonista como facilitador de informaciones sobre el proceso de enseñanza. Estas informaciones son reveladoras de su visión sobre la metodología utilizada, las tareas de evaluación realizadas o el alcance de los objetivos de aprendizaje, siendo sus aportaciones y valoraciones de utilidad, tanto para los demás estudiantes como para el propio profesorado (López-Pastor y Sicilia-Camacho, 2017).

La evaluación es aceptada como estrategia para la mejora y la facilitación de los aprendizajes, más allá de cómo instrumento de comprobación del éxito en su adquisición. Se revela además de especial importancia, la participación e implicación del alumnado en las distintas actividades educativas y de evaluación, tanto en su diseño, determinación de criterios y planificación, como en la realización o decisiones sobre la calificación. Este enfoque participativo (Quesada et al., 2019) propicia la redistribución de las capacidades para evaluar y calificar contando, al menos parcialmente en la educación formal, con los estudiantes. La participación en la evaluación es planteada con distintos niveles y responsabilidades, de acuerdo a modalidades participativas como la autoevaluación, la evaluación entre iguales o coevaluación, la evaluación cooperativa o la colaborativa.

En los diversos planteamientos teóricos sobre la evaluación presentados en la actualidad, se destaca, para el desarrollo adecuado de estos procesos, la relevancia del diálogo y la toma conjunta, consensuada, de las decisiones sobre su diseño por parte de todos los implicados (López-Pastor y Sicilia-Camacho, 2017). Se establece, por tanto, la necesidad de una preparación del alumnado en las características de los procesos de evaluación, con una suficiente preparación que permita hacer posible su implicación de forma razonada, consecuente y eficaz en estos procesos. Además, es destacada la importancia en la definición y alineamiento de los distintos componentes de la evaluación, para darle una coherencia interna, tanto a los criterios, medios y productos como en la determinación de las

técnicas e instrumentos a utilizar, de forma que estén conectados de manera congruente y se puedan sistematizar los procedimientos de evaluación (Ibarra-Sáiz y Rodríguez-Gómez, 2019).

Aunque dicha importancia de los enfoques sobre la evaluación en los procesos de Enseñanza-Aprendizaje está generalmente asumida para todos los niveles educativos, actualmente también se está valorando como afecta a diversos aspectos de la vida de los estudiantes (McArthur, 2019), considerando la repercusión que estos planteamientos pueden tener sobre sus expectativas futuras, personales, sociales o profesionales, dando una nueva relevancia a la necesidad de reflexionar sobre esta problemática.

Sobre las características específicas asignadas a la modalidad de evaluación colaborativa, se incorpora la de fomentar un determinado consenso entre los docentes y alumnado, sobre la apreciación de las tareas de los estudiantes. La evaluación colaborativa requiere de una negociación conjunta en la que el diálogo es esencial y la responsabilidad sobre la evaluación es compartida. Al considerar que el alumnado es capaz de valorar sus aprendizajes, tomando decisiones argumentadas sobre el mismo, se cambia la identidad de los estudiantes, que son concebidos ahora como capaces de colaborar en la construcción de dichos aprendizajes, siendo responsables de su situación académica (Quesada et al., 2019). En este modelo de evaluación colaborativa se integraría el componente de autoevaluación del estudiante, que valora la realización de su propio trabajo, el componente de coevaluación o evaluación entre iguales, especialmente al trabajar en grupo, y la evaluación del profesorado, combinadas explícitamente con una evaluación negociada.

En relación a las ventajas y beneficios que para el aprendizaje del alumnado se pueden presentar en esta modalidad de evaluación colaborativa, diversos autores señalan la promoción de la reflexión en el alumnado sobre su propio aprendizaje, favoreciendo que este sea de una mayor profundidad. También contribuye a desarrollar la autorregulación y la autonomía sobre su proceso de aprendizaje, mejorando la toma de decisiones. Igualmente propicia la comunicación y relación entre el docente y el alumnado aumentando su motivación e implicación en las actividades de aprendizaje a realizar. Además, se mejora la alfabetización evaluadora, autoestima y confianza sobre su capacidad de mejora de los aprendizajes y de llevar a cabo su propia evaluación (Cooper, 2017; Gómez Ruíz y Quesada Serra, 2017). Por otro lado, se plantean ciertos riesgos en el empleo de esta modalidad evaluativa, como la complejidad que puede representar para el alumnado evaluar su propio aprendizaje, o la profundización en el diálogo con el docente sobre el propio desempeño de su actividad. Esto puede suponer para el profesorado, cierto incremento en la carga de trabajo, que se convierte en una actividad más compleja que la aplicación de metodologías de evaluación tradicionales, siendo mayor la dificultad de aplicación en grupos numerosos de alumnado. Sin embargo, las propuestas de calificación dialogada pueden favorecer que los estudiantes se involucren de manera más profunda en la realización de las actividades de evaluación colaborativa, considerando su aportación a la toma conjunta de decisiones.

El objetivo pretendido con esta experiencia es la integración, a la sistemática de evaluación en la asignatura de Avances en Reproducción del Grado de Biología, de estrategias metodológicas de evaluación colaborativa, con distintos procedimientos e instrumentos de evaluación.

Como objetivos específicos, que concretan este objetivo general, se plantean los siguientes:

- Incorporar a la evaluación, un procedimiento de preparación de criterios e instrumentos de evaluación, con una metodología de trabajo colaborativo entre los estudiantes y la profesora, como base para su aplicación en los sistemas de evaluación de la asignatura.
- Mejorar la participación de los estudiantes, más activa en las actividades a realizar y aumentar el interés por las temáticas de la asignatura, contribuyendo a la mejora de los resultados obtenidos.

- Conocer el impacto de la metodología colaborativa y el uso de las tecnologías digitales en el rendimiento académico de los estudiantes.
- Implementar procedimientos e instrumentos para la valoración de la adquisición de la competencia de Comunicar correctamente, de forma oral, escrita y gráfica, los conocimientos adquiridos, con la realización de presentaciones elaboradas de una forma crítica/autocrítica constructiva.
- Analizar el empleo de rúbricas digitales en la evaluación de la adquisición de las competencias, con un enfoque de evaluación formativa cooperativa, a través de la autoevaluación y la evaluación de pares, de los productos del trabajo en equipo y tareas investigadoras.

2. MÉTODO

Se ha realizado una experiencia de innovación educativa que incluye la implementación de un modelo de evaluación basado en la colaboración de los estudiantes, diversificando los procedimientos para la evaluación de distintas secuencias de actividades de aprendizaje. Para ello se ha incorporado una actividad de elaboración de un inventario, con selección de preguntas preparadas por el alumnado, con las que realizar la evaluación de los conceptos relevantes de los diversos contenidos de la asignatura. Por otro lado, se ha realizado la aplicación de un sistema de evaluación de la competencia básica de comunicación y realización de presentaciones, utilizando una rúbrica para la valoración de las exposiciones de un seminario realizadas por equipos de trabajo del alumnado. Para valorar la opinión del alumnado sobre estas actividades se ha realizado un cuestionario de satisfacción, valorando su utilidad, metodologías e instrumentos utilizados.

2.1. Diseño o Instrumentos

Para la realización de las actividades incluidas en la experiencia, se han incorporado diversas aplicaciones tecnológicas digitales, utilizadas por el alumnado como instrumentos para llevarlas a cabo. La implantación de las diversas estrategias metodológicas para la incorporación de estas tecnologías, ha diversificado los procedimientos para la evaluación de las secuencias de aprendizajes diseñadas, teniendo en cuenta las distintas realidades del curso (Giráldez-Pérez et al., 2018; Ugía-Cabrera et al., 2019). La incorporación a las aulas de instrumentos tecnológicos y multimedia, aplicaciones digitales, dispositivos informáticos, tabletas o móviles, permite nuevos enfoques de actualización didáctica, aplicable a la mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje (Ugía-Cabrera et al., 2018).

En la elaboración de las cuestiones sobre los contenidos relevantes de la asignatura, el alumnado ha contado con la aplicación Socrative, que es un sistema online y gratuito para recopilarlas mediante sus dispositivos personales, ordenadores, tabletas o móviles, de forma automática e inmediata, viendo los resultados en tiempo real. Con Socrative se han podido realizar cuestionarios con los que valorar como se ha producido la adquisición de los contenidos teóricos de la asignatura.

También se ha implementado un procedimiento para valorar, mediante rúbricas digitales, la adquisición de la competencia básica de comunicación y realización de presentaciones. La utilización de la aplicación CoRubrics, permite compartir indicadores, criterios, ponderación y evidencias, facilitando la comunicación y colaboración entre estudiantes y profesora. La aplicación crea un formulario de Google Drive con los contenidos de la rúbrica y permite la realización y gestión del proceso completo de evaluación. Se realiza la integración de valoraciones para los trabajos de los grupos, incorporando la calificación aportada por la profesora, los compañeros (coevaluación) y el propio alumno (autoevaluación).

Para conocer la valoración del alumnado sobre esta metodología de evaluación se ha elaborado el cuestionario “*Evaluación Colaborativa*”, de tipo Likert, con puntuaciones de 1 a 5, con distintos

ítems en los que se solicita a los estudiantes su opinión sobre las experiencias llevadas a cabo. Para la medición de la fiabilidad del cuestionario, se ha calculado el coeficiente Alfa de Cronbach, del que se ha obtenido un valor de ,957. Además, se ha tenido en cuenta el estudio de este coeficiente en el caso de suprimir algún elemento del cuestionario, desestimándose esta posibilidad, al ver que no se mejoraba su valor eliminando ninguno de los ítems.

2.2. Participantes

La intervención presentada se ha realizado en la asignatura de Avances en Reproducción, optativa de cuarto curso en el primer cuatrimestre del Grado de Biología de la Universidad de Córdoba, durante el curso 2021-2022. Para la realización de las distintas actividades que conforman la experiencia, tanto el cuestionario con Socrative, como la valoración mediante rúbricas de las exposiciones, se ha contado con todo el grupo de estudiantes que cursaban dicha asignatura, con un total de 63 participantes.

La muestra de respuestas al cuestionario de satisfacción está constituida por los alumnos que han respondido al mismo, siendo considerado un muestreo no probabilístico e incidental. Se han recogido 54 respuestas, todas consideradas válidas para realizar el análisis de resultados, que representan el 85,7 % del total de alumnado de la asignatura.

2.3. Procedimiento o Descripción de la experiencia

En el proceso de Enseñanza-Aprendizaje para la asignatura de Avances en Reproducción, con respecto a la evaluación, se consideran características en el diseño de los sistemas e instrumentos utilizados, su enfoque formativo, integral, continuo, sistemático y competencial, además de incluir los aspectos diagnósticos necesarios (Giráldez-Pérez y Ugía-Cabrera, 2016a, 2016b). Los instrumentos son utilizados con distintas metodologías, bien para la propia calificación, para plantear un feedback o para la recuperación de los aprendizajes no adquiridos suficientemente (Giráldez-Pérez et al., 2018; Ugía-Cabrera et al., 2018).

Para la realización de la experiencia de incorporación de nuevas metodologías colaborativas en la evaluación de la asignatura, primero se realizó la exposición a los estudiantes de los planteamientos a poner en práctica, tomando el pulso del interés hacia la misma, que resultó ser muy favorable. Para iniciar la participación de los estudiantes se organizaron grupos entre los integrantes de la clase, a los que se asignaron la selección y preparación de cuestiones relacionadas con cada uno de los temas que se trataban en las distintas sesiones. Estas cuestiones tendrían que incidir en los conocimientos más relevantes que se habrían mostrado en clase, buscado un enfoque hacia su utilización en los procedimientos de evaluación de la asignatura.

Tras el proceso de confección de todas las cuestiones por parte de los grupos de estudiantes, se realizó una puesta en común de las distintas aportaciones, descartándose las que se consideran poco relevantes, repetidas o mal redactadas. Se realizó la selección definitiva de cuestiones a considerar para la realización de la evaluación de la asignatura, consensuada entre los estudiantes y la profesora, de forma que pudieran ser incorporadas a la aplicación digital donde serán utilizadas.

Los estudiantes han cumplimentado las diversas preguntas de forma virtual, pudiendo obtener un feedback inmediato sobre el progreso del autoaprendizaje. Socrative, por su parte, se presenta como una novedad en el entorno educativo, que permite evaluar lo aprendido al tiempo que los alumnos desarrollan su habilidad con las tecnologías de la información y la comunicación.

Por otra parte, los estudiantes, organizados en equipos de trabajo, deben realizar un seminario sobre las investigaciones desarrolladas en alguno de los artículos propuestos por la profesora, rela-

cionados con contenidos incluidos en la asignatura. En la exposición de su trabajo, los estudiantes tendrán en cuenta las indicaciones, considerando los criterios que se aplicarán en la valoración de su intervención.

En la rúbrica utilizada se establecen cinco niveles, con ponderación de puntuaciones, sobre los aspectos relacionados con la utilización y límite del tiempo, la adecuada expresión y claridad en la exposición, el uso del vocabulario adecuado, el entendimiento del contenido del tema expuesto, la comprensión y respuesta a las preguntas planteadas, originalidad de las conclusiones, el entusiasmo, expresiones y lenguaje corporal utilizado y el formato de la presentación.

El cuestionario de satisfacción incluye un primer bloque de ítems donde se pide a los estudiantes que valoren las metodologías utilizadas de Evaluación Colaborativa, sobre la elaboración de cuestiones y la valoración de las exposiciones, según la percepción de su utilidad para facilitar el aprendizaje de contenidos o la adquisición de competencias, así como distintos aspectos sobre las actividades realizadas, como el tiempo de preparación, la adecuación de la información previamente aportada para preparar las cuestiones, la importancia de las indicaciones de la profesora, la participación del propio estudiante, la mejora en la motivación hacia la asignatura o el trabajo en equipo. Además, se ha incluido un segundo grupo de ítems sobre la valoración de las aplicaciones digitales utilizadas, su facilidad de manejo, tiempo empleado en su uso o su contribución al aprendizaje. Finalmente, se incluyen ítems sobre la valoración global de cada una de las actividades y de las distintas aplicaciones digitales utilizadas en ellas. El enlace para la realización del cuestionario, se ha facilitado a los estudiantes mediante la Plataforma Moodle, en el espacio donde se desarrollan los contenidos y demás actividades de la asignatura. La recopilación de los resultados se ha llevado a cabo mediante la aplicación online Google Drive, utilizando la herramienta para la creación de formularios que se incluye en esta aplicación (<https://drive.google.com>).

Se ha tenido que diversificar el papel del profesorado para llevar a cabo este tipo de innovaciones, asumiendo actuaciones como mediador cognitivo, instructor o diseñador instruccional. Estas técnicas de aprendizaje y evaluación colaborativos requieren un entrenamiento de los estudiantes, para ello se han realizado varias sesiones para que se formaran sobre sus características, adquiriendo un aprendizaje de habilidades importantes para el desempeño, de manera efectiva, en las actividades a desarrollar.

3. RESULTADOS

Con respecto a la incidencia de esta evaluación colaborativa sobre la superación de la asignatura, utilizada, también con otros instrumentos de evaluación, a lo largo de las distintas secuencias de actividades de aprendizaje desarrolladas, se destaca que el 100 % los estudiantes han conseguido dicha superación. En concreto, se han obtenido un 6% de estudiantes con calificaciones entre 6,7 y 6,9, junto con un 65% de estudiantes que obtienen entre 7 y 8,9 y un 29% de estudiantes que obtienen entre 9 y 10 (Figura 1A). Además, destaca entre los resultados, que se han obtenido tres matrículas de honor con la máxima calificación.

Después de realizar la correspondiente recopilación de los resultados incluidos en las respuestas que se reflejaban con la aplicación CoRubrics, se han analizado las puntuaciones que se obtienen para cada una de las categorías, comprobando una correlación muy buena de las puntuaciones del profesorado ($\rho = ,842$) y las obtenidas por la coevaluación de los estudiantes, respecto a la global ($\rho = ,848$), mientras que las puntuaciones obtenidas por las aportaciones de autoevaluación ($\rho = ,590$) presentan una correlación moderada, con valores en las puntuaciones superiores a los anteriores.

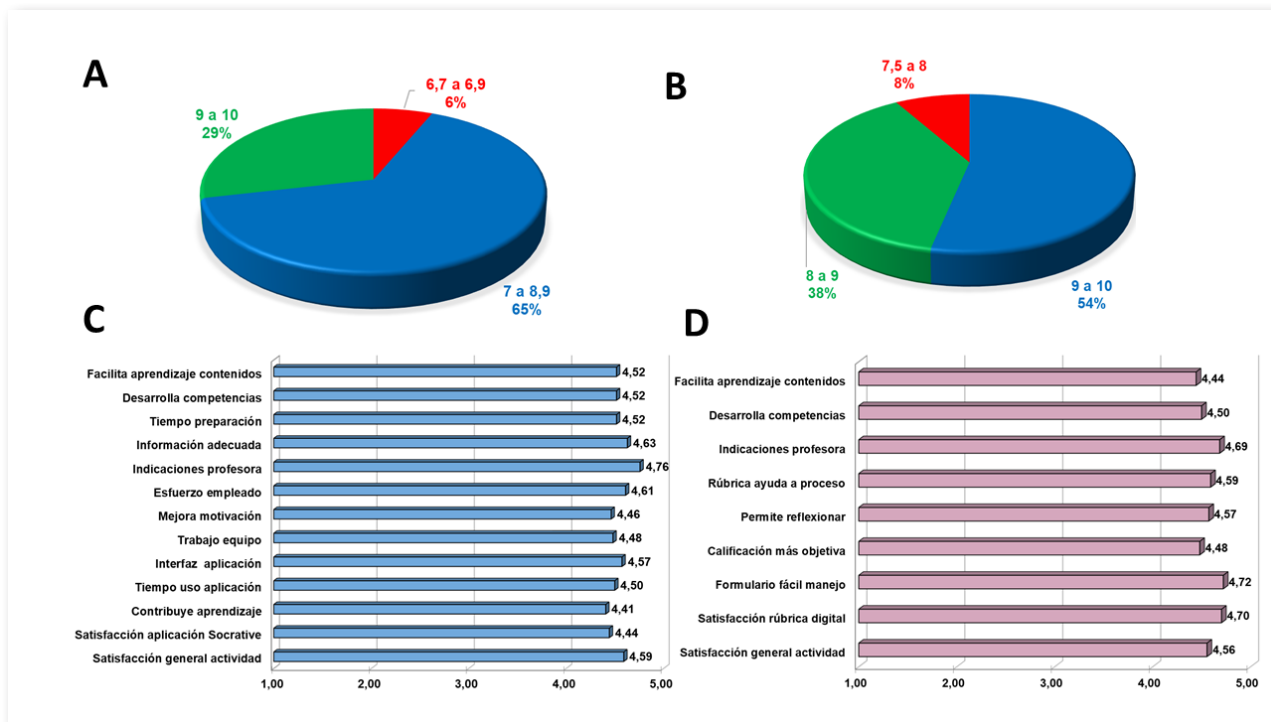


Figura 1. Se muestran los resultados de los análisis realizados. Evaluación colaborativa en la superación de la asignatura (1A) Calificaciones en la valoración de exposiciones (1B). Puntuaciones sobre la actividad de Evaluación Colaborativa (1C). Puntuaciones sobre la actividad de Valoración de Exposiciones (1D).

Las calificaciones globales obtenidas han sido, como se muestra en la Figura 1B, de un 8,3 % de los estudiantes que han alcanzado entre 7,50 a 8 puntos, de un 38,3 % de los estudiantes que han alcanzado entre 8 a 9 puntos y un 53,3 % de los estudiantes que han alcanzado entre 9 y 10 puntos.

Para el análisis de los datos obtenidos con el cuestionario, se han aplicado técnicas estadísticas descriptivas y multivariantes, considerando las frecuencias, diferencias de medias y desviaciones estándar. En estos análisis se ha utilizado el programa de software estadístico SPSS Statistics®, versión 24. Con objeto de realizar el análisis de los resultados con las respuestas aportadas en el cuestionario, se han considerado las puntuaciones medias que se han obtenido en cada uno de los ítems de las valoraciones de los participantes. En la Figura 1C se recogen los valores obtenidos en los ítems correspondientes a la actividad de Evaluación Colaborativa para la preparación de preguntas básicas de los contenidos de la asignatura.

Los valores promedio obtenidos han sido bastante altos, con un reparto igualitario entre los distintos ítems, todos ellos cercanos o superiores a 4,50. Destacan el ítem sobre las indicaciones de la profesora, la adecuación de la información previa o el esfuerzo empleado en la actividad. También alcanza una alta valoración la satisfacción general con la actividad.

Sobre los valores obtenidos como puntuaciones medias de cada uno de los participantes, también son bastante altos, con un total de 31 respuestas con promedio entre 4,50 y 5 (57,4 %), 16 respuestas entre 4 y 4,49 (29,6 %) y 7 respuestas con promedio menor de 4 (13 %).

En el caso de los ítems sobre la actividad de Valoración de las Exposiciones, se recogen en la Figura 1D los valores promedio obtenidos en los ítems correspondientes. También en este caso los valores promedio obtenidos han sido bastante altos, con un reparto igualitario entre los distintos ítems y todos ellos cercanos o superiores a 4,50. Se destaca aquí la puntuación obtenida en el ítem sobre la facilidad

de manejo del formulario, y la satisfacción general con la utilización de la rúbrica digital, además del ítem sobre las indicaciones de la profesora.

Sobre los valores obtenidos como puntuaciones medias de cada uno de los participantes, también son bastante altos, con un total de 37 respuestas con promedio entre 4,50 y 5 (68,5 %), 12 respuestas entre 4 y 4,49 (22,2 %) y 5 respuestas con promedio menor de 4 (9,3%).

4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Con los resultados que se han podido obtener con la realización de la experiencia presentada, se pueden valorar las mejoras producidas con la incorporación de las estrategias de evaluación colaborativa implementadas en la sistemática de evaluación de la asignatura. Tanto con el uso de las metodologías y técnicas de evaluación colaborativas, utilizadas en las distintas actividades de evaluación, como con la realización de dichas actividades empleando las aplicaciones informáticas, se ha fomentado el aprendizaje de los conceptos correspondientes a la asignatura y la adquisición de las competencias básicas y transversales.

La incorporación de los procedimientos para una evaluación colaborativa, se ha realizado partiendo de las condiciones reales de la enseñanza de la Biología del nivel universitario, para una asignatura concreta, integrando una metodología de trabajo colaborativa entre los estudiantes y la profesora. Aunque ha sido necesario incorporar los cambios con cierta cautela, los resultados permiten destacar el potencial que tienen las estrategias y actividades utilizadas en este tipo de enseñanzas (Garofalo y Miño, 2021), con la superación de limitaciones en el planteamiento tradicional de la evaluación. La integración de una orientación y acompañamiento con prácticas de diálogo con el alumnado, ha favorecido los procesos de *feedback* y *feedforward*, mejorando la regulación de sus propios aprendizajes.

La mejora de la motivación e interés de los estudiantes se ha producido de forma muy significativa, con la creación de un ambiente de diálogo y colaboración, realizando los estudiantes las actividades planificadas y estructuradas con un nivel mayor de participación e implicación. Con ello, los estudiantes han realizado un aprendizaje más activo, mientras que, simultáneamente, han ido adquiriendo una mayor conciencia de cómo se lleva a cabo su proceso de aprendizaje y la autorregulación del mismo (Hidalgo Apunte, 2021).

Con respecto a la mejora del rendimiento académico, se ha constatado que la implementación en la sistemática de una evaluación colaborativa, ha favorecido el aprendizaje, asumiendo los estudiantes, con mayor comprensión, los conceptos clave de la asignatura. Esto se ve reflejado en el alto índice de superación obtenido por el curso en la asignatura, además de poder realizarse un repaso completo del temario, a través de la actividad de evaluación colaborativa, por parte de los estudiantes. La utilización de la aplicación Socrative como sistema de participación en la preparación de cuestiones sobre conceptos clave de la asignatura, ha supuesto un revulsivo sobre los resultados de rendimiento académico, al proporcionar en el aula un entorno notablemente más interactivo (Bello Pintado y Merino Diaz de Cerio, 2017). La colaboración de los estudiantes en la evaluación, permitió que profundizaran en la construcción de su propio aprendizaje respecto a los contenidos teóricos de la asignatura.

Para la adquisición de competencias transversales, que son consideradas de gran importancia en los contextos actuales, se han mostrado útiles la utilización de las actuaciones implementadas en esta experiencia (Cebrián de la Serna, 2018). El planteamiento de evaluación formativa para la valoración de la competencia de comunicación y realización de presentaciones, ha mejorado los resultados de las exposiciones de los trabajos del alumnado en la asignatura. El empleo de rúbricas para esta actividad, ha facilitado la capacidad para emitir una valoración objetiva y constructiva, con sugerencias claras

sobre los aspectos a mejorar, destacando los estudiantes el establecimiento de criterios previos para la evaluación como orientación de las valoraciones sobre la presentación realizada. Los estudiantes han mostrado su valoración positiva con el procedimiento de evaluación formativa y compartida con la rúbrica, siendo destacable el rigor con el que han aplicado los criterios, valoraciones y comentarios sobre los trabajos presentados. Las aportaciones realizadas entre ellos han sido significativas para la mejora de los trabajos, generando un ambiente de colaboración en la reflexión compartida.

Para la valoración de la utilización de rúbricas digitales, como la aplicación CoRubrics, se deben tener en cuenta la importancia de la utilidad percibida por parte de los alumnos respecto al uso de las aplicaciones digitales para propósitos educativos (Diep et al., 2017). Las aportaciones del alumnado integrante de la experiencia en el cuestionario de satisfacción realizado, permite apreciar una alta valoración en el empleo de estas aplicaciones digitales, destacándose una favorable motivación personal hacia su incorporación en la actividad cotidiana de Enseñanza-Aprendizaje, que añade una gran importancia a su empleo (Kale, 2018).

Finalmente, hay que señalar que la consolidación de una metodología basada en estos planteamientos de evaluación colaborativa, con empleo de aplicaciones digitales, requieren de una planificación, concreción de objetivos, definición de criterios de evaluación y preparación de materiales muy detallada y precisa. Esto lleva a plantear la necesidad de formación en las diversas estrategias de uso de estas tecnologías, facilitando la adquisición de las competencias digitales (Makki et al., 2018), tanto del profesorado como del alumnado. A pesar de ello los resultados obtenidos con esta experiencia animan a consolidar lo conseguido, con una estimulación de dinámicas de aprendizaje activo y de cooperación del alumnado.

La introducción de nuevas didácticas, con apoyo tecnológico, han servido para conseguir una mejora de la adquisición de competencias, refuerzo de los contenidos y rendimiento académico, valorado por el alumnado de forma significativa. Además, el alumnado ha interiorizado la necesidad de colaboración para realizar un proceso de aprendizaje más enriquecido. Se hace necesario realizar experiencias similares con otros grupos, con objeto de obtener datos para validar los resultados presentados e implementar, progresivamente, las metodologías planteadas con las actualizaciones y mejoras necesarias.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bello Pintado, A. y Merino Diaz de Cerio, J. (2017). Socrative: A tool to dinamize the classroom. *WPOM-Working Papers on Operations Management*, 8, 72–75. <https://doi.org/10.4995/wpom.v8i0.7167>
- Canabal, C. y Margalef, L. (2017). La retroalimentación: La clave para una evaluación orientada al aprendizaje. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación Del Profesorado*, 21(2), 149–170. <http://hdl.handle.net/10481/47669>
- Cebrián de la Serna, M. (2018). Modelo de evaluación colaborativa de los aprendizajes en el prácticum mediante Corubric. *Revista Practicum*, 3(1), 62–79. <https://doi.org/10.24310/RevPracticumrep.v3i1.8275>
- Cooper, S. (2017). A collaborative assessment of students' placement learning. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 42(1), 61–76. <https://doi.org/10.1080/02602938.2015.1083093>
- Diep, A., Zhu, C., Struyven, K. y Blicek, Y. (2017). Who or what contributes to student satisfaction in different blended learning modalities? *British Journal of Educational Technology*, 48(2), 473–489. <https://doi.org/10.1111/bjet.12431>

- Garofalo, S. J. y Miño, M. H. (2021). Estrategias evaluativas para promover la autorregulación del aprendizaje de Biología en estudiantes de primer año universitario. *Ciência & Educação (Bauru)*, 27, e21053. <https://doi.org/10.1590/1516-731320210053>
- Giráldez-Pérez, R. M., Grueso-Molina, E. M. y Ugía-Cabrera, A. (2018). Las Redes de Profesorado: cuatro años aplicando ciclos de mejoras en la investigación e innovación didáctica en Áreas de Ciencias de la Salud y Ciencias. En R. Roig-Vila (Ed.), *El compromiso académico y social a través de la investigación e innovación educativas en la Enseñanza Superior* (pp. 224–234). Octaedro. <https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/87314/1/2018-El-compromiso-academico-social-23.pdf>
- Giráldez-Pérez, R. M. y Ugía-Cabrera, A. (2016a). Evaluación formativa e integral en Ciencias de la Salud. Diversificación de procedimientos e instrumentos para la evaluación de secuencias de aprendizajes. En R. Roig-Vila (Ed.), *Tecnología, innovación e investigación en los procesos de enseñanza-aprendizaje* (pp. 563–573). Octaedro. <http://hdl.handle.net/10045/61787>
- Giráldez-Pérez, R. M. y Ugía-Cabrera, A. (2016b). Laboratorios virtuales y simuladores de procesos fisiológicos, utilizados como elementos facilitadores en la incorporación al ejercicio profesional en Ciencias de la Salud. En R. Roig-Vila (Ed.), *Tecnología, innovación e investigación en los procesos de enseñanza-aprendizaje* (pp. 574–582). Octaedro. <http://hdl.handle.net/10045/61787>
- Gómez Ruíz, M. Á. y Quesada Serra, V. (2017). Coevaluación o Evaluación Compartida en el Contexto Universitario: La Percepción del Alumnado de Primer Curso. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 10(2), 9–30. <https://doi.org/10.15366/riee2017.10.2.001>
- Hidalgo Apunte, M. E. (2021). Reflexiones acerca de la evaluación formativa en el contexto universitario. *Revista Internacional de Pedagogía e Innovación Educativa*, 1(1), 189–210. <https://doi.org/10.51660/ripie.v1i1.32>
- Ibarra-Sáiz, M. S. y Rodríguez-Gómez, G. (2019). Evaluación como aprendizaje. En J. Paricio, A. y Fernández y I. Fernández (Eds.), *Cartografía de la buena docencia universitaria. Un marco para el desarrollo del profesorado basado en la investigación* (pp. 175–196). Narcea.
- Kale, U. (2018). Technology valued? Observation and review activities to enhance future teachers' utility value toward technology integration. *Computers & Education*, 117, 160–174. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2017.10.007>
- López-Pastor, V. y Sicilia-Camacho, A. (2017). Formative and shared assessment in higher education. Lessons learned and challenges for the future. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 42(1), 77–97. <https://doi.org/10.1080/02602938.2015.1083535>
- Makki, T. W., O'Neal, L. J., Cotten, S. R. y Rikard, R. V. (2018). When first-order barriers are high: A comparison of second- and third-order barriers to classroom computing integration. *Computers & Education*, 120, 90–97. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2018.01.005>
- McArthur, J. (2019). *La evaluación: una cuestión de justicia social. Perspectiva crítica y prácticas adecuadas*. Narcea.
- Quesada, V., Gómez Ruíz, M. Á., Gallego Noche, M. B. y Cubero-Ibáñez, J. (2019). Should I use co-assessment in higher education? Pros and cons from teachers and students' perspectives. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 44(7), 987–1002. <https://doi.org/10.1080/02602938.2018.1531970>
- Ugía-Cabrera, A., Giráldez-Pérez, R. M. y Grueso-Molina, E. (2018). Innovación en actividades de aprendizaje y evaluación con tecnologías móviles y aplicaciones digitales. En R. Roig-Vila (Ed.), *Redes de Investigación en Docencia Universitaria* (pp. 567–575). Universidad de Alicante, Instituto de Ciencias de la Educación. <http://hdl.handle.net/10045/84727>

Ugía-Cabrera, A., Giráldez-Pérez, R. M. y Grueso-Molina, E. M. (2019). Integración tecnológica, competencias digitales y su versatilidad en el aprendizaje. En R. Roig-Vila (Ed.), *Investigación e innovación en la Enseñanza Superior. Nuevos contextos, nuevas ideas* (pp. 1278–1288). Octaedro. https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/99044/1/Investigacion-e-innovacion-en-la-ES_120.pdf

Centros de apoyo a la inclusión en la educación superior: descripción de los servicios ofrecidos en universidades españolas

Gómez-Puerta, M.¹; Chiner, E.²; Cardona-Moltó, M. C.² y Rodríguez Rodríguez, R.³

¹*Departamento de Didáctica General y Didácticas Específicas, Universidad de Alicante (España);*

²*Departamento de Psicología de la Salud, Universidad de Alicante (España);* ³*Departamento de Pedagogía Aplicada y Psicología de la Educación, Universitat de les Illes Balears (España)*

Abstract: There has been an increase in interest in promoting inclusion in higher education. There are students with specific educational support needs for whose attention inclusion support services have been implemented, although these have had an uneven development depending on what is promoted by each university. The purpose of this study was to identify the existence of support services for inclusion in Spanish universities, to describe the services that are being implemented and to compare them between public and private universities. The research method followed was observational through an indirect non-participant technique through the analysis of the institutional websites of the inclusion support services. A total of 84 Spanish universities were analyzed. The data analysis was carried out through the content analysis of the information available, which was recorded in a questionnaire designed ad hoc to compile said data. Results showed that the implementation of student support services is massive in the Spanish environment (88.1 %). The most common services are those related to the personal, academic and psychological orientation of the students, as well as the management of the necessary curricular adaptations. In conclusion, there is a need to homogenize the implementation of services between universities, focusing on the training and orientation of teachers and administration and services staff, and on the evaluation of inclusion through performance indicators.

Keywords: higher education, inclusive education, special needs education.

1. INTRODUCCIÓN

Por inclusión se entiende, en el marco educativo, la implementación de una educación de calidad para todo el alumnado mediante la eliminación de las barreras que pueden dificultar su acceso, participación y rendimiento (Booth y Ainscow, 2015). El proceso de inclusión se sustenta en una serie de aspectos clave, que se describen sucintamente a continuación.

1.1. La inclusión educativa como reivindicación con soporte legislativo

En un contexto internacional, la Convención de los derechos de las personas con discapacidad (Organización de Naciones Unidas, 2006), ratificada por España, y el objetivo 4 de la Agenda 2030 para el desarrollo sostenible (Organización de Naciones Unidas, 2015) reivindican la necesidad de lograr una educación inclusiva y equitativa para todos los estudiantes. Estas manifestaciones, y otras anteriores de carácter similar, han ido impregnando progresivamente la legislación española. Así, la Constitución Española sienta las bases de la inclusión en sus artículos 9.2, 10, 14 y 49, los cuales remarcan que el Estado debe promover la igualdad de oportunidades, no discriminación, equidad e integración de los ciudadanos en los diversos ámbitos de nuestra sociedad, entre ellos el de la educación. Por su parte, el capítulo IV del Real Decreto Legislativo 1/2013 por el que se aprueba el Texto Refundido de la Ley General de derechos de las personas con discapacidad y de su inclusión social refuerza esta

idea estableciendo que todos los estudiantes tienen derecho a una educación inclusiva, de calidad y gratuita, en igualdad de condiciones con los demás. Asimismo, destaca que las administraciones educativas son las encargadas del aseguramiento de esta inclusión en todos los niveles educativos y en el aprendizaje a lo largo de la vida mediante la promoción de apoyos y ajustes razonables para el estudiantado que precise de una atención especial para su aprendizaje y participación.

A este respecto, la ley señala a un grupo de alumnado al que debe prestarse especial atención y que denomina alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo (NEAE). La Ley orgánica 2/2006, de 3 mayo, de educación (LOE), modificada por la Ley orgánica 3/2020, de 29 de diciembre (LOMLOE), define este término como el alumnado que requiere de una atención educativa diferenciada por presentar necesidades educativas especiales (discapacidad o trastorno grave del comportamiento), retraso madurativo, trastornos del desarrollo del lenguaje y la comunicación, trastornos de atención o de aprendizaje, desconocimiento grave de la lengua de aprendizaje, encontrarse en situación de vulnerabilidad socioeducativa, altas capacidades intelectuales, haberse incorporado tarde al sistema educativo o por condiciones personales o de historia escolar.

1.2. La inclusión de estudiantes con necesidades específicas de apoyo educativo en la educación superior

Tradicionalmente, el entorno universitario se percibía como un espacio educativo reservado para una élite de estudiantes que podían alcanzar un adecuado rendimiento académico en la educación superior sin apenas ayuda. Sin embargo, en los últimos años se ha promovido en las universidades una mayor sensibilidad hacia la inclusión educativa. Esta visión se ha plasmado en la normativa universitaria mediante la Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril, que modifica la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades, estableciendo la necesidad de lograr la inclusión de todos los estudiantes en el ámbito universitario, resaltando la importancia de que las universidades pongan en marcha actuaciones dirigidas a los discentes que presenten necesidades especiales o particulares asociadas a la discapacidad con el fin de que dispongan de los recursos, apoyos y medios que aseguren la equidad con respecto al resto del alumnado universitario.

Esta encomienda ha ido desarrollándose progresivamente en las universidades españolas mediante normativa propia de atención a la diversidad del estudiantado. A este respecto, cabe señalar que en los últimos años se ha ampliado significativamente la población diana de estos servicios, que ahora puede incluir a otros grupos infrarrepresentados en el ámbito universitario tales como minorías étnicas, estudiantes con bajos ingresos, madres solteras, víctimas de violencia de género, refugiados, inmigrantes recientes, etc. (Salmi y D'Addio, 2021). No obstante, este proceso de respuesta educativa adaptada se ha desarrollado de manera desemejante según las universidades (Lombardi et al., 2018; Porto y Gerpe, 2020) y se ha topado con importantes barreras para su consecución (Moriña et al., 2015; Perera et al., 2022).

1.3. Barreras a la inclusión educativa en el ámbito universitario

En los últimos años ha aumentado progresivamente el número de estudiantes con NEAE que acceden a estudios superiores (Taneja-Johansson, 2021; Universidad de Alicante et al., 2019). Sin embargo, se constata que este alumnado, especialmente aquel con discapacidad, presenta una elevada tasa de abandono de sus estudios superiores (Hong et al., 2011) derivada de las barreras con que se topan en este ámbito. Esto resulta sorprendente puesto que las necesidades educativas derivadas de la discapacidad del estudiante resultan ser a las que más atención y esmero se ha prestado en la universidad,

frente a otros colectivos (Red SAPDU, 2020). A este respecto, las personas con discapacidad señalan que en las universidades se encuentran con dificultades tales como la falta de información, de accesibilidad arquitectónica y digital, y de aplicación de la normativa vigente. Con todo, las barreras que priman son los prejuicios y las actitudes negativas de buena parte del profesorado (Hewett et al., 2017). Estas se manifiestan en aspectos tales como falta de sensibilidad y el desconocimiento de las necesidades educativas de los estudiantes con discapacidad, actitudes de desconfianza hacia este alumnado, la implementación de proyectos docentes no inclusivos, el prejuicio de que realizar adaptaciones implica un trato de favor que puede generar actitudes de rechazo en el resto de estudiantes (Perera et al., 2022), o la creencia de que las adaptaciones curriculares pueden suponer una merma del nivel educativo (Moriña et al., 2015). Así, en gran medida las buenas prácticas docentes para la inclusión en educación superior siguen dependiendo en gran medida de la buena disposición y compromiso individual del profesorado (De la Herrán et al., 2017).

Un estudio realizado en España por Perera et al. (2022) ha puesto de manifiesto que los profesores universitarios no se sienten capacitados para atender educativamente de manera eficaz al alumnado con NEAE. Del mismo modo, el profesorado expresa la falta información sobre la normativa de aplicación, los recursos disponibles, y las formas de apoyo a su labor para el diseño y aplicación de proyectos docentes que promuevan la inclusión. Esta situación ensalza la necesidad de realizar campañas informativas institucionales e implementar programas formativos orientados a los docentes (Sakız y Saricali, 2018). Además, en este proceso cabe considerar la marcada relevancia del modelo social de la discapacidad (Oliver, 1983), que insiste en la necesidad de realizar adaptaciones en el contexto para lograr una accesibilidad universal efectiva que facilite la incorporación, el aprendizaje y la participación de todos los estudiantes también en la educación superior. En conjunto, estas actuaciones deben encaminarse a lograr una actitud positiva del profesorado universitario hacia la inclusión, a la formación de los docentes sobre las NEAE, a mejorar su función docente mediante el aprendizaje de métodos y prácticas que favorezcan la inclusión, a mejorar su competencia digital y, en especial, a que sepan utilizar y/o crear recursos digitales accesibles (Moriña et al., 2015). Los centros o servicios universitarios de apoyo a la inclusión pueden resultar cruciales en la consecución de estos fines.

1.4. Los servicios de apoyo a la inclusión en la educación superior

La encomienda de lograr una educación inclusiva en las universidades españolas ha provocado la necesidad de implementar los principios del diseño para todos y la accesibilidad universal (Llorent et al., 2020). En lo relativo a esta cuestión, las universidades españolas han puesto progresivamente en marcha centros y servicios de apoyo a la inclusión con el fin de mediar entre la normativa de aplicación, el profesorado y los estudiantes con NEAE (Porto y Gerpe, 2020). Así, estos recursos de apoyo a la inclusión han demostrado ser un medio con elevado impacto positivo tanto en el estudiantado como en el profesorado (Perera et al., 2022; Suriá et al., 2010). Este impacto viene derivado principalmente de la promoción de ajustes razonables mediante la implementación de adaptaciones de acceso al currículum (Moriña et al., 2020). Pese a ello, existe evidencia de que su implantación difiere en cuanto al número y tipo de servicios, denominación y orientación de los recursos, y dependencia formal de esta iniciativa (Porto y Gerpe, 2020). Además, se advierte el desarrollo desigual de estas iniciativas según el contexto (Lombardi et al., 2018).

Más allá de la creación de los centros y servicios de apoyo a la inclusión, resulta clave evaluar su eficacia con el objetivo de mejorar de forma continua su función. Con relación a esta visión, Márquez et al. (2021) resaltan la importancia de medir los avances de la inclusión en la educación superior mediante la medición de 30 indicadores agrupados en seis dimensiones: (1) cultura institucional,

(2) acceso equitativo, (3) aprendizaje centrado en el alumnado, (4) bienestar y participación, (5) empleabilidad y movilidad, y (6) logro. En particular, la dimensión de cultura institucional remarca la necesidad de que se desarrolle un marco normativo inclusivo, que se forme al personal docente e investigador y al personal de administración y servicios sobre equidad e inclusión, y que existan servicios de apoyo a la inclusión que ofrezcan asesoramiento y apoyo al profesorado, al personal de servicios y al estudiantado que lo precise. Pese a todo, Lombardi et al. (2018) han constatado que la evaluación de la eficacia de las acciones emprendidas para conseguir la inclusión educativa en las universidades es aún una perspectiva novedosa y escasamente desarrollada.

A pesar de la heterogeneidad existente en la implementación de sus actuaciones, los centros de apoyo al estudiante han puesto en marcha un amplio abanico de iniciativas, entre las que destacan los servicios de alojamiento, apoyo académico, apoyo psicológico, apoyo socioeconómico, y orientación laboral, entre otros (Porto y Gerpe, 2020). Asimismo, estos servicios promueven la percepción en el alumnado de una mayor calidad de la educación superior que reciben y, por tanto, mayor satisfacción (Bonnarens et al., 2021). Si bien existen estudios recientes que habían analizado estos servicios (Porto y Gerpe, 2020), la muestra empleada no abarcó todas las universidades privadas existentes en la actualidad y, asimismo, no se comparó estadísticamente el desarrollo de servicios entre universidades públicas y privadas. Consecuentemente, la presente investigación trató de suplir este vacío en el conocimiento científico realizando una revisión de los servicios de apoyo al estudiante en las universidades españolas y la comparación de estos en función del carácter público o privado de la institución.

2. MÉTODO

2.1. Tipo de investigación y diseño

Con el objeto de explorar los servicios de atención a los estudiantes ofrecidos por las diferentes universidades españolas, se empleó una metodología cualitativa basada en la observación no participante indirecta (Anguera, 1997), a través de la cual el observador actúa como agente externo al fenómeno objeto de estudio analizando diferentes fuentes de información registradas por otros. En el presente estudio se analizó información procedente de los sitios web institucionales de cada universidad.

2.2. Unidades de muestreo

Como unidades de muestreo se seleccionaron la totalidad de universidades del territorio español existentes en el momento de realización del estudio. La muestra estaba compuesta, por tanto, por 84 instituciones universitarias de las cuales 50 eran públicas y 34 privadas.

2.3. Instrumentos

Para el análisis del contenido de los sitios web de las universidades se preparó un cuestionario para recoger información acerca de la institución como, por ejemplo, datos identificativos de cada universidad, su titularidad (pública o privada), la existencia de centros o unidades de apoyo a los estudiantes y los tipos servicios ofrecidos.

2.4. Procedimiento

Una vez identificadas las universidades y diseñado el instrumento de recogida de la información, los investigadores del estudio accedieron a los sitios web de cada una de las instituciones con el objeto de llevar a cabo un análisis del contenido de sus páginas web. La información se registró en el cues-

cionario y posteriormente se procedió al análisis estadístico de la información a través de descriptivos básicos y la comparación entre universidades según su titularidad (públicas o privadas). Para ello, se calculó el coeficiente phi. Se tomó como nivel de significación el valor $p < .05$.

3. RESULTADOS

Según la información recogida, el 88.1 % ($n = 74$) de las universidades españolas, públicas y privadas, dispone de algún tipo de centro o servicio de apoyo al estudiante, siendo la existencia de estos servicios algo mayor en el caso de las universidades públicas (90 %) que en las privadas (85.3 %). Diez universidades, cinco públicas y cinco privadas, no mostraban información sobre posibles centros o servicios de apoyo al estudiante. Cada universidad organiza estos servicios en una o varias unidades o centros, recibiendo distintos nombres según la institución como, por ejemplo, Centro de apoyo al estudiante (Universidad de Alicante), Orientación a estudiantes (Universidad Carlos III), Unidad de atención al estudiante (Universidad de Extremadura), Gabinete de orientación psicopedagógica (Universidad Antonio de Nebrija) o Servicio de atención a la diversidad y voluntariado (Universidad de Murcia).

Tabla 1. Tipos servicios de apoyo a los estudiantes por universidad (pública y privada).

Tipo de apoyo	Total ($n = 74$)		Públicas ($n = 45$)		Privadas ($n = 29$)		ϕ	p
	n	%	n	%	n	%		
1. Orientación al profesorado para atender las NEAE del alumnado	40	47.6	34	68.0	6	17.6	.495	<.001
2. Gestión de adaptaciones curriculares	60	71.4	43	86.0	17	50.0	.391	<.001
3. Apoyo para el desarrollo de materiales y recursos didácticos accesibles	47	56.0	37	74.0	10	29.4	.441	<.001
4. Orientación educativa al alumnado	58	69.0	33	66.0	25	73.5	-.080	.464
5. Atención psicológica al alumnado y/o asesoramiento personal	49	58.3	30	60.0	19	55.9	.041	.707
6. Orientación y/o asesoramiento sobre sexualidad	8	9.5	7	14.0	1	2.9	.185	.090
7. Orientación y/o asesoramiento vocacional o laboral	48	57.1	30	60.0	18	52.9	.070	.521
8. Tramitación de ayudas económicas de emergencia	13	15.5	10	20.0	3	8.8	.152	.164
9. Derivación a servicios sociales	11	13.1	11	22.0	0	0.0	.320	.003
10. Servicios sanitarios	5	6.0	5	6.0	0	0.0	.207	.057
11. Servicios de conciliación	1	1.2	1	1.2	0	0.0	.091	.407
12. Voluntariado	24	28.6	19	38.0	5	14.7	.253	.020
13. Formación para el alumnado (e.g., técnicas de estudio)	34	40.5	21	42.0	13	38.2	.038	.730

A pesar de que la gran mayoría de universidades dispone de algún centro o unidad de apoyo al estudiante, los tipos de servicios que se ofrecen son muy diversos dependiendo de cada centro universitario. En la Tabla 1 se muestran los diferentes servicios de apoyo analizados, tanto en las universidades públicas como en las privadas, así como para el conjunto de instituciones de educación superior en España. Se observa que los apoyos más comunes se relacionan fundamentalmente con la gestión de adaptaciones curriculares (71.4 %), la orientación educativa al alumnado (69 %), la atención psicológica y asesoramiento personal (58.3 %) y el apoyo para el desarrollo de materiales y recursos didácticos accesibles (56 %). Por el contrario, servicios como la conciliación (1.2 %), los servicios sanitarios (6 %) y la orientación y/o asesoramiento sobre la sexualidad (9.5 %) son poco frecuentes.

A pesar de que la existencia de centros de apoyo al estudiante es bastante similar en los centros públicos y en los privados, se observa cierta disparidad en cuanto a los servicios de apoyo que ofrecen. En general, las universidades públicas tienden a ofrecer un mayor número de servicios. Estas diferencias fueron, además, estadísticamente significativas ($p < .05$) con respecto a apoyos como la orientación al profesorado para atender las necesidades específicas de apoyo educativo (NEAE) del alumnado (68 % vs 17.6 %), la gestión de adaptaciones curriculares (86 % vs 50 %), el apoyo para el desarrollo de materiales y recursos didácticos accesibles (74 % vs 29.4 %), la derivación a los servicios sociales (22 % vs 0 %) y los programas de voluntariado (38 % vs 14.7 %).

4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Este estudio tuvo como propósito describir los servicios de apoyo al estudiante ofrecidos por las universidades españolas y compararlos según el carácter público o privado de dichas instituciones.

Con respecto a la existencia de los propios servicios de apoyo, el contexto español evidencia un desarrollo masivo de dichos recursos que alcanza ya casi a 9 de cada 10 universidades. No obstante, se ha puesto de manifiesto que las universidades privadas se posicionan por debajo de las públicas en la puesta en marcha de centros de apoyo a la inclusión. Este dato es concordante con lo hallado previamente por otros investigadores (Porto y Gerpe, 2020).

Los servicios que se han implementado con mayor frecuencia son los relacionados con la atención y orientación del estudiantado, específicamente en relación con la gestión de las adaptaciones curriculares, la orientación educativa, y la atención psicológica. Sin embargo, otros servicios como el apoyo a la conciliación, la orientación sexual o la formación del alumnado en destrezas transversales se han desarrollado menos y constituyen áreas en las que, por lo tanto, se evidencia un amplio margen de mejora. Este hecho va en la línea de lo ya expresado por Lombardi et al. (2018) en lo tocante al desarrollo desigual de las medidas para la inclusión y evidencia la importancia de definir en mayor concreción las necesidades y grupos que son susceptibles de recibir apoyo (Salmi y D'Addio, 2021).

Respecto de la orientación y asesoramiento al profesorado sobre cómo atender a la diversidad del alumnado, los resultados revelan una aplicación insuficiente de esta sustancial línea de trabajo desde los centros de apoyo a la inclusión. De esto parece deducirse que se ha aplicado un mayor esfuerzo en el trabajo con los discentes que con los docentes, pese a la relevancia evidenciada de la formación del profesorado para desarrollar prácticas inclusivas en la educación superior (Ayub et al., 2019; Perera et al., 2022). Si bien es cierto que determinadas universidades están ya desarrollando actuaciones a este nivel (Porto y Gerpe, 2020; Suriá et al., 2010), su aplicación precisa de una mayor homogeneidad (Lombardi et al., 2018). Por tanto, debe incidirse más en la información y formación del profesorado, tal como han resalta-do anteriormente otros autores (Sakız y Sarıcalı, 2018). Esto resulta de especial trascendencia en el caso de las universidades privadas españolas ya que muestran un claro infradesarrollo frente a las públicas.

Este trabajo presenta una serie de limitaciones que deben considerarse a la hora de interpretar sus resultados. En primer lugar, la falta de información de los diferentes servicios en la web de la institución no implica que no se disponga de ellos. Es posible que el desarrollo del contenido de la web sea limitado y que, por tanto, no se tenga acceso a toda la información real disponible. En segundo lugar, en muchos casos, los servicios de apoyo se organizan en diferentes centros o unidades que no aparecen unificados en una única página web lo que puede dificultar la localización de los servicios. Es posible que, en el proceso de búsqueda y análisis del contenido de los sitios web, se hayan pasado por alto algunos servicios. Por último, sería necesario hacer un análisis más profundo de las páginas web y complementar la información recogida a través de esta fuente utilizando otras técnicas como las entrevistas con los servicios responsables de la atención al estudiante en las diferentes universidades.

En conclusión, el presente estudio ha puesto de manifiesto que el entorno universitario español ha aplicado un importante esfuerzo en el diseño e implementación de servicios de apoyo a la inclusión, los cuales se encuentran disponibles en la amplia mayoría de centros de educación superior. Si bien los servicios de orientación personal, académica y personal se encuentran ampliamente implantados, otros como el apoyo a la conciliación, la formación en competencias transversales del alumnado o la orientación sexual lo están mucho menos. Asimismo, debe incidirse más, primero, en la formación y orientación al profesorado y al personal de administración y servicios para el desarrollo de una inclusión eficaz en el entorno universitario y, segundo, en la evaluación de dichas actuaciones mediante indicadores de desempeño (Márquez et al., 2021).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Anguera, M. T. (1997). *Metodología de la observación en las ciencias humanas*. Catedra.
- Ayub, U., Shahzad, S., y Ali, M. S. (2019). University teachers' attitude towards inclusion, efficacy and intentions to teach in inclusive classrooms in higher education. *Global Social Sciences Review*, 4(1), 365–372.
- Bonnarens, L., Moons, I., Pelsmacker, P. De, Lievens, A., y Keignaert, K. (2021). Experiences of students with auxiliary services journeys in higher education. En H. Huijser, M. Kek, y F. F. Padró (eds.), *Student support services* (pp. 1-27). Springer.
- Booth, T., y Ainscow, M. (2015). *Guía para la educación inclusiva. Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares*. FUHEM OEI.
- De la Herrán, A., Labra, J. P., y Treskow, D. V. M. (2017). Cuestionario para la evaluación de la educación inclusiva universitaria (CEEIU). *Revista Complutense de Educación*, 28(3), 913–928. https://doi.org/10.5209/rev_RCED.2017.v28.n3.50947
- Hewett, R., Douglas, G., McLinden, M., y Keil, S. (2017). Developing an inclusive learning environment for students with visual impairment in higher education: progressive mutual accommodation and learner experiences in the United Kingdom. *European Journal of Special Needs Education*, 32(1), 89–109. <https://doi.org/10.1080/08856257.2016.1254971>
- Hong, B., Haefner, L., y Slekar, T. (2011). Faculty attitudes and knowledge toward promoting self-determination and self-directed learning for college students with and without disabilities. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 23(2), 175–185.
- Llorent, V. J., Zych, I., y Varo-Millán, J.-C. (2020). University academic personnel's vision of inclusive education in Spanish universities. *Culture and Education*, 32(1), 147–181. <https://doi.org/10.1080/11356405.2019.1705593>
- Lombardi, A., Gelbar, N., Dukes III, L. L., Kowitt, J., Wei, Y., Madaus, J., Lalor, A. R., y Faggella-Luby, M. (2018). Higher education and disability: A systematic review of assessment instru-

- ments designed for students, faculty, and staff. *Journal of Diversity in Higher Education*, 11(1), 34–50. <https://doi.org/10.1037/dhe0000027>
- Márquez, C., Sandoval, M., Sánchez, S., Simón, C., Moriña, A., Morgado, B., Moreno-Medina, I., García, J. A., Díaz-Gandasegui, V., y Miguel, B. E.-S. (2021). Evaluación de la inclusión en educación superior mediante indicadores. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 19(3), 33–51. <https://doi.org/10.15366/reice2021.19.3.003>
- Moriña, A., Perera, V. H., y Melero, N. (2020). Difficulties and reasonable adjustments carried out by Spanish faculty members to include students with disabilities. *British Journal of Special Education*, 47(1), 6–23.
- Moriña, A., Cortés, M. D., y Molina, V. M. (2015). Educación inclusiva en la enseñanza superior: soñando al profesorado ideal. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 9(2), 161–175.
- Oliver, M. (1983). *Social work with disabled people*. MacMillan.
- Organización de Naciones Unidas. (2006). *Convención de los derechos de las personas con discapacidad*. ONU.
- Organización de Naciones Unidas. (2015). *Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible*. ONU.
- Perera, V. H., Melero, N., y Moriña, A. (2022). Prácticas docentes para una educación inclusiva en la universidad con estudiantes con discapacidad. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 27(93), 433–454.
- Porto, A. M., y Gerpe, E. M. (2020). Servicios universitarios de atención al alumnado con discapacidad en España. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 31(3), 149–169.
- Red SAPDU. (2020). *Guía de buenas prácticas para la transición, el acceso y la acogida del alumnado con necesidad específica de apoyo educativo en los estudios universitarios*. Fundación ONCE.
- Sakız, H., y Saricali, M. (2018). Including students with visual difficulty within higher education: necessary steps. *Exceptionality*, 26(4), 266–282. <https://doi.org/10.1080/09362835.2017.1283627>
- Salmi, J., y D’Addio, A. (2021). Policies for achieving inclusion in higher education. *Policy Reviews in Higher Education*, 5(1), 47–72. <https://doi.org/10.1080/23322969.2020.1835529>
- Suriá, R., Ordóñez, T., y Martínez, D. (2010). Programa de recursos de apoyo a estudiantes con discapacidad del centro de apoyo al estudiante de la Universidad de Alicante. En P. Arnaiz, M^a. D. Hurtado y F. J. Soto (Coords.), *25 años de integración escolar en España* (pp. 1-4). Consejería de Educación, Formación y Empleo de la Región de Murcia.
- Taneja-Johansson, S. (2021). Facilitators and barriers along pathways to higher education in Sweden: a disability lens. *International Journal of Inclusive Education*. <https://doi.org/10.1080/13603116.2021.1941320>
- Universidad de Alicante, Universitat Jaume I, Universitat de València, Universidad Miguel Hernández, y Universitat Politècnica de València. (2019). *Adaptaciones en las PAU en las universidades públicas valencianas 2019*. Generalitat Valenciana.

La igualdad en la Universidad de Oviedo: aportaciones para unas prácticas institucionales y educativas transformadoras

González Arias, Rosario¹ y Calvo González, Soraya²

¹*Departamento de Sociología, Universidad de Oviedo;* ²*Departamento de Ciencias de la Educación, Universidad de Oviedo*

Abstract: The work begins with a theoretical approach to gender equality in higher education institutions to then show some data on the situation of the University of Oviedo and end with a critical reflection based on the implementation of the two teaching innovation projects by the Kangaroo Community during the 2019-2020 and 2020-2021 academic years (PINN-19-A-045 and PINN 20-B-007). Despite the undeniable progress identified at the University of Oviedo, to date the commitment of the entire university institution is still necessary to promote the necessary changes. As part of the achievements, it is worth mentioning the creation of the Equality Unit, the Protocol against Harassment, and two Equality Plans. The reflection also includes the Kangaroo Community since, despite the commitment to the subject, neither of the two projects developed has expressly incorporated the gender and intersectional perspective in its initial approach. Specifically, some data obtained from the implementation of both teaching innovation projects, relative to both the student body and the faculty involved, are analyzed. Finally, the work proposes some conclusions for future interventions that involve institutional, teaching and research practices.

Keywords: gender perspective, equality, intersectionality, university, teaching innovation.

1. INTRODUCCIÓN

Las políticas en torno a la igualdad efectiva entre hombres y mujeres y la valoración de la diversidad como un hecho vinculado al desarrollo personal y comunitario, han sentado las bases para una transformación de las entidades públicas, entre las que se encuentran las instituciones educativas y formativas. Como se detallará en el apartado teórico, en las últimas décadas se han ido elaborando diferentes trabajos académicos a partir de investigaciones desarrolladas en las Universidades que dan cuenta del estado de la cuestión en el panorama nacional e internacional. Tomando estas iniciativas como punto de partida, el presente trabajo se propone como objetivos generales los siguientes:

- Plantear la diversidad como un hecho vinculado al desarrollo personal y comunitario, indispensable para la transformación social e institucional.
- Considerar la perspectiva de género y el enfoque interseccional como elementos clave para lograrlo.
- Mostrar la importancia de las políticas de igualdad efectiva entre hombres y mujeres en el caso concreto de las instituciones de educación superior.

Para concretar dicha propuesta, se plantean los siguientes objetivos específicos:

- Presentar los debates teóricos recogidos en la literatura especializada en torno a la aplicación de la igualdad de género e interseccional en las instituciones de educación superior.
- Identificar el estado de la cuestión en el caso concreto de la Universidad de Oviedo, a través del recorrido por las diferentes iniciativas planteadas hasta la fecha.

- Reflexionar sobre la incorporación del principio de igualdad en la diversidad a lo largo de los dos proyectos de innovación docente desarrollados por “La Comunidad Canguro” en los cursos 2019-2020 y 2020-2021 (PINN-19-A-045 y PINN 20-B-007).

En función de lo anterior, el trabajo se estructura en un primer apartado en el que se recoge los principales ejes temáticos desarrollados en investigaciones precedentes sobre el tema. En segundo lugar, se muestra el proceso de institucionalización recorrido en el caso concreto de la Universidad de Oviedo. En el tercer apartado, se presenta una reflexión sobre el tema a partir de la experiencia compartida en la comunidad docente en la que colaboramos ambas autoras. Se cierra el trabajo con algunas conclusiones que marcan la tendencia de cara al futuro para lograr la igualdad en las prácticas institucionales y docentes, así como la bibliografía consultada.

2. LA IGUALDAD EN LA DIVERSIDAD DENTRO DE LAS UNIVERSIDADES

Como han puesto de relieve numerosos trabajos, las comunidades universitarias, a pesar de constituir escenarios privilegiados para fomentar el cambio social, no son espacios neutros en términos de género dado que reproducen los sistemas de poder existentes en el orden social (Alcañiz, 2017; Ballarín, 2015; Brito et al., 2020; Cueto, 2012; Elizondo et al., 2010). El compromiso activo con la igualdad y la no discriminación requiere de políticas activas que incorporen la perspectiva de género para corregir las brechas que enfrentan las mujeres, tanto en su condición de estudiantes, docentes, investigadoras, personal administrativo y directivo. El hecho de que en ocho siglos de historia académica en nuestro país sólo haya habido hasta la fecha veinte rectoras es muy representativo de la dimensión del problema. Hoy, de las cincuenta universidades públicas, sólo nueve tienen una mujer al frente de la rectoría. Y esto sucede a pesar de que las universitarias somos mayoría en comparación con los hombres.

Diversos trabajos han mostrado así mismo que la discriminación aumenta cuando el género se cruza o combina con otros mecanismos de exclusión (por razón de clase, color de piel, origen, identidad u orientación sexual, discapacidad, edad, etc.). Por eso la perspectiva de género tiene que completarse con el enfoque interseccional para dar cuenta de la diversidad e identificar la complejidad del problema (Platero, 2014).

En general la literatura especializada se ha caracterizado por una abundante producción científica sobre el tema, tanto a nivel nacional, como internacional, especialmente a lo largo de los últimos años. Las investigaciones que han analizado las instituciones de educación superior han contribuido a identificar diversos focos rojos en la praxis académica. Así, entre las cuestiones más problemáticas en clave de género, se han señalado: la existencia y mantenimiento de la brecha horizontal (Matarranz y Ramírez, 2018), vertical (Gallego-Morón y Matus-López, 2018) y salarial (Jabbaz et al., 2019; Pastor et al., 2017); los problemas de conciliación de la vida personal, familiar y laboral (Alcañiz, 2014) cuestión que en un escenario pandémico ha comprometido aún más la triple agenda femenina; la adecuada prevención y atención a las violencias machistas (Aguilar et al., 2009; Cagliero y Biglia, 2019; Larena y Molina, 2013; Luxán et al., 2018; Mingo y Moreno, 2015; Puigvert, 2010; Tapia, 2015; Valls et al., 2007; Valls et al., 2009; Valls et al., 2016); la apuesta por una cultura institucional inclusiva que considere la diversidad desde un enfoque interseccional: de clase social, afectivo-sexual, intercultural, funcional, territorial, en función del grupo étnico, etc. (Troncoso et al., 2019)

A partir de este panorama se cuenta con un diagnóstico de situación que permite vislumbrar los pasos a seguir para propiciar los cambios necesarios. En este sentido las investigaciones han señalado

las principales estrategias para garantizar la igualdad efectiva al interior de las instituciones de educación superior, entre las destacan los planes de igualdad (Bernárdez, 2017; Pastor et al., 2020; Pastor y Acosta, 2016), los presupuestos con perspectiva de género, los informes de evaluación de impacto de género, los protocolos contra el acoso, la gestión de la comunicación e imagen institucional (incluido el uso de lenguaje inclusivo), la revisión de estereotipos y sesgos de género en el currículo oculto (Ballarín e Iglesias, 2018; Bejarano et al., 2019; Pérez, 2018), la expresa inclusión de la igualdad como una cuestión transversal en todas las materias impartidas (Rodríguez, 2020), la representación paritaria en todos los espacios participativos, de tomas de decisiones y cuerpos colegiados (Cuevas-López y Díaz-Rosas, 2015; Díaz et al., 2017; Martín, 2018), etc. Algunas de estas propuestas constituyen hoy en día una realidad en la mayoría de las Universidades, como es el caso de la de Oviedo que abordamos en el siguiente apartado.

3. LA IGUALDAD EN LA UNIVERSIDAD DE OVIEDO: LA UNIDAD DE IGUALDAD COMO EJE DE LAS PROPUESTAS TRANSFORMADORAS EN TORNO AL GÉNERO

La Universidad de Oviedo, en cumplimiento y ejecución de uno de los ejes y objetivos del Campus de Excelencia Internacional y de acuerdo con las disposiciones de la Ley Orgánica 3/2007 para la igualdad efectiva entre mujeres y hombres y de la propia Ley Orgánica de Universidades, comenzó a principios del curso académico 2010-2011 a desarrollar las tareas y actuaciones, conducentes a introducir en todas las políticas universitarias la perspectiva de género. Con el objetivo de enfocar esta práctica continuada y de impacto global se configuró la Unidad de Igualdad como un órgano específico de la Universidad. Las actividades de la Unidad de Igualdad son desarrolladas por el Área de Igualdad, adscrita al Vicerrectorado de Relaciones Institucionales y Coordinación.

Según la carta de servicios publicada en 2019, la Unidad de Igualdad propone unos objetivos destinados a eliminar las limitaciones y dificultades que dificultan la participación igualitaria y el desarrollo académico, profesional y también personal de todas las personas pertenecientes a la Comunidad Universitaria. A través de estos objetivos se pretende lograr la aplicación efectiva de los principios de inclusión, transversalidad, pluralidad, diversidad, igualdad de oportunidades y equidad; de manera que estas ideas sean palpables en las dinámicas cotidianas de la Universidad y su entorno de influencia.

- Velar por el cumplimiento de las leyes de Igualdad y, en general, por la aplicación efectiva del principio de igualdad en los ámbitos administrativo, docente y laboral.
- Informar sobre la normativa de la Universidad y los procedimientos con incidencia en la igualdad de género y oportunidades.
- Informar y asesorar a los órganos de gobierno y comisiones de la Universidad en materia de políticas de igualdad y en el cumplimiento del principio de igualdad de oportunidades entre mujeres y hombres.
- Promover campañas de sensibilización, formación e información para toda la Comunidad Universitaria, relacionadas con la aplicación del principio de igualdad de oportunidades entre mujeres y hombres, asesorando, en su caso, a quienes lo soliciten.
- Fomentar la enseñanza e investigación acerca de la igualdad entre mujeres y hombres.
- Elaborar, implantar y evaluar los Planes de Igualdad de la Universidad de Oviedo, en los que se establecerán los objetivos a alcanzar en materia de promoción de la igualdad de trato y oportunidades, así como las estrategias o medidas a adoptar para su consecución.
- Difundir las actividades que se lleven a cabo en materia de igualdad, en la Universidad de Oviedo.

La Unidad de Igualdad estructura su organización interna en torno a tres ejes clave: inclusión, pluralidad y equidad. Estos ejes están descritos explícitamente en los diferentes desarrollos normativos de la Unidad y en las acciones de formación, divulgación y sensibilización que son puestas en marcha. En base a esa estructura interna, la Unidad de Igualdad presta una cartera de servicios que incluye, entre otros, la redacción, implementación y evaluación de los Planes de Igualdad; el asesoramiento a los órganos de gobierno de la Universidad en materia de políticas de igualdad y en el cumplimiento del principio de igualdad de oportunidades entre mujeres y hombres y la realización, promoción y colaboración en las actividades formativas y de sensibilización en materia de igualdad, coeducación y estudios de género desde su triple vertiente: docente, investigadora y de gestión/difusión.

El primer plan de igualdad se publicó en el año 2013, con la orientación prevista de llevar a cabo su progresiva implantación durante dos años (2013-2015) y su evaluación en todos los cursos académicos en los que permaneció vigente. En el año 2017 se inició el proceso de negociación del II Plan de Igualdad que parte de un diagnóstico de la situación en la entidad en el marco temporal 2009-2018 a partir de diferentes datos preexistentes y los resultados de las encuestas realizadas acerca de las percepciones sobre la (des)igualdad en la Universidad de Oviedo en 2018 a los distintos colectivos de la comunidad universitaria. El diagnóstico finalmente se hizo público en marzo de 2020. En los siguientes párrafos destacaremos los hitos más relevantes de cada proceso, incluyendo la publicación de uno de los documentos clave de la Unidad: el protocolo para la prevención frente al acoso.

3.1. Diagnóstico de la (Des)igualdad en la Universidad de Oviedo

El documento “Diagnóstico de la situación en la institución” refleja un proceso organizado en torno a tres fases: En 2017 se planteó la fase de antecedentes y planificación, con la revisión del I Plan de igualdad, la comparación de la situación con la de otras entidades del Estado Español y la determinación de los diferentes ejes de actuación, entre los que se encuentran la configuración de paneles de grupos de interés. En 2018-2019 se articula la segunda fase, en donde se aplican herramientas de recogida de información sobre la situación explícita y la percepción de los diferentes colectivos implicados en el diagnóstico: Personal de Administración y Servicios (PAS), Personal Docente e Investigador (PDI) y estudiantado. La percepción de los diferentes colectivos (y, por tanto, la herramienta de aplicación en esta línea) se estructura en torno a cinco ejes, que son los siguientes: Organización y cultura de la igualdad, igualdad en el trabajo, igualdad en la docencia y el estudio, igualdad en la investigación e igualdad en los órganos de gobierno. Finalmente, en el año 2020 y gracias al trabajo de una comisión negociadora paritaria los resultados del diagnóstico que presentamos en este apartado son analizados y configurados en base a medidas, indicadores y compromisos que tras su aprobación en Consejo de Gobierno conformarán el II Plan de Igualdad. En total, participaron 825 estudiantes, 127 profesionales pertenecientes al PAS y 322 profesionales pertenecientes al PDI. El número de mujeres participantes en el diagnóstico es sensiblemente mayor en todos los colectivos: 70,6% frente al 29,4% en PAS; 54,7% frente a 45,3% en PDI y 68,2% frente a 31,8% en estudiantado.

Las conclusiones del diagnóstico apuntan diferentes líneas que consideramos pertinente desglosar. En cuanto a los datos numéricos que abordan las diferencias en la participación y presencia de hombres y mujeres, señalar que dentro del colectivo PAS existe una mayor presencia de mujeres, especialmente entre el personal con categoría de funcionaria. Se detecta que, a pesar de ello, no existe desproporción en los niveles más altos de la administración. En cuanto al PDI, los hombres suman un 60% de la plantilla, (70% en aquellos mayores de 60 años). La diferencia más llamativa se plantea en torno a la categoría profesional: 75% en la categoría de catedráticos de universidad frente a un 25% de Catedráticas. Este desequilibrio es también evidente en los sexenios de investigación concedidos.

La distancia entre hombres y mujeres tiende a ser más baja si atendemos al PDI que se encuentra en el inicio de su carrera académica y/o al grupo de personas de menor edad. En los puestos de gestión la diferencia es explícita: no existe paridad y existe una menor presencia femenina en los puestos o cargos más elevados o de mayor responsabilidad. Respecto al estudiantado, las mujeres son mayoría en todos los niveles de estudio (Grado, Máster y Doctorado), existiendo diferencias relevantes entre las ramas del conocimiento (técnicas frente a ciencias de la salud y ciencias sociales prioritariamente). Respecto a la información cualitativa derivada de opiniones y percepciones por parte de la comunidad universitaria, se extrae que los aspectos peor valorados por el grupo fueron la información recibida sobre la Unidad de Igualdad y del I Plan de Igualdad de la Universidad; mientras que los mejor valorados fueron los asociados a las iniciativas de la entidad destinadas a promover la paridad en los diversos órganos de gobierno y representación de la entidad, así como las orientadas a dar espacio y altavoz a las mujeres que ocupan cargos de gobierno. Otras cuestiones llamativas extraídas de los datos son las cifras preocupantes de acoso que se detectan en la institución, las dificultades de conciliación de la vida laboral, familiar y personal manifestada por parte de las mujeres y las diferentes percepciones acerca del éxito profesional.

3.2. Protocolo para la prevención frente al acoso

El 20 de diciembre de 2018 el Consejo de Gobierno de la Universidad de Oviedo aprueba el Protocolo para la prevención y procedimiento de actuación en casos de acoso moral, sexual y/o por razón de sexo, discapacidad, orientación sexual, identidad de género, creencias o cualquier otro motivo en el ámbito de la Universidad de Oviedo. Este protocolo se publica en el BOPA núm. 298 de 27 de diciembre del mismo año. En el cuerpo del protocolo se detallan aspectos relevantes sobre el concepto de acoso y acoso laboral, de manera que se definen claramente aquellos actos que son susceptibles de ser considerados protegidos por las líneas de actuación previstas en el documento. Así mismo, plantea una sucesión de procedimientos a ser valorados en caso de presentarse una situación de acoso, incluyendo dos procedimientos clave: mediación e investigación.

El procedimiento de mediación va orientado a la resolución del conflicto por las partes implicadas con el apoyo de un mediador o mediadora, quien acompañará a las personas a lo largo de las diferentes reuniones de mediación y favorecerá la aplicación de actuaciones y propuestas que intenten poner fin al conflicto para evitar que se vuelva a producir en el futuro. La mediación es voluntaria, de carácter extrajudicial y debe ser desarrollada a lo largo de todo el proceso de mutuo acuerdo. Los acuerdos alcanzados son considerados vinculantes y de obligado cumplimiento, pudiendo ser revisados y vigilados por la persona mediadora.

El procedimiento de investigación se sucede cuando en el procedimiento de mediación no se ha llegado a acuerdos exitosos debido a los siguientes motivos:

- Cuando cualquiera de las partes haya rechazado la fase de mediación o las medidas propuestas por el mediador o mediadora.
- Cuando la fase de mediación no se ha podido llevar a cabo por causa de fuerza mayor.
- Cuando las medidas propuestas en la fase de mediación no hayan resuelto el conflicto y/o la situación de acoso.

Para poner en marcha la fase de investigación se deberá tramitar una denuncia dirigida a la Dirección de la Unidad de Igualdad acompañada de una copia de la Resolución de la mediación, si es que aquella ha tenido lugar, y aquellos otros documentos que se consideren oportunos. La denuncia será valorada inicialmente por una comisión constituida a tales efectos formada por profesionales de la

Universidad vinculados tanto a la Unidad de Igualdad como al Servicio de Prevención de Riesgos Laborales, la Secretaría General y las secciones sindicales; y se planteará su desestimación o, por el contrario, el inicio de la investigación. Junto a la consulta de la documentación, evidencias y demás datos a analizar se celebrará una reunión con las partes (simultáneamente o por separado, dependiendo de la naturaleza de la denuncia), pudiendo incorporar a otros profesionales externos que resulten relevantes, exceptuando aquellas que han formado parte del proceso de mediación. La comisión debe valorar los datos obtenidos a lo largo de todo el proceso de investigación y, finalmente, publicar un informe que valore la casuística de la situación así como las posibles medidas correctoras y/o expediente sancionador en caso de ser detectadas faltas muy graves, graves o leves. El Servicio de Prevención de Riesgos Laborales será el órgano encargado del seguimiento de las medidas correctoras y su eficacia. Los distintos procedimientos cuentan con un listado de garantías que conocerán todas aquellas personas que requieran de los mismos, que podemos resumir en:

- Respeto y protección del derecho a la intimidad y a la privacidad de las personas.
- Derecho de las personas trabajadoras a una protección integral de la salud.
- Confidencialidad y anonimato.
- Diligencia y celeridad.
- Imparcialidad.
- Sigilo.
- Respeto a los derechos de las partes.
- Ausencia de represalias.
- Protección y garantía de indemnidad.
- Reconocimiento de la representación unitaria y sindical del personal de la Universidad de Oviedo.

Cabe destacar que dentro de las disposiciones finales del presente protocolo se determina la obligación del Rector o la Rectora, que transcurridos tres años de vigencia del presente Protocolo, consulten, tanto al Comité de Seguridad y Salud, como a la Unidad de igualdad, sobre la conveniencia de revisar su contenido, una vez valorado su funcionamiento y efectividad. Al hacerse vigente el protocolo en 2018 nos encontramos teóricamente en fase de consulta y revisión del mismo.

3.3. El II Plan de Igualdad de la Universidad de Oviedo

Durante la elaboración de las diferentes fases que dieron forma a este diagnóstico y en medio del proceso de aplicación del I Plan de Igualdad se fueron planteando normativas legales que modificaron de manera relevante los requisitos a tener en cuenta para el desarrollo de planes de igualdad en el plano de entidades públicas. Respetando aquellas normas de obligado cumplimiento y valorando las no estrictamente necesarias la Universidad acordó con la representación sindical de los trabajadores/as elaborar el plan tomando como referencia los datos resultantes del diagnóstico previo e incorporando lo relativo a los datos salariales, obtenidos conforme a las exigencias de auditoría y registro retributivo.

En resumen, el II Plan de Igualdad de la Universidad de Oviedo se aprobó a finales del curso 2020-2021, tiene una vigencia prevista de 4 años (2021-2025) y explicita los compromisos que en materia de igualdad de género adquiere institucional y socialmente la Universidad. Además, para garantizar su eficacia el Plan contiene una relación de los órganos responsables de velar por su cumplimiento y de la gestión e implementación de las acciones, estableciendo los plazos temporales para ello, así como los mecanismos de revisión y seguimiento de sus contenidos y de su grado de cumplimiento y ejecución (siendo el compromiso de la Universidad la constante y permanente actualización y mejora

de su contenido). El nuevo plan tiene una vigencia prevista hasta 2025, teniendo en cuenta todo el proceso de mejora y revisión anteriormente señalado. Este nuevo plan plantea un total de 95 medidas estructuradas en cinco bloques o ejes de actuación claramente diferenciados: sensibilización en la cultura de igualdad; igualdad en el trabajo y conciliación; igualdad en docencia y estudio; igualdad en investigación e igualdad en órganos de gobierno y representación. Todas las medidas se organizan en base a indicadores, responsables y plazo de ejecución.

El II Plan de Igualdad señala en su estructura medidas concretas particularmente destacables. Estas medidas son cuatro: Protocolo para la prevención del acoso, conciliación de la vida laboral y familiar y teletrabajo, salud laboral con perspectiva de género y protección frente a la violencia de género. Todas estas medidas, muy ligadas a la irrupción de la pandemia por COVID-19 y a las diferentes líneas de actuación implantadas en ese espacio temporal, son consideradas centrales por la institución y, por tanto, señaladas como prioritarias. Entre las líneas concretas que se destacan en el documento destacamos las siguientes:

- Respecto a la prevención del acoso, la ejecución efectiva, revisión, mejora y difusión del protocolo desarrollado en el punto anterior, garantizando y promoviendo su continuidad.
- Respecto a la conciliación, favorecer la difusión de una guía de derechos de conciliación así como plantear el teletrabajo como una herramienta para gestionar situaciones derivadas de cuidados.
- Respecto a la salud laboral con perspectiva de género, asumir compromisos tales como la habilitación de salas de lactancia para la extracción y conservación de la leche materna en todos los campus; la actualización y difusión de los procedimientos preventivos específicos de riesgos durante el embarazo y lactancia natural, la catalogación de las actividades exentas de riesgo en tales estados así como la continuación con la política preventiva diferenciada, por ejemplo, en la prevención del cáncer ginecológico.
- Respecto a la protección frente a la violencia de género, la publicación de una guía que explique a las mujeres víctimas de violencia de género sus derechos laborales, así como la manifestación explícita del compromiso de acompañamiento y apoyo.

Otro de los puntos claves es el desarrollado en el apartado “Auditoría retributiva y diseño de medidas correctoras de corte transversal” como respuesta a la idea errónea de que no existe brecha salarial en el ámbito público. En este apartado del protocolo se trata de identificar los factores que coadyuvan a la brecha salarial tanto en PDI como en PAS, generando propuestas de medidas transversales correctivas. Respecto al PDI, se aborda la diferente presencia en las distintas categorías profesionales, reflejando que la mayor presencia masculina en las más altas explica parte de la diferencia salarial existente y que el acceso a las acreditaciones de ANECA presenta una desigual distribución entre hombres y mujeres, especialmente en el caso de las acreditaciones a catedrática/o. La conciliación familiar y los cuidados parecen ser determinantes en esta cuestión, señalando en el documento que las interrupciones por maternidad y cuidados afectan al reconocimiento de sexenios, a la acumulación de horas de docencia o al cumplimiento de otros requisitos, como las estancias de investigación prolongadas o la asistencia a congresos, imprescindibles todos estos méritos para optar a una categoría profesional superior, y, por tanto, a un mayor salario. Como medida correctora se apuesta por favorecer el disfrute de los derechos de conciliación en términos de igualdad y corresponsabilidad que debe sumarse a la aplicación de una política que evite que el ejercicio de estos derechos coarte la promoción profesional, lo que requiere el compromiso de instituciones como ANECA. El segundo factor que explica la diferencia retributiva global entre hombres y mujeres en este colectivo es la estructura salarial derivada de la aplicación de diferentes

complementos (sexenios, productividad investigadora, gestión, etc.) exigiendo un compromiso de la entidad para la integración de las mujeres en los espacios de toma de decisión, en la visibilización y estímulo del liderazgo femenino en la investigación y en el desarrollo de actividades que favorezcan el acceso a los sexenios de transferencia (en los que el porcentaje es evidentemente favorable en el caso de los hombres). En cuanto al PAS resulta llamativo que a pesar de tratarse de un colectivo feminizado, especialmente en el bloque funcional, la comparación de importes retributivos globales nos da una brecha a favor de los hombres que casi llega al 20% en el caso del sueldo base derivada de las categorías profesionales diferenciadas (más altas en el caso de los hombres debido a factores formativos previos y acceso a procesos de promoción interna). Se puede observar una clara distancia en los puestos de mando, gestión y poder: proporcionalmente las mujeres siguen promocionando y ocupando cargos de responsabilidad en menor proporción. En el II Plan de Igualdad se adoptan una serie de medidas transversales con repercusión en la promoción profesional del PAS y la conciliación, incluyendo la racionalización de horarios en este colectivo. También se incide en el fomento de la participación de las mujeres en los procesos de selección a cargos de jefatura, minimizando el uso de la discrecionalidad, de modo tal que en la selección de personal para puestos de libre designación se garantice la transparencia. Al igual que en el PDI también se puede detectar una diferencia de salarios en función de los complementos asumidos por hombres y mujeres; siendo especialmente llamativo el plus de penosidad y peligrosidad lucrado en un porcentaje muy destacable por ellos y cuyo importe es de en torno 3.000 € de complemento anual.

3.4. Otras actuaciones señaladas

Además del desarrollo de normativas, planes y documentación, la Unidad de Igualdad desarrolla actividades divulgativas y campañas en distintos formatos y destinadas a la comunidad universitaria en general. Algunas de estas acciones coinciden con días señalados como el 8 de marzo o el 25 de noviembre; y otras surgen a iniciativa de la Unidad o en relación con proyectos de investigación relevantes o actuaciones universitarias concretas. Algunas de estas actividades son las siguientes:

- Jornadas y ciclos de charlas divulgativas o informativas en colaboración con entidades públicas, asociaciones y otras entidades
- Intervenciones en entornos educativos universitarios y no universitarios
- Exposiciones artísticas
- Adhesión a manifiestos en torno a temáticas relevantes en relación con la igualdad o la prevención de la discriminación
- Concursos y certámenes literarios, fotográficos, etc.
- Campañas de difusión audiovisual, multimedia y/o en redes sociales

4. UN DIÁLOGO REFLEXIVO: LA DIVERSIDAD AL INTERIOR DE LA COMUNIDAD CANGURO

Si bien la normativa vinculada a la igualdad sigue su recorrido institucional de manera favorable, la forma en que esa normativa se hace explícita en las prácticas docentes y de investigación requiere esfuerzos que vayan más allá de los puramente institucionales así como una profunda revisión epistemológica. A modo de autocrítica nos gustaría referir el impacto percibido en nuestro grupo de innovación docente como un espacio con necesidades (y posibilidades) de mejora.

“La Comunidad Canguro” es un pequeño grupo dentro de la Universidad de Oviedo que ejemplifica alguno de los datos recogidos en el diagnóstico de la (des)igualdad planteado por la propia

institución: somos mayoría mujeres, en condiciones laborales de pre-estabilidad o temporalidad y con ciertas dificultades para la conciliación debido a las exigencias académicas. Entendemos que somos una muestra patente de la representación de la enseñanza como espacio feminizado pero con una mayoría simbólica y significativa del poder asumido y ejercido por los hombres. Además, a pesar de que varias de las integrantes de la Comunidad dedican esfuerzos profesionales al trabajo en torno al género y la diversidad, hemos podido detectar tras un proceso de análisis de documentación y producción propia que la igualdad se ha tomado como transversalidad “dada por hecho”, sin hacerse realmente explícita dentro de nuestros objetivos. Esto supone obviar esta temática a un segundo o tercer plano; quedando relegada a la urgencia y/o la oportunidad, sin priorizar su planteamiento en las diferentes actividades docentes y de investigación.

Por todo lo expuesto anteriormente consideramos que la igualdad tiene sentido como eje vertebrador del proyecto y que requiere ser asumida formalmente como parte del proyecto de innovación docente. Para ello consideramos pertinente apostar por una reformulación conceptual de la totalidad del proyecto apoyándonos en el marco de las pedagogías feministas, no siendo válida la mera aplicación cosmética de la terminología.

5. ALGUNAS CONCLUSIONES

Parece evidente que la idea de la igualdad ha llegado a las instituciones de educación superior con un compromiso firme de cambio, y el caso de la Universidad de Oviedo no es una excepción. Como hemos podido mostrar, los avances son significativos, aunque persisten algunas asignaturas pendientes que marcan el rumbo a seguir a corto y medio plazo. En este sentido es clave entender que la igualdad se aprende y en ello radica la importancia de la interacción entre los actos individuales y los colectivos. Los cambios en la cultura y las prácticas institucionales y docentes, necesarios para la transformación social, requieren del esfuerzo de toda la comunidad universitaria. Pasar del discurso a la ejecución efectiva de las iniciativas planteadas no está exento de dificultades en la práctica. No es suficiente contar con marcos regulatorios e institucionales que incorporen la transversalización de la igualdad en la diversidad, es necesario explicitar y concretar al detalle las intervenciones para garantizar que sean una realidad. Y para lograrlo es necesario un compromiso activo desde una perspectiva crítica e interseccional que involucre a todas y todos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguilar, C., Alonso, M. J., Melgar, P. y Molina, S. (2009). Violencia de género en el ámbito universitario. Medidas para su superación. *Revista interuniversitaria de pedagogía social*, 16, 85-94.
- Alcañiz Moscardó, M. (ed.) (2014). *La conciliación de la vida laboral y familiar en la Universidad Jaume I*. Publicaciones de la Universitat Jaume I.
- Alcañiz Moscardó, M. (2017). Las políticas de igualdad en las universidades. Análisis del I Plan de Igualdad en la Universidad Jaume I (España). *Journal of Studies in Citizenship and Sustainability*, 2, 57-76
- Ballarín Domingo, P. (2015). Los códigos de género en la Universidad. *Revista Iberoamericana de Educación*, 68, 19-38. <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/handle/11162/176646>
- Ballarín Domingo, P., e Iglesias Galdo, A. (2018). Feminismo y educación. Recorrido de un camino común. *Historia de la Educación*, 37, 37-67. <https://revistas.usal.es/index.php/0212-0267/article/view/hedu2018373767>

- Bernárdez Rodal, A. (2017). Los estudios universitarios feministas y con perspectiva de género en España (2010-2015). *Revista de Comunicación de la SEECI*, 42, 45-61. <https://www.seeci.net/revista/index.php/seeci/article/view/452>
- Bejarano Franco, M., Martínez Martín, I. M., y Blanco García, M. (2019). Coeducar hoy. Reflexiones desde las pedagogías feministas para la despatriarcalización del currículum. *Tendencias pedagógicas*, 34, 37-50. <https://revistas.uam.es/tendenciaspedagogicas/article/view/tp2019.34.004>
- Brito, S., Basualto, L., y Posada, M. (2020). Percepción de prácticas de discriminación, exclusión y violencia de género en estudiantes universitarias. *Revista Interdisciplinaria de Estudios de Género de El Colegio de México*, 6, e473. <https://dx.doi.org/10.24201/reg.v6i0.473>
- Cagliero, S. y Biglia, B. (2019). Políticas sobre violencias y abusos sexuales en las universidades catalanas. *Revista Española de Ciencia Política*, 50, 141-170. <https://doi.org/10.21308/recp.50.06>
- Cueto Pérez, M. (2012). “Igualdad de género en la enseñanza universitaria y la investigación científica”, en Eva Menéndez Sebastián (dir.) *La Administración promotora de la igualdad de género* (355-386). Tirant lo Blanch.
- Cuevas-López, M., y Díaz-Rosas, F. (2015). Género y liderazgo en la universidad española. Un estudio sobre la brecha de género en la gestión universitaria. *Education Policy Analysis Archives/Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 23, 1-22. <https://www.redalyc.org/pdf/2750/275041389097.pdf>
- Díaz Fernández, M.C., Martínez Torres, M. R. y López Bonilla, J. M. (2017). Mujeres en órganos de gobierno universitarios. Nuevo contexto normativo y políticas de igualdad. *Convergencia*, 75, 107-131.
- Elizondo Lopetegui, A., Novo Arbona, A., y Silvestre Cabrera, M. (2010). *Igualdad de mujeres y hombres en las universidades españolas*. Instituto de la Mujer.
- Gallego-Morón, N. y Matus-López, M. (2018). Techo de cristal en las universidades españolas. Diagnóstico y causas. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 22(3), 209-229. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v22i3.7999>
- Jabbaz, M., Samper-Gras, T. y Díaz, C. (2019). La brecha salarial de género en las instituciones científicas. Estudio de caso. *Convergencia Revista de Ciencias Sociales*, 80, 1-27.
- Larena, R., y Molina, S. (2013). Violencia de género en las universidades: investigaciones y medidas para prevenirla. Trabajo Social Global, *Revista de Investigaciones en Intervención Social*, 1(2), 202-219. <https://hdl.handle.net/10481/30212>
- Luxán, M., Biglia, B. y Azpiazu, J. (eds.) (2018). *Violencias sexuales: una asignatura pendiente. Guía para afrontar las violencias sexuales en las universidades*. UPV/EHU.
- Martín Bardera, S. (2018). Querer y poder:(Des) igualdad en la universidad pública española. *Contextos educativos: Revista de educación*, 21, 11-34. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6363880>
- Matarranz, M., y Ramírez, E. (2018). Igualdad de Género y Educación Superior: Retos por Alcanzar en la Unión Europea. *Education Policy Analysis Archives*, 26. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6584825>
- Mingo, A., y Moreno, H. (2015). El ocioso intento de tapan el sol con un dedo: violencia de género en la universidad. *Perfiles Educativos*, 37(148), 138–155. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2015.148.49318>
- Pastor Gosálbez, I., y Acosta Sarmiento, A. (2016). La institucionalización de las políticas de igualdad de género en la Universidad española. Avances y retos. *Investigaciones feministas: papeles de estudios de mujeres, feministas y de género*, 7(2), 247-271. <https://revistas.ucm.es/index.php/INFE/article/view/52966>

- Pastor Gosálbez, I., Pontón Merino, P., y Acosta Sarmiento, A. (2017). El acceso a la carrera investigadora desde la perspectiva de género ¿punto de inflexión? *Feminismo/s*, 29, 299-327. <https://doi.org/10.14198/fem.2017.29.12>
- Pastor Gosálbez, I., Acosta Sarmiento, A., Torres Coronas, T., y Calvo Merino, M. (2020). Los planes de igualdad en las universidades españolas. Situación actual y retos de futuro. *Educación XXI*, 23(1), 147-172. <https://doi.org/10.5944/educXX1.23873>
- Pérez Sedeño, E. (2018). Conocimiento y Educación Superior desde la perspectiva de género: sociología, políticas públicas y epistemología. *Artefactos*, 7(1), 121-142. <https://revistas.usal.es/index.php/artefactos/article/view/art201871121142>
- Platero Méndez, R. (L.) (2014). Metáforas y articulaciones para una pedagogía crítica sobre la interseccionalidad. *Quaderns de Psicologia*, 16(1), 55-72. <http://dx.doi.org/10.5565/rev/qpsicologia.1219>
- Puigvert, L. (2010). Investigación sobre la violencia de género en las universidades: evidencias empíricas y contribuciones para su superación. *Revista de Sociología de la Educación RASE*, 3(3), 369-375. <https://ojs.uv.es/index.php/RASE/article/view/8718/8261>
- Rodríguez Salamanca, V. A. (2020). Coeducación: Aproximación a una epistemología feminista en el aula. *La ventana. Revista de estudios de género*, 6(51), 32-52.
- Tapia Hernández, S. I. (2015). Violencia de género en las universidades o la necesidad de una intervención educativa. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1(1), 531-543. <https://www.redalyc.org/pdf/3498/349851779053.pdf>
- Troncoso Pérez, L. T., Follegati, L., y Stutzin, V. (2019). Más allá de una educación no sexista: aportes de pedagogías feministas interseccionales. *Pensamiento Educativo, Revista de Investigación Latinoamericana (PEL)*, 56(1), 1-15. <http://rhd.uc.cl/index.php/pel/article/view/23411>
- Valls, R., Oliver, E., Sánchez, M., Ruiz, L., y Melgar, P., (2007). ¿Violencia de género también en las Universidades? Investigaciones al respecto. *Revista de Investigación Educativa*, 25(1), 219-231.
- Valls Carol, R., Torrego Egidio, L., Colás Bravo, P., Ruiz Eugenio, L. (2009). Prevención de la violencia de género en las universidades: valoración de la comunidad universitaria sobre las medidas de atención y prevención. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 64(23,1), 41-57.
- Valls, R., Puigvert, L., Melgar, P. y Garcia-Yeste, C. (2016). Breaking the silence at Spanish universities: findings from the first study of violence against women on campuses in Spain. *Violence Against Women*, 22(13), 1519–1539.

Uso de metodologías activas para la enseñanza y el aprendizaje en la enseñanza secundaria. Un estudio bibliométrico

González López, Andrea María y Pascual Sevillano, M^a Ángeles

Departamento de Ciencias de la Educación, Universidad de Oviedo (España)

Abstract: The teaching methods used in the classroom are undergoing profound changes, moving from traditional models to active ones, in which students are the protagonist of their learning process. The main objective is to investigate and analyze, through the bibliometric technique, the scientific production related to the active methodologies developed in the Secondary Education stage. The analysis was obtained through the two main citation indices used at a general level to measure research production: Web of Science (WoS) and Scopus, where the search was limited to the last ten years (2012-2021), to the language (English and Spanish) and the research area (education and psychology). The results of this study reflect that in recent years there has been a broad development and diversification of emerging issues in this field of study. Therefore, there is a solid base with which to continue and delve into further studies, since it is a very relevant field of study for the scientific community, either in the short or medium term.

Keywords: active methodologies, research, secondary education, bibliometrics, active learning.

1. INTRODUCCIÓN

La sociedad cambia y es necesario adaptarse a dichos cambios, por tanto, se requieren innovaciones que se ajusten a la nueva realidad educativa en la que nos encontramos en cada momento. Como señalan diversos autores (Abellán y Herrada, 2016; Macanchí et al., 2020), la innovación se establece como una nueva cultura, la cual potencia que se realicen cambios en cuanto a la mejora de los procesos, los resultados y las funciones de las personas implicadas en el proceso educativo (profesorado, alumnado y familias), lo cual favorece la mejora de la calidad educativa.

Para que las prácticas educativas sean innovadoras se requiere que los implicados en el proceso educativo tengan un pensamiento renovador (Rivas, 2017; Parra-González et al., 2020a), lo cual implica introducir en el repertorio docente una serie de aspectos vinculados a las nuevas tendencias educativas, pasando de la enseñanza tradicional a otros planteamientos más activos y dinámicos, donde se establezcan puentes entre las diferentes disciplinas.

En este sentido, el campo de las metodologías activas va muy unido al camino de la innovación, lo cual genera una buena oportunidad para equiparar la docencia a las demandas de los estudiantes, así como a las necesidades de su futuro personal, académico y laboral (López-Altamirano et al., 2022). Actualmente, uno de los temas centrales en el campo educativo es el de clarificar cómo enseñan los docentes y cómo aprende el alumnado, lo cual implica buscar, conocer e incorporar diferentes métodos de enseñanza, organización de aula y recursos materiales y tecnológicos que favorezcan el proceso de enseñanza y aprendizaje de forma crítica y reflexiva (Morales y Pereida, 2017; Segura-Robles et al., 2020).

El sistema educativo español propone la incorporación de metodologías activas en todos los niveles educativos (Orden ECD/65/2015) como herramienta para el aprendizaje de competencias en tanto requieren de la participación e implicación del alumnado. Los métodos docentes deberán

favorecer la motivación por aprender del alumnado y generar su curiosidad. Este aspecto viene recogido en la actual Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOMLOE), donde se señala que para poder desarrollar un trabajo competencial en los centros educativos es imprescindible el empleo de metodologías activas y herramientas innovadoras, ya que favorecen el desarrollo de más de una competencia a la vez, impulsando la puesta en práctica de actividades motivadoras y el trabajo en equipo. El empleo de metodologías activas ha sido investigado y analizado desde diferentes estudios y experiencias docentes en los distintos ámbitos disciplinares. Se configuran como herramientas efectivas para aumentar la motivación y el compromiso del alumnado con su proceso de enseñanza y aprendizaje, impulsando su implicación y participación en el aula (Méndez, 2015; Borao y Palau, 2016; Paños-Castro, 2017; Silva-Quiroz y Maturana-Castillo, 2017; Macías, 2019; Parra-González et al., 2020a; Parra-González et al., 2020b).

Por otra parte, diversas investigaciones señalan la importante necesidad de formación del profesorado, ya que les permite la transformación de su práctica docente como agentes de cambio (Martínez, 2008; Abellán y Herrada, 2016), donde se preste atención no solo a las metodologías activas en los procesos de enseñanza y aprendizaje como favorecedoras de la colaboración, sino también a su combinación con diferentes recursos educativos para generar canales de comunicación e información que favorezcan espacios de aprendizaje abiertos, interactivos y motivadores para el alumnado (García-Valcárcel et al., 2014; Castillo-Montes y Ramírez-Santana, 2020; Flores et al., 2021).

En este sentido, para conocer el estado actual y evolución de la producción científica en este campo, el análisis bibliométrico se presenta como una opción adecuada para ello (Smith, 2012; Alcaraz, 2021), ya que se ha demostrado su efectividad para dar a conocer su eficacia dentro del campo científico. La bibliometría se puede definir, tomando las palabras de Moed y Glänzel (2005, citado en Segura-Robles et al., 2020, p. 278), como “el estudio de los aspectos cuantitativos de la producción, difusión y uso de la información publicada” cuyo objetivo principal es el de investigar y analizar, mediante la técnica bibliométrica, la producción científica relacionada con las metodologías activas desarrolladas en la etapa de Educación Secundaria.

2. MÉTODO

El presente estudio se inscribe dentro del ámbito de la bibliometría (Moreno-Guerrero, 2019; Campos et al., 2020), centrando la atención en el estado actual de las investigaciones sobre metodologías activas. Como señala Alcaraz (2021), el análisis bibliométrico es un “método documental que permite explorar la evolución e interrelación de la producción científica en una realidad o campo de estudio determinado a partir de un conjunto de indicadores”. Esto permite explorar y organizar la producción científica en el campo de la investigación educativa en relación al ámbito de las metodologías activas en la etapa de Educación Secundaria.

2.1. Estrategia de búsqueda

Se trata de un estudio de tipo descriptivo-retrospectivo, a través del análisis de documentos publicados en diferentes bases de datos que contiene la Fundación Española para la Ciencia y la Tecnología (FECYT) como son Scopus y Web of Science (WoS), las cuales son dos de las más relevantes a la hora de conocer la producción científica disponible, reconocidas a nivel internacional. Ambas tienen una gran cobertura, difusión e impacto, además de contar con diferentes aplicaciones que resultan beneficiosas a la hora de realizar el análisis bibliométrico (Codina et al., 2020; Segura-

Robles et al., 2020; Alcaraz, 2021). Con el estudio en diferentes bases de datos se pretende ofrecer una visión lo más completa posible de la investigación sobre este tema, ya que su empleo en determinadas disciplinas, como puede ser el ámbito de la educación, puede ser muy complementario (Delgado et al., 2019).

A la hora de realizar la búsqueda se establecieron dos descriptores vinculados a la temática de estudio: metodologías activas y Educación Secundaria. La extracción de los datos se ha desarrollado a lo largo del mes de febrero y marzo de 2022. Se empleó la siguiente fórmula (título, resumen y palabras clave): “*active methodologies*” OR “*active learning*” OR “*innovation methodologies*” OR “*active methods*” AND “*secondary education*” OR “*secondary school*” OR “*high school*”. También se excluyeron las palabras universidad, curso, grado o primaria.

2.2. Criterios de inclusión y exclusión

Una vez obtenidos los resultados en ambas bases de datos se inició el proceso de depuración para mejorar el análisis. Los criterios de inclusión que se han manejado son:

- Año de publicación. El intervalo de tiempo de estudio se centró en los últimos diez años (2012-2021) para focalizar el análisis en los estudios publicados en ese periodo de tiempo. No se tienen en cuenta los documentos publicados en 2022, debido a que se trata del año en curso y aún no están indizadas todas las referencias, lo cual podrían distorsionar la interpretación de los datos.
- Dominios de investigación. Para WoS: *education educational research* (educación) y *psychology* (psicología). Para Scopus: *social science* (ciencias sociales) y *psychology* (psicología).
- Idioma. Se seleccionaron las publicaciones desarrolladas en inglés y español para tener una visión del objeto de investigación a nivel tanto nacional como internacional.
- Tipología de documentos. Para la realización del mapa de redes y de citación se tuvieron en cuenta los artículos científicos. Para el resto de indicadores analizados se emplearon todos los documentos registrados.

Como señalan diferentes autores (Todeschini y Baccini, 2016; Segura-Robles et al., 2020; Alcaraz, 2021), dichos criterios evitan la distorsión de los resultados del análisis. Si algún documento no cumple alguno de los criterios señalados anteriormente es descartado del corpus final de referencias.

Para la depuración de datos se desarrolló una lectura preliminar del resumen y, en determinados casos, una lectura más en profundidad de los documentos para comprobar que cumplían con los criterios de inclusión, donde se eliminaron los documentos que no concordaban con los mismos atendiendo a la declaración *Preferred Reporting Items for Systematic reviews and Meta-analyses* o PRISMA (Cuevas-Molano et al., 2019):

- Registros duplicados en ambas bases de datos.
- Referencias que no contenían las palabras clave que se han utilizado en los campos de título, palabras clave y resumen, o que no se ajustaban a las especificaciones.
- Resultados que, aunque incluían las palabras clave, tras su lectura no se ajustaban a la temática de investigación planteada.
- Documentos que no se correspondían en su contenido a los idiomas seleccionados.

En la Figura 1 se muestra el proceso de selección y revisión desarrollado a modo de aclaración, siguiendo el protocolo PRISMA (Segura-Robles et al., 2020) que filtra los datos teniendo en cuenta cuatro etapas diferenciadas: identificación, visualización, elegibilidad e inclusión.

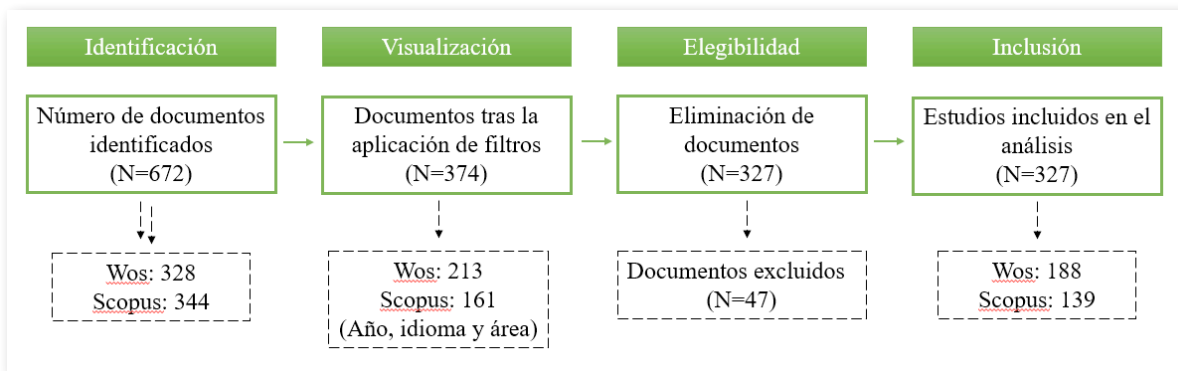


Figura 1. Protocolo PRISMA para la revisión de literatura. Fuente: Elaboración propia.

2.3. Procedimiento

Los indicadores bibliométricos que se han analizado, tomando en consideración otros estudios del mismo estilo son (Aznar et al., 2018; Rodríguez-García et al., 2015; Cuevas-Molano et al., 2019):

- Evolución de la producción de documentos y citas por año.
- Tipología de los documentos.
- Países y autores más productivos, citados y de mayor impacto.
- Afiliación de los autores.
- Revistas más productivas.
- Artículos más citados y revistas más productivas, citadas y de mayor impacto.

Para el tratamiento y el análisis de los datos se emplearon las hojas de cálculo de *Microsoft® Excel*, las cuales han resultado de utilidad para la representación de los indicadores de producción científica y la creación de las tablas y gráficos correspondientes.

Para el análisis de palabras clave se realizó un análisis de frecuencia de aparición de dichas palabras para conocer los términos más empleados, con índice de aparición mínimo de cinco. Para ello, se realizó un mapeo bibliométrico para el análisis y construcción de redes de concurrencia que permiten identificar los principales temas de investigación. Para ello, se empleó el software *VOSviewer*.

3. RESULTADOS

Para la presentación de los resultados de una forma más ordenada y sistemática se ha agrupado la información en función de los diferentes indicadores de producción bibliométrica comentados anteriormente.

3.1. Evolución cronológica de la productividad

El flujo de información relacionado con las metodologías activas en Educación Secundaria está compuesto por un total de 327 documentos a lo largo del periodo analizado. Resulta interesante conocer la distribución temporal de la producción científica debido a que permite observar el flujo de publicaciones, lo cual aporta información sobre la importancia o profundidad que un determinado tema tiene a nivel de investigación.

De forma general, en el Gráfico 1 se puede apreciar un crecimiento progresivo, positivo y regular en cuanto a la producción científica desde el año 2013 hasta el 2019, siendo este último el año en el

que más productividad se encuentra con un máximo de 58 referencias. Entre los años 2012 y 2013 se aprecia una bajada, aunque no es extrema. A partir del 2017 la producción es mucho mayor en relación a los años anteriores. Sin embargo, tras el año 2019 se observa un descenso progresivo en la producción, aunque el número de documentos publicados sigue siendo alto.

Se corrobora pues lo señalado por Price y De (1986), así como en estudios posteriores (Segura-Robles et al., 2020; Sola-Martínez et al., 2020), en los que se señala que la literatura científica crece a un ritmo mayor que otros fenómenos, llegando a duplicarse el número de referencias sobre una determinada temática concreta en un periodo de tiempo que abarca entre los 10-15 años. En este sentido, se puede observar como en el año 2013 el número de publicaciones alcanzaba los 13 documentos, mientras que a partir del año 2017 el número de documentos es superior a 43.



Gráfico 1. Evolución cronológica de publicaciones por año (2012-2021). Fuente: Elaboración propia.

Por otro lado, en cuanto a las citas recibidas a lo largo del periodo de estudio, el total de los documentos ha recibido un total de 983 citas. Como se puede observar en el Gráfico 2, se observa un crecimiento regular y positivo en cuanto al número de citas con el paso de los años, donde se aprecia que en los últimos años (del 2019 al 2021) el número de citas se ha incrementado considerablemente respecto a años anteriores.

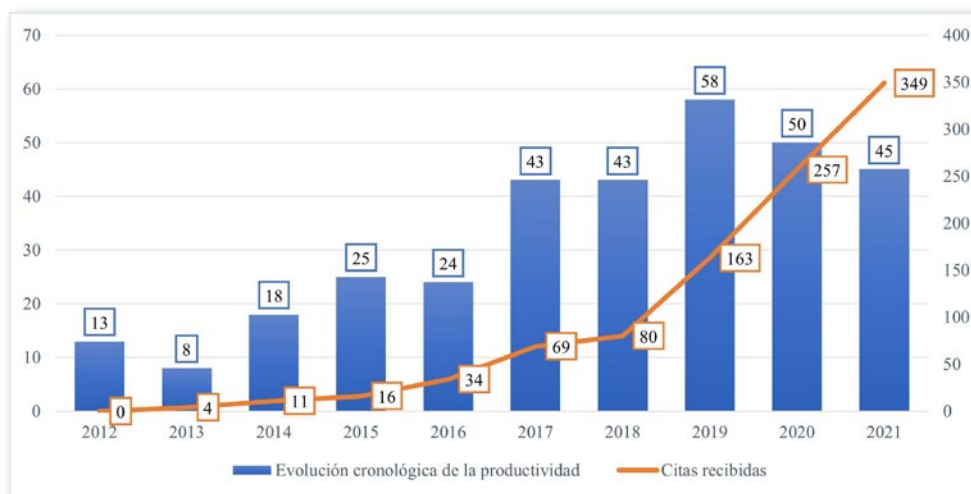


Gráfico 2. Evolución cronológica de las citas recibidas por año (2012-2021). Fuente: Elaboración propia.

3.2. Idioma de publicación y dominios de investigación

Un aspecto relevante a la hora de desarrollar una determinada investigación es conocer el idioma en el que se realiza la misma. En este sentido el inglés tiende a ser el idioma predominante de publicación a nivel internacional. Para este estudio uno de los criterios de inclusión fue el idioma, donde se seleccionaron concretamente el inglés y el español. Se observa que, como se ha dicho anteriormente, el inglés es el idioma predominante, ya que se han publicado 298 documentos en dicho idioma, respecto a los 29 en español.

Por otro lado, otro de los criterios de inclusión hace referencia a los dominios de investigación o al área de conocimiento en el que se inscriben las investigaciones. Se seleccionaron los campos de la educación y la psicología, debido a que son los vinculados más directamente con el ámbito educativo y, por ende, con los métodos de aprendizaje que se desarrollan en las instituciones educativas. Los resultados muestran que 311 documentos se encuentran dentro del ámbito de la educación, siendo 16 los documentos que se inscriben dentro del campo de la psicología.

3.3. Tipo de documento

Atendiendo a la variable relacionada con la tipología de documentos, con el análisis se puede observar que existe una prevalencia mayoritaria de artículos (N=203/62,08 %), seguida de los documentos de sesión relacionados con las comunicaciones realizadas en congresos (N=113/34,56 %),

Los capítulos de libros (N=9/2,75 %), libros (N=4/1,22 %), artículos de revisión (N=3/0,92 %) y revisiones de conferencias (N=3/0,92 %) tienen una presencia más minoritaria, cuyas referencias son inferiores a 10 documentos.

Por ello, se puede establecer que los formatos que más se eligen para publicar investigaciones relacionadas con las metodologías activas en la etapa de Educación Secundaria son los artículos de divulgación científica, así como los documentos de sesión.

3.4. País de publicación

Con este análisis se puede conocer la panorámica internacional a nivel geográfico de los países que más investigan sobre esta temática. El total de países que se obtuvieron fueron 64. Para el análisis se han seleccionado los países que tienen más de 10 documentos publicados sobre la temática relacionada con este estudio. Entre los países que presentan una producción científica mayor destacan España (N=61/18,65 %), Estados Unidos (N=58/17,64 %) e Indonesia (N=39/11,93 %).

Por otro lado, los países que presentan un menor número de producción científica, aunque por encima de los 10 documentos, son Malaysia (N=14), Japón (N=13), Turquía (N=13), Reino Unido (N=10) y Tailandia (N=10), todos con publicaciones inferiores a los 15 documentos.

3.5. Afiliación de los autores

En este apartado se analizan las instituciones a las que están afiliados los autores de los documentos encontrados en ambas bases de datos, donde se resaltan las afiliaciones de los autores que se encuentran en más de cuatro documentos relacionados con la temática de estudio. Una vez realizado el análisis se aprecia que los documentos están muy repartidos entre un gran número de instituciones, siendo 450 el total, obteniéndose un total de ocho instituciones que cuentan con más de cuatro documentos.

En este sentido, la tipología de institución que ha contribuido en su totalidad en cuanto al conocimiento sobre la temática son universidades. De entre todas, se destaca la Universidad de Granada con siete documentos publicados, seguido de la Universidad del Rey Juan Carlos con cinco documentos.

Las instituciones restantes analizadas cuentan con cuatro documentos publicados (University of California System, Universidad de Valladolid, Universidad Complutense de Madrid, Universiti Teknologi Malaysia, Universidad de Murcia y Universidad de Barcelona).

Además, se destaca el ámbito geográfico europeo, donde se observa una amplia presencia de universidades nacionales, lo cual muestra la implicación de las universidades españolas a la contribución de documentos relacionados con las metodologías activas en Educación Secundaria.

3.6. Autores con mayor producción

Son muchos los autores que se encuentran en los 327 documentos encontrados en las bases de datos sobre la temática, identificándose un total de 881 autores en al menos un documento. Para el análisis se han seleccionado a los autores que cuentan con más de tres investigaciones relacionadas con la temática, encontrándose un total de 17 autores. Encabezando la lista, el autor que más ha producido es López-Belmonte, J. con seis documentos y un índice h igual a 17, seguido por Resaland, G.K. con cinco documentos y un índice h igual a 20. Estos dos autores se consideran los más especializados en cuanto a la temática en ambas bases de datos, aunque no se observan muchos autores con gran cantidad de contribuciones.

A estos autores le siguen tres autores que han publicado cuatro documentos respecto a la temática: Kolle, E. (H-Index=29), Solberg, R.B. (H-Index=2) y Moreno-Guerrero, A.J. (H-Index=16). Por último, se destacan 12 autores que han publicado 3 documentos: Fuentes-Cabrera, A. (H-Index=10), Anderssen, S.A. (H-Index=58), Berntsen, S. (H-Index=20), Ekelund, U. (H-Index=23), Parra-González, M.E. (H-Index=9), Segura-Robles, A. (H-Index=9), Steene-Johannessen, J. (H-Index=34), Yohandri, Y. (H-Index=9), Säfvenbom, R. (H-Index=12), Ävitsland, A. (H-Index=3), Dos Santos, G. (H-Index=2), Lerum, O. (H-Index=4).

En última instancia, 57 han sido los autores que acumulan dos documentos y el resto acumula solo un documento. Del mismo modo, el autor con el índice h más elevado es Anderssen, S.A. (58).

Además, con la intención de analizar el grado de cooperación autoral, los resultados que se han obtenido muestran que las investigaciones de dos autores son las que mayor registro tienen (N=93/28,44 %), seguido de la presencia de tres autores (N=83/25,38 %), un único autor (N=58/17,74 %) y 4 autores (N=47/14,37 %). Por lo que, el total de trabajos con menos de cuatro autores representan el 85,93% de la muestra. El resto de documentos presentan cinco o más autores, siendo los documentos con el registro más bajo (14,07 %).

3.7. Revistas donde se publica

El total de revistas que se han registrado con el análisis es de 154. Se han seleccionado las revistas más productivas que tienen más de tres artículos relacionados con la temática, obteniéndose un total de nueve revistas. La revista que ha publicado más artículos sobre el tema es el Journal Of Chemical Education, que contiene ocho artículos y es la tercera en impacto (SRJ 2020: 0.5; H-Index=84). A esta le siguen las revistas Sustainability (SRJ 2020: 0.61; H-Index=85) y Education Sciences (SRJ 2020: 0.45; H-Index=19), con cinco artículos publicados cada una de ellas.

Las revistas que cuentan con cuatro artículos son American Biology Teacher (SRJ 2020: 0.28; H-Index=30), Eurasia Journal of Mathematics Science And Technology Education (SRJ 2020: 0.44; H-Index=38), Computers and Education (SRJ 2020: 3.03; H-Index=179) y Retos (SRJ 2020: 0.31; H-Index=14). Por último, los resultados muestran que las revistas Turkish Online Journal Of Educational Technology (SRJ 2020: no consta; H-Index=35) y Asian EFL Journal (SRJ 2020: 0.27; H-Index=14) han publicado tres artículos.

Además, de este análisis destacan las revistas editadas en Estados Unidos, Reino Unido, Suiza, Estados Unidos, Turquía y España. Del mismo modo, predominan las publicaciones en revistas del segundo cuartil, aunque se aprecian dos pertenecientes al primero (Sustainability y Computers and Education), las cuales cuentan con el mayor número de impacto, y solo una revista perteneciente al tercer cuartil (Retos).

3.8. Artículos más citados

A la hora de analizar los artículos más citados se tuvieron en cuenta los 203 documentos encontrados. Para ello, se han analizado los 10 documentos más citados en ambas bases de datos, los cuales se muestran en la Tabla 1, donde se indica el año, el artículo, los autores, la revista y las citas recibidas en Scopus y WoS.

Se observa igualmente que el documento con más citas recibidas se encuentra situado en la revista con mayor impacto calculado en ambas bases de datos (Computers and Education con 3.03 situado en el primer cuartil). Del mismo modo, se aprecia que entre las 10 publicaciones con mayor impacto solo se encuentra a un autor de los más productivos analizados en el apartado 3.6 (Moreno-Guerrero, A.J.).

Tabla 1. Artículos más citados. Fuente: Elaboración propia.

Año	Artículo	Autores	Revista	Citas
2020	Facilitating student engagement through the flipped learning approach in K-12: A systematic review	Bond, M.	Computers and Education	115
2012	A review of empirical evidence on scaffolding for science education	Lin, T.C., Hsu, Y.S., Lin, S.S., Changlai, M.L., Yang, K.Y. y Lai, T.L.	International Journal of Science and Mathematics Education	90
2016	Flipped Instruction in a High School Science Classroom	Leo, J. y Puzio, K.	Journal of Science Education and Technology	78
2012	High stakes testing and student perspectives on teaching and learning in the Republic of Ireland	Smyth, E. y Banks, J.	Educational Assessment and Accountability	76
2020	Learning performance and behavioral patterns of online collaborative learning: Impact of cognitive load and affordances of different multimedia	Wang, C.X., Fang, T. y Gu, Y.X.	Computers and Education	70
2020	Flipped Learning Approach as Educational Innovation in Water Literacy	Moreno-Guerrero, A.J., Romero-Rodríguez, J.M. y Alonso-García, S.	Water	49
2014	Development of student teacher's digital competence in teacher education	Rokenes, FM. y Krumsvik, R.J.	Nordic Journal of Digital Literacy	48
2016	Technological, pedagogical and content knowledge in one-to-one classroom: teachers developing "digital wisdom"	Blau, I., Peled, Y. y Nusan, A.	Interactive Learning Environments	47
2013	A jigsaw cooperative learning application in elementary science and technology lessons: physical and chemical changes.	Tarhan, L., Ayyildiz, Y. y Sesen, B.A.	Research in Science & Technological Education	44
2017	Facilitating higher-order thinking with the flipped classroom model: a student teacher's experience un a Hong Kong secondary school	Lee, K.Y. y Lai, Y.C.	Research and Practice in Technology	29

3.9. Palabras clave

El mapa de redes que se representa en la Figura 2 se muestran las relaciones existentes entre las diferentes palabras clave y descriptores que más emplean los autores de los documentos de la muestra que se encuentran en ambas bases de datos. Se pueden distinguir seis grupos de colores diferenciados: rojo, verde, azul oscuro, amarillo, morado y azul claro. El primero de ellos se encuentra compuesto por 17 ítems (rojo), el segundo cuenta con 15 ítems (verde), el tercero cuenta con 11 ítems (azul oscuro), el cuarto está compuesto por 10 ítems (amarillo), el quinto por cuatro ítems (morado) y el sexto por un único ítem (azul claro).

El tamaño de los diferentes términos es proporcional al número de veces que aparecen en los documentos y el número de veces que se relacionan con los otros descriptores, es decir, la fuerza de enlace. Se puede observar como las palabras más repetidas hacen alusión a los conceptos clave que se han empleado en el proceso de búsqueda: aprendizaje activo y educación secundaria.

En el clúster de color rojo el mayor tamaño le corresponde a la palabra “*active learning*” (aprendizaje activo). Dicho grupo se relaciona con palabras que hacen referencia a los procesos y sistemas de aprendizaje. Por su parte, el grupo de color verde hace referencia a aspectos relacionados con las metodologías activas y estrategias innovadoras, donde el concepto más repetido es el de “*education*” (educación), seguido del de “*secondary education*” (Educación Secundaria). El grupo de color azul oscuro está relacionado con la enseñanza, el desarrollo profesional y tecnología, destacándose la palabra “*teaching*” (enseñanza). Entre estos tres clústeres se reparten diferentes términos que hacen referencia a diferentes metodologías activas concretas, como puede ser la clase invertida, la gamificación, el aprendizaje basado en problemas, etcétera.

El grupo de color amarillo está relacionado con estudiantes y escuela, donde el mayor concepto hacer referencia a “*high school*” (escuela secundaria). En el clúster color morado se destaca un único elemento que se relaciona con el currículum. Por último, el clúster azul claro también cuenta con un único término que hace referencia al “*collaborative learning*” (aprendizaje colaborativo).

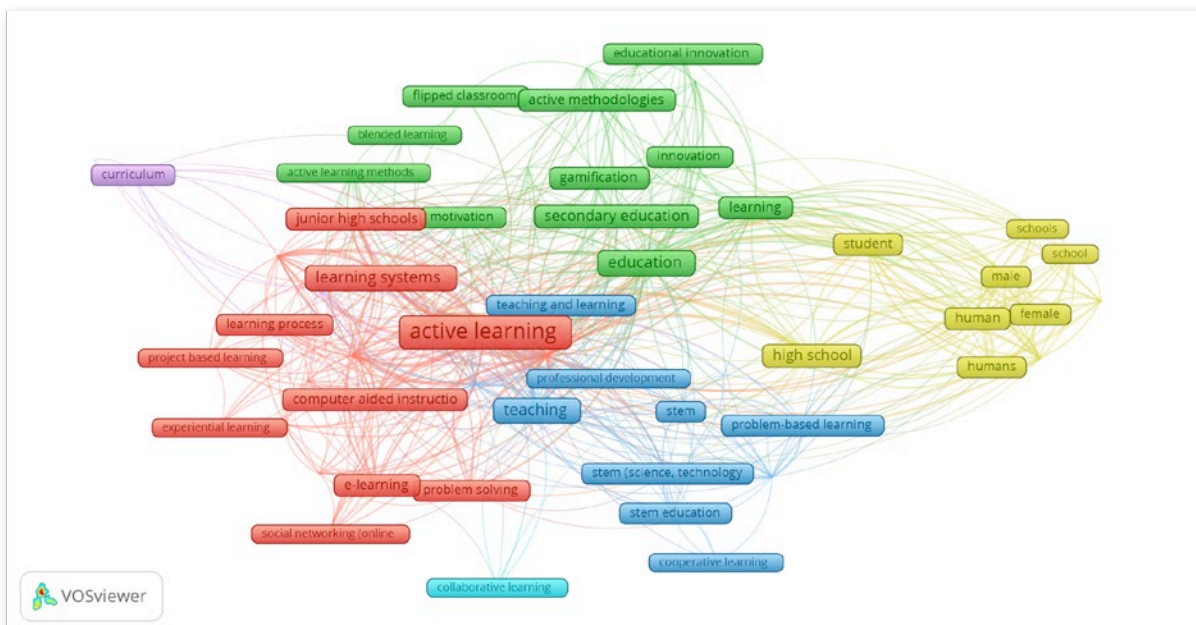


Figura 2. Mapa de palabras clave. Fuente: Elaboración propia mediante el software VOSviewer.

4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

En este estudio se ha realizado un análisis bibliométrico relacionado con el campo de las metodologías activas en la etapa de Educación Secundaria durante el período de 2012-2021. Se recopiló la información de 327 documentos científicos ubicados en las bases de datos de WoS y Scopus con la intención de conocer el estado y la evolución de la producción científica analizando los indicadores más relevantes (país, tipo de documento, afiliación, revistas y autores más productivos, cooperación autoral y artículos más citados, además de identificar los temas actuales y emergentes sobre los que se está investigando).

Los resultados muestran que durante el periodo de tiempo comprendido entre el 2012 y 2019 se aprecia un crecimiento progresivo, siendo 2017 el año en el que las publicaciones científicas empieza a crecer de forma notable, siendo 2019 es el año con mayor producción. Aspecto vinculado al desarrollo de planteamientos metodológicos innovadores en combinación con las tecnologías (Segura-Robles et al., 2020).

Por otra parte, se observa un aumento paulatino de las citas en los últimos años. Lo cual evidencia el interés de la investigación educativa por los cambios que las metodologías activas están suscitando en el proceso de aprendizaje y enseñanza, favoreciendo el desarrollo integral del alumnado (Abellán y Herrada, 2016; Silva-Quiroz y Maturana-Castillo, 2017; Macías, 2019; Muntaner et al., 2020; Parra-González et al., 2020a; Parra-González et al., 2020b).

En cuanto al idioma, los resultados no resultan novedosos debido a que a pesar de que muchas de las publicaciones han sido generadas por países de habla no inglesa, se considera que el inglés es el idioma de comunicación científica mundial (Larenas San Martín, 2016). Por otro lado, en cuanto al área de conocimiento, el mayor número de documentos se inscriben dentro del ámbito educativo, aunque es necesario resaltar que es un tema que atañe a varios dominios.

En cuanto al tipo de documento, mediante el estudio se ha podido reflejar que los artículos de revistas son los documentos más eficaces para dar a conocer estudios realizados con un 62,08 % coincidiendo así con otros estudios (Sola-Martínez et al., 2020).

Los países con mayor producción científica también se encuentran muy repartidos, destacando especialmente la producción española, estadounidense e Indonesia. España se encuentra en la primera posición, acumulando un 6,71 % del total las publicaciones estudiadas, además de ser el país con el principal núcleo de trabajo, ya que son muchas las universidades interesadas en desarrollar investigaciones sobre la temática, destacándose las Universidades de Granada y Rey Juan Carlos (Segura-Robles et al., 2020).

En cuanto a los autores que publican sobre esta temática se destaca principalmente a López-Belmonte, J. y Resaland, G.K., con seis y cinco documentos, respectivamente. Además, en cuanto a la correlación autoral, se observa que la tendencia de producción de documentos oscila entre uno y cuatro autores, destacándose los documentos desarrollados entre dos autores o a modo individual. Esto permite afirmar que existe una buena colaboración en la temática de estudio a nivel nacional siendo necesaria una mayor colaboración internacional en la investigación educativa sobre metodologías activas (Cuevas-Molano et al., 2019). Por otro lado, se evidencia una especialización disciplinar en las revistas, en las que se combina lo educativo y lo disciplinar. Se han encontrado 154 registros que incorporan en su título o área de especialización términos relacionados con la educación, innovación, aprendizaje o enseñanza. Entre ellas se destaca *Journal of Chemical Education* que ha publicado ocho artículos relacionados con el tema y la revista *Computer and Education*, que reúne cuatro artículos, la cual resulta ser la más citada y con mayor impacto. Aun así, se puede observar que hay una gran variedad de autores y revistas que trabajan sobre este campo, aportando información relevante y actualizada.

En correspondencia con el análisis de palabras clave para comprobar los temas centrales y emergentes de investigación, los resultados del estudio muestran una estabilidad de temas a lo largo del período de tiempo de 2012-2021. En concreto se resaltan términos semejantes al aprendizaje activo y Educación Secundaria, además se han identificado siete temas centrales: Procesos y sistemas de aprendizaje, estrategias innovadoras, desarrollo profesional, enseñanza, currículo y diferentes tipos de metodologías activas como aprendizaje colaborativo, tecnología, clase invertida, gamificación, etc.

Los resultados de este trabajo nos ofrecen un campo de estudio por desarrollar, nuevos desafíos y retos a abordar desde la investigación. El empleo de metodologías activas en la etapa de Educación Secundaria es un campo de investigación en auge en consonancia con la necesidad de transformación de los procesos educativos actuales. Cabe destacar que este tipo de estudios presenta una serie de limitaciones. En este sentido, se emplearon etiquetas de búsqueda muy específicas para acotar la búsqueda a temas más concretos, lo que puede haber dejado fuera otros estudios vinculados con el tema, aunque de forma menos específica. Además, se han utilizado diferentes criterios de inclusión como son el año, idioma y área de conocimiento, lo cual acota el criterio de búsqueda de producción científica. Para el análisis se emplearon dos bases de datos (Scopus y WoS), donde la interpretación de los temas vinculados al estudio puede resultar insuficientes por el carácter descriptivo.

Todos los hallazgos obtenidos permiten orientar el proceso de toma de decisiones futura en cuanto a la investigación sobre las metodologías activas en la etapa de Educación Secundaria.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abellán, Y. y Herrada, R.I. (2016). Innovación educativa y metodologías activas en educación secundaria: la perspectiva de los docentes de lengua castellana y literatura. *Revista Fuentes*, 18(1), 65-76. <https://idus.us.es/handle/11441/53843>
- Alcaraz, S. (2021). Investigación educativa sobre trastorno del espectro autista: un análisis bibliométrico. *Bordón*, 73(3), 9-29. <https://doi.org/10.13042/Bordon.2021.80310>
- Aznar, I., Romero, J.M. y Rodríguez, A.M. (2018). La tecnología móvil de Realidad Virtual en educación: una revisión del estado de la literatura científica en España. *EDMETIC*, 7(1), 256-274. <https://doi.org/10.21071/edmetic.v7i1.10139>
- Borao, L. y Palau, R. (2016). Análisis de la implementación de Flipped Classroom en las asignaturas instrumentales de 4º Educación Secundaria Obligatoria. *Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, 55, 1-13. <https://doi.org/10.21556/edutec.2016.55.733>
- Castillo-Montes, M. y Ramírez-Santana, M. (2020). Experiencia de enseñanza usando metodologías activas, y tecnologías de información y comunicación en estudiantes de medicina del ciclo clínico. *Formación Universitaria*, 13(2), 65-76. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062020000300065>
- Codina, L., Morales-Vargas, A., Rodríguez-Martínez, R. y Pérez-Montoro, M. (2020). Uso de Scopus y Web of Science para investigar y evaluar en comunicación social: análisis comparativo y caracterización. *Comunicación*, 10(3), 235-261. <https://doi.org/10.33732/ixc/10/03Usodes>
- Cuevas-Molano, E., Sánchez-Cid, M. y Matosas-López, L. (2019). Análisis bibliométrico de estudios sobre la estrategia de contenidos de marca en los medios sociales. *Comunicación y Sociedad*, 16, 1-25. <https://doi.org/10.32870/cys.v2019i0.7441>
- Delgado, A., Vázquez-Cano, E., Belando, M.R. y López, E. (2019). Análisis bibliométrico del impacto de la investigación educativa en diversidad funcional y competencia digital: Web of Science y Scopus. *Aula Abierta*, 48(2), 147-156. <https://doi.org/10.17811/rifie.48.2.2019.147-156>

- Flores, M.J., Ortega, M.C. y Sánchez, M.C. (2021). Las nuevas tecnologías como estrategias innovadoras de enseñanza-aprendizaje en la era digital. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 24(1), 29-42. <https://doi.org/10.6018/reifop.406051>
- García-Valcárcel, A., Basilotta, V. y López, C. (2014). Las TIC en el aprendizaje colaborativo en el aula de Primaria y Secundaria. *Comunicar*, 42, 65-74. <https://doi.org/10.3916/C42-2014-06>
- Larenas San Martín, M. (2016). La lengua inglesa y su importancia en la investigación en enfermería. *Ciencia y Enfermería*, 22(1), 7-9. <https://doi.org/10.4067/s0717-95532016000100001>
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*, 340, del 30 de diciembre de 2020. <https://www.boe.es/boe/dias/2020/12/30/pdfs/BOE-A-2020-17264.pdf>
- López-Altamirano, D., Ojeda-Sánchez, E.P., Paredes-Maroto, M.J. y Barroso-Barreda, M.G. (2022). Metodologías activas de enseñanza: Una mirada futurista al desarrollo pedagógico docente. *Polo del Conocimiento*, 7(2), 1419-1430. <https://polodelconocimiento.com/ojs/index.php/es/article/view/3654/8360>
- Campos, M.N., Ramos, M. y Moreno-Guerrero, A.J. (2020). Realidad virtual y motivación en el contexto educativo: Estudio bibliométrico de los últimos veinte años de Scopus. *Alteridad*, 15(1), 47-60. <https://doi.org/10.17163/alt.v15n1.2020.0>
- Macanquí, M.L., Bélgica O. C. y Campoverde, M.A. (2020). Innovación educativa, pedagógica y didáctica: Concepciones para la práctica en la Educación Superior. *Universidad y Sociedad*, 12(1), 396-403. <https://rus.ucf.edu.cu/index.php/rus/article/view/1465>
- Macías, R. (2019). *Metodologías activas de aprendizaje para matemáticas en Educación Secundaria* [Trabajo Fin de Máster, Universidad Politécnica de Madrid, España]. https://oa.upm.es/56995/1/TFM_RICARDO_MACIAS_SANCHEZ.pdf
- Martínez, J. (2008). Pero ¿Qué es la innovación educativa? *Cuadernos de Pedagogía*, 375, 78-82. <http://hdl.handle.net/11162/36267>
- Méndez, D. (2015). Estudio de las motivaciones de los estudiantes de secundaria de física y química y la influencia de las metodologías de enseñanza en su interés. *Educación XXI*, 18(2), 215-235. <https://doi.org/10.5944/educxx1.14602>
- Morales, R.E. y Pereida, M.A. (2017). Inclusión de estilos de aprendizaje como estrategia didáctica aplicada en un AVA. *Campus Virtuales*, 6(1), 67-75.
- Muntaner-Guasp, J.J., Mut-Amengual, B. y Pinya-Medina, C. (2022). Las metodologías activas para la implementación de la educación inclusiva. *Revista Electrónica Educare*, 26(2), 1-21. <https://doi.org/10.15359/ree.26-2.5>
- Moreno-Guerrero, A.J. (2019). Estudio bibliométrico de la Producción Científica sobre la Inspección Educativa. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 17(3), 23-40. <https://doi.org/10.15366/reice2019.17.3.002>
- 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. *Boletín Oficial del Estado*, 25, del 25 de enero de 2015. <https://www.boe.es/boe/dias/2015/01/29/pdfs/BOE-A-2015-738.pdf>
- Paños-Castro, J. (2017). Educación emprendedora y metodologías activas para su fomento. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20(3), 33-48. <https://doi.org/10.6018/reifop.20.3.272221>
- Parra-González, M.E., Belmonte, J. L., Segura-Robles, A. y Cabrera, A.F. (2020a). Active and Emerging Methodologies for Ubiquitous Education: Potentials of Flipped Learning and Gamification. *Sustainability*, 12(2), 602-602. <https://doi.org/10.3390/su12020602>

- Parra-González, M.E., Segura-Robles, A. y Gómez-Barajas, E.R. (2020b). Assessing Gamified Experiences in Physical Education Teachers and Students. *International Journal of Educational Research and Innovation*, 1(13), 166–176.
- Price, D.J. y De, S. (1986). *Little science, big science and beyond*. Columbia University Press. http://www.andreasaltelli.eu/file/repository/Little_science_big_science_and_beyond.pdf
- Rivas, A. (2017). *Cambio e innovación educativa: las cuestiones cruciales*. Fundación Santillana. http://panorama.oei.org.ar/_dev/wp-content/uploads/2017/07/ForoDocumentoBasico2017.pdf
- Rodríguez-García, A.M., Trujillo-Torres, J.M. y Sánchez-Rodríguez, J. (2015). Impacto de la productividad científica sobre competencia digital de los futuros docentes: aproximación bibliométrica en Scopus y Web of Science. *Revista Complutense de Educación*, 24(1), 623-646. <https://doi.org/10.5209/RCED.58862>
- Segura-Robles, A., Parra-González, M.E. y Gallardo-Vigil, M.A. (2020). Análisis bibliométrico y de redes de colaboración sobre Metodologías Activas en Educación. *Journal of New Approaches in Educational Research*, 9(2), 276-291. <https://doi.org/10.7821/naer.2020.7.575>
- Silva-Quiroz, J. y Maturana-Castillo, D. (2017). Una propuesta de modelo para introducir metodologías activas en educación superior. *Innovación Educativa*, 17(73), 117-131. <http://www.scielo.org.mx/pdf/ie/v17n73/1665-2673-ie-17-73-00117.pdf>
- Smith, D.R. (2012). Impact factors, scientometrics and the history of citation-based research. *Scientometrics*, 92, 419-427. <https://doi.org/10.1007/s11192-012-0685-x>
- Sola-Martínez, T., Cáceres-Reche, M.P., Romero-Rodríguez, J.J. y Ramos-Navas-Parejo, M. (2020). Estudio Bibliométrico de los documentos indexados en Scopus sobre la Formación del Profesorado en TIC que se relacionan con la Calidad Educativa. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 23(2), 19-35. <https://doi.org/10.6018/reifop.418611>
- Todeschini, R. y Baccini, A. (2016). *Handbook of bibliometric indicators: Quantitative tools for studying and evaluating research*. Wiley-VCH. <https://doi.org/10.1002/9783527681969>

El consumo de sustancias psicoactivas y su relación con las habilidades sociales en estudiantes adolescentes: un estudio de revisión sistemática

González Moreno, Alba

Departamento de Psicología, Universidad de Almería (España)

Abstract: The consumption of psychoactive substances has become a social problem that affects young people between the ages of 14 and 18. The consumption of this type of substances entails multiple disadvantages both in the personal development of the subjects themselves and in other areas of their lives such as family and academic life. It is estimated that certain variables such as social skills can help prevent or reduce substance use in adolescence. The present systematic review study aims to identify whether social skills act as a moderating factor in the consumption of psychoactive substances in adolescent students. The methodology has been developed by consulting the Web of Science and Scopus databases using the following search formula: “consumption AND social skills AND adolescents”. The documents were filtered according to the designated inclusion and exclusion criteria and a total of 6 studies were obtained in the final search. The results obtained indicate that there is an indirectly significant relationship between social skills and substance use, due to the fact that adolescents who obtain higher levels of social skills in turn tend to have lower levels of substance use behaviours. The need to implement different tools in educational institutions to promote social skills in young people is discussed.

Keywords: consumption, drug abuse, life skills, social behavior, adolescence.

1. INTRODUCCIÓN

La adolescencia es un periodo de madurez necesario para su adaptación a la vida adulta, siendo este proceso diferente para cada sujeto y que dependerá no solo de sus circunstancias biológicas sino también de las sociales, personales y culturales (Gaete, 2015). El consumo de sustancias psicoactivas se ha convertido en una amenaza para las personas sin distinción de la edad, sexo o cultura, siendo los jóvenes que se encuentran en edad adolescente quienes mas riesgos tienen de consumir dichas sustancias (Perea-Machado y Rodríguez-Flórez, 2020). La vulnerabilidad que presentan los sujetos que se encuentran en la etapa de la adolescencia puede desarrollar ciertos problemas de la conducta y patrones desadaptativos de la personalidad tales como la agresividad, las conductas antisociales, el déficit de autocontrol o dificultades de integración en un grupo social (Martínez-Fernández et al., 2018). Dentro de estos patrones destaca el consumo de drogas como uno de los problemas más notables dentro de la salud pública, siendo las sustancias de tabaco o alcohol las que presentan niveles más elevados (Observatorio Español de las Drogas y las Toxicomanías, OEDT, 2016).

Este consumo excesivo por parte de los adolescentes se encuentra reflejado en estudios realizados a nivel mundial, donde se expone que el consumo de drogas está más extendido entre los jóvenes que en las personas de edades superiores; siendo los adolescentes tempranos (12 a 14 años) y tardíos (15 y 17 años) quienes mayor riesgo de iniciación tienen en el abuso de sustancias (Oficina de las Naciones Unidas contra la Droga y el Delito – UNODC, 2018). Atendiendo a estos resultados entidades como la Organización Panamericana de la Salud (2021) proponen diferentes herramientas con el propósito de facilitar, dar respuesta a los problemas provenientes del consumo de sustancias y reducir las consecuencias originadas de dicho consumo.

Investigaciones enfocadas en conocer la prevalencia de exposición a ciertas sustancias en adolescentes escolarizados determinan que el consumo de alcohol seguido por el de tabaco y el cannabis son las sustancias que más predominan a dichas edades; siendo algunos factores de riesgo que incentivan este consumo la disponibilidad económica, la migración académica y una predisposición favorable (Moreta-Herrera et al., 2018). Existe una gran preocupación social por el trastorno de dependencia que pueden generar este tipo de sustancias, produciendo así diferentes alteraciones en la percepción, el juicio, las emociones y el comportamiento de los individuos (Rivera-Olmos y Parra-Berna, 2016). Las consecuencias de este consumo son diversas dependiendo de la cantidad, frecuencia y el tipo de drogas que se consuma, pero pueden producir trastornos psicológicos y fisiológicos, deterioro en las relaciones sociales y en la propia voluntad del sujeto, así como un bajo rendimiento escolar (Fernández-Artamendi, 2018; Merchán et al., 2017).

Son diversos los estudios que indican la existencia de ciertos factores que potencian el consumo de sustancias psicoactivas en estudiantes adolescentes (Sánchez-Sosa et al., 2014). Uno de los elementos que más relevancia tiene en la incidencia del consumo de drogas en adolescentes es su satisfacción con la vida respecto a su cohesión en un núcleo familiar (Armendáriz-García et al., 2014). Se indica que los jóvenes que se encuentran identificados dentro de un núcleo familiar tienden a tener menores niveles de depresión y una mayor satisfacción con la vida, por lo que su consumo es menos elevado (Gómez et al., 2021). Al igual ocurre con los estilos de apego, los cuales también han sido señalados como un factor predictor del consumo de sustancias en adolescentes, ya que se considera que los estilos de apego se relacionan con la regulación emocional y, por tanto, un apego inseguro puede provocar problemas emocionales e influir en el abuso de sustancias (Barbarias et al., 2019; Momeñe et al., 2021).

Este trabajo de revisión sistemática pretende conocer si el constructo de las habilidades sociales también interfiere, al igual que los aspectos comentados anteriormente, en el consumo de sustancias psicoactivas en estudiantes adolescentes. Las habilidades sociales hacen referencia a las capacidades que poseen las personas para entablar relaciones interpersonales de calidad y cuyo desarrollo es considerado muy trascendental en el desenvolvimiento de las personas, debido a que influye en diferentes ámbitos como son el personal, el académico, familiar o social (Estrada-Araoz et al., 2021). Se presenta que mediante las habilidades sociales se facilita unos procesos cognitivos y estados emocionales que permiten a los sujetos ser capaces de dar respuesta con éxito a las dificultades, desafíos y adversidades que se presentan dentro de su entorno más próximo (Núñez-Hernández et al., 2019).

Estudios previos enfocados en conocer la relación existente entre las habilidades sociales y el consumo de sustancias en adolescentes como el de González et al. (2014) que fue realizado a 1688 adolescentes españoles con edades comprendidas entre 13 y 17 años obtuvo como resultado que existe una relación significativa entre las habilidades sociales y el consumo de sustancias, ya que un nivel bajo en habilidades sociales incrementa el consumo de ciertas sustancias como el alcohol. Resultados similares han sido los expuestos en la investigación de Vera-Pérez et al. (2021) llevada a cabo en 182 adolescentes de Educación Secundaria en una ciudad situada al sudeste de México; dicho estudio identifica una relación significativa y negativa entre las habilidades sociales y la cantidad de bebidas alcohólicas consumidas por los adolescentes, lo que indica que un mayor nivel de habilidades sociales por parte de los sujetos implica un menor consumo de alcohol en los mismos.

1.1. Objetivo del estudio

El objetivo principal de la presente investigación es identificar si las habilidades sociales actúan como un factor moderador del consumo de sustancias psicoactivas en los estudiantes adolescentes.

2. METODOLOGÍA

La presente investigación ha sido llevada a cabo siguiendo las directrices aportadas por la declaración PRISMA 2020 para el correcto desarrollo de trabajos de revisión sistemática (Page et al., 2021; Yepes-Núñez et al., 2021).

2.1. Bases de datos

Las bases de datos seleccionadas para la búsqueda de información han sido Web of Science y Scopus, además se ha contado con motor de búsqueda de Google Académico para otras series de indagaciones complementarias.

2.2. Estrategia de búsqueda

Para la búsqueda de documentos y, atendiendo al carácter internacional de las bases de datos elegidas, se han planteado los siguientes descriptores: “consumption”, “social skills” y “adolescents”. Estas palabras clave en combinación con el operador booleano AND ha dado lugar a la fórmula de búsqueda a emplear: “consumption AND social skills AND adolescents”.

Atendiendo a esta fórmula de búsqueda se ha comenzado con la exploración de documentos en las dos bases de datos mencionadas anteriormente. Las opciones de búsqueda empleadas en las bases de datos seleccionadas han sido: “Todos los campos” para Web of Science y “Article title, Abstract, Keyword” para Scopus. Además, se han considerado ciertos filtros como el acceso al texto completo, el tipo de documento y su fecha e idioma de publicación.

Tabla 1. Resultados obtenidos en cada base de datos según la fórmula de búsqueda establecida.

Bases de datos	Fórmula empleada	Nº de resultados	Nº de resultados tras aplicar filtros
Web of Science	“consumption AND social skills AND adolescents”	530	121
Scopus	“consumption AND social skills AND adolescents”	324	74

La Tabla 1 informa de los resultados obtenidos en cada una de las bases de datos tanto antes como después de utilizar los filtros en las búsquedas.

2.3. Criterios de inclusión y exclusión

La selección de los criterios de elegibilidad ha sido designada a partir del modelo PICoS (Landa-Ramírez y Arredondo-Pantaleón, 2014). Este modelo permite abordar los criterios de inclusión como de exclusión a partir de cuatro variables:

- Participantes: La muestra seleccionada para el estudio corresponde a estudiantes adolescentes sin ninguna patología diagnosticada. En consecuencia, se han eliminado los estudios cuyas aportaciones procedían de participantes de otros niveles educativos o que incluían algún tipo de trastorno.
- Temas de interés: Este trabajo tiende a identificar la relación existente entre habilidades sociales y el consumo de sustancias psicoactivas en estudiantes adolescentes, por lo que se rechazan aquellas investigaciones que no traten sobre las habilidades sociales y el consumo de sustancias en su conjunto.

- Contexto: Los estudios seleccionados se realizaron en un contexto académico o, por el contrario, los provenientes de otro tipo de entornos que no sean clínicos.
- Diseño del estudio: Se consideraron artículos empíricos publicados en español o inglés en los últimos diez años (2022-2012) con acceso a su texto completo. Como resultado, se separaron de la muestra seleccionada aquellos que no cumplían con alguno de dichos criterios.

2.4. Selección de estudios y extracción de datos

Los resultados obtenidos en la búsqueda inicial fueron analizados de acuerdo a los criterios de elegibilidad implantados. Tras ello, los resultados restantes fueron examinados a partir de su título y resumen con la finalidad de incluir solo aquellos estudios que tratasen las habilidades sociales y el consumo de sustancias en estudiantes adolescentes y, por tanto, dieran respuesta al objetivo planteado. Sin embargo, para los trabajos que no se podía determinar un juicio final en base únicamente al título y el resumen, se ha indagado en su texto completo.

2.5. Procedimiento de la selección

El proceso de selección de estudios, que se muestra en la Figura 1, fue diseñado con base en el manifiesto PRISMA 2020 y ajustado a las características de este estudio.

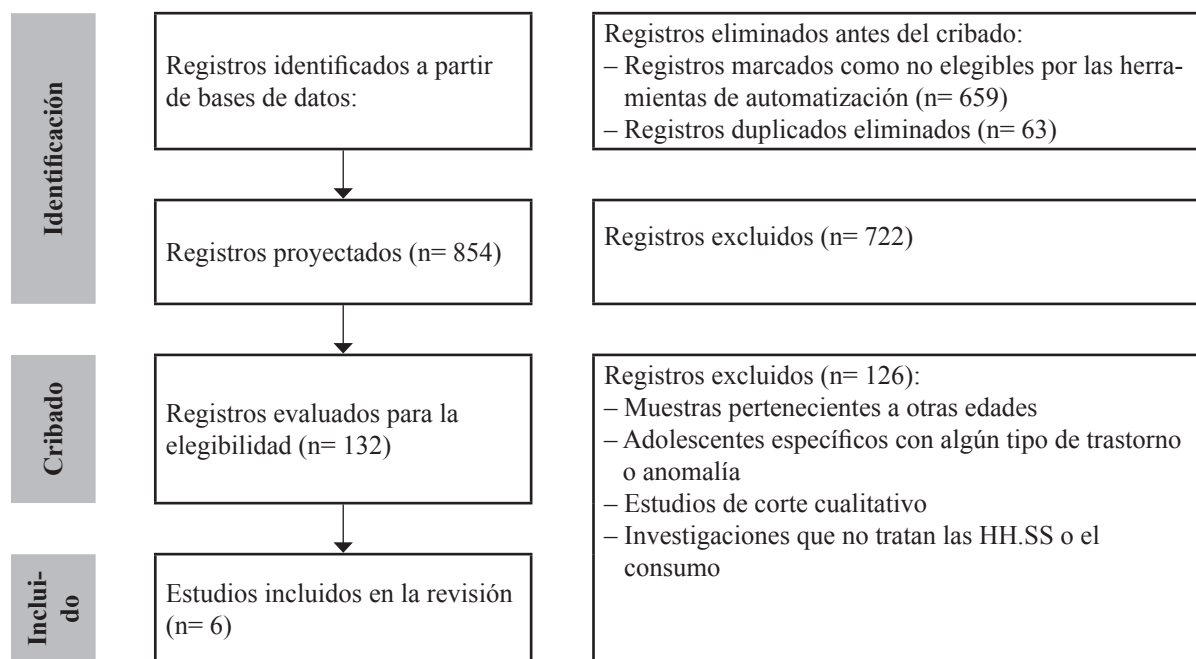


Figura 1. Identificación de estudios a través de bases de datos.

En primer lugar, se realizó una búsqueda inicial que dio como resultado un total de 854 documentos tras eliminar duplicados y documentos marcados como no elegibles por la propia base de datos. Cada artículo fue revisado manualmente, incluyendo título y resumen, por lo que se excluyeron aquellos que no aportaban información suficiente para responder a los objetivos planteados o no cumplían con los criterios de inclusión establecidos. Además, dado que el número total de resultados obtenidos fue bajo, se decidió revisar las referencias de los artículos anteriores para ampliar el número de encuestas incluidas en este esfuerzo de revisión sistemática y tener más fuentes que mejorarían la precisión de esta revisión sistemática.

El número total de artículos seleccionados para su posterior análisis en este trabajo de revisión ha sido 6.

Una vez seleccionados los artículos se ha llevado a cabo un estudio acerca del riesgo de sesgo de cada uno de dichos artículos. Este riesgo de sesgo ha sido evaluado mediante la adaptación de la escala de Newcastle-Ottawa (NOS) (Wells et al., 2000). Tal y como se puede comprobar en la Tabla 2, se observa que el riesgo de sesgo general es bajo, ya que la mayoría de los estudios presentan un riesgo de sesgo entre 10 y 12 puntos.

Tabla 2. Riesgo de sesgo de los estudios seleccionados.

Artículo	Objetivo	Tamaño muestra	Identificación muestra	Comparabilidad	Otros sesgos	Análisis	TOTAL	Riesgo de sesgo
Guldager et al. (2022)	2	2	2	2	1	2	11	B
Palma et al. (2021)	2	1	1	2	2	1	9	M
Jalilian et al. (2020)	2	1	1	2	1	2	9	M
Haug et al. (2018)	2	1	2	2	1	2	10	B
Ismayilova y Terlikbayeza (2018)	2	2	2	2	1	2	11	B
Salvy et al. (2014)	2	2	2	1	1	2	10	B

Nota: Objetivo= objetivo del estudio, Tamaño muestra= n° adecuado de participantes, Identificación muestra= Se ha identificado y evaluado correctamente a los participantes, Comparabilidad= Se comparan los resultados con otros estudios, Otros sesgos= imposibilidad de generalización de resultados, datos de exposición previa, etc., Análisis= Datos estadísticos adecuados; 0= No informa o no evalúa, 1= No evaluado adecuadamente, 2= Evaluado adecuadamente; A= Alto (1-6); M= Medio (7-9); B= Bajo (10-12).

3. RESULTADOS

La Tabla 3 expone las características principales de los artículos seleccionados con la finalidad de identificar aquellos estudios que examinan la relacionan existente entre las habilidades sociales y el consumo de sustancias psicoactivas en adolescentes.

Tabla 3. Características de los estudios seleccionados.

Autor/es y año	País	Participantes	Sustancias psicoactivas examinadas	Habilidades sociales abordadas	Resultados relevantes
Guldager et al. (2022)	Dinamarca	181 adolescentes de entre 15 y 18 años	Alcohol	Autoeficacia	No se encontraron efectos significativos
Palma et al. (2021)	España	365 jóvenes de entre 16 y 21 años	Alcohol y marihuana	Habilidades de rechazo, asertividad, relajación y autocontrol	El autocontrol se asocia negativamente al consumo excesivo de alcohol
Jalilian et al. (2020)	Irán	180 participantes: 26 chicas y 140 chicos	Marihuana	Autoeficacia y habilidades para la resolución de conflictos	Peores habilidades se relacionan con el consumo

Autor/es y año	País	Participantes	Sustancias psicoactivas examinadas	Habilidades sociales abordadas	Resultados relevantes
Haug et al. (2018)	Suiza	1312 estudiantes de entre 14 a 16 años	Alcohol y tabaco	Autocontrol ante el estrés, autoeficacia, autorregulación del estrés y las emociones	Programa que aborda las habilidades para prevenir el consumo
Ismayilova y Terlikbayeva (2018)	Afganistán	181 adolescentes de entre 14 a 17 años	Alcohol	Autoeficacia para la reducción de riesgos, resistencia a la presión de grupo y fortalecer relaciones	Menor consumo y mejoras en las competencias personales y sociales
Salvy et al. (2014)	Estados Unidos	11667 sujetos de entre 12 a 14 años de diferentes distritos de California	Marihuana y Alcohol	Habilidades de rechazo y afrontamiento	El consumo de sustancias aumenta respecto a la edad

Las investigaciones seleccionadas hacen referencia a estudios que han examinado si existe algún tipo de relación entre el consumo de ciertas sustancias psicoactivas y el nivel de habilidades que presentan los adolescentes. Así pues, el estudio realizado por Palma et al. (2021) a 365 jóvenes señala que más del 30% de los participantes afirman tener un consumo intenso de alcohol y más del 50% haber experimentado con cannabis. Esta investigación aporta las puntuaciones más elevadas de sus participantes se encuentran en las dimensiones de búsqueda de sensaciones, impulsividad y creencias y expectativas favorable al consumo de alcohol, mientras que en relación a las habilidades sociales, el autocontrol se asocia negativamente al consumo excesivo de alcohol. Estos datos tan problemáticos también se han obtenido en el estudio de Salvy et al. (2014), en el cual los sujetos han sido evaluados en diferentes puntos temporales y se ha obtenido que la influencia social predice el consumo de alcohol y marihuana en adolescentes, ya que a medida que los participantes iban creciendo el hecho de pasar tiempo con otros adolescentes que ingieren alcohol aumentaba la probabilidad del consumo de alcohol y las normas percibidas se volvieron menos influyentes. Haciendo referencia al consumo de marihuana, la investigación de Jalilian et al. (2020) reporta que la ingesta media de dicha sustancia era de 4,6 veces por semana, siendo la actitud hacia este tipo de sustancia, las limitaciones ambientales, las normas subjetivas y la intención conductual de ingerir marihuana los aspectos que se correlacionaron positivamente entre sí y con el consumo excesivo de esta sustancia por semana; mientras que un mayor nivel de habilidades para resolver problemas y una mayor autoeficacia se asociaron con un menor consumo de marihuana por semana.

Otro tipo de estudios se centran en llevar a cabo un programa de intervención con el alumnado adolescente donde se fomentan las habilidades sociales con la finalidad de reducir ciertos riesgos como es el consumo de sustancias. Un ejemplo de ello es el trabajo de Ismayilova y Terlikbayeva (2018), donde tras la intervención los adolescentes mostraron una mejora en las competencias sociales y personales como la asertividad y la autoestima, una mayor participación en actividades prosociales, mejoras en las habilidades de autocontrol y una menor probabilidad de consumo excesivo de alcohol. Este tipo de programas permiten promover ciertas habilidades sociales, así como, de autocontrol y de resistencia al uso de sustancias que ayudan a que los adolescentes a resistir la presión social y hacer frente a las emociones cognitivas con el objetivo de que los jóvenes no se vean envueltos en proble-

mas con el consumo de alcohol o tabaco (Haug et al., 2018). Aunque la mayoría de ocasiones este tipo de estrategias de actuación tienen efectos positivos en el alumnado, también existe la posibilidad de que los resultados no sean los esperados como ocurrió en el estudio de Guldager et al. (2022), donde los efectos de la intervención no obtuvo un efecto significativo de la autoeficacia de rechazo a beber entre el grupo control y el experimental.

4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

El presente trabajo de revisión sistemática ha permitido examinar diversos estudios que analizan si el nivel de habilidades sociales que tiene un adolescente le protege en cuanto a realizar menores conductas de riesgo como es el consumo de sustancias psicoactivas.

El índice actual de ingesta de sustancias por parte de los jóvenes es problemático, ya que los sujetos en la etapa de la adolescencia se encuentran en un periodo de inmadurez, tienden a ser más vulnerables y por ello tienen más riesgos de consumir dichas sustancias (Gaete, 2015; Martínez-Fernández et al., 2018; Perea-Machado y Rodríguez-Flórez, 2020; OEDT, 2016). Diversas organizaciones de la salud como la UNODC (2018) y la OPS (2021) señalan esta problemática relacionada con el abuso de sustancias e intentan que los adolescentes reduzcan su consumo mediante diferentes herramientas.

Estudios enfocados en aportar información acerca de este fenómeno señalan que las sustancias más predominantes en los adolescentes escolarizados son, en orden de mayor a menor consumo, el alcohol, el tabaco y el cannabis y que algunas de las consecuencias que puede generar el abuso de estas sustancias en dichas edades es un trastorno de dependencia, alteraciones en el juicio y el comportamiento, deterioro en sus relaciones sociales y propia voluntad y un bajo rendimiento académico (Fernández-Artamendi, 2018; Merchán et al., 2017; Moreta-Herrera et al., 2018; Rivera-Olmos y Parra-Berna, 2016).

Los resultados obtenidos tras analizar los estudios seleccionados aportan que las habilidades sociales se pueden considerar como un factor moderador del consumo de sustancias psicoactivas en estudiantes adolescentes. Se ha obtenido que ciertas dimensiones de las habilidades sociales como es el autocontrol se asocia de manera significativamente negativa con el consumo de marihuana y alcohol, por lo que se entiende que un mayor nivel de habilidades sociales (en este caso de autocontrol) va a reducir la ingesta de sustancias psicoactivas (Palma et al., 2021). Al igual ocurre en el consumo específicamente de la marihuana, donde se ha obtenido que los sujetos que aportaban mayores habilidades para resolver problemas y autoeficacia presentaban un menor consumo (Jalilian et al., 2020); datos similares a los obtenidos en investigaciones anteriores que señalan que un bajo nivel de habilidades sociales predispone a un mayor consumo de ciertas sustancias, mientras que un mayor nivel las reduce (González et al., 2014; Vera-Pérez et al., 2021). Algunos de los factores que incentivan este consumo abusivo son las relaciones con sus pares (Salvy et al., 2014), por lo que, tal y como señalan estudios previos, los diferentes tipos de relaciones ya sea con sus iguales o con su propia familia puede provocar que los adolescentes se inicien en el consumo de sustancias (Barbarias et al., 2019; Gómez et al., 2021; Momeñe et al., 2021). El hecho de llevar a cabo con el alumnado adolescente ciertos programas para fomentar sus habilidades sociales también han obtenido buenos resultados, debido a que los participantes mostraron mejoras en las competencias sociales, una menor probabilidad de sentirse presionado por su grupo social y por tanto consumir ciertas sustancias de manera abusiva (Haug et al., 2018; Ismayilova y Terlikbayeva, 2018). No obstante, aunque este tipo de herramientas son muy beneficiosas, no siempre tiene unos resultados óptimos por lo que a veces hay que revisar su desarrollo para poder mejorar y que la intervención sea de calidad (Guldager et al., 2022).

En definitiva, cabe destacar como las habilidades sociales son una serie de capacidades que aportan beneficios en los adolescentes, ya que mediante este constructo se puede reducir ciertos factores de riesgo como es el consumo de sustancias psicoactivas. Algunas de las limitaciones observadas en la realización de este trabajo de revisión sistemática es la escasez de estudios existentes actualmente que relacionen las habilidades sociales con el consumo de sustancias psicoactivas, ya que la mayoría de las investigaciones se centran en encontrar qué factores son los que aumentan la probabilidad de consumir en la adolescencia pero no en identificar qué herramientas son beneficiosas para reducir dicho consumo. Las futuras líneas de investigación que podrían llevarse a cabo partiendo de este trabajo es identificar qué otras variables ayudan a reducir el consumo de sustancias en adolescentes o, por el contrario, qué otros beneficios tienen un adecuado dominio de las habilidades sociales a dichas edades. En cuanto a las implicaciones prácticas de este estudio cabe mencionar como se ha identificado que atendiendo las relaciones sociales y fomentando las habilidades de los jóvenes se pueden minimizar los riesgos en los que se ven envueltos en la etapa de la adolescencia. Así pues, se sugiere la necesidad de promover las habilidades sociales a dichas edades dentro del contexto educativo con la finalidad de suscitar el desarrollo óptimo y el bienestar personal.

Agradecimientos

El presente trabajo cuenta con el apoyo del Ministerio de Educación y Formación Profesional a través del programa de ayudas para la Formación de Profesorado Universitario (FPU) otorgado a Alba González Moreno con referencia FPU19/01570.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Armendáriz-García, N. A., Alonso-Castillo, M. M., Alonso-Castillo, B. A., López-Cisneros, M. A., Rodríguez-Puente, L. A., & Méndez-Ruiz, M. D. (2014). La Familia y El Consumo DE alcohol en estudiantes universitarios. *Ciencia y Enfermería*, 20(3), 109–118. <https://doi.org/10.4067/s0717-95532014000300010>
- Barbarias, O., Estévez, A., & Jáuregui, P. (2019). La dependencia emocional como factor mediador en la relación entre apego y el abuso de drogas y alcohol en jóvenes. *Revista Española de Drogodependencias*, 44(1), 44-58. https://www.aesed.com/upload/files/v44n1_art3.pdf
- Estrada-Araoz, E. G., Zuloaga-Araoz, M. C., Gallegos-Ramos, N. A., & Mamani-Uchasara, H. J. (2021). Adicción a internet y habilidades sociales en adolescentes peruanos de educación secundaria. *Archivos Venezolanos de Farmacología y Terapéutica*, 40(1), 74-80. <https://doi.org/10.5281/ZENODO.4675699>
- Fernández-Artamendi, S. (2018). Deshojando la marihuana: cannabis, cannabinoides y salud mental. *Revista Española de Drogodependencias*, 43(3), 5-12. <https://www.aesed.com/upload/files/v43n3-editorial.pdf>
- Gaete, V. (2015). Desarrollo psicosocial del adolescente. *Revista Chilena de Pediatría*, 86(6), 436-443. <https://doi.org/10.1016/j.rchipe.2015.07.005>
- Gómez, S., Matagira-Rondón, G., Agudelo-Cifuentes, M. C., Berbesi-Fernández, D. Y., & Morales-Mesa, S. A. (2021). Cohesión familiar y factores relacionados en adolescentes escolarizados. *Universidad y salud*, 23(3), 198–206. <https://doi.org/10.22267/rus.212303.233>
- Gonzálvez, M. T., Espada, J. P., Guillén-Riquelme, A., Orgilés, M., & Hernández, U. M. (2014). ¿Consumen más drogas los adolescentes con déficit en habilidades sociales? *Revista Española de Drogodependencias*, 39(4), 15-28. https://www.aesed.com/upload/files/vol-39/n-4/v39n4_1.pdf

- Guldager, J. D., Kjær, S. L., Grittner, U., & Stock, C. (2022). Efficacy of the virtual reality intervention VR FestLab on alcohol refusal self-efficacy: A cluster-randomized controlled trial. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, *19*(6), 3293. <https://doi.org/10.3390/ijerph19063293>
- Haug, S., Paz Castro, R., Wenger, A., & Schaub, M. P. (2018). Efficacy of a mobile phone-based life-skills training program for substance use prevention among adolescents: study protocol of a cluster-randomised controlled trial. *BMC Public Health*, *18*(1), 1-9. <https://doi.org/10.1186/s12889-018-5969-5>
- Ismayilova, L., & Terlikbayeva, A. (2018). Building competencies to prevent youth substance use in Kazakhstan: Mixed methods findings from a pilot family-focused multimedia trial. *The Journal of Adolescent Health: Official Publication of the Society for Adolescent Medicine*, *63*(3), 301–312. <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2018.04.005>
- Jalilian, F., Mirzaei-Alavijeh, M., Ahmadpanah, M., Mostafaei, S., Kargar, M., Pirouzeh, R., Sadeghi Bahmani, D., & Brand, S. (2020). Extension of the Theory of Planned Behavior (TPB) to predict patterns of marijuana use among young Iranian adults. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, *17*(6), 1981. <https://doi.org/10.3390/ijerph17061981>
- Landa-Ramírez, E., & Arredondo-Pantaleón, A. J. (2014). Herramienta pico para la formulación y búsqueda de preguntas clínicamente relevantes en la psicooncología basada en la evidencia. *Psicooncología*, *11*(2/3), 259-270. http://doi.org/10.5209/rev_psic.2014.v11.n2-3.47387
- Martínez-Fernández, V., Lloret-Irles, D., & Segura-Heras, J. V. (2018). Impulsividad y búsqueda de sensaciones como predictores del consumo de drogas en adolescentes: Un estudio longitudinal. *Revista de Psicología Clínica con Niños y Adolescentes*, *5*(3), 9-15. <https://doi.org/10.21134/rpcna.2018.05.3.1>
- Merchán, A., Romero, A. F. & Alameda, J. R. (2017). Consumo de sustancias psicoactivas, inteligencia emocional y rendimiento académico en una muestra de estudiantes universitarios. *Revista Española de Drogodependencias*, *42*(4), 21-34. https://www.aesed.com/upload/files/v42n4_amerchan-et-al.pdf
- Momeñe, J., Estévez, A., Pérez-García, A. M., Jiménez, J., Chávez-Vera, M. D., Olave, L., & Iruarriaga, I. (2021). El consumo de sustancias y su relación con la dependencia emocional, el apego y la regulación emocional en adolescentes. *Anales de Psicología*, *37*(1), 121–132. <https://doi.org/10.6018/analesps.404671>
- Moreta-Herrera, R., Mayorga-Lascano, M., León-Tamayo, L., & Ilaja-Verdesoto, B. (2018). Consumo de sustancias legales, ilegales y fármacos en adolescentes y factores de riesgo asociados a la exposición reciente. *Health and Addictions/Salud Y Drogas*, *18*(1), 39–50. <https://doi.org/10.21134/haaj.v18i1.333>
- Núñez-Hernández, C. E., Hernández del Salto, V. S., Jerez-Camino, D. S., Rivera-Flores, D. G., & Núñez-Espinoza, M. W. (2018). Las habilidades sociales en el rendimiento académico en adolescentes / Social skills in academic performance in teens. *Revista de Comunicación de la SEECI*, *47*, 37-49. <https://doi.org/10.15198/seeci.2018.0.37-49>
- Observatorio Español de las Drogas y las Toxicomanías - OEDT (2016). *Informe 2016 Alcohol, Tabaco y Drogas Ilegales en España*. Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad.
- Oficina de las Naciones Unidas contra la Droga y el Delito (UNODC). (2018). *Informe mundial sobre las drogas 2018*. UNODC.
- Organización Panamericana de la Salud (OPS). (2021). Políticas de salud pública sobre el consumo de sustancias psicoactivas. Manual para la planificación en el ámbito de la salud. Organización Panamericana de la Salud. <https://doi.org/10.37774/9789275323502>

- Page, M. J., McKenzie, J. E., Bossuyt, P. M., Boutron, I., Hoffmann, T. C., Mulrow, C. D., ... & Moher, D. (2021). The PRISMA 2020 statement: an updated guideline for reporting systematic reviews. *Systematic reviews*, *10*(1), 1-11. <https://doi.org/10.1136/bmj.n71>
- Palma, D., Continente, X., López, M. J., Vázquez, N., Serral, G., Ariza, C., & Equipo Investigador Proyecto REPTES. (2021). Rasgos de la personalidad asociados al consumo de sustancias en jóvenes en contexto de vulnerabilidad. *Gaceta Sanitaria*, *35*(6), 542-550. <https://doi.org/10.1016/j.gaceta.2020.08.004>
- Perea-Machado, T., & Rodríguez-Flórez, M. (2020). El consumo de sustancias psicoactivas en adolescentes en etapa escolar. *Revista Sinergia*, *1*(7), 164-194. <http://sinergia.colmayor.edu.co/ojs/index.php/Revistasinergia/article/view/101>
- Rivera-Olmos, V. M. & Parra-Berna, M. C. (2016). Cannabis: efectos en el sistema nervioso central. Consecuencias terapéuticas, sociales y legales. *Revista Médica del Instituto Mexicano del Seguro Social*, *54*(5), 626-634.
- Salvy, S.-J., Pedersen, E. R., Miles, J. N. V., Tucker, J. S., & D'Amico, E. J. (2014). Proximal and distal social influence on alcohol consumption and marijuana use among middle school adolescents. *Drug and Alcohol Dependence*, *144*, 93-101. <https://doi.org/10.1016/j.drugalcdep.2014.08.012>
- Sánchez-Sosa, J. C., Villarreal-González, M. E., Ávila Guerrero, M. E., Jiménez, A. V., & Musitu, G. (2014). Contextos de socialización y consumo de drogas ilegales en adolescentes escolarizados. *Intervencion psicosocial*, *23*(1), 69-78. <https://doi.org/10.5093/in2014a7>
- Vera-Pérez, M. del C., López-Cisneros, M. A., Telumbre-Terrero, J. Y., & Noh-Moo, P. M. (2021). Habilidades sociales y consumo de alcohol en adolescentes estudiantes de secundaria. *Jóvenes en la Ciencia*, *11*, 1-5. <https://www.jovenesenlaciencia.ugto.mx/index.php/jovenesenlaciencia/article/view/3258>
- Wells, G. A., Shea, B., O'Connell, D., Peterson, J., Welch, V., Losos, M., & Tugwell, P. (2000). The Newcastle-Ottawa Scale (NOS) for assessing the quality of nonrandomised studies in meta-analyses. http://www.ohri.ca/programs/clinical_epidemiology/oxford.asp
- Yepes-Núñez, J. J., Urrútia, G., Romero-García, M., & Alonso-Fernández, S. (2021). Declaración PRISMA 2020: una guía actualizada para la publicación de revisiones sistemáticas. *Revista Española de Cardiología*, *74*(9), 790-799. <https://doi.org/10.1016/j.recesp.2021.06.016>

Evolución de la formación no institucional de los maestros en España

Granados Alós, Lucía¹; Poves Jiménez, José Ángel² y Aparisi Sierra, David³

¹Facultad de Educación, Universidad Internacional de Valencia (España); ²Facultad de Educación, Universidad Pegaso Internacional (Italia); ³Facultad de Educación, Universidad de Alicante (España)

Abstract: The training of teachers took on a formal character with the approval of the First Ordinances of the Brotherhood of San Casiano by Royal Provision of February 11, 1668. Thus began a period that was characterized by the guild training model for the Masters of the Art of Reading, Write and Count, which began under the tutelage of a qualified teacher as in any other profession. In the present work, the evolution of this formative model is analyzed throughout its period of validity, marked by the three main Ordinances by which the Brotherhood was governed, 1668, 1695 and 1705 and the last period already with a more academic model. with the transformation of the Brotherhood/Congregation into an Academic College (1780). The four models are compared in which the evolution of the teaching of the first letters can be appreciated to adapt to social dynamics and their new needs, as well as the resistance of some social sectors to the socialization of this teaching. The Brotherhood of San Casiano emerged in order to defend the interests of its members, support their families in case of need, avoid unfair competition by false teachers, establish the rules for setting up a school and train future teachers.

Keywords: teacher training, Brotherhood of San Casiano, historical-legislative analysis, teaching; union model.

1. INTRODUCCIÓN

En este trabajo se realiza un análisis histórico-legislativo de la formación no institucional de los maestros en España, desde el primer documento en que se trató del tema, la Cédula de Enrique II de 1373, y las posteriores confirmaciones de ella por otros monarcas estudiando el proceso que los llevó a organizarse en una organización gremial, la Hermandad de San Casiano, que implantó el modelo gremial de formación de los maestros. Este análisis no permite también conocer la evolución de la enseñanza de las primeras letras hasta el primer tercio del siglo XIX

Se examina con más detenimiento la propuesta formativa derivada de las tres Ordenanzas por las que se rigió la Hermandad o Congregación como se denominó posteriormente y la del Colegio Académico de Primeras Letras como sucesor de la Congregación. También se hace una sucinta exposición de los dos intentos de creación de Escuelas Normales y las causas probables de su rápida desaparición.

De forma diacrónica se ubica históricamente cada uno de los modelos formativos, así como los cambios sociales que se fueron produciendo a lo largo de este prolongado periodo entre los que se encuentran dos cambios de edades históricas, de la Edad Media a la Edad Moderna y de ésta a la Contemporánea y el papel que los ilustrados españoles desempeñaron en la parte final del proceso

2. MARCO TEÓRICO

2.1. Antecedentes

Se ha utilizado el análisis documental propuesto por Molina (1989). El documento se estudia desde dos perspectivas diferentes, el análisis externo o formal del documento, en algunos de ellos este análisis

sis ya está realizado por otros autores y en otros aportamos los datos de su localización y clasificación. En cuanto al análisis interno o de su contenido e interpretación del mensaje que transmite, en algunos casos se ha utilizado la transcripción textual para sustentar la interpretación y en otros, por estar de acuerdo o en desacuerdo con ello, se ha tomado la interpretación de otros autores que han tratado el tema (Corral, 2015; Salazar-Gómez y Tobón, 2018)

Se partió de la obra de Luzuriaga (1916) por ser la referencia obligada para este tema, Conforme se iba avanzando en el análisis de los documentos y realizando otras consultas en los diferentes buscadores fueron apareciendo nuevos documentos legislativos y bibliográficos que se fueron incorporando como nuevo material a analizar, como la “Novísima recopilación de las leyes de España y la Gaceta histórica del BOE.

2.2. Conceptualización de formación no institucional de los maestros

Se conceptualiza como formación no institucional de los maestros en España cualquier modelo formativo anterior a la creación de las Escuelas Normales de Magisterio, creadas en 1839, con el exclusivo fin de formar a los maestros y unos años más tarde a las maestras (Maillo, 1967).

La exclusión que se realiza de algunas escuelas a las que se las denominó incluso oficialmente “escuelas normales”, en las dos primeras décadas del siglo XIX, se debe a qué habiendo servido de modelo o norma para formar maestros en una determinada metodología, no fue ese su fin exclusivo sino intentos de encontrar una metodología que acortase las tareas de enseñanza-aprendizaje (E-A) atendiendo a la vez a un mayor número de alumnos y en el mejor de los casos por tratarse de intentos de unificación metodológica. Por diversas circunstancias no lograron sus fines y desaparecieron o fueron disueltas.

Sobre la fecha de inicio de la formación no institucional de los maestros en España hay dos posiciones básicas, los que la hacen coincidir con el primer documento que hace mención a los maestros y a los requisitos que debían cumplir para poder serlo, y los que la hacen coincidir con la creación de la organización gremial Hermandad de San Casiano.

El primer documento que hace mención a los maestros de primeras letras y a los requisitos que debían cumplir para poder serlo es la Cédula de Enrique II. El documento es una obra aparecida en 1717 (Bartolomé 1991; Camacho 2015; Cotarelo y Mori, 1913; Delgado 1993;1989; Galicia 2016; Jiménez-Landi, 1996; López del Castillo 2013 y Maillo 1967).

Otros como Pinto Molina, 1989 y Lorenzo Vicente 1995, la consideran auténtica encontrando normales las dudas que presenta por tratarse de una copia al considerar que el copista simplemente se limitó a actualizar la terminología y la sintaxis a su época sin variaciones de fondo.

En esta Cédula cuya vigencia se prolongó hasta 1668 por las distintas confirmaciones que de ella realizaron algunos de sus sucesores los Reyes Católicos (1500), Carlos V (1540) y Felipe II (1610) se establecía que debían ser “examinados”, no habiendo referencia a los conocimientos que debían acreditar, sino de otras particularidades o características personales.

“Que aveis [sic] de saber si es fijodalgo, Cristiano [sic] viejo, que no ha de tener mezcla de otra mala sangre, como es de Moro, Turco, o Judio [sic], que ha de ser de buena vida, y costumbres; y fallando todo esto, vos mando les deis las cartas, porque no siendo assi [sic], no podra [sic] gozar de ninguna de ellas, si no antes vos mando le castigueis [sic], y no consintais [sic] tener enseñanza ninguna, pena de la nuestra merced, y de graves penas pecuniarias, que os impongo desde luego”.

En la Cédula de los Reyes Católicos se siguen exigiendo las mismas condiciones, apareciendo la obligación de saber leer y escribir certificado por el Consejo de Castilla. De la Cédula Carlos I, se

infiere que los requisitos para ser maestro seguían siendo los mismos, exigiéndoseles también saber leer y escribir, al no decir nada en contra, la forma de acreditarlos seguiría siendo el examen.

El primer indicio de que los maestros de Madrid se comenzaban a organizar para atajar el intrusismo que estaba penetrando en la profesión fue la “Petición 40 de las Cortes” de 1576 sobre las “cualidades de los maestros de primeras letras” (De la Fuente 1885, p.608). En ella se solicitaba que se vigilase que los maestros fueran personas de buena vida y costumbres y de “reconocida cristiandad”, porque en la educación de los niños lo más importante era el ejemplo “es mucho más importante que sean personas de conocida cristiandad y ejemplares costumbres, porque tales las aprendan de ellos sus discípulos”, la formación sobre las materias a enseñar se daba por supuesta ya que se solo los reclamantes la tenían.

En 1587 se produjeron por parte de los maestros unos movimientos muy interesantes para controlar tanto la enseñanza de las primeras letras como los exámenes de los maestros. Ocho maestros de Madrid de “escribir, contar y doctrina”, solicitaron al Consejo que examinara a los maestros y a sus ayudantes de esta ciudad que se considerase que no reunieran la “suficiencia, calidad y habilidad para ello [la enseñanza]”, porque podrían causar “muchos males, principalmente morales a sus alumnos”. Estos exámenes los realizarían dos o tres maestros entre los más antiguos a los que se les dispensaría del examen, a los aprobados se les expediría el título correspondiente. Basaban esta solicitud en la Real Provisión de 17 de mayo de 1553 en la que el Consejo de Castilla delegaba la realización del examen en los Corregidores. La alegación principal de los maestros fue que los Corregidores “de ello no entienden”.

El Consejo siguiendo la regla de resolver los asuntos lentamente no contestó y en agosto del mismo año “unos maestros”, volvieron a hacer la misma solicitud, con el añadido de examinar a todos los maestros de Lengua Castellana. El auto del 12 de octubre de 1587 determinaba que los exámenes los debían realizar los Corregidores, por no ser el oficio de maestro ni servil ni mecánico, sin intervención alguna de los maestros.

Con la documentación anterior y alguna otra que hemos omitido se presentó un informe al Presidente del Consejo de Castilla Conde de Barajas que no se mostró de acuerdo con que los maestros, en su mayoría calígrafos, examinaran al resto porque

“si debaxo deste [sic] velo no está encubierto el querer destruir á [sic] todos los demás maestros que hay, porque como estos ocho ó [sic] los mas dellos [sic]son buenos escribanos y los demas [sic]no lo son, se puede presumir que quieren excluirlos; pero de cualquiera forma que sea, ellos ofrecen que haran [sic] las ordenanzas que convengan: mandeseles [sic] las hagan luego y presenten para ver si por ellas dan alguna orden en sus desordenes y mala enseñanza”.

Denunciaba el favoritismo o corporativismo que pudiera darse con los exámenes y hacía una doble propuesta para que ni el lugar ni su dificultad fuera el motivo de que algún pueblo quedase sin escuela pudiendo realizarlos fuera de Madrid antes las justicias de los pueblos asistidos por dos maestros y en cuanto a los contenidos se reducirían con el único requisito de conocer la ortografía según las normas de la Real Academia.

El conde de Barajas ante la previsión de quejas por parte de los maestros examinados retomó el tema de la concesión de preeminencias, reconociendo a la vez que había un gran número de maestros sin título.

“Y porque todos se precien del oficio y se habiliten con fin de examinarse, podrase [sic] dar a los examinados alguna honra o preeminencia que en apariencia sea algo, aunque en substancia no lo

sea, como esencia [sic] de huéspedes fuera de la Corte (i.e., hospedar a soldados en tiempo de guerra) ú [sic] de oficios concejiles por el tiempo que tuvieren puesta escuela” (Cotarelo y Mori, 1916, V. II, p. 176).

2.3. La Hermandad de San Casiano

La verdadera influencia del colectivo de calígrafos en la enseñanza del Arte de Leer, Escribir y Contar se produjo con la llegada a Madrid de Pedro Díaz de Morante, calígrafo manchego que se instaló en Madrid como maestro de los hijos del Conde de Barajas, de los de Bernardino de Velasco, condestable de Castilla, de los del Marqués de Vallés y posteriormente del príncipe D. Fernando hijo de Felipe III. Desde esta privilegiada posición político-social, propuso la creación de una Academia para enseñarle el Arte a los futuros maestros.

“Como en las demás ciencias ay [sic] disputas y conclusiones, para apurar y concluir verdades, para saber qual [sic] es la verdadera ciencia, será justo que el Consejo se sirva a mandar [sic] a los Maestros que enseñan el arte de escribir, que tengan conclusiones, y hagan una academia, para que se sepa la verdad apuradamente desta [sic] ciencia, o arte de escriuir [sic]” (Díaz de Morante, 1624, p. 22).

Con este antecedente los maestros examinados de Madrid y por lo tanto con el preceptivo título o acreditación del Consejo de Castilla, que actuaban como examinadores de los futuros maestros de la Vila y Corte según estipulaba la Cédula de Felipe III de 1609, comenzaron a organizarse para defender mejor sus intereses, finalizando con creación de la Hermandad de San Casiano en 1668 y según otros autores en 1642, siendo esta fecha la más aceptada. Esta discrepancia se debe a que el documento fue redactado en 1642 y por él se regía la Hermandad, aunque no fue presentado a la Escribanía de Cámara para su aprobación hasta 1667 y aprobado en 1668 (Luzuriaga, 1916).

2.3.1. Las Ordenanzas de la Hermandad de San Casiano de Madrid

Tres son las ordenanzas promulgadas y reconocidas por la mayoría de los autores que han tratado el tema, otros como Ventajas Dote (2007) enumera siete ordenanzas, esta diferencia estriba en que este autor incluye las modificaciones o añadidos que se realizaron en alguna de las ellas, considerándolas por ello diferentes o sencillamente una ordenanza nueva. El nombre de ordenanzas viene por la composición del documento por el que a los artículos se les denomina ordenanzas.

La mayor parte del texto estaba dedicada a asuntos internos de Hermandad, a las preeminencias de que disfrutaban los maestros titulados y agremiados, y una parte más reducida a la formación de los maestros. Este apartado fue incrementándose en cada una de las siguientes Ordenanzas y ocupó una amplia parte del Reglamento del Colegio Académico, esta vez por orden expresa del Consejo.

Hubo Hermandades de San Casiano en otras ciudades españolas con los mismos o parecidos fines, siendo la más estudiada la de Madrid: Hermandad de Granada creada en 1530, sus ordenanzas se reformaron en 1614 y 1689, Hermandad de Sevilla, creada en 1587, y dos reformas de sus ordenanzas en 1727 y 1730, y Hermandad de Cádiz creada en 1730; a estas se han de añadir las de ciudades como Jerez de la Frontera, Antequera y en Málaga capital. Lorenzo Vicente (1995, pp.207) menciona otras tres, la de Toledo, la de Valencia y la de Zaragoza. La Hermandad de San Casiano de B se creó en 1657 con reformas posteriores de sus Ordenanzas en 1665, 1719, 1740 y 1760 (Ventajas Dote 2007, p. 58).

2.3.2. Las Primeras Ordenanzas

Como en las dos siguientes y como con los Estatutos del Colegio Académico, solamente se toma en consideración lo referente a la formación de los maestros:

Quienes realizaban el examen, las condiciones previas para poder presentarse al examen, el examen y las condiciones que debían cumplir los leccionistas.

Condiciones previas de los aspirantes a maestro para poder presentarse al examen:

- a) Tener más de veinte años. Se hacía la indicación de que esta condición también era obligatoria para los hijos de maestro, lo que permite suponer que era práctica habitual que algunos hijos de maestro no la cumplieran.
- b) Haber sido pasante/ayudante de un maestro titulado durante dos años.
- c) Certificación de limpieza de sangre y certificado de buena vida y costumbres expedido por el párroco.
- d) Certificado haber aprobado el examen de Doctrina Cristiana.
- e) Certificado o fe de bautismo

No figuran en estas ordenanzas los contenidos del examen práctico. Torrijo, 1991, hace una relación de las materias de las que se examinó un maestro ya que en los títulos que se expedían figuraba esta circunstancia: caligrafía con diversos tipos de letra, “redonda, antigua, bastarda, liberal y apocada [sic]; Ruiz Berrio (2001, p. 100) añade además: reconocimiento de escritos para certificar su autenticidad o falsedad y un examen de matemáticas con los siguientes contenidos: las cinco reglas, ortografía, la composición de la letras mayúsculas y minúsculas y su distribución según la pauta de cada una de ellas.

Los leccionistas, eran los que sin ser maestros se dedicaban a dar clase por las casas a los hijos de las familias pudientes con autorización de su maestro tutor y de la Hermandad, para evitar la intromisión de aquellos se establecía que no podían ejercer de leccionistas los que no fueran ayudantes de un maestro titulado o no fueran clérigos.

2.3.3. Segundas Ordenanzas (1695).

En su ordenanza primera prohibía el ejercicio del magisterio a los no examinados y titulados denunciando así el intrusismo que existía en la profesión (Cotarelo y Mori.1916).

La ordenanza segunda denunciaba la práctica poco ortodoxa de algunos maestros para ejercer sin título por el procedimiento de solicitar al Consejo un permiso temporal que les permitía tener escuela hasta que se examinasen y una vez con este permiso temporal no acudían a examinarse y seguían ejerciendo. Se les dio un plazo de tres días para examinarse o cerrar la escuela. Esta medida no solo era efectiva para Madrid sino también para el resto de ciudades.

En la ordenanza cuarta comenzaba una serie de excepciones que se prolongaría hasta prácticamente el siglo XIX, la de permitir ejercer de maestros en pueblos pequeños que no pudieran mantener a un maestro a “cualquiera medianamente instruido”.

Las condiciones previas de los aspirantes para poder presentarse al examen, ordenanza VII, variaban poco: Certificados de limpieza de sangre y buenas costumbres y el de no haber ejercido “oficios indecentes”.

Se debían examinar de lectura “en cualquier papel”, de escritura o más bien caligrafía de los siguientes tipos de letra: bastarda, grifa, romanilla y panzuda y todas las demás, así como conocer la distribución de la pauta, así como de la reglas y métodos de escritura, insistiendo en el reconocimiento de letras para actuar de peritos caligráficos.

Con respecto a los leccionistas se estipulaba la obligación de haber asistido al menos durante dos años como ayudante de un maestro titulado y tras ese periodo superar un examen de la propia Hermandad.

Aparecían por primera vez las maestras, sin referencias a su examen, prohibiéndoles admitir en sus escuelas a niños mayores de cuatro años (Lopez del Castillo, 2013).

2.3.4. Terceras Ordenanzas (1705)

Comenzaron estas Terceras Ordenanzas con el nuevo siglo y la entronización de los borbones en el trono español y algunos cambios en la administración del Estado. La hermandad de San Casiano pasó a denominarse Congregación de San Casiano dándole un giro más doctrinal. Perdió la autoridad sobre los exámenes que había venido disfrutando desde su fundación y hubo algunos cambios de cierta importancia en sus contenidos sobre la formación de los maestros (Ruiz, 1998).

El mayor problema que tenía la ahora Congregación fue la pérdida de la autoridad sobre los exámenes al haberse nombrado examinadores vitalicios que por esta condición pasaban a tener toda la autoridad sobre los exámenes en detrimento de la Congregación. Estas Terceras Ordenanzas comenzaban con un intento de retomar el control sobre ellos por parte de la Congregación ante la oposición de los examinadores. Los años posteriores fueron un continuo enfrentamiento entre ambas partes (Maillo, 1987).

Según De la Fuente, 1885, las condiciones previas de los aspirantes a maestro para poder presentarse al examen:

- a) Se solicitaba el aumento del periodo de pasantía de dos a tres años, en 1740 se solicitó aumentar este periodo a cuatro años.
- b) Se pedía un examen más completo o pormenorizado de la documentación inicial, certificado de limpieza de sangre y buenas costumbres, edad de los aspirantes y periodo de pasantía.
- c) Certificado de ser hombre honrado y de buena vida y de “cristiano viejo sin mezcla de mala sangre
- d) En 1742, se realizó una incorporación sobre estas condiciones al incluirla como profesión liberal, lo que implicaba que acotaba su ejercicio solamente a los hombres libres.
- e) El examen:
 - a. No hay referencia a las materias de examen.
 - b. El contenido del examen práctico se estableció por Decreto de 31 de agosto de 1719: Leer con solvencia un documento escrito en letra romanilla, de coco o bula y en un manuscrito de letra antigua, colocación correcta del brazo y el cuerpo para escribir, escribir en diferentes tamaños de letra con proporción en sus diversas partes. Se trató en la práctica de un examen de caligrafía. En matemáticas se examinaban de las “cuatro reglas, ... regla de tres directa, ... quebrados y enteros, ... reglas de aligaciones, ... y raíz cuadrada y cúbica”
 - c. Se fijaban unos contenidos más precisos para el examen de doctrina cristiana con el catecismo de Gerónimo Ripalda como texto de referencia.

2.3.5. La Real Provisión de 11 de Julio de 1771

Según Delgado, 1989, se apartaba a la Congregación de la realización de los exámenes de los maestros por las dudas sobre su actuación tanto con los exámenes de los maestros como de la organización de la enseñanza de las primeras letras. Como primera medida el Consejo era el que fijaba los requisitos necesarios para poder presentarse al examen:

- Certificación; “atestación” por parte del Ordinario de la diócesis de haber superado el examen de Doctrina Cristiana.
- Certificado de buena vida y costumbres como en las ordenanzas precedentes. Ahora acompañado de la firma de tres testigos.

Desaparecieron los certificados de limpieza de sangre, de ser cristiano viejo y el de que los padres no hubieran ejercido oficio vil o mecánico.

Una vez superado este trámite se procedía al examen práctico de las materias del Arte de Leer, Escribir, y Contar, que debían realizar en presencia de los representantes nombrados por el ayuntamiento donde se realizaban los exámenes.

Para los “maestros no titulados” se abría una opción al poderse examinar para poder seguir ejerciendo, los titulados en cambio no debían volver a examinarse. También contemplaba un examen para las maestras de niñas que se limitaba a la presentación de un certificado de vida y costumbres y a un examen de Doctrina Cristiana por parte de algún clérigo autorizado.

Un punto importante de esta Real Provisión fue la recomendación de material escolar para las escuelas, como un catecismo recomendado por el Ordinario de la diócesis que podía ser el de Pintón o el de Fleurí y algún libro de historia de España.

2.4. Colegio Académico de Profesores Maestros del Noble arte de las Primeras Letras

Las medidas implementadas por la Real Provisión de 1771 produjeron un efecto polarizador entre los maestros de la Congregación, por un lado, los que fueron conscientes de la necesidad de un cambio abandonando la estructura gremial y por otro los continuistas negándose a cualquier modificación. Una primera propuesta de los maestros de la Congregación en 1778 fue admitir en cada escuela a seis niños pobres de forma gratuita, previamente en 1776 se había presentado la solicitud para la creación del Colegio Académico y la correspondiente extinción de la Hermandad de San Casiano. Los Estatutos del Colegio se aprobaron el 22 de diciembre de 1780. Se trata de un extenso documento del que nos detendremos en los aspectos formativos de los maestros y de los leccionistas. Como ocurriera con la Hermandad de San Casiano también se crearon colegios en otras ciudades: Barcelona, Sevilla, y Cádiz entre otras (Ruiz Berrio 1988; Oriol Moncanut, 1959 y Aguilar Piñal, 1973).

Había dos tipos de exámenes, uno para los maestros de la Corte y otro para los de fuera de la Corte. Los leccionistas también tenían que hacer un examen (Anduaga, 1975).

Las condiciones para poder presentarse al examen en la Corte seguían siendo los mismos que con anterioridad, certificados de limpieza de sangre y buena vida y costumbres, de no haber sido acusados de infamia ellos mismos, así como sus ascendientes y de no haber ejercido éstos oficios viles y mecánicos. Estos mismos requisitos se exigían a los leccionistas (Del Corral, 1972).

Según Salazar-Gómez y Tobón, 2018, las condiciones de las aspirantes a maestra eran; Examen de Doctrina Cristiana, informe de limpieza de sangre y de buena vida y costumbres de ellas y de sus maridos, si estaban casadas.

Las materias de las que debían examinarse los maestros eran:

- Gramática: el nombre y sus clases, el artículo, los verbos regulares e irregulares y su conjugación
- Sintaxis de la oración

Una vez superadas estas dos materias procedían a la lectura en un libro de los autores que se recomendaban y a un análisis del texto leído, reconociendo en su redacción si era antiguo a actual, la existencia de metáforas o si era poesía.

El examen de Ortografía debía realizar una prueba escrita o dictado para comprobar si conocía las reglas de la materia y explicar el uso de las mismas.

Este Reglamento tal como fue aprobado por el Consejo presentaba grandes diferencias con el propuesto por los maestros para su aprobación. El Consejo hizo algunas concesiones a los maestros

como el mantenimiento del examen de las materias de Lengua Española, Lectura, Escritura, Gramática y Ortografía, con las reglas de la Real Academia de la Lengua, manteniendo también el examen de Doctrina Cristiana como indicador de que el acceso al magisterio seguía estando bajo el control de la Iglesia (Ceballos, 1692).

2.5. La escuela Central Lancasteriana

Con las propuestas educativas de ilustrados como Jovellanos, la Constitución de 1812 o el informe Quintana quedaron definidas las líneas sobre las que debía desarrollarse la enseñanza de las primeras letras y una de ellas era la formación “normalizada” o uniforme de los maestros (Polt, 1966).

El último proyecto de crear una institución para la formación de los maestros anterior a las Escuelas Normales fue la creación de la Escuela Central Lancasteriana como Escuela Normal por Real Orden de 30 de marzo de 1819, como una de las formas de poner remedio a los dos principales problemas de la enseñanza de las primeras letras, la falta de maestros y la falta de escuelas para atender a todo el alumnado.

Como en el caso de la Pestalozziana, se trataba de implementar un ensayo para comprobar sus resultados. La primera escuela lancasteriana se abrió en 1820 bajo dependencia del ejército con el nombre de “Escuela Normal para la Enseñanza Mutua” con ciento veinte alumnos.

Según Montero, 2001, un maestro formado en el método con cuatro instructores generales o ayudantes también formados, acompañados de dieciséis alumnos aventajados o instructores generales, según denominación del método, podían atender a unos quinientos alumnos repartidos en ocho clases de unos sesenta alumnos.

Atendiendo al factor alumnado presentaba indudables ventajas, con pocos maestros era posible atender a un gran número de alumnos. El desarrollo del método y las instalaciones que se necesitaban lo hacían viable solo en poblaciones grandes. Otros factores que actuaron en su contra fueron la poca aceptación del método entre los maestros ejercientes y de las congregaciones religiosas que tenían escuelas de primeras letras abiertas, aunque el factor más importante que jugó en su contra fue el cambio de partido político gobernante, así González (1994, p. 178) atribuye la corta duración, dos años, de esta Escuela Normal de la Mutua Enseñanza al cambio de gobierno con la subida al poder de los conservadores.

3. CONCLUSIONES

El análisis de la revisión literaria concluye que la formación de los maestros fue adaptándose a las necesidades sociales, aunque siempre primó el conservadurismo con un examen previo sobre Doctrina Cristiana la Fe del Bautismo y certificado de la buena vida. Se establece así una diferencia significativa entre las exigencias que se hacía a los maestros y a las maestras, poniendo de manifiesto la preeminencia de la que gozaban los maestros frente a ellas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguilar-Piñal, F. (1973). La enseñanza primaria en Sevilla durante el siglo XVIII. Sevilla. *Boletín de la Real Academia Sevillana de Buenas Letras* I, 1, 39–83. http://institucional.us.es/revistas/rasbl/1/art_2.pdf
- Anduaga y Garimberti, J. (1795). *Arte de Escribir por reglas y sin muestras: Establecido de orden superior en los reales sitios de San Ildefonso y Valsain, después de haberse experimentado en ambos la utilidad de su enseñanza y sus ventajas respecto al método usado hasta ahora en las escuelas de primeras letras*. Segunda Edición con notas. Imprenta Real. [books?id=RPzc](https://books.google.es/books?id=RPzc)

ZtuxmZUC&printsec=frontcover&dq=anduaga+y+garimberti&hl=es&sa=X&ved=2ahUKEw
i43ITswd_tAhVHrxoKHSvtATgQ6AEwAXoECAAQAQ#v=onepage&q=anduaga%20y%20
garimberti&f=false

- Bartolomé Pina, P. A. (1991). La instrucción y la enseñanza en la provincia de Alicante durante el siglo XX. *Investigaciones geográficas*, 9, 215-240.
- Camacho-Prats, A. (2015). Los antecedentes remotos de la inspección educativa española durante el antiguo régimen. *Supervisión* 21, 38, 1-14. https://usie.es/supervision21/wp-content/uploads/sites/2/2020/01/SP_21_38_Articulo_Antecedentes_historicos_de_la_IE_Camacho_-_Prats.pdf
- Ceballos, B. A. (1692). *Libro historico, y moral, sobre el origen y excelencias del Nobilissimo Arte de Leer, Escribir, y Contar, y su enseñançã. Perfecta instrvccion para educar á la Jubentud en virtud, y letras. Santos, y maestros insignes que han executado la enseñançã de los primeros rudimentos*. Blog de Antonio Gonzalez de Reyes. Disponible en: <http://bibliotypes.blogspot.com/2013/06/ceballos-blas-antonio-de-libro-historico.html>
- Corral, A.M. (2015). ¿Qué es el Análisis Documental?. *Wordpress* <https://archivisticafacil.com/2015/03/02/que-es-el-analisis-documental/>
- Cotarelo y Mori, E. (1913). La fundación de la Academia Española y su primer director don Juan Manuel Fernández Pacheco Marqués de Villena. *Boletín de la Real Academia Española*, 4-38.
- Cotarelo y Mori, E. (1916). *Diccionario biográfico y bibliográfico de calígrafos españoles (II)*. Archivos, Bibliotecas y Museos. https://bibliotecadigital.jcyl.es/es/catalogo_imagenes/imagen.cm.d?path=10079782&posicion=1®istrardownload=1
- De la Fuente, V. (1885). *Historia de las Universidades, colegios y demás establecimientos de enseñanza en España* (Vol.2). Imprenta de la viuda e hija de Fuentenebro.
- Del Corral, J. (1972). El Real Instituto Militar Pestalozziano. *Villa de Madrid. Revista del Excmo. Ayuntamiento*, IX, 34, 32-38. http://www.memoriademadrid.es/doc_anexos/Workflow/0/19289/hem_villademadrid_n034.pdf
- Delgado, B. (1993). *Historia de la Educación en España y América*, 2, 67-109, 123-181, 261-278. Ediciones SM. https://books.google.es/books?id=hmwVMOAF2WkC&pg=PA490&lpg=PA490&dq=hermandad+de+San+Casiano&source=bl&ots=lmWAakeaCv&sig=ACfU3U3cCCThv5I2_DWyQ3FEaruJks7d6w&hl=es&sa=X&ved=2ahUKEwjUwJGIhMflAhXKDmMBHR4cCqc4FBDoATACegQICRAB#v=onepage&q=hermandad%20de%20San%20Casiano&f=false
- Delgado, B. (1989). *Los falsos privilegios de los maestros de Primeras Letras. Homenaje al profesor Alexander Sanvisens*. Universidad de Barcelona, España.
- Díaz de Morante, P. (1624). *Segunda Parte del Arte de Escribir*. Madrid, Luis Sánchez Impresor del Rey nuestro señor. <http://bdh-rd.bne.es/viewer.vm?id=0000113075&page=45>
- Galicia Mangas, F. J. (2016). *La inspección de educación: régimen jurídico*. MEC.
- González, T. (1994). Trazos históricos sobre la formación de maestros. *Revista Interuniversitaria de formación del profesorado*, 21, 175-198. <https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=3&ved=2ahUKEwiMyIzzm6HoAhWQMBQKHfzYD28QFjACegQIAxB&url=https%3A%2F%2Fdialecto.unirioja.es%2Fdescarga%2Farticulo%2F117846.pdf&usg=AOvVaw1K35se20Y5pPRzxlR6wNf>
- Jiménez-Landi, A. (1996). *La Institución Libre de Enseñanza y su ambiente. (Tomo I)*. Madrid: Editorial Complutense. https://books.google.es/books?id=OqkrbO-7egEC&pg=PA531&lpg=PA531&dq=decreto+de+1719+maestros&source=bl&ots=QGw9lp_Yze&sig=ACfU3U3toSCoxxtqDHJp7k-ff-zmZuSFTw&hl=es-419&sa=X&ved=2ahUKEwiOzbvDkdHpAhUScBQKHTeAAKYQ6AEwAHOECACQAQ#v=onepage&q=decreto%20de%201719%20maestros&f=false

- López del Castillo, M. T. (2013). *Historia de la Inspección de primera enseñanza en España*. MEC, Secretaría General Técnica, Subdirección de Documentación y Publicaciones.
- Lorenzo Vicente, J. A. (1995). Perspectiva histórica de la formación de los maestros en España. *Revista Complutense de Educación*, 6 (2), 203.
- Luzuriaga, L. (Ed.). (1916). *Documentos para la historia escolar de España* (Vol. 1). Junta para Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas, Centro de Estudios Históricos.
- Maíllo, A. (1967). *La Inspección de enseñanza primaria. Historia y funciones*. Escuela Española.
- Molina, M. P. (1989). Introducción al análisis documental y sus niveles: el análisis de contenido. *Boletín de la ANABAD*, 39 (2), 323-342.
- Montero Pedrera, A. M. (2001). Catálogo bibliográfico sobre obras educativas referidas a Reales Sociedades Económicas de Amigos del País en los siglos XVIII y XIX. *Las Reales Sociedades Económicas de Amigos del País y el espíritu ilustrado: análisis de sus realizaciones*.
- Oriol Moncanut, A. M. (1959). *La enseñanza e Barcelona a finales del siglo XVIII*. Madrid. Consejo superior de investigaciones Científicas.
- Pinto Molina, M. (1989). Introducción al análisis documental y sus niveles: el análisis de contenido. *Boletín de la ANABAD*, 39 (2), 323-342. https://www.researchgate.net/profile/Maria_Pinto12/publication/28114953_Introduccion_al_analisis_documental_y_sus_niveles_el_analisis_de_contenido/links/00b49536ce77c7b87b000000.pdf
- Polt, J. H. (1966). Jovellanos y la educación. *Cuadernos de Estudios del Siglo XVIII*, (18.2), 315-338.
- Ruiz-Berrio, J. (1999). La Academia de Maestros de San Ildefonso, una agencia ilustrada de la reforma Pedagógica. *Bordón*, 51 (2), 177-1785.
- Ruiz-Berrio, J. (2001). La acreditación de los saberes de los maestros en el Antiguo Régimen: ¿solvencia profesional, poder o control? In *La acreditación de saberes y competencias. Perspectiva histórica: XI Coloquio Nacional de Historia de la Educación*. Oviedo, 12-15 de junio de 2001. Sociedad Española de Historia de la Educación.
- Ruiz, J. (1988). La educación del pueblo español en el proyecto de los ilustrados. *Revista de Educación*, 1, 163-191. https://sede.educacion.gob.es/publiventa/descarga.action?f_codigo_agc=512_19
- Salazar-Gómez, E. y Tobón, S. (2018). Análisis documental del proceso de formación docente acorde con la sociedad del conocimiento. *Revista Espacios*, 39 (53), 1-13.
- Torrijo, M. L., & Martín, R. L. (1991). Política legislativa borbónica: exámenes y privilegios de maestros de primeras letras. In *Cuestiones histórico-educativas: España, siglos XVIII-XX* (pp. 25-33). Universitat de València.
- Ventajas-Dote, F. (2007). La congregación de San Casiano y el ejercicio del magisterio de primeras letras en la Málaga setecientista. *Isla de Arriarán XXX*, 12, 43-63. https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=2&cad=rja&uact=8&ved=2ahUKEwig9v_hwKXIAhWSAGMBHajjA1cQFjABegQIARAB&url=http%3A%2F%2Fm.elimparcial.es%2Fnoticia%2F124700%2Fcultura%2Fla-hermandad-de-san-casiano&usg=AOvVaw2mOJlvCN_28n0fM96ygQG2

La imatge errònia que l'alumnat (i la societat) té de Jaume I

Granell Sales, Francesc

Universitat de València (Espanya)

Abstract: The present paper studies the image of James I conceived by students from all university grades and all secondary education levels before they have started to learn about the king and his time. It explores which figurative royal portrayals have thrived from the middle ages up to now using the methodological basis of History of Art. The aim is to discuss how the image of the king was not historically precise. The analysis is focused on two kinds of evidences: portraits and weapons. Since the sixteenth century the society has tried to create a portrayal that was not related to historical sources from the king's time. The most important period of this invention was the end of the nineteenth century and the beginning of the twentieth century. The article leads to the conclusion that certain institutions and social groups spread an image of the monarch without bearing in mind whether it was reliable. Therefore, the image of James I conceived by students is an invention.

Keywords: prior knowledge, James I, portrait, royal image, crown of Aragon.

1. INTRODUCCIÓ

És ben sabut que els coneixements previs de l'alumnat sobre un tema en concret condicionen el procés d'ensenyament i aprenentatge des de bon principi. Per més que siguin irracionals o contradictoris, el docent no pot fer cas omís d'aquests condicionants perquè influeixen en la motivació inicial de l'estudiant cap a l'estudi de la matèria i, alhora, repercuteixen en el resultat final de l'aprenentatge. El present paper estudia la imatge –la idea mental, però també visual– que l'alumnat té de la figura de Jaume I abans de cursar qualsevol assignatura reglada en el currículum escolar o en el pla d'estudis universitari. Analitza quines representacions figuratives del rei han prevalgut al llarg del temps i usa les ferramentes de la Història de l'Art per a discutir com s'ha inventat una imatge errònia del monarca.

La invenció de la tradició és un concepte proposat pels historiadors Hobsbawm i Ranger (1983). El defineixen com un conjunt de pràctiques, de naturalesa simbòlica i rígides per regles acceptades, que busquen inculcar uns determinats valors per mitjà de la seua repetició. Per a transmetre unes idees, la tradició inventada al·ludeix a un passat semifictici o falsejat. Rastrear l'origen d'aquesta tradició entorn al rei suposa retrotraure's a la baixa edat mitjana, tot i que la seua veritable eficàcia hem de cercar-la en els segles XIX i XX, quan el Romanticisme i la Renaixença conceberen el passat medieval com una època daurada.

La invenció de la tradició és la relació històricament dubtosa que institucions i grups socials proposaven –i segueixen proposant– entre Jaume I i determinats vestigis, imatges i empremtes espacials. En efecte, no hi ha cap indici que el rei portara la cimera del drac alat amb què freqüentment és representat. Tampoc està documentada, en època medieval, la celebració de misses amb la presència de Jaume I en la capelleta del cementiri del complex de Sant Joan de l'Hospital de València. Ni tenim una evidència històrica incontestable per a dir que l'espasa del Museu Històric Municipal de València fou del rei. Aquests tipus d'arguments han estat discutits des del segle XIX i, tanmateix, encara perviuen amb una força sorprenent. Hi ha una raó de tipus antropològic que ho explica: Jaume I ha representat l'heroi fundador de la ciutat i del regne de València i el fet de crear una memòria a partir

del seu suposat patrimoni revitalitza el sentiment de pertinença a la comunitat. Des d'aquest punt de vista s'entén el ressò que la societat s'ha fet, i se'n fa, d'aquestes idees. Més difícil d'entendre és que la difusió de les tradicions inventades no siga combatuda pels principals encarregats en desmentir-les, els historiadors –docents o no.

2. RETRAT I APARENÇA FISONÒMICA

Una de les inexactituds més repetides al llarg de la història de les imatges de Jaume I és la del retrat del rei del Museu Nacional d'Art de Catalunya (núm. 9774). L'argument es creà i es difongué a la fi del segle XIX, però cal retrotraure's al Renaixement per a cercar els seus orígens. Dues efigies del monarca, un dibuix i un gravat, s'elaboraren arran del projecte d'edició de la crònica de Jaume I, la *Crònica o Comentaris del gloriosíssim e invictíssim rey en Jacme Primer*, publicada el 1557 a l'impremta de Jerònima Galès. Per a il·lustrar el començament de la crònica s'estampà una entalladura del rei, basada en el dibuix preparatori elaborat pel pintor Joan de Joanes (Falomir, 1999). La *Crònica* anava dedicada al príncep Carles, fill de Felip II, i els versos que hi ha en el foli acarat a la imatge del rei són ben significatius perquè, mentre comparen a Jaume I amb l'infant Àustria, duen implícits el concepte del retrat *al viu*: «Rex fama Magnus, maior virtute Iacobus / Talis erat: sic ille manus, sic ora ferebat. / Restituit pictura artus: tu grandior olim / Carole, restitues virtutes, bella, triumphos. [Jaume, un rei important per la fama i, molt més, per la virtut, era tal com el veus: així eren les seues mans, així la seua boca. El retrat n'ha recuperat el gest: tu, Carles, que ja t'has fet major, en recuperaràs les virtuts, les guerres, els triomfs]» (Ferrando, 2008, p. 35).

L'expressió *retrat al viu* al·ludia a una imatge versemblant i substitutiva d'un individu, d'un animal o d'una cosa que donava la impressió d'estar viva davant dels ulls de l'espectador (Perkinson, 2009). En aquest sentit, es podia representar un rei al viu encara que no estiguera present o encara que haguera mort. Així es concebé en l'edició de la crònica i, també, en 1580, quan la Generalitat va ordenar, a dos pintors, fer el peritatge d'un retrat de Jaume I al viu que havia pintat Joan Sarinyena (Ruiz de Lihory y Pardines, 1897). Aquesta obra no es conserva, però no degué ser massa diferent d'una altra que també pintà el mateix pintor vers el 1597 per a la sèrie reial de la casa del patriarca Joan de Ribera, ubicat al carrer Alboràia de València, hui conservada al Col·legi Seminari del Corpus Christi (Benito, 1980). Per la posició corporal, el rostre, la barba i la vestimenta cal deduir que els retrats de Sarinyena derivaven del representat per Joan de Joanes.

El model elaborat arran de la crònica fou rellevant perquè va esdevenir un patró que fou replicat amb assiduitat. En donen compte l'efigie de la crònica del Conqueridor de Bernardino Gómez Miedes (1582) i les pintures de Felipe Ariosto –la sèrie de reis de la Diputació de Saragossa (1586) i de Barcelona (1588)–, Bernardino Alçamora –per a la Sala Daurada de la Casa de la Ciutat de València (1631)–, Esteban March, Jerónimo Jacinto de Espinosa i Pablo Pontons –per al Palau del Real (ca. 1660-1665). Els coetanis podien creure que totes aquestes imatges guardaven similitud amb l'efigie de Jaume I, no obstant això, cap d'aquestes obres representava la fisonomia del rei; ni tan sols sabem si alguns trets eren fidedignes perquè, en el segle XIII, la captació fisonòmica no era un element d'identificació en les manifestacions figuratives. La representació de l'individu es feia a través de la seua identitat social i se'l reconeixia pels atributs del seu rang, l'heràldica i/o les inscripcions (Perkinson, 2009). Es podria pensar que aquesta tradició d'imatges es fonamentava en la coneguda descripció de la crònica de Bernat Desclot (Soldevila, 1971). Però, en cas de ser així, tampoc mostrarien la vertadera semblança del rei. La descripció del cronista, encara que era absolutament especial –llarga, detallada i l'única de la crònica– i malgrat ajustar-se a una matriu literària, era arbitrària (Riquer,

1964; Espadaler, 1997). De fet, Cingolani (2006) ha demostrat que el Jaume I de Desclot és un popurri de cavallers, comtes i reis de la literatura precedent.

En qualsevol cas, una tradició ha posat empeny en vincular aquesta aparença del rei amb les seues restes mortals, depositades originalment al monestir de Santa Maria de Poblet. No està demostrat, a més a més, que les restes òssies que hui en dia es conserven a Poblet siguen les de Jaume I. Després de l'exclaustració, en 1835, tots els ossos de reis, infants i pròcers soterrats al monestir foren dispersats i abandonats. Dos anys després, el rector de l'Espluga de Francolí, Antoni Serret, arreplegà i embolcallà alguns d'aquests ossos per a ocultar-los a l'església parroquial del seu poble, a prop de l'escala que conduïa al cor. En 1843 foren enviats a Tarragona i, quan es decidí fer un sepulcre que servara l'esquelet de Jaume I –en 1853, però terminat en 1856–, un metge reconstruí les seues parts (Arco, 1945). Llavors, es feu el daguerreotip del suposat cap momificat del rei. Suposat perquè hi hagué veus que cregueren que pertanyia a una dona. Miret i Sans (1902) defengué la identificació amb Jaume I per la marca d'una ferida al cap. Seguint els testimonis coneguts, tanmateix, la selecció de les parts de l'esquelet no es feu a partir d'un estudi científic fefaent, almenys no de la mateixa manera com s'ha dut a terme recentment al monestir de Santes Creus de Tarragona, on un equip de professionals de diversos horitzons disciplinaris va analitzar les restes òssies de Pere el Gran sota la direcció del Museu d'Història de Catalunya.

La fiabilitat que se li ha atorgat a la descripció de Desclot també ha contribuït que encara a hores d'ara s'accepte el fet que un dels quatre bustos reials del Museu Nacional d'Art de Catalunya (núm. 9774) siga un retrat de Jaume I. La popularitat d'aquest argument és aclaparadora. S'evidencia en el web mateix del MNAC, portades de llibres –també acadèmics–, manuals escolars, cartells de congressos, premsa, entre d'altres. Certament, no es pot determinar quin dels quatre es tracta de Jaume I perquè les lletres pintades junt amb els bustos encara no han estat desxifrades.

En tot cas, hi ha un consens historiogràfic en relacionar les quatre taules del MNAC amb la notícia, datada el 3 de setembre del 1427, que dona compte del pagament a Gonçal Peris Sarrià, Joan Moreno i Jaume Mateu per quinze imatges dels reis d'Aragó. El treball formava part de les tasques que es realitzaren durant la reforma de la Sala del Consell de la Casa de la Ciutat de València entre 1425 i 1428 (Aliaga, 1996; Tramoyeres, 1917). Quins quinze reis eren, com es col·locaren i si originalment foren efigies de cos sencer que es cremaren parcialment en l'incendi de la Sala en 1585 són qüestions no resoltes que han estat obertes al debat. Allò documentalment provat és que la sèrie reial s'ubicà en l'espai de reunió dels representants polítics municipals, els magistrats i els consellers. Tant si les imatges representaven els reis de la Corona d'Aragó com si, combinant el simbolisme religiós i polític, al·ludien, alhora, als monarques medievals i als reis veterotestamentaris de l'antic regne d'Israel i Judà, el conjunt recordava el vincle de la ciutat amb els governants (Serra, 1995).

La discussió sobre les taules del MNAC ha posat en relleu els problemes de tenir-les per retrats. En bona lògica històrica, no té sentit continuar afirmant que entre ells hi ha el retrat de Jaume I, i molt menys segons l'accepció renaixentista del terme. L'argument, però, perviu ara per ara en la societat com una regla simbòlica acceptada, és a dir, com una tradició inventada. La creació i difusió d'aquesta tradició en la segona meitat del segle XIX és significativa. Les taules pogueren ser tretes de la Casa de la Ciutat vers el 1854, quan es decideix enderrocar l'edifici, i el 1860, quan és demolit. No deixa de sorprendre el testimoni de Boix (1849), qui, a pesar de tenir una especial admiració cap a l'època foral i els seus monarques –especialment Jaume I–, no notifica la presència de cap imatge reial en la Sala del Consell quan es refereix a la reforma quatrecentista. El 1856 Zacarés (1980) feu una descripció més específica de la decoració de la Sala: «un friso dorado con varias cabecitas y una inscripción que no hemos podido leer lo circuye todo». No sembla concloent que les «cabecitas» es referisquen a les

nostres taules. Potser l'expressió al·ludia als motius decoratius de l'enteixinat, com ho eren les figures de profetes o els vint-i-quatre entaulaments d'angelots, un conjunt de treballs que s'elaboraren entre 1425 i 1428 sota la direcció del mestre d'obres de la ciutat, Joan del Poyo (Tramoyeres, 1917). Fora quina fora la ubicació de les obres en els anys previs a l'enderrocament de la Casa de la Ciutat, les taules es vengueren a la col·lecció Pau Milà i Fontanals, artista i vocal de la Comissió Provincial de Monuments Històrics i Artístics de Barcelona. En 1883 passaren a ser propietat d'aquesta Comissió per voluntat de Manuel Milà i Fontanals, el germà de Pau, i en el catàleg del Museu d'Antiguitats del 1888 s'especifica: «Este retrato [el de Jaume I] y los tres siguientes fueron legados por D. Pablo Milá y Fontanals á la Comisión de Monumentos históricos y artísticos para que se colocaran en el Museo» (Molins, 1888, p. 167).

Abans de la impressió del catàleg, el periòdic *La Ilustració Catalana* publicà, en quatre números, quatre entalladures que copiaven les taules dels reis de la Corona d'Aragó (Sanpons, 1881*a*, 1881*b*, 1881*c*, 1881*d*). A través de la revista, per tant, es feu realment una difusió en la societat dels suposats retrats de Jaume I, Alfons III el Liberal, Pere IV el Cerimoniós i Alfons V el Magnànim. A més de determinar quins reis són i d'afirmar que provenen del Consistori de València, *La Ilustració Catalana* fa una síntesi dels aspectes biogràfics més destacats dels monarques i aprova els seus trets facials comparant-los amb el caràcter o temperament de cadascun dels reis. Se cita la descripció de Bernat Desclot per a provar la fisonomia de Jaume I –tot i que el periòdic atribuï el rostre del Conqueridor al que actualment es fa al d'Alfons el Liberal. I de la taula de Pere el Cerimoniós s'explica que «pretén en la vivacitat de la mirada y en lo encrespat del cabell, donar una idea d'aquell rey emprendedor y decidit, de qui també se te lo dato històrich de que era de curta estatura y molt atildat en lo vestir, segons demostra una antiga làmina de cert Codice de la Biblioteca de Paris» (1881*c*).

Els comentaris del periòdic constituïren l'origen de la interpretació històrica de les taules provinents de la Casa de la Ciutat. Donaven per fet que les obres representaven quatre determinats reis de la Corona d'Aragó i que la seua semblança era real. El context social barceloní era favorable a la creació de l'argument: entorn a l'ideari de la Renaixença, artistes i literats de l'època cercaven la revitalització cultural a partir de l'estudi del passat medieval de Catalunya (Poblador, 2014). No debades, uns actors històrics implicats en la difusió dels retrats foren els germans Milà i Fontanals. Pau Milà, a més de membre de la Comissió Provincial de Monuments Històrics i Artístics –i amic d'un dels fundadors, Pau Piferrer–, va ser un teòric de l'art exponent del Romanticisme, interessat en la preservació del patrimoni i restaurador de monuments gòtics. Fou rememorat, precisament, pels partidaris de la Renaixença (Rivero, 1999).

3. LES ARMES

En aquesta mateixa època, artistes i escriptors al País Valencià també enyoraren el passat medieval a través del patrimoni. Declaracions sobre els monuments en ruïnes, propostes de restauració d'edificis gòtics i nous projectes arquitectònics neogòtics evidenciaven el sentiment de nostàlgia i la voluntat de reconstrucció d'una edat d'or, la medieval (Serra, 2018). Junt amb aquesta actitud, el record de Jaume I experimentà un salt qualitatiu, admirat com a paladí del cristianisme i, alhora, com a símbol de progrés i llibertat des d'una òptica romàntica (Roca, 2012; Escartí, 2021). Coetàniament, concretament entre 1876 i 1909, s'organitzaren dues exposicions i un acte commemoratiu en què s'avalava la suposada vàlida històrica de les armes del rei. Fou l'època en què es consolidà la vinculació entre Jaume I i aquests objectes, com així ho mostrava una il·lustració de la *Historia general de España desde los tiempos primitivos hasta la muerte de Fernando VII de Lafuente* (1877), qui atribuïa al mo-

narca l'esperó, l'escut, el fre, el brocat del cavall, l'espasa, el mandoble, el casc, els estreps i la sella de muntar. No obstant això, com s'ha dit més amunt, hi ha pocs indicis per a afirmar que totes elles daten de l'època del Conqueridor.

Tanmateix, l'exaltació solemne d'aquests objectes per part de les institucions de govern i de la Catedral es feia en la celebració del 9 d'octubre i, sobretot, en els centenaris d'aquesta festa de la conquesta. En el centenari del 1838, amb els liberals controlant les institucions, l'Ajuntament commemorà el sisé centenari de la conquesta de València amb nous actes simbòlics on les armes assumiren protagonisme. En la vespra de la festivitat, l'entrada triomfal del monarca es va recrear figuradament a la porta del Temple. L'estendard reial s'hi va hissar per sobre del portal i la desfilada dels membres del consistori exhibia la suposada espasa del rei amb la punta cap a dalt, tot sent flanquejada per una guàrdia d'honor. Arribat el dia de la commemoració de la conquesta, aplaçat per la pluja, també s'exhibiren l'estendard i l'espasa, portats per l'alcalde primer i segon, respectivament (Narbona, 1997).

En aquell centenari el consistori fou l'òrgan encarregat del cerimonial. A la fi del segle XIX, però, les noves iniciatives començaren a proposar-se per part de determinades entitats ciutadanes. El 27 de juliol del 1876, dos anys després que Teodor Llorente publicara la traducció al castellà de l'obra biogràfica *Jacme I, le Conquérrant* de Tourtoulon (1874), es va celebrar el centenari de la mort de Jaume I a València a instància d'un grup d'intel·lectuals, entre els quals es trobaven Vicent Wenceslau Querol i precisament Teodor Llorente, tots dos prohoms de la Renaixença (Roca, 2012). La commemoració consistí en una processó cívica. En la desfilada hi havia un carro fúnebre que, cobert per un pany brodat amb els escuts dels antics regnes i principat de la Corona d'Aragó –València, Catalunya, Aragó i Mallorca–, transportava el casc, l'escut, el fre i l'esperó de Jaume I (Roca, 2012). L'escut i l'esperó corresponien amb les armes que custodiava la Catedral de València a l'altar major. Hi hagué qui va dubtar, raonablement, que foren els originals del rei: el tipus d'escut no està fet per a la batalla i, en tot cas, la fusta de l'arma es degué cremar en l'incendi de la capella major el 1469 (Sanchis, 1909). El casc, per la seua part, degué ser el que actualment està conservat a la Real Armeria de Madrid i que té representat el drac alat en la cimera; per tant, en cap cas podia pertànyer a Jaume I. En definitiva, però, encara que hom podia dubtar de l'originalitat d'aquelles peces, la funció que els atorgaren els organitzadors de la commemoració les convertia en un vestigi de l'edat daurada imaginada; «d'un esplendor de nuestras antiguas glorias», tal com deia el *Diario de Valencia* a l'endemà de la processó cívica (Roca, 2012).

També els cercles propers a la Renaixença promogueren commemorar, en 1908, el centenari del naixement de Jaume I. Aquesta vegada amb una exposició d'art retrospectiu medieval (Benito i Gómez, 2009). L'acte d'inauguració es feu el 28 de maig amb un discurs del baró d'Alcalalí, José María Ruiz de Lihory y Pardines, qui elogiava Jaume I, la figura a qui es dedicava una mostra que ensenyava «a amar tiempos esplendorosos que ya pasaron, y que para muchos son completamente desconocidos» (Llorente, 29-V-1908). L'edifici que acollí l'exposició fou el saló gòtic del palau del marquès de la Scala, la casa social de Lo Rat Penat, l'associació fundada en 1878 per Constantí Llombart, Teodor Llorente i Fèlix Pizcueta amb l'objectiu de revitalitzar la llengua i la cultura valencianes. La decoració de la sala, ideada específicament per a l'exposició, recreava l'aspecte d'un palau senyorial medieval, amb porta ogival, finestres trifores de traceries gòtiques, sostre amb rosetons tallats en fusta, parets de pedra gris, vidrieres, capelles i un tron amb figures esculpides. El daurat dels retaules, l'or de les miniatures i la il·luminació dels còdexs contribuïa a la reconstrucció de l'aspecte d'un palau gòtic i proposava la possibilitat de reviure'l: «todo ello parece revivir tiempos mejores» (Llorente, 28-V-1908). Entre els objectes exposats hi havia «el escudo auténtico del rey Conquistador y su temida espada» –prestats pel capítol de la Seu i per l'Arxiu Municipal, respectivament–, la cimera del drac

alat –cedida per la Real Armería de Madrid–, documents de Jaume I emmarcats, el còdex dels furs de València, la suposada senyera de la conquesta i el fre del cavall del rei –propietat de Queremón Cortina (Llorente, 28-V-1908).

De la mateixa manera que en 1876, les armes es mostraren com a vertaders objectes del rei i, de fet, la nòmina de peces associades al Conqueridor augmentà. Tanmateix, és discutible la seua relació amb Jaume I. Encara no està totalment demostrat que la senyera, actualment al Museu Històric Municipal de València, siga la bandera que s'hissà quan la ciutat de València capitulà en favor del rei (Bru i Catalá, 1988). La seua antiguitat no està provada pel passatge del Llibre dels feits i les lletres i números que té pintats en la part superior del camper d'or –*Año 1238*– no són d'època medieval (Narbona, 2008). Quant a l'espasa, llavors ja s'havia dit que no era una arma del rei, tot i el protagonisme que se li havia atorgat en anteriors centenaris de la conquesta. José María Torres (1881-1882), cronista de València entre 1880 i 1884, ho desmentí i plantejà que l'empunyadura podria datar-se en el regnat d'Isabel la Catòlica. Un any després de la commemoració del centenari del naixement de Jaume I, l'Exposició Regional Valenciana de l'any 1909, impulsada per l'Ateneu Mercantil de València com la major mostra comercial i industrial, va reunir algunes de les armes jaumines en la setena secció que corresponia amb el grup d'art retrospectiu datat entre els segles XIII i XVIII. Cedides per l'Ajuntament de València, hi estaven exposades l'espasa i una vitrina que contenia la senyera (Genaro, 1909). Una vegada més aquells objectes eren concebuts com un vestigi del passat esplendorós. La figura de Jaume I s'incorporava, així, a la modernitat i allò no comportava una paradoxa. El rei no deixava de ser un mirall on la ciutadania podia veure's reflectida.

Amb tot, l'Exposició Regional era el tercer dels actes, durant el període de vigència de la Renaixença, que exhibia les suposades armes de Jaume I. Els tres esdeveniments eren garants del patrimoni jaumí. Proposaren la convalidació més pragmàtica de la pertinença d'uns objectes a Jaume I pel fet d'exhibir-los d'una manera solemne en actes públics i concorreguts, si bé l'exposició del centenari del naixement no va rebre suficients visites i els republicans blasquistes s'hi van oposar (Ferrando, 2008). Certament, si es valora amb el cap fred, l'atribució de les armes al rei Conqueridor era una associació forçada perquè partia d'un ideari impregnat per la nostàlgia del passat i, com a tal, tenia una finalitat concreta: rescatar l'època medieval com a referent ètic i moral per a la societat. En aquest sentit, les armes es convertien en una mena de relíquies laiques, en venerats vestigis d'un dels herois d'aquell passat modèlic.

4. CONCLUSIÓ

Recollint el que s'ha dit, a la fi del segle XIX i l'inici del XX, aquestes tradicions amb trets semificticis foren especialment validades i difoses per determinats individus i grups socials que compartien l'ideari de la Renaixença, bé catalana, pel que fa als retrats provinents de la Casa de la Ciutat, bé valenciana, en el cas de les armes. No debades, els intel·lectuals d'aquest moviment de recuperació de la cultura pròpia enyoraven el passat medieval concebant-lo com una edat d'or. Fa la impressió que les taules pintades posaven cara i ulls a aquella etapa d'esplendor i que les antigues peces de l'armadura esdevien un vestigi del Conqueridor i de les seues gestes. Tanmateix, la creença en l'existència del retrat de Jaume I és una entelèquia. I l'atribució al rei de l'espasa i del casc té poc o cap fonament històric.

En conseqüència, la imatge que l'alumnat –i la societat– té de Jaume I deriva d'obres d'art que no mostren l'aparença fisonòmica vertadera del rei i d'un conjunt d'instruments que no sabem si li van pertànyer. Solament cal pegar una ullada a qualsevol mitjà de difusió de la imatge reial. A banda del cabell i la barba rossos, el monarca porta l'escut i la seua espasa, sovint molt semblants als que hui

dia segueixen atribuint-se a ell. Potser el tret que més l'identifica en la tradició figurativa actual és la cimera del drac alat. És ben sabut, però –i per açò no ha estat discutit en el present paper–, que el drac alat fou un emblema instituit per Pere el Cerimoniós. Així i tot, la força del símbol s'ha sobreposat a l'opinió dels historiadors.

REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES

- Aliaga, J. (1996). *Els Peris i la pintura valenciana medieval*. Alfons el Magnànim.
- Arco, R. del (1945). *Sepulcros de la Casa Real de Aragón*. Instituto de Historia Jerónimo Zurita.
- Benito, F. (1980). *Pintura y pintores en el Real Colegio de Corpus Christi*. Federico Doménech.
- Benito, F., & Gómez J. (2009). *La Edad de Oro del Arte Valenciano. Rememoración de un centenario*. Generalitat Valenciana.
- Boix, V. (1849). *Manual del viajero y guía de los forasteros en Valencia*. José Rius Serra.
- Bru, S., & Catalá, M. Á. (1986). *L'arxiu i museu històric de la ciutat de València*. Ajuntament de València.
- Cingolani, S. M. (2006). *Historiografia, propaganda i comunicació al segle XIII. Bernat Desclot i les dues relacions de la seva crònica*. Institut d'Estudis Catalans.
- Espadaler, A. M. (1997). El retrat del rei En Jaume a la crònica de Bernat Desclot en J. Massot i Muntaner (Ed.), *Estudis de llengua i literatura en honor de Joan Veny* (pp. 63-69). Universitat de Barcelona/ Publicacions de l'Abadia de Montserrat.
- Hobsbawm, E., & Ranger, T. (Eds.). (1983). *La invención de la tradición*. Crítica.
- Falomir, F. (1999). La construcción de un mito. Fortuna crítica de Juan de Juanes en los siglos XVI y XVII. *Espacio, Tiempo y Forma. Serie VII, Historia del Arte*, 12, 123-147.
- Escartí, V. J. (2021). *Jaume I en la memòria d'un poble*. Generalitat Valenciana.
- Ferrando, F. (Ed.). (2008). *Jaume I: Crònica o comentaris del gloriosíssim e invictíssim rey en Jacme Primer*. Generalitat Valenciana.
- Genaro, V. (Ed.). (1909). *Guía de la Exposición Regional Valenciana y Catálogo Oficial de Expositores*. Agencia Anunciadora de Genaro Vicente.
- Lafuente, M. (1877). *Historia general de España desde los tiempos primitivos hasta la muerte de Fernando VII*. Montaner y Simón. (Vol. 1).
- Llorente, T. (Dir.). (28-V-1908). La exposición de arte retrospectivo del rat-penat. *Las Provincias*.
- Llorente, T. (Dir.). (29-V-1908). La exposición de Lo Rat Penat. La inauguración. *Las Provincias*.
- Miret i Sans, J. (1902). La cabeza del rey Jaime I de Aragón. *Revue Hispanique*, 9, 216-219.
- Molins, E. (1888). *Catálogo del Museo provincial de antigüedades de Barcelona*. Barcelonesa.
- Narbona, R. (1997). *El nou d'octubre: ressenya històrica d'una festa valenciana (segles XIV-XX)*. Generalitat Valenciana.
- Narbona, R. (Com.). (2008). *Jaume I legislador*. Generalitat Valenciana.
- Perkinson, S. (2009). *The Likeness of the King: a Prehistory of Portraiture in Late Medieval*. The University of Chicago Press.
- Poblador, M. P. (2014). El neogótico y lo neomedieval: nostalgias del pasado en la era de la industrialización en C. Lomba, J. C. López., & A. Castán (Coords.), *El recurso a lo simbólico: reflexiones sobre el gusto II* (pp. 119-144). Institución Fernando el Católico.
- Riquer, M. (1964). *Història de la literatura catalana*. (Vol. 2). Ariel.
- Rivero, N. (1999). Pau Milà i Fontanals i la seva influencia en F. Fontbona i M. Jorba (Eds.), *El romanticisme a Catalunya* (pp. 87-89). Generalitat de Catalunya.

- Roca, R. (2012). La mitificació vuitcentista del passat medieval: la figura de Jaume I, rei d'Aragó. *eHumanista/ IVITRA*, 2, 271-285.
- Ruiz, L., & Pardines, J. M. (1897). *Diccionario biográfico de artistas valencianos*. Federico Doménech.
- Sanchis, J. (1909). *La catedral de Valencia: guía histórica y artística*. París-Valencia.
- Sanpons, C. (Ed.). (1881a). Nostres grabats. Jaume I, lo Conqueridor. *La Il·lustració Catalana*, 2 (19), 146-147.
- Sanpons, C. (Ed.). (1881b). Nostres grabats. Don Alfons III, lo Lliberal. *La Il·lustració Catalana*, 2 (22), 170.
- Sanpons, C. (Ed.). (1881c). Nostres grabats. Don Pere IV d'Aragó, lo Cerimoniós. *La Il·lustració Catalana*, 2 (39), 314.
- Sanpons, C. (Ed.). (1881d). Nostres grabats. Alfons V, lo Savi, rey d'Aragó. *La Il·lustració Catalana*, 2 (48), 386.
- Serra, A. (1995). La imagen de la ciudad: prestigio e identidad urbana en Valencia (1350-1480). *Sociedad Urbana. Revista de estudios urbanos*, 2, 69-85.
- Serra, A. (2018). La piedra foral. La arquitectura gòtica en Valencia como vestigio en L. Arciniega García i A. Serra Desfilis (Coords.), *Recepción, imagen y memoria del arte del pasado*, Universitat de València, 265-292.
- Soldevila, F. (Ed.). (1971). *Llibre del rei en Pere*. Selecta.
- Torres, J. M. (1881-1882). Espada del rey don Jaime de Aragón. *Revista de Valencia*, 2, 163-167.
- Tourtoulon, C. (1874). *Don Jaime I El Conquistador, Rey de Aragón, Conde de Barcelona, Señor de Montpellier: según la crónicas y documentos inéditos*. José Doménech.
- Tramoyeres, L. (1917). Los artesonados de la antigua Casa Municipal de Valencia: notas para la historia de la escultura decorativa en España. *Archivo de Arte Valenciano*, 3 (1), 31-71.
- Zacarés, J. M. (1980). *Memoria histórica y descriptiva de las casas consistoriales de la ciudad de Valencia*. París-Valencia.

Una activitat oral en català per a la dinamització dels tàndems lingüístics en el Grau d'Educació: la pràctica setmanal #Trendingtopic

Guardiola Savall, M. Isabel i Martínez Martínez, Caterina

Departament de Filologia Catalana, ISIC-IVITRA, Universitat d'Alacant (Espanya)

Abstract: In this study, we intend to present an activity for the oral dynamization of the students of the subject Catalan Language of the Teaching Degree. Based on the methodology of linguistic tandem groups, this practice aims to: on the one hand, improve and reverse, if necessary, the attitudinal component with respect to Catalan; and, on the other hand, to develop the linguistic skills of comprehension and oral expression in Catalan on any topic, both colloquially and, above all, formally, of the students of Teaching Degree. All the tandem groups (guides and guided students) meet 1 hour a week by a virtual session to talk in Catalan about the trendingtopic (we call like this the topic of interest) that plays every week and must be recorded during 10 minutes talking. This trendingtopic is associated with a list of specific vocabulary on the topic and a lot of grammatical elements (irregular verbs or periphrasis, for example) that should be practiced in the conversation. The tandem guide student receives a weekly evaluation rubric from the teacher, which gives an account of both the positive aspects and those that need to be improved not only from the point of view of language competence and proficiency, but also from the staging, treatment of the topic, etc.

Keywords: cooperative work, linguistic competence, attitudinal component, Catalan language, teaching studies, ITC.

1. INTRODUCCIÓ I OBJECTIUS

En el present treball pretenem donar a conèixer una activitat-experiència pensada per a la dinamització de la pràctica oral de l'alumnat de 1r curs de l'assignatura de Llengua Catalana I que s'imparteix en els graus de Magisteri per a l'Educació Infantil i de Magisteri per a l'Educació Primària de la Universitat d'Alacant; més concretament, descrivim una proposta per a reactivar el treball de l'oralitat en català de l'alumnat universitari en un moment en què la docència va de la mà de les TIC, però que es va veure aturada per la pandèmia mundial (març 2020) i, consegüentment, es va haver de traslladar necessàriament a casa i a la pantalla el curs 2020-2021. Aquesta pràctica també s'ha aplicat el curs 2021-2022 amb la tornada a la presencialitat de les classes i ens ha permès evidenciar els bons resultats docents. Valga dir, finalment, que aquest estudi s'ha dut a terme en l'Institut Superior d'Investigació Cooperativa IVITRA [ISIC-IVITRA] (Programa per a la Constitució i Acreditació d'Instituts Superiors d'Investigació Cooperativa d'Excel·lència de la Generalitat Valenciana, Ref. ISIC/012/042), i en el marc dels projectes, xarxes i grups de recerca següents: MICINUN (Ref. PID2021-128381NB-I00); IEC (Ref. PRO2018-S04-MARTINES); Grup d'Investigació VIGROB-125 de la Universitat d'Alacant; i el Grup d'Investigació en Tecnologia Educativa en Història de la Cultura, Diacronia lingüística i Traducció (Universitat d'Alacant, Ref. GITE-09009-UA)].

L'activitat que volem explicar parteix de la metodologia de treball cooperatiu dels tàndems lingüístics que, seguint el model del programa 'Voluntariat Lingüístic' que s'havia implementat amb èxit una dècada abans, primer a la Universitat Autònoma de Barcelona (Nogués & Pujol, 1997), es va implantar de manera ininterrompuda en l'assignatura Llengua catalana del primer curs de les diplomatures de Mestre de la Universitat d'Alacant en el curs acadèmic 2005-2006 (Cano, Montserrat,

Giner, Montoya & Escandell, 2007; Montserrat, 2007 o Montserrat & Escandell, 2008 i 2009, entre altres) i després ha continuat, també de la mateixa manera, en els estudis de Grau d'Educació Infantil i Primària iniciats a partir del curs 2010-2011. Posteriorment, aquest mètode va arribar a escampar-se a diverses universitats, a altres centres educatius d'ensenyament no universitari i associacions o entitats que vetlen per la normalització de l'idioma, com ara, en terres valencianes, la Federació Escola Valenciana (vg., en aquest sentit, un resum d'aquestes altres iniciatives a Montserrat & Escandell (2014)). Com a simple exemple de l'activitat, podem adduir les aules de conversa que gestiona el Servei de Llengües de la Universitat d'Alacant per al curs 2021-2022, en col·laboració amb altres entitats (<https://sl.ua.es/va/aules-de-conversa.html>). També, en aquesta línia, el curs 2008-2009 l'Institut Interuniversitari de Filologia Valenciana i el Departament de Filologia Catalana de la Universitat d'Alacant van organitzar el *II Curs del Seminari Permanent: els tàndems lingüístics*, destinat al professorat de secundària, amb l'objectiu de mostrar eines d'aquest treball cooperatiu de l'expressió oral a la classe de secundària: Bernat López i Rafa Medina van presentar una prova pilot per a l'alumnat de l'IES La Torreta (Elda) i Rosa Valls, una altra, per al professorat. Fruit d'aquest curs, documentem l'experiència en català i en anglès duta a terme en el col·legi Médico Pedro Herrero d'Alacant (Arques & Valdivieso, 2009). Així mateix, notem també una altra pràctica duta a terme el curs 2020-2021 a l'IES Canónigo Manchón de Crevillent (Mas Arronis, 2021).

2. METODOLOGIA I PARTICIPANTS

Segons aquest mètode de treball col·laboratiu, l'alumnat es troba dividit per grups de treball o *tàndems*, és a dir, grups de 4-5 alumnes amb diferents competències lingüístiques: 1 o 2 alumnes, amb una competència comunicativa superior en català o directament catalanoparlants, exerceixen de 'guies' i fan de mestres; mentre que la resta, amb una competència lingüística inferior, són els alumnes 'guiats', receptors o aprenents, que reforcen les competències o bé s'inicien en l'idioma. A banda d'augmentar la competència comunicativa dels 'guies' (com a models, han de perfeccionar el seu català) i receptors (com a alumnes, aprenen i s'autocorregixen), aquest procés d'ensenyament-aprenentatge entre iguals afavoreix la motivació, l'autoestima, un bon ambient a classe i la pèrdua de moltes actituds i prejudicis negatius envers l'idioma i l'ensenyament de l'idioma derivada, especialment, del fet d'haver fet aquesta pràctica entre iguals i fora del context estrictament docent (Segura, 2019). No obstant això, ben al contrari d'altres experiències de Voluntariat Lingüístic i, fins i tot, d'intercanvi lingüístic, cal remarcar que en aquesta pràctica que es duu a terme en els estudis d'Educació de la Universitat d'Alacant la ràtio d'alumnat per grup de treball és elevada. Es tracta d'una conseqüència derivada de la situació sociolingüística del migjorn valencià i de l'origen de bona part de l'alumnat matriculat, provinent de zones castellanoparlants del País Valencià (especialment, Alt Vinalopó, Vinalopó Mitjà i Baix Segura), de fora del territori valencià (sobretot, de localitats murcianes o manxegues properes, com ara Iecla i Jumilla o Almansa, Hellín o Montealegre del Castillo, respectivament) i, en menor mesura, alumnat que ve d'altres països o que ha rebut l'escolaritat obligatòria en col·legis bilingües en què l'ensenyament del valencià és inexistent (per a més dades, vg. Montserrat, 2007, p. 115).

Després de l'èxit constatat del treball per tàndems lingüístics a les aules de primer curs de les diplomatures de Mestre d'Educació Infantil i de Mestre d'Educació Primària a la Facultat d'Educació de la Universitat d'Alacant, i la perpetuació d'aquesta pràctica fins a les hores d'ara amb l'arribada dels estudis de Grau, es va estendre ben prompte a la resta de les assignatures encarregades de treballar la competència lingüística de l'alumnat. Concretament, es reprén en l'assignatura obligatòria de Llengua catalana II de tercer de Primària i en l'optativa homònima de quart d'Infantil. Així mateix,

testimoniem la creació puntual i experimental d'un grup de tàndems lingüístics entre alumnat guia de tercer curs del grau en Filologia Catalana i l'alumnat de primer d'Educació durant el curs 2010-2011, i amb l'alumnat de tercer d'Educació en el curs 2015-2016. I, d'altra banda, també podem constatar l'extensió de la pràctica a assignatures que treballen la competència professionalitzant en català, com ara l'assignatura de segon curs d'Infantil, Habilitats comunicatives i lectoescriptura en català (Soriano & Escandell, 2015). D'altra banda, a més de les dades objectives que figuren en el treball d'Escandell & Montserrat (2014, pp. 298-309), és interessant la perspectiva que aporta l'entrevista que fa Montserrat (2009) a un grup de tàndem.

Amb l'establiment i la continuació de la pràctica en diversos nivells i al llarg de diversos cursos acadèmics, arriba el tancament de les aules derivat de la pandèmia mundial a mitjan curs 2019-2020. A la Universitat d'Alacant en el curs 2020-2021 s'implanta la docència dual que implica un sistema de rotació de classes presencials pel qual, a les classes de Llengua catalana I de primer curs d'Educació, no assisteix mai més del 10% de l'alumnat matriculat (10-11 alumnes com a màxim en cada classe) mentre que la resta assisteix a la classe de manera virtual i, habitualment, mantenen la càmera apagada. Per tant, professor i 10-11 alumnes durant quatre hores setmanals arriben a conèixer-se i tenen contacte presencial en torns rotatius només tres vegades durant tot el semestre. En aquesta situació, la pràctica de tàndems conforme està concebuda no es podia dur avant i va esdevenir inviable.

3. DESCRIPCIÓ DE L'ACTIVITAT

D'entrada convé tenir present que, des d'aproximadament dos cursos abans de la pandèmia (curs 2017-2018), en les reunions de coordinació de l'assignatura de primer curs de Llengua catalana I es constata el fet que la pràctica dels tàndems lingüístics ja no funciona al mateix rendiment i implicació que havia experimentat fins al moment, si més no en alguns grups. Entre les causes adduïdes es consideren, entre altres, la desmotivació per part del professorat, derivada de l'excés de faena (hem de tenir present que els grups-classe solen tenir entre 50 i 60 alumnes), i també de l'alumnat, atribuïble, en aquest cas, no solament a l'acumulació de faena, sinó també a les dificultats de la pràctica en si que impossibiliten quedar fora de l'espai de l'aula (alumnat amb horaris diferents i que només coincideix en aquesta assignatura, que va i ve diàriament i que està pendent dels horaris dels autobusos, que treballa o té obligacions diverses a banda de l'estudi, etc.). S'hi evidencia, per tant, la necessitat de renovació dels materials i de la pràctica que passa obligatòriament en primer lloc per reduir la càrrega de faena, com ara la minva de redacció d'informes de seguiment que se simplifiquen en una entrevista intermèdia i en una reflexió en la redacció final del portafolis.

D'altra banda, aquesta situació deriva també en la pràctica experiencial pilot només en alguns grups d'activitats alternatives que ajuden a dinamitzar els tàndems: es treballa més en grup a les classes i per a fora de l'aula s'instaura la pràctica setmanal de 'La mascota viatgera' (a Educació Infantil) o 'La maleta viatgera' (a Educació Primària). Els tàndems han de quedar tres o quatre vegades al semestre i, després, han d'explicar, oralment davant de tota la classe o per escrit en un quadern de la classe, què ha viscut amb la mascota o què han ficat dins la maleta de l'equip durant les quedades del grup.

Així doncs, davant de la necessitat de renovació de la pràctica original i de la situació pandèmica, el professorat de l'assignatura es veu en l'obligació de repensar una alternativa, una pràctica per dinamitzar l'activitat dels tàndems lingüístics i per poder mantenir una pràctica oral obligatòria i sistemàtica amb tot l'alumnat que contribuïska fefaentment a augmentar la competència lingüística i a polir les actituds envers l'idioma i l'assignatura. Així, doncs, es crea el #Trendingtopic setmanal i s'assaja, de manera experimental, en un grup de Primària i en un altre d'Infantil. Malgrat els inconvenients

derivats del fet que no hi ha contacte ni coneixença prèvia entre l'alumnat i que la creació i la distribució dels grups de treball vindria condicionada per la distribució dels 11 alumnes que poden assistir a la classe presencial en cada torn establert per la Facultat, la proposta del #Trendingtopic setmanal en el curs 2020-2021 va ser tot un èxit. Específicament, el l'activitat va cobrir les expectatives tant per part del professorat i dels resultats acadèmics com també per part de l'alumnat, que inicialment manifestava recel i consternació. A tall de mostra, en la memòria de l'assignatura, un dels alumnes receptors de 1r de Magisteri Infantil (2021-2022) ens diu: “amb aquests vídeos, ens obligàvem a parlar català almenys una vegada a la setmana i, d'aquesta manera, hem anat perdent a poc a poc la vergonya i ens hem soltat més en català. Encara que, a vegades, siga complicat quedar, a causa dels diferents horaris de disponibilitat de les persones, hem pogut conèixer les companyes i els companys de la carrera d'aquesta forma i tenir bones i llargues converses.”

Recobrada la presencialitat en el curs actual 2021-2022, es torna a implementar aquesta pràctica de reactivació dels tandems lingüístics, seguint, però, els objectius generals de l'original tandem-Voluntariat Lingüístic i les condicions prèvies a la pandèmia pel que fa a la tria i la formació de grups, com també del procediment metodològic simplificat. A més, atenent als resultats obtinguts en el curs de docència dual anterior, s'hi van poder perfilar alguns detalls i aspectes que, si fa no fa, contribueixen a una major dinamització.

Així, doncs, en aquesta pràctica del #Trendingtopic setmanal s'aprofita la distribució en tandems creats a la classe bé pel professorat bé per l'alumnat mateix, i se segueixen les instruccions següents:

1. Tots els grups de tandem (guies i guiats) s'han de reunir 1 hora a la setmana a través d'una sessió virtual per parlar en català sobre el tema d'interès setmanal, el #Trendingtopic que toca i que s'ha presentat prèviament: parlen de la seua família, de l'oratge que més els agrada, dels esports que practiquen o que els agraden, mostren i descriuen un dibuix de la seua infantesa, exposen el procés de creació d'una manualitat, etc.
2. Cada #Trendingtopic té associat un llistat de vocabulari específic sobre el tema (la família, el cinema, la roba (AVL, 2009a), el menjar (AVL, 2009b), l'oratge, els esports (AVL, 2009c), etc.) que han de repassar prèviament i ha d'eixir en la conversa. Aquest vocabulari s'extrau dels dossiers de contingut lèxic de l'assignatura compartit amb tot el professorat. D'una banda, se'n fa una selecció i es presenta en un disseny propi, o bé, es presenta pres d'altres vocabularis ja existents, com els fullets de lèxic bàsic de l'Acadèmia Valenciana de la Llengua (2009-2013, disponibles en format PDF [<https://www.avl.gva.es/web/publicacions/lexics-triptions>]). Cal indicar, a més, que l'alumnat ha d'anotar la fonètica del vocabulari, és a dir, com sona cada paraula (particularment, les vocals obertes i les essos sonores i sordes) i intentar integrar aquesta pronúncia del mot en la conversa.
3. Cada #Trendingtopic té associat també una sèrie d'elements gramaticals:
 - a) com ara, verbs regulars i, sobretot, irregulars relacionats amb el tema de la setmana com ara *tenir*, *nàixer*, *ploure*, *vestir*, *córrer*, *portar*, *ser*, *fregir* o *poder*. La conjugació d'aquests verbs s'anuncia i es presenta a l'alumnat en la classe prèvia a la pràctica i es penja en la carpeta compartida de l'assignatura (disponibles en l'apartat “conjugació” de cada verb del *Diccionari Normatiu Valencià* de l'Acadèmia Valenciana de la Llengua [<https://www.avl.gva.es/lexicval/>]);
 - b) d'altra banda, entre aquestes formes gramaticals hi ha també els reptes setmanals: estructures com ara les perífrasis d'obligació (*haver de* + *INFINITIU* o *cal que* + *SUBJUNTIU* o *cal* + *INFINITIU*) o de probabilitat (*deure* + *INFINITIU*) o les fórmules per a expressar abstracció i intensitat per a evitar el *lo*, que s'han treballat en les classes de teoria i pràctica presencials.

- L'alumnat n'ha de fer ús conscientment a la conversa;
- c) i, és important que, a banda d'interactuar, s'escolten entre ells, que s'ajuden, que es corregisquen i que vagen incorporant les solucions presentades al seu discurs.
4. De cada hora setmanal de reunió, cada grup de tàndem ha de gravar-se durant 10 minuts conversant i ha d'enviar la gravació al docent de l'assignatura. Així, doncs, aquesta pràctica inclou inevitablement l'ús de les TIC (Roig, 2010; Càmara & Baile, 2016); concretament, a banda dels recursos lingüístics de l'Acadèmia Valenciana de la Llengua referenciats adés, s'aconsella a l'alumnat que use una eina com GoogleMeet o Zoom per enregistrar-se i que penge el vídeo a Youtube en públic.
5. El guia del tàndem rep cada setmana una rúbrica avaluativa per part del professorat en què es dona compte tant dels aspectes positius com dels que s'han de millorar, no només des del punt de vista de la competència i la destresa lingüística (qüestions de fonètica, tonicitat, gramàtica o castellanismes), sinó també de la posada en escena, el tractament del tema, etc., és a dir, aspectes vinculats amb el registre formal, les expressions col·loquials o la dinamització, la participació i els torns de paraula. En aquest sentit, tornem a destacar la importància que es dona a la capacitat que desenvolupen guies i guiats per corregir-se entre si i autocorregir-se. Alguns dels comentaris que rebien els alumnes són els que podeu llegir en els exemples de rúbriques 1 i 2.

Exemple de rúbrica 1

Grup de tàndem: De gom a gom

#TrendingtopicCINEMA

Hola, alumne A i companyia! Com sempre, recordeu els reptes setmanals i intenteu dur-los a terme per poder anar progressant!! No cal que els repetisca, perquè ja els sabeu. I, per un altre costat, m'ha semblat genial l'enfocament: sou un equip amb moltes idees i molt participatiu. Ha anat també molt bé per a les persones que no solen parlar tant. Valoreu-ho vosaltres mateixos. D'altra banda, si parleu més de 10 minuts tampoc no passa res.

Pel que fa a les qüestions particulars:

- Alumne A: vigila el col·loquial: *bueno, fundamental, donar-me compte, a lo millor, donar igual > fer igual*. Molt bé l'ajuda que has prestat a la resta de companys.
- Alumne B: *vaig començant parlant > jo parlaré*; molt bé haver-te adonat de l'errada d'*antiguament (> antigament)*; *càmara > càmera*; *sust > esglai o espant*; *como > com*.
- Alumne C: *el meu pare; bèl·licas > bèl·liques* (recorda que el plural de les paraules femenines acaba sempre amb *-es*); *es riuren > es riuen*; *heroí > heroi*. D'altra banda, ja sabia jo que si t'arrancaves ho podies fer bé. Vigila, però, les indicacions que t'he fet.
- Alumne D: *pues; les millores parts > les millors parts*; *no em va agradar res > no em va agradar gens*; *roïnos > roïns*; *astò > açò*; *ahora > ara*. Has de tenir més confiança en el que saps i posar-li més ganes. Efectivament, com t'han dit, hui has parlat més i més tranquil: les errades que tens són fàcils de controlar.

De mica en mica s'ompli la pica! Sempre avant i cada dia un passet més. Molt d'ànim!

Exemple de rúbrica 2

Grup de tàndem: Les bambines

#TrendingtopicMANUALITATDENADAL

ANEU ALERTA / RECORDEU:

- 1) Els castellanismes i col·loquialismes: *séte** (*seté*), *os** (*us* o *vos*).
- 2) Pronunciem amb essa sonora [z] (l'abella) de *tisores*, *sisé*, *supervise*.
- 3) Pronunciem amb essa sorda [s] (silenci) de *tercer*.
- 4) Pronunciem amb o oberta [ò] de *forta*, *hora*, *nostra*.
- 5) Pronunciem amb e oberta [è] de *tela*, *feltre*.
- 6) Per a expressar la imminència d'una acció, en català no usem la perífrasi del verb *ANAR* + *A* + INFINITIU* de l'espanyol. Fem servir el FUTUR o el PRESENT directament per 2 motius: – *vaig a dir** > *diré*. Primer motiu: bàsicament, perquè en català el verb *ANAR* és un verb de MOVIMENT + Complement Circumstancial de Lloc: *vaig a la dutxa*, *vaig a la universitat*, *vaig a València*. Segon motiu: per no confondre'ns amb el verb de PERFET PERIFRÀSTIC que expressa PASSAT: *La setmana passada vam parlar sobre els regals de Nadal*.

Sou estupendes! Quins rens més originals!

4. RESULTATS

Com ja avançàvem, malgrat els inconvenients generats inicialment per la pandèmia i les reticències o la incertesa experimentada per l'alumnat davant la nova situació, l'activitat #Trendingtopic setmanal va ser tot un èxit, tant en el curs 2020-2021 com en el curs 2021-2022. Així ho mostra el *feedback* rebut per part dels alumnes en la redacció del portafolis de l'assignatura: hi destaquen el profit acadèmic, el sentiment positiu i la motivació envers la pràctica, l'assignatura i l'idioma. A tall de mostra, ens diuen:

La idea de realitzar un vídeo setmanal amb el tàndem, que després es posarà a classe, m'ha paregut una idea molt original en què les 5 persones que érem al grup ho hem passat molt bé gravant i podem dir que hem après les unes de les altres (encara que en el primer vídeo que vam gravar vam tindre molta vergonya, els següents van ser genials), i, a més, poder veure com parles en català després de gravar-te ajuda molt també. (Alumna receptora 1r de Magisteri Infantil, 2020-2021)

Sense cap dubte, el que sent que més ha contribuït al meu aprenentatge en aquests mesos han sigut els trendingtopic de totes les setmanes; desitjava que passara una altra setmana per a desconnectar amb el meu grup de tàndem i conèixer-los una mica més, en català, per descomptat. (Alumna receptora 1r de Magisteri Infantil, 2020-2021)

Començant pels grups de tàndem, destacaré que m'he sentit molt afortunada per haver coincidit amb gent tan semblant a mi que m'ha fet sentir com a casa (mai millor dit), a més m'ha tocat ser la guia del meu grup i no he pogut ser més feliç de poder ajudar els meus companys i companyes en l'aprenentatge de la meua llengua materna. Dels #Trendingtòpic diré que m'ha semblat la mi-

llor alternativa per poder posar en pràctica l'expressió oral de la llengua, a més del coneixement tant de vocabulari com de gramàtica, i per poder socialitzar amb els companys i les companyes de classe i deixar de costat la vergonya a l'hora de parlar en públic, sense dubte és l'activitat que més m'ha motivat al llarg de l'assignatura. (Alumna guia 1r Magisteri Infantil, 2020-2021)

El fet que cada trendingtopic haja sigut d'un tema diferent ha aportat varietat i ho ha fet més interessant i motivador. A més, ens ha aportat vocabulari relacionat amb temes diferents: moda, oratge, esports, etc. I, amb les correccions, érem capaços de reconèixer els nostres errors per a no repetir-los la següent setmana. En general, dur a terme aquestes activitats orals setmanals ens ha ajudat a millorar la nostra comunicació i a preparar-nos per a l'examen final oral. (Alumne receptor 1r de Magisteri Primària, 2021-2022)

En efecte, hem pogut constatar que la pràctica, a més de cobrir les necessitats comunicatives, socials i acadèmiques de l'alumnat, ajuda a assolir els objectius marcats pel professorat de l'assignatura: a) millorar i revertir, si és el cas, el component actitudinal respecte al català de l'alumnat de Magisteri; i, b) desenvolupar les habilitats lingüístiques de comprensió i d'expressió oral en català sobre qualsevol tema i en qualsevol situació, tant de manera col·loquial com, sobretot, formalment. Ho palesen els resultats positius de l'examen oral final de Llengua catalana I, en què tant l'alumnat que feia de guia com els guiats, especialment aquells que s'han implicat activament en la pràctica, mostren una millora en l'actitud i a l'hora de conversar en català sobre temes bàsics, quotidians i també específics, en registres informals i formals. Això és especialment significatiu si tenim en compte que, l'alumnat universitari d'Educació de la Universitat d'Alacant, amb projecció en el futur exercici de la professió de mestre, en haver acabat aquesta primera assignatura de llengua catalana, ha d'haver assolit un nivell B2 de català (Càmara & Baile, 2016; Segura, 2019, p. 57).

5. DISCUSSIÓ I CONCLUSIONS

Comptat i debatut, l'observació, l'anàlisi i la posada en pràctica del #Trendingtopic durant dos cursos acadèmics evidencien que amb aquesta activitat aconseguim que:

- a) l'alumnat desenvolupe les habilitats lingüístiques de comprensió i d'expressió oral en català sobre qualsevol tema;
- b) l'alumnat desenvolupe les habilitats lingüístiques de comprensió i d'expressió oral en català en qualsevol situació comunicativa;
- c) el component actitudinal de l'alumnat respecte al català millore i, segons el cas, es revertisca;
- d) l'alumnat siga capaç de socialitzar en català fora de l'àmbit acadèmic i, fins i tot, mitjançant les TIC i les xarxes socials;
- e) i, finalment, el professorat pugua reaprofitar la pràctica de tàndems lingüístics i l'actualitze atenent a l'evolució sociolingüística del sud del País Valencià i també al canvi generacional de la joventut del segle XXI.

REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES

- Acadèmia Valenciana de la Llengua. (2009a). Lèxic de la roba i complements. *Publicacions. Lèxics. Tríptics descarregables en format PDF*. https://www.avl.gva.es/documentos/31987/98639/20_tripecticropa.pdf
- Acadèmia Valenciana de la Llengua. (2009b). Lèxic del restaurant. *Publicacions. Lèxics. Tríptics descarregables en format PDF*. [https://www.avl.gva.es/documentos/31987/98639/03_tripecticrestaurant.pdf]

- Acadèmia Valenciana de la Llengua. (2009c). Lèxic dels esports. *Publicacions. Lèxics. Tríptics descarregables en format PDF*. https://www.avl.gva.es/documentos/31987/98639/06_tripticesports.pdf
- Acadèmia Valenciana de la Llengua. (2009-2013). *Publicacions. Lèxics. Tríptics descarregables en format PDF*. <https://www.avl.gva.es/web/publicacions/lexics-triptics>
- Arques, J. M., & Valdivieso, A. (gener 16-17 - maig 15-16, 2009). *Els tàndems a l'escola. Col·legi Médico Pedro Herrero* [Presentació de la ponència]. *II Curs del Seminari permanent*, Universitat d'Alacant, Alacant. https://drive.google.com/file/d/11qCt1ORVCB_q11RKYEk6TYvU1s-0gdjr/view
- Càmara, H., & Baile, E. (2016). El català com a L2: l'aprofitament de les TIC per a l'aprenentatge lingüístic en un context castellanitzat. *Temps d'Educació*, 51, 139-153.
- Cano, M. A., Montserrat, S., Giner, F., Montoya, J. A., & Escandell, D. (2007). Pràctiques de conversa en l'assignatura Llengua Catalana de la Diplomatura de Mestre: els tàndems dins del sistema de crèdits ECTS. En M. Iglesias, & F. Pastor (Eds.), *V Jornades de Xarxes d'Investigació en Docència Universitària* (pp. 133-143). Alacant: Universitat d'Alacant/Generalitat Valenciana.
- Escandell, D., & Montserrat, S. (2008). Estudi i valoració de l'activitat 'Pràctiques de conversa en l'assignatura Llengua Catalana de la Diplomatura de Mestre', curs 2007-2008. En I. Lozano, & F. Pastor (Eds.), *VI Jornades de Redes de Investigación en Docencia Universitaria. La participación de la comunidad educativa en Diseño de Títulos* (pp. 83-100). Alacant: Universitat d'Alacant.
- Escandell, D., & Montserrat, S. (2009). Tàndems de llengua: una proposta de voluntariat lingüístic a la Facultat d'Educació. En R. Roig (Coord.), *Investigar desde un contexto educativo innovador* (pp. 119-136). Alcoi: Marfil.
- Escandell, D., & Montserrat, S. (2014). Tàndems de Llengua: una proposta de voluntariat lingüístic a la Facultat d'Educació. En J. Ponsoda (Ed.), *Estudis filològics en homenatge al professor Joan J. Ponsoda* (pp. 291-311). Alacant: Departament de Filologia Catalana de la Universitat d'Alacant.
- Mas Arronis, S. (2020). *El tàndem lingüístic en valencià com una activitat per fomentar l'ús de la llengua i millorar la competència comunicativa oral* (Treball de Fi de Màster inèdit). Alacant: Universitat d'Alacant.
- Menéndez, M. T. (2015). *Aprendizaje de lenguas en "tàndem" desarrollo de la autonomía y de la competencia comunicativa intercultural* (Treball de Fi de Màster). Oviedo: Universitat d'Oviedo. https://digibuo.uniovi.es/dspace/bitstream/handle/10651/31489/TFM_Men%E9ndez%20Gonz%E1lez.pdf?sequence=3
- Montserrat, S. (2007). Una experiència docent: els tàndems. En M. A. Cano, R. Roig, J. Blasco, R. Gilar, S. Grau, & A. Lledó (Coords.), *Investigar el cambio curricular en el Espacio Europeo de Educación Superior* (pp. 515-516). Alcoi: Marfil.
- Montserrat, S. (2009). Viatge en tàndem. Entrevista amb Marga, Paula, Carmen i Javier. *Capicua*, 11, 4-5. <https://dfc.ua.es/es/publicaciones/numeros-de-capicua/11.pdf>
- Nogués, M., & Pujol, J. (1997). Voluntariat per la llengua. *Llengua i ús*, 10, 9-15.
- Roig, R. (2010). Innovación educativa e integración de las TIC. Un tándem necesario en la sociedad de la información. En R. Roig, & M. Fiorucci (Coords.), *Claves para la investigación en innovación y calidad educativas: la integración de las tecnologías de la información y la comunicación y la interculturalidad en las aulas / Strumenti di ricerca per l'innovazione e la qualità in ambito educativo: le tecnologie dell'informazione e della comunicazione e l'interculturalità nella scuola* (pp. 329-340). Alcoi: Marfil.

- Segura-Llopes, C. (2019). Promoció de l'ús del català en l'alumnat universitari d'educació: ús dins i fora de l'aula. En X. F. Vila, & E. Boix-Fuster (Eds.), *La promoció i l'ús de la llengua des del sistema educatiu: realitats i possibilitats* (pp. 55-78). Barcelona: Universitat de Barcelona.
- Soriano, J., & Escandell, D. (2015). Tàndems lingüístics: la continuïtat a una metodologia d'eficàcia contrastada. En M. T. Tortosa, J. Álvarez, & N. Pellín (Coords.), *XIII Jornades de Xarxes d'Investigació en Docència Universitària. Noves estratègies organitzatives i metodològiques en la formació universitària per a respondre a la necessitat d'adaptació i canvi* (pp. 2675-2691). Alacant: Universitat d'Alacant, ICE.

Flipped classroom en secundaria para la mejora de la competencia comunicativa

Guevara Rincón, Gema

Universidad de Murcia (España)

Abstract: This article presents the results obtained after the implementation of the “inverted classroom” method in the subject of Spanish language and literature.

Two groups of third year ESO students (control group-experimental group) from the Vicente Medina school in Molina (Murcia) were chosen for the research.

Among the objectives of this project were to obtain a considerable improvement in oral expression, as well as an ideal interaction with the rest of the classmates. In addition to achieving greater fluency and adaptation to the environment in which they found themselves, the students were able to manage their nerves and carry out the proposed tasks in a much more effective way. Through playful activities and a final task, the students were able to take control of the class and get rid of their fears, as well as to manage their nerves more effectively.

The results obtained in the experimental group have been very pleasing, especially when it came to presenting the final task, where they were able to manage very well, using a more appropriate lexicon according to the classmates they had in front of them, moving around the classroom space much more, and knowing how to remove unnecessary information from their presentations.

We can say, therefore, that the inverted class work in the Spanish language and literature classroom is beneficial for improving oral expression, as well as for consolidating content.

Keywords: secondary education, methodology, research and experimental, education, task.

1. INTRODUCCIÓN

El recurso de la clase invertida, también conocida como *flipped classroom*, es una práctica todavía poco utilizada por los profesores que imparten docencia en el área de lengua castellana y literatura. “El aula invertida o *flipped classroom* es un método de enseñanza cuyo principal objetivo es que el alumno/a asuma un rol mucho más activo en su proceso de aprendizaje que el que venía ocupando tradicionalmente” (Aguilera-Ruiz et al., 2017, p.262). Este concepto como lo conocemos hoy fue acuñado en el año 2000 gracias a los profesores miamenses Lage, Platt y Treglia (Lage et al., 2000). Hasta esas fechas, encontrar una clase diferente a la tradicional era poco habitual.

Esta metodología tiene dos vertientes. Por un lado, cambiamos la metodología tradicional y hacemos las prácticas en la clase y la teoría en casa, por otra, le damos la vuelta a la clase y nuestros alumnos se convierten en profesores por unos momentos. De esta manera se ven en la obligación de preparar con premeditación aquello que quieren transmitir para que el resto de las personas que escuchan puedan entenderlo. Autores como Arellano et al. (2015, p.540) nos explican que “invertir una clase implica un enfoque integral por medio del cual se combina una enseñanza presencial directa con métodos que toman de referencia una perspectiva constructiva del aprendizaje”, por lo que debemos integrar estos dos aspectos en nuestra programación didáctica como parte de ella, y no como algo externo.

Vilches y Gil Perez (2012, p.42) nos expone que “el trabajo cooperativo en el aula aparece así como un instrumento imprescindible para lograr aprendizajes significativos y un creciente interés por las materias estudiadas”. Por este motivo, en este trabajo haremos una propuesta didáctica para la asignatura de lengua castellana y literatura que intenta que los estudiantes se involucren, de una forma

mucho más activa, en su proceso de enseñanza-aprendizaje; así como el trabajo de una forma mucho más colaborativa (trabajo cooperativo dentro del aula). Cada alumno tiene la posibilidad de aprender a su ritmo gracias a los compañeros, pero colaborando entre ellos es todo mucho más sencillo.

Debemos mencionar aquí la necesidad de un buen manejo de las nuevas tecnologías para poder sacar el máximo provecho a este método. Los alumnos se sienten mucho más cómodos trabajando con las TICs ya que forman parte de su día a día. Esto proporciona un plus de motivación y hace que los estudiantes se involucren mucho más. Olaizola (2014, p. 1) nos explica que “antes de la clase, el docente selecciona un material digital (video, presentación audiovisual, página Web, etc.), en donde se exponen determinados contenidos del curso y se desarrollan distintos tipos de actividades para verificar la comprensión de los temas”.

Centrando un poco el presente escrito diremos que se trata de una investigación-acción en la que los protagonistas son los alumnos de 3º de la Educación Secundaria Obligatoria (ESO en adelante) de un colegio concertado de Molina de Segura (Murcia). Este trabajo nos ha servido para ser más conscientes de la necesidad de nuestros estudiantes de trabajar la expresión oral, sobre todo delante de sus compañeros. Debemos de tener en cuenta los cambios físicos y psíquicos que están sufriendo nuestros estudiantes en esta etapa. Están en plena adolescencia y eso hace que florezcan nervios e inquietudes que antes no existían. El ponerse delante de otras personas a explicar un tema concreto nunca es fácil para nadie, pero si a esto le sumas el miedo a la equivocación y la vergüenza típicos de estas edades, el tema se pone aún más difícil.

Para solventar este problema se ha puesto en marcha una investigación-acción. Se trata de una comparación entre dos clases del mismo curso académico mediante un grupo experimental (grupo A) y otro de control (grupo B). Veremos en qué consiste esta estrategia, los tipos de actividades que hemos llevado a cabo con ella y las ventajas e inconvenientes tanto para el alumnado como para los docentes. Encontramos diferentes teorías y modelos de aprendizaje que avalan este sistema de enseñanza. Trataremos, para tenerlas en cuenta, las teorías que apoyan este método. Encontramos, como nos dicen Cabero y Llorente (2015), el conductismo, el cognitivismo y el constructivismo. Además, Cabero et al. (2003) nos explican que los modelos de aprendizaje en los que podemos basarnos son “el modelo presencial con apoyo de Internet”, “el modelo en línea” o el “modelo semipresencial”.

Tras la pandemia sanitaria de los años anteriores, todos los docentes han debido de modelar su práctica para enganchar al alumnado, por ello la docencia se ha dividido en tres grandes bloques. Por un lado, tenemos la enseñanza presencial, la tradicional, en la que todos los alumnos asisten a clase todos los días. En segunda posición vemos la enseñanza digital o en línea. En esta los docentes deben preparar sus clases para los alumnos que están en casa o en otro país con el fin de ayudarles a sacar el máximo rendimiento de su experiencia educativa. En tercer lugar, encontramos la semipresencialidad, una combinación de las dos anteriores. Podemos nombrar, pues, “el modelo presencial con apoyo de Internet”, “el modelo en línea” y el “modelo semipresencial”.

Cuando intentamos llevar a cabo el método de clase invertida a nuestras aulas, nos encontramos con el problema de los dos últimos métodos. No consideramos que sea imposible realizar este tipo de actividades, sino que es mucho más complejo, sobre todo a la hora de evaluar. Añadamos aquí la necesidad del trabajo cooperativo en el aula. Podemos definirlo como “se refiere a un conjunto de métodos de instrucción en los cuales trabajan los estudiantes en pequeños grupos (de tres a seis compañeros), generalmente heterogéneos en rendimiento” (Caldeiro y Vizcarra, 2011, p. 31). Los alumnos que componen cada grupo tienen un rol, ninguno es más importante que otro, sino que deben complementarse. Todos los objetivos están, de alguna manera, interrelacionados entre sí, por lo que uno no funciona si el otro se queda atrás.

En cuanto a las agrupaciones de los estudiantes, debemos hacerlas siempre los docentes, de esta manera podremos poner a alumnos más trabajadores con aquellos que les cuesta un poco más. No podemos dejar de lado el trabajo individual de cada uno, es muy importante que este factor lo tengan muy en cuenta todos los miembros del grupo. Debemos de valorar esta parte muy positivamente.

2. OBJETIVOS Y PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN

Para esta investigación nos hemos realizado diferentes preguntas:

- a) ¿Es posible que nuestros alumnos mejoren su expresión oral?
- b) ¿El método de la clase invertida puede ser beneficioso para la expresión oral de los alumnos?
- c) ¿Son capaces nuestros estudiantes de explicarles ciertos contenidos a sus compañeros?
- d) ¿Favorece la clase invertida a la asimilación de contenidos en la clase de lengua castellana y literatura?

A partir de ellas se han creado unos objetivos y se ha trabajado sobre ellos para obtener los mejores resultados:

- a) Demostrar que el método clase invertida es eficaz en clase de lengua castellana y literatura.
- b) Mostrar que este sistema favorece la expresión oral del alumnado.
- c) Comprobar sus ventajas e inconvenientes.

3. TEORÍAS RELACIONADAS CON LA CLASE INVERTIDA

Peinado (2018) nos explica que, durante los últimos años, el concepto de clase invertida ha ido creciendo y que ya son muchos los docentes que han implementado este método en sus aulas. Veamos de qué se trata: este modelo tiene como base la teoría conductista donde Skinner (1994) nos expone que el autoaprendizaje es fundamental para crear una buena práctica. Este investigador añadió a esto los condicionamientos, según hagas ciertas cosas, así obtendrás recompensa o castigo. A grandes rasgos, podemos decir que en esto consisten las clases invertidas. Los alumnos crean su propio aprendizaje desde cero, investigando y creando con el fin de comprender el mayor número de conceptos. El docente va dando *feedback*, tanto de lo bueno como de lo malo, con el objetivo último de ayudar al alumno en su crecimiento.

Por otro lado, encontramos el cognitivismo. Esta teoría, según nos explica Peggy et al. (1993) es algo más elaborada ya que se trata de unos “procesos cognitivos más complejos como el del pensamiento, la solución de problemas, el lenguaje, la formación de conceptos y el procesamiento de la información” (Snelbecker, 1983, citado en Eggy et al., 1993, p.10). Además, a esto añade “las teorías cognitivas se dedican a la conceptualización de los procesos del aprendizaje del estudiante y se ocupan de como la información es recibida, organizada, almacenada y localizada” (Peggy et al., 1993, p.11). Como podemos ver, estos conceptos son los utilizados en el método de clase invertida. A los alumnos se les plantea el problema de tener que explicar un concepto de forma entendible para el resto. Ellos deben de buscar la solución que mejor se adapte a cada uno.

Por último, y no por ello menos importante, tenemos el constructivismo donde se pone de manifiesto que el conocimiento se crea a partir de las propias experiencias. Por este motivo es tan importante para esta metodología. En cualquier oficio, si uno va trabajando y analizando lo que hace bien, lo que hace mal y va limpiando, irá mejorando. Si sólo trabaja y no hace balance de lo que ha hecho, seguirá siempre igual por muchos años que pasen. Pero esto no es distinto de otras profesiones (Esteve, 2016, p. 77). Centrándonos ahora en el concepto en sí de “aula invertida” podemos decir que

se trata de todo lo contrario a la enseñanza-aprendizaje tradicional. La idea básica, como dice Rigo et al., (2019) es la de “invertir la estructura tradicional de la clase consiste en mover la “entrega” del material fuera de la clase formal y hacer uso de esta para emprender actividades colaborativas” (Rigo et al., 2019, p.45). Nuestros alumnos deben prepararse previamente, consultando en Internet o en los libros de texto disponibles. Para ello, el docente debe explicar antes a los estudiantes cómo realizar estas búsquedas, dónde se puede y no buscar y enseñarlos a clasificar la información. Una vez que el profesor haya dado dichas pautas, los adolescentes deben de trabajar colaborativamente en la búsqueda de información. Como podemos comprobar el trabajo colaborativo es muy importante en este método. Fomentamos, sobre todo, la participación de todos los alumnos, aquellos que son más capaces y aquellos que lo son menos. No podemos olvidar que la naturaleza del estudiante es “activa” y no debemos/podemos mermar esta cualidad.

El rol del docente es el de facilitador, dando un *feedback* continuo para evitar pérdidas durante las investigaciones. En este modelo destaca el cambio de roles que sufre el binomio alumno - profesor, ya que el primero pasa de ser un ser oyente, más pasivo a otro mucho más colaborador y activo. En cuanto al segundo, el docente, tiene ahora un nuevo papel, el de colaborador, pero también el de oyente, algo a lo que no estamos para nada acostumbrados.

El aula invertida o *flipped classroom* es un método de enseñanza cuyo principal objetivo es que el alumno/a asuma un rol mucho más activo en su proceso de aprendizaje que el que venía ocupando tradicionalmente (Berenguer, 2016, p. 1466).

4. METODOLOGÍA (INVESTIGACIÓN-ACCIÓN)

4.1. Diseño

Una investigación-acción se basa en el estudio de un problema real en un contexto concreto que necesita solución. En nuestro caso se trata de la necesidad por parte de nuestros alumnos de mejorar la expresión oral, así como una interacción idónea con el resto de los compañeros. En ocasiones encontramos estudiantes que saben la respuesta a una pregunta, pero no saben plantear la frase correcta para darla.

Como dice Latorre (2004) la investigación y la enseñanza han coexistido desde hace muchos años como dos prácticas bien diferenciadas, pero en la actualidad esta distinción se ha ido aminorando, cambiando hacia un punto de vista más común entre ambas.

Para nuestros estudiantes, el aprendizaje de la lengua y la literatura en el aula, en ocasiones, se hace cuesta arriba en las aulas de secundaria ya es una parte del temario en la que los alumnos deben comprender en clase y estudiar en casa. Es una materia muy teórica y, a veces, poco práctica que necesita un plus de motivación. Es muy necesario que cada docente investigue si su práctica profesional es correcta y descubra qué funciona dentro de sus aulas. Partiendo de esta problemática hemos querido buscar una solución lúdica, dinámica y motivadora: la clase invertida.

Son muchos los autores que explican cada una de las fases que encontramos en una investigación-acción. Catroux (2002) nos explica que están: la fase de intervención, la de reflexión, la de comprensión y la reformulación de hipótesis y la evaluación de resultados una vez finalizada la puesta en práctica. Así podremos mejorar los fallos que podamos haber cometido a lo largo de nuestra práctica docente.

Otros autores como Vidal Ledo y Rivera Michelena (2007, p. 1), exponen que este proceso tiene varias fases que exponemos a continuación junto con nuestro caso concreto:

- a) Insatisfacción con el actual estado de cosas: Los alumnos son incapaces de exponer ciertos contenidos delante de sus compañeros con un vocabulario adecuado a la materia.

- b) Identificación de un área problemática: Se sienten extraños y les aparece el miedo escénico (muchas veces debido a la propia edad de los alumnos). Necesidad de mejorar la expresión oral.
- c) Formulación de varias preguntas de investigación e hipótesis: Redactadas en el apartado anterior.
- d) Ejecución de la acción para comprobar la hipótesis: aplicación de la metodología de la clase invertida.
- e) Evaluación de los efectos de la acción: Realizada en los apartados sucesivos.
- f) Conclusiones: En el apartado último de esta investigación.

4.2. Implicaciones didácticas de la clase invertida en el área de lengua castellana

En el aula de lengua castellana y literatura hemos realizado un proyecto para trabajar la expresión oral gracias al método de la clase invertida. Para ello hemos seleccionado a dos grupos de tercero de la ESO y hemos comparado los resultados obtenidos. Ambos grupos han trabajado el tema 5 del libro de texto, han realizado una exposición final y un examen. La diferencia la encontramos en la metodología utilizada en cada caso. En la unidad que toca estudiar encontramos diferentes apartados como son: comunicación, gramática, léxico, ortografía y literatura.

El primer grupo (A) es el de control, se trata de 23 alumnos que seguirán el método tradicional para el estudio y comprensión de la unidad 5. El docente dará su materia a través de presentaciones digitales y del libro de texto. Posteriormente, realizarán actividades relacionadas con el tema para comprobar si se ha comprendido la materia. Durante el primer trimestre estuvieron leyendo y trabajando varios textos relacionados con diferentes inventos mundialmente conocidos y en el segundo trimestre se les ha pedido que sean ellos quienes busquen información sobre otro invento para su posterior puesta en común con sus compañeros. El objetivo es conseguir tener conocimientos del mayor número posible de inventos. Al finalizar las exposiciones, el resto de los compañeros puede hacer las preguntas que considere necesarias para asentar sus conocimientos.

El segundo grupo (B) es el grupo experimental, compuesto de 22 alumnos que, por primera vez, se convertirán en “docentes”. Cada uno de estos alumnos tendrá asignado uno de los apartados de la unidad propuesta y deberá prepararlo en casa para poder realizar las prácticas en clase. En algunos casos han coincidido (ya que no hay 22 puntos a tratar en una sola unidad), por lo que se han tenido que poner de acuerdo para trabajar y crear el mejor material. El docente seleccionará previamente unas fotocopias, unos esquemas y unos vídeos sobre cada punto del tema para que los estudiantes puedan tener el material suficiente para ser autodidactas. Deberán de prepararlo a conciencia para, posteriormente, explicárselo a sus compañeros en forma de exposición, simulando así el ser docente. Para ello pueden utilizar aquello que crean conveniente: presentaciones digitales, el libro, juegos, esquemas, resúmenes... No hay límite de material, pero sí de tiempo. Cada estudiante tendrá 15 minutos en total para explicar su parte. Los compañeros podrán preguntar durante y tras la exposición de este. Al terminar las exposiciones realizarán una autoevaluación del tema y se les corregirán los errores tipográficos y ortográficos de las diapositivas utilizadas. Al finalizar con todas las explicaciones, estos alumnos tendrán la misma tarea final que el grupo de control. Una búsqueda y posterior presentación de un invento a elegir. Mismas condiciones que durante la puesta en escena de su ítem de la unidad 5: sin límite de material, pero con límite de tiempo. Las pautas dadas al alumnado por parte del docente han provocado una mayor implicación por parte de este, así como un mejor manejo de la materia.

Durante las clases invertidas las actividades que se pueden hacer son infinitas. A los alumnos del gusta muchísimo la realización de presentaciones y posteriores juegos en el aula. Otras opciones son lluvias de ideas, donde los alumnos ponen sobre la mesa los conocimientos previos que tienen sobre

la materia y que sirve como punto de partida para que el resto de los compañeros tengan una base sobre la que comenzar. Los ejercicios con huecos, de unión de significados o de redacción también suelen utilizarlos como actividades para la comprensión de conceptos. Los juegos creados a través de aplicaciones informáticas, como genial.ly son los más apreciados por el alumnado. Debemos mencionar que el uso de las TICs ha sido fundamental en este proyecto. Estos son solo algunos de los ejemplos propuestos por nuestros alumnos durante las presentaciones para sus colegas.

Para este proyecto hemos necesitado crear el libro de texto, un ordenador y una pantalla dentro del aula donde se ha realizado la actividad. Los alumnos han necesitado varias aplicaciones como Canva o PowerPoint e Internet. Hemos recurrido, en algunas ocasiones a la fotocopidora para sacar copias de ciertos ejercicios que han querido compartir, así como otros materiales. Por otro lado, el docente ha debido modificar la programación anual para poder introducir este tipo de actividad. Este dato debemos de tenerlo en cuenta antes de embarcarnos en esta aventura.

5. EVALUACIÓN

Una vez finalizadas todas las tareas del presente tema, se procede a la evaluación de este. Encontramos aquí tres tipos de pruebas que evaluar y tres tipos diferentes de evaluación: El primer ítem para evaluar es el trabajo colaborativo con el resto de los compañeros. Ayudar, investigar, resolver los problemas que surjan de una manera grupal se valorará muy positivamente a través de una escala de estimación que contiene los siguientes aspectos: ayuda al compañero, participa activamente en el proyecto, sabe responder a las preguntas propuestas, es capaz de buscar la información necesaria para completar el trabajo. Todo esto se calificará con una escala de estimación de 1 a 5 (siendo el 1 muy mal y el 5 muy bien).

Tras la finalización de los contenidos, se realizará el examen. Este se basa en los conocimientos adquiridos durante la explicación de la unidad cinco y de todos los inventos. El objetivo de esto es conseguir una mayor atención por parte de los estudiantes ante las explicaciones de sus camaradas. Este control se compone de preguntas de desarrollo y tipo test de todos los conceptos vistos durante las sesiones precedentes. Cada alumno ha debido decir, al finalizar su apartado, qué era más importante para que el resto lo tuviera en cuenta. Dicho examen final ha tenido 10 preguntas relacionadas con el tema con una ponderación de un punto completo por respuesta correcta (teniendo en cuenta los estándares de aprendizaje de esta unidad).

En cuanto a la exposición, se ha realizado una autoevaluación por parte de cada alumno con los siguientes puntos: he hablado correctamente, he tratado el tema concreto y no he divagado, he cumplido el tiempo que me han establecido, he respondido a las preguntas de mis compañeros, mi presentación era clara y concisa (con más imágenes que texto). Se calificarán de 1 a 10 en cada apartado y sacarán una media de todo. Al mismo tiempo, el docente ha realizado una escala de estimación con los mismos puntos que ellos se han autoevaluado, como la exposición oral, ¿se ha expresado correctamente? ¿ha utilizado un lenguaje adecuado? ¿ha sabido responder a las preguntas de los compañeros? A continuación, la presentación digital que ha utilizado ¿tiene los contenidos que se piden? ¿hay faltas topográficas o de ortografía en el documento? ¿está todo bien esquematizado? Por último, los contenidos explicados por parte del alumno ¿están bien organizados? ¿es coherente? ¿tiene todos los puntos que necesitaba?

Para todo esto se ha realizado una rubrica en Excel con diferentes porcentajes para cada apartado. De esta manera, cada alumno, al terminar podía ver en qué se había equivocado y en qué no. Al grupo que no hizo exposición no se le tuvo en cuenta esta parte de la nota. Estos puntos fueron divididos más tarde en el examen final.

5.1. Ventajas e inconvenientes para el alumnado y el profesorado

Encontramos diferentes ventajas e inconvenientes en la puesta en marcha de esta estrategia pedagógica.

En cuanto a las primeras destacamos que, los alumnos se sienten, al finalizar, con muchas más habilidades sociales que al comienzo de la unidad. Además, son capaces de sintetizar la información para poder transmitirla en el tiempo dado. Aprenden a usar presentaciones digitales en asignaturas que no son específicas para ello y se esfuerzan en no cometer errores y que se les entienda lo mejor posible. Cada alumno cuenta con ritmos personalizados (tanto para los más capaces como para los que llevan ritmos más lentos) y tienen la posibilidad de acceder al material, por parte del alumnado, las veces que lo estimen oportuno. Esto promueve una mayor implicación de todos los estudiantes y una participación más activa por su parte, añadiendo un aumento de la autonomía del aprendiz.

Si nos centramos en el aprendizaje cooperativo dentro del aula, podemos destacar “la interdependencia positiva; la interacción cara a cara; dar responsabilidad a cada estudiante del grupo; desarrollar las habilidades del grupo y las relaciones interpersonales; la reflexión sobre el trabajo del grupo” (Caldeiro y Vizcarra, 2011, p. 32).

Como inconvenientes encontramos que al principio cuesta mucho que nuestros estudiantes tengan la valentía por sí solos de salir delante de sus compañeros. Estos son reticentes a los nuevos métodos y deberán de crear sus propios materiales. Además, tanto alumnos como profesor deben de tener conocimientos de informática.

En cuanto a los docentes, podemos incluir también ciertas ventajas e inconvenientes que se deben de tener en cuenta antes de implementar esta metodología. Hay que decir que se aprovecha mucho más el tiempo lectivo y que el docente tiene más visión de todo el alumnado. Así, los profesores pueden evaluar de una manera mucho más eficaz individualmente y en grupo.

Respecto a los inconvenientes, debemos decir que necesitamos unas instalaciones y materiales adecuadas. Es posible que, tras las exposiciones, tengamos que repasar ciertos conceptos que hayan quedado desatendidos. Existe, pues, un esfuerzo, por parte del docente, a modificar toda su programación. Añadir, por último, que el profesor debe calcular muy bien las horas de docencia para cuadrarlas en el calendario docente.

6. RESULTADOS

Tras la puesta en práctica del método de clase invertida en la asignatura de lengua castellana y literatura podemos esclarecer los siguientes resultados: En cuanto al grupo A (control) comprendió todos los contenidos explicados por el docente durante el tema 5, pero les supuso un esfuerzo extra la exposición final. Se pusieron mucho más nerviosos, las diapositivas que usaron tenían errores tipográficos y, en muchas ocasiones, no sabían cómo responder a las preguntas de sus compañeros.

Solo el 35% del alumnado estuvo dado a trabajar desde el principio con el método de clase invertida, ya que les daba miedo el hecho de exponer ante los compañeros. El 90% de los alumnos realizó una exposición sin faltas de ortografía en el texto y con una competencia oral adecuada. Solo el 10 % tuvo alguna dificultad a la hora de hablar delante de los compañeros y responder a las preguntas expuestas. El 85% de ellos consiguió realizar la exposición final perfecta, mejorando lo que se le había corregido anteriormente. Un 100% del alumnado repetiría esta actividad para las clases, no solo de lengua castellana y literatura, sino para otras de teoría. Todos coinciden en que hay asignaturas que no serían capaces de explicar a través de este método ya que, las materias de ciencias, con mucho más complejas y requieren de un guía para ser comprendidas. Estamos de acuerdo, por tanto, con Olaiola

(2014, p.5) en que diferentes investigaciones han evidenciado que “la implementación del modelo de la clase invertida en distintos niveles educativos tendería a mejorar el desempeño académico de los estudiantes”.

El 68% de nuestros estudiantes estuvo de acuerdo desde el principio de trabajar de manera colaborativa con otros compañeros, mientras que el porcentaje restante se mostraba reticente a este acto. Autores como Vilches y Gil Perez (2012, p.46) nos explican que “es preciso señalar que el trabajo en grupos conlleva un papel orientador sobre cada alumno, ayudando a superar los errores personales y enriqueciendo los planteamientos individuales iniciales”. Nosotros llevamos a cabo lo anteriormente dicho y gracias a este proceso se limaron ciertas asperezas que había en el grupo, lo que nos da un punto extra de satisfacción. Al final del trabajo todos estuvieron de acuerdo en trabajar más con el método de aprendizaje colaborativo, ya que se sentían muy cómodos explicándose las cosas entre ellos y trabajando de manera conjunta.

El grupo B ha entendido mucho mejor las explicaciones dadas por sus compañeros ya que, en muchas ocasiones, utilizaban un vocabulario o comparaciones propias de sus amigos, haciendo así una clase mucho más motivadora. Coincidimos, pues, con Arellano et al. (2015, p.542), quien nos explica que “los principales beneficios de la CI no sólo se plasman en los resultados académicos sino también en la motivación, la atención y el ambiente en clase”. Sin embargo, este grupo (experimental) ha sido capaz, durante la segunda exposición, de mejorar su expresión oral. No han cometido tantos fallos en las presentaciones (creemos que la corrección, *feedback*, dadas durante sus explicaciones sirvió para no volver a realizarlos) y han podido responder a las preguntas de sus colegas. En ocasiones no sabían la respuesta, pero han podido crear una frase lógica para expresar su incompreensión o desconocimiento hacia la pregunta.

7. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

El método de clase invertida se basa en cambiar la atención, en dársela a los estudiantes y, sobre todo, a su aprendizaje. Los resultados obtenidos han sido muy gratos. Los alumnos pertenecientes al grupo experimental han conseguido mayores puntuaciones en el examen escrito (pasando todos de una media de 6,5 puntos sobre 10). Además, a la hora de exponer la tarea final, los estudiantes de este grupo han sabido desenvolverse mejor (teniendo a un 85% de los estudiantes con menor dificultad para exponer), utilizando un léxico más apropiado según los compañeros que tuvieran enfrente, moviéndose mucho más el espacio del aula, y sabiendo quitar la información innecesaria de sus exposiciones. Solo un 5% de los alumnos no han variado su forma de actuar antes otros y el 10% ha modificado solo ciertas estructuras. El objetivo de la mejora de la expresión oral se ha cumplido con creces. Al final del proyecto, propusimos a estos alumnos el exponer ciertos contenidos del temario que habían quedado un poco confusos a la otra clase. Estos, en puesto de echarse atrás y tener vergüenza de estar con compañeros que no son los suyos, decidieron entrar y explicar lo que no habían entendido, poniendo ejemplos muy cotidianos y asequibles para ellos.

En cuanto al grupo de control, debemos decir que le ha costado bastante más la tarea final, ya que muchos de ellos se sentían inseguros al ponerse delante del resto de compañeros, es por esto por lo que han sacado unas calificaciones más bajas; no superando la media al 5,8 puntos sobre 10 y teniendo un número más elevado de suspensos (el 36% de la clase ha obtenido una nota inferior a 4,5). Recordamos que no es una mera exposición de datos, sino que deben conseguir ser comprendidos por los camaradas y poder responder las preguntas que les hagan.

Hemos tenido alumnos más reticentes a realizar estas actividades, el tema de la edad no ayuda mucho en estos casos, pero con la ayuda de los compañeros lo han realizado con unas notas muy

buenas. Hay que añadir aquí que el trabajo cooperativo ha sido decisivo para que trabajaran bien e investigaran de manera conjunta. Esto ha sido un plus de motivación en el aula ya que además de convertirse en profesores, han podido trabajar con los compañeros. Tras la finalización del proyecto, mucho fueron los alumnos que pidieron el trabajar de esta manera más asiduamente ya que era una manera más lúdica de aprender que a la que estaban acostumbrados.

Podemos decir, pues, que el trabajo de la clase invertida dentro del aula de lengua castellana y literatura resulta beneficioso para en el 100% del alumnado con una mejorara considerable de la expresión oral, así como el afianzamiento de contenidos. Esta puede resultar idónea para extrapolarla a la vida real. Si nuestros alumnos son capaces de quitarse su coraza y sus vergüenzas, investigar y explicárselo a otros intentando hacerlo lo mejor posible, es muy probable que cuando salgan a la calle hagan lo mismo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguilera-Ruiz, C., Manzano-León, A., Martínez-Moreno, I., Lozano-Segura, M. C., & Casiano Yanicelli, C. (2017). El modelo Flipped Classroom. *Revista INFAD De Psicología. International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 4(1), 261–266. <https://revista.infad.eu/index.php/IJODAEP/article/view/1055>
- Yanicelli, C. (2017). El modelo Flipped Classroom. *International Journal of Developmental and Educational Psychology. Revista INFAD de Psicología*, 4(1), 261. <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2017.n1.v4.1055>
- Arellano, N. M., Aguirre, J. F., & Rosas, M. V. (2015). Clase invertida: una experiencia en la enseñanza de la programación. *Corrientes*, 538–546. http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/49121/Documento_completo.pdf?sequence=1
- Cabero, J., & Llorente, M. del C. (2015). Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC): escenarios formativos y teorías del aprendizaje. *Revista Lasallista de Investigación*, 12(2), 186–193. http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1794-44492015000200019
- Cabero, J., Castaño, C., Cebreiro, B., Gisbert, M., Martínez, F., Antonio, J., M^a, M., Prendes, P. A. Z., Romero, R., & Salinas, J. (2003). Las nuevas tecnologías en la actividad universitaria. *Red de Información Educativa*, 20, 81-100.
- Caldeiro, G. P., & Vizcarra, M. del C. (2011). El trabajo cooperativo en el aula. *Narraciones de La Ciencia*, 29–37.
- Lage, M. J., Platt, G. J., & Treglia, M. (2000). Inverting the classroom: A gateway to creating an inclusive learning environment. *Journal of Economic Education*, 31(1), 30–43. <https://doi.org/10.1080/00220480009596759>
- Latorre, A. (2004). la investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa. *Academia*, 4, 7–21.
- Olaizola, A. (2014). La Clase Invertida: Usar Las Tic Para “Dar Vuelta” a La Clase. *Actas de Las X Jornadas de Material Didáctico y Experiencias Innovadoras En Educación Superior*, 1–10. <https://www.academia.edu/download/34911155/Olaizola.pdf>
- Peggy, A., Ertmer, & J., T. (1993). *Conductismo, Cognitivismo y Constructivismo: una comparación de los aspectos críticos desde la perspectiva del diseño de instrucción*. 50–72.
- Peinado, P. (2018). La Clase Invertida: una Experiencia con Alumnos con Dificultades de Aprendizaje (Tesis doctoral). <https://digitum.um.es/digitum/handle/10201/63299>

- Rigo, D. Y., Riccetti, A. E., Siracusa, M., & Paoloni, P. (2019). Tres experiencias sobre clases invertidas para promover el compromiso por el aprendizaje. Percepciones de estudiantes universitarios. *Páginas de Educación*, 12(2), 43-58.
- Skinner, B. F. (1994). *Sobre el conductismo* (R. Ardila, Trans.). Planeta-Agostini.
- Vidal Ledo, M., & Rivera Michelena, N. (2007). Investigación-acción. *Academia*, 21(4).
- Vilches, A., & Gil Perez, D. (2012). El trabajo cooperativo en el aula: una estrategia considerada imprescindible pero infrautilizada. *Aula de Innovación Educativa*, 208, 41-46. <https://roderic.uv.es/bitstream/handle/10550/60186/070009.pdf?sequence=1>

Contexturas en el aprender de jóvenes universitarios. Ensamblajes de vida, identidad y relatos.

Gutiérrez-Cabello Barragán, Aingeru¹; Correa Gorospe, José Miguel²
y Aberasturi-Apraiz, Estibaliz²

¹*Departamento de Didáctica y Organización Escolar*; ²*Departamento de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal, Universidad del País Vasco (UPV/EHU)*

Abstract: The reality of young people has been caught up in a succession of social, cultural, economic and technological changes and transformations, accelerated to a large extent by the various crises we have been experiencing. For this reason, it seems necessary to delve deeper into the ways in which these social changes are affecting the meaning they attribute to learning. One of the perspectives that explores these discontinuities in learning is based on the perspective of learning trajectories. A concept that considers the relationship between learning, identity and agency in their own lives. This research delves into the changes that occur in the reality of young university students and their conception of learning. 50 university students between the ages of 18 and 25 participate in this project. We developed a dialogical process based on the elaboration of a learning biogramme, a personal learning notebook, as well as a story constructed by consensus between researchers and participants. From the issues discussed in these meetings, we decided to focus on three aspects linked to 1) the socialisation of young people or their own personal development, 2) professionalization and 3) subjectivation. This work has allowed us to think that the educational spaces through which young people pass are in line with the complexity of contemporary forms of learning.

Keywords: higher education, university students, youth, identity, learning.

1. INTRODUCCIÓN

Cómo y dónde tiene lugar el aprender, es una pregunta que viene acompañando a esta comunidad desde hace un largo tiempo. Como formadores de futuras educadoras nos sentimos especialmente interpelados por los modos en los que se produce este aprendizaje, especialmente, entre aquellas generaciones de jóvenes que ocupan hoy nuestras aulas universitarias. Profundizar y llegar a comprender los cambios que se están dando en relación al sentido que otorgan al aprender, se nos antoja más necesario que nunca. No solamente por ofrecernos la oportunidad de establecer nuevas relaciones en torno a las maneras que tienen de aprender y poder descubrir así qué les diferencia de otras generaciones, sino también, por la posibilidad que nos abre para problematizar un tipo de enseñanza universitaria que sentimos progresivamente más distanciada de la forma de aprender que desarrollan en su vida diaria. Es por todo ello, que en el siguiente trabajo recuperamos las voces de jóvenes universitarios participantes en el proyecto de investigación *TRAY-AP*¹, con quienes hemos profundizado sobre sus trayectorias personales de aprendizaje, pensando conjuntamente en torno a sus concepciones, estrategias, contextos y tecnologías que utilizan cotidianamente en su aprender.

¹ El proyecto está financiado por el Ministerio de Ciencia e Innovación de España, (PID2019-108696RB-I00), y se desarrolla en el período 2020-2023. Está coordinado por el grupo de investigación Esbrina de la Universidad de Barcelona y el grupo de investigación Elkarrikertuz de la Universidad del País Vasco.

2. SOBRE LA NECESIDAD DE INVESTIGAR JUNTO A JÓVENES. CAMBIOS, REALIDAD Y MODOS DE APRENDER

La realidad de los jóvenes se ha visto envuelta por una sucesión de cambios y transformaciones sociales, culturales, económicas y tecnológicas, aceleradas en buena medida por las distintas crisis que venimos padeciendo desde al menos las dos últimas décadas. Entre la crisis económica del 2008 y la crisis sanitaria del 2020, la realidad de los jóvenes se encuentra marcada por una creciente exclusión social (Ayala et al., 2022), precariedad o falta de oportunidades en el empleo, dificultades para el acceso a la vivienda, y un incremento de las enfermedades mentales (UNICEF, 2021). Estas circunstancias que acompañan a toda una generación, parecieran empujarles a lo que Krugman (1997) denominase como una era de las expectativas limitadas. Un nuevo periodo que parece dejar atrás aquella época de bienestar y desarrollo dentro de los países occidentales, y en el que las nuevas generaciones estuvieran condenadas a vivir peor que sus predecesoras.

En esta realidad llena de complejidad e incertidumbre, comienzan a proyectarse sobre la categoría “jóvenes” muchos de los anhelos y temores que guardamos como sociedad. Algo que se traduce en las distintas etiquetas que se les viene atribuyendo desde los medios de comunicación y producción científica actuales. “Generación z”, “iGen”, “zoomers”, “snowflake”, “posmilénica o centúrica” (del inglés centennial), “post Siglo XX” (McCrinkle y Wolfinger, 2011), “Instagram”, “cristal”, “zombi”, o incluso, “generación invisible” son algunas de estas etiquetas con las que se vienen elaborando determinados imaginarios acerca de los jóvenes nacidos después del año 97. Una noción, la de juventud, que bien podría interpretarse como una construcción cultural contingente, siempre elaborada bajo marcos de referencia cambiantes.

Al prestar atención al tipo de imaginarios que ha originado en concreto el tipo de investigación elaborada desde el ámbito de la investigación sociológica y psicológica contemporánea, nos encontramos con una clase de relatos, en ocasiones, incluso contrapuestos entre sí. Y en los que por un lado, observamos cómo se tiende a construir una imagen acerca de los jóvenes hiper-conectada dentro del ámbito digital que utiliza formas de comunicación y búsqueda de información multimodales (McCrinkle y Wolfinger, 2011); con patrones de consumo, tanto de medios como materiales, distintos respecto a las generaciones anteriores; con una fuerte presencia en determinados movimientos político-sociales (Rice et al., 2019; Seemiller, 2017); interesada por valores como el de la justicia social y la transformación de su realidad (Seemiller y Grace, 2017); sensibles hacia otras posibles formas identitarias de género (Broennimann, 2017), y con mayor determinación a la hora de expresar sus opciones sexuales (Moskowitz et al., 2021).

Sin embargo, nos topamos también con otra clase de relatos que apuntan paradójicamente en sentido contrario. Subrayando la falta de capacidad de las nuevas generaciones para sostener la atención y superficiales (Carr, 2011); que opta por asumir un rol de meros observadores de la realidad; en busca de ejemplos reales antes de emprender sus aprendizajes y necesitada siempre de comprender su aplicabilidad para asumir algún compromiso en el proceso (Seemiller y Grace, 2017); con una actitud más temerosa y conservadora (Twenge, 2017; Vallespín y Martínez-Bascuñán, 2017); y entre quienes existe una mayor prevalencia de estados de ánimo negativos, aprehensión y factores estresantes (Mathew et al., 2021); así como una falta de participación política en las instituciones (Earl et al., 2017).

Por todo ello, parece necesario profundizar en los modos en los que estos cambios sociales e identitarios se encuentran afectando al sentido que atribuyen al aprender. Para poder así, identificar sus posicionamientos, posiblemente fragmentados, en torno al aprendizaje que llevan a cabo dentro y fuera de la universidad, y de este modo, comprender mejor los dilemas a los que debe hacer frente la

educación superior. Entre los que comenzamos a observar (Hernández-Hernández y Sancho, 2021), cómo las posturas de los estudiantes reclaman otro lugar para la institución universitaria que les permita adquirir una formación práctica, orientada a encontrar un trabajo, pero que a su vez, facilite poner en movimiento modos de pensar y actuar que problematicen el conocimiento, contribuyendo a situarlo en contexto y poder así actuar más allá de lo inmediato.

3. INVESTIGAR ACERCA DE LAS DISCONTINUIDADES EN EL APRENDER MEDIANTE TRAYECTORIAS DE APRENDIZAJE

Nos sumamos a la preocupación existente en torno a la creciente desigualdad que favorecen las lógicas de funcionamiento escolares y universitarias, así como a la brecha que comienza a producirse entre la enseñanza que se lleva a cabo dentro de las instituciones y las formas en que aprenden los jóvenes (Darling-Hammond, 2010). Tal y como recoge un reciente informe (Duraiappah y Atteveldt, 2022), los choques entre los modos de conocimiento dentro del ámbito personal y las instituciones educativas, podrían poner en desventaja a los jóvenes a quienes no se reconocen o legitiman sus fondos de conocimiento comunitarios dentro de la institución. Por todo ello, nos resulta esencial profundizar sobre la propia naturaleza del conocimiento y el aprendizaje. En parte, por las implicaciones que pudiera encerrar a la hora de repensar las formas de enseñanza desarrolladas desde las instituciones educativas, así como sus propias lógicas organizativas.

Una de las perspectivas que ha profundizado precisamente desde la mirada de los propios estudiantes sobre esas discontinuidades en el aprender, se encuentra en lo que ha venido denominándose como trayectorias de aprendizaje *–learning lives–* (Erstad et al., 2016; Jorner y Erstad, 2018; Sefton-Green, 2016). Un concepto que dirige su atención no solamente al aprendizaje que se produce dentro de las instituciones, sino que considera, tal y como apunta Biesta (2008), la relación entre aprendizaje, identidad y agencia en sus propias vidas. Una noción, en la que se produciría un desplazamiento desde el estudio de los contextos de aprendizaje hacia la relación dialéctica entre continuidad y transformación, tan características de los procesos vitales (Jorner y Erstad, 2018). Un enfoque coherente si consideramos el desarrollo humano como un proceso complejo, no lineal y dinámico caracterizado por una variabilidad entre las trayectorias de aprendizaje individuales (Duraiappah y Atteveldt, 2022).

Y es que precisamente, esa complejidad que rodea al aprendizaje es lo que vienen subrayando ciertas posiciones (Jorner y Erstad, 2018), al apuntar a las contexturas que se producen en el aprender, de tal modo que tanto las personas como las materias pueden acabar entrelazándose para construir determinadas vidas, identidades e historias. Una idea en la que se apunta hacia las agencias que conforman cada uno de los contextos y que engarza con la aproximación que realizan otros autores como Esteban-Guitart (2020) al señalar que la trayectoria personal de aprendizaje se trata de un: proceso de interrelación de experiencias significativas de aprendizaje resultado de la participación activa en diferentes contextos, actividades y prácticas socioculturales a partir de un determinado interés, objetivo o proyecto(s) personal(es) de vida, lo que se traduce en un proceso sostenido de construcción identitaria, a la vez promovido, mantenido y reconocido por condiciones sociales y materiales (p. 499).

Bajo estos enfoques se apunta que el aprendizaje de cada persona no solamente resulta como producto de los espacios formales de aprendizaje en los que se encuentran previamente, sino también, a modo de relaciones que se establecen reflexivamente dentro de prácticas culturales en las que se participa socialmente. Algo que dificulta la tarea de definir y evaluar qué es lo que puede o no puede

contar como aprendizaje (y espacios de aprendizaje) (Duraiappah y Atteveldt, 2022). En parte, por suponer un desplazamiento dentro del ámbito de la investigación que deja de centrar su atención en el aprendizaje como algo meramente individual, hacia las distintas formas de participación social en las que se toma parte (Gee, 2014). Una posición que resulta central dentro de la reflexión sobre el aprendizaje que llevan a cabo autoras como Nasir et al. (2021), quienes colocan la naturaleza cultural del aprendizaje en el centro y, al hacerlo, contribuyen a la comprensión del aprendizaje de una manera que destaca la variedad de experiencias comunitarias y culturales que las personas tienen a lo largo del curso de la vida y en múltiples entornos. Algo que supone dar cuenta de los procesos socioculturales en el aprendizaje como parte de (no fuera de) sistemas de injusticia en los que pueden encontrarse.

4. UN PROYECTO CON EL QUE PENSAR SOBRE EL APRENDER DE LOS JÓVENES UNIVERSITARIOS

4.1. Ubicar las características del proyecto. Retos y finalidades

En este proyecto participamos dos grupos de investigación vinculados a la Universidad del País Vasco y la Universidad de Barcelona. Una investigación que adopta la perspectiva de las trayectorias de aprendizaje y que nos plantea una serie de desafíos en la investigación vinculados a:

- Teorizar, capturar y describir las trayectorias de vida, si los investigadores realmente quieren “seguir” a los estudiantes a través, alrededor y en su aprendizaje a través de la vida cotidiana (Sefton-Green y Erstad, 2017).
- Poner en cuestión la idea de que las acciones de cambio que más afectan al aprender sean los medios de comunicación y la tecnología (Sefton-Green y Erstad, 2017).
- Abordar el sentido que tiene para el aprender la vida cotidiana y la sociedad como agente educativo (Baker, 2014).

4.2. Investigar junto a jóvenes universitarios

En esta investigación participan 50 estudiantes universitarios en una franja de edad comprendida entre los 18 y 25 años. De éstos, treinta son mujeres y veinte hombres, por tanto, un sesenta y un cuarenta por ciento del total de participantes respectivamente. Una proporción similar a la distribución por género que muestra el alumnado matriculado durante el curso 2019/20 dentro de las universidades españolas. Un segundo criterio respecto a la selección de participantes se basa en el tipo de carrera universitaria en la que se encontraban matriculados. A este respecto, se procuró seguir una distribución equilibrada respecto a las distintas áreas de conocimiento (véase la Tabla 1).

Tabla 1. Descripción de las personas participantes.

Universidad	País Vasco Cataluña
Género Participantes	30 Mujeres 20 Hombres
Área de conocimiento	Ciencias sociales y jurídicas 18 Arte y Humanidades 12 Ingeniería y Arquitectura 5 Ciencias 6 Ingeniería y Arquitectura 5 Ciencias de la Salud 6 Dobles Titulaciones 3

Debido a la especificidad que encierra la temática de este proyecto, y por lo tanto, a la dificultad para contactar con personas que cumplieren los criterios marcados, decidimos llevar a cabo una selección intencional de participantes a través de la estrategia de referencia en cadena (chain referral). Una decisión que implicaba que el grupo de personas con las que inicialmente contactamos, fueran quienes sugiriesen otros posibles participantes, siempre y cuando cumplieran con los criterios de inclusión previamente fijados (Petersen y Valdez, 2005). De igual modo, este segundo grupo sería quien posteriormente propusiera al siguiente conjunto de posibles participantes, ofreciéndonos así la posibilidad de contactar con múltiples redes sociales o “bolas de nieve” (Penrod et al., 2003).

4.3. Investigar a partir del encuentro

La investigación se alinea con un tipo de posicionamiento onto-epistemológico y metodológico influenciado por la perspectiva de la ética performativa y relacional (Meloni et al., 2015; Romm, 2020). Una postura desde la que trascender el mero formalismo al que ha quedado relegada la dimensión ética de la investigación educativa en la actualidad, ofreciéndonos la oportunidad de pensar sobre cuestiones vinculadas a las relaciones de poder, el protagonismo de los participantes, la autoría de los estudios, la justicia de sus procedimientos o los beneficios que derivan de la participación, entre muchas otras, buscando establecer otra forma de relación más horizontal entre investigadores y participantes.

Durante este trabajo hemos decidido llevar a cabo una selección intencional de tres de los jóvenes participantes (véase la Tabla 2) con quienes colaboramos durante el proceso de investigación. Jóvenes con quienes comenzamos un proceso dialógico a partir de confrontar cierto tipo de narrativa que tiende a caricaturizar a toda una generación; un biograma de aprendizaje, así como su propio cuaderno personal de aprendizaje; y finalmente, un relato construido consensuadamente entre investigadores y participantes. A partir de las cuestiones que hicimos emerger de dichos encuentros decidimos en este trabajo conectarnos a determinados dilemas y desafíos de los jóvenes universitarios que nos permitirían, a su vez, posicionar y determinar la finalidad de su aprendizaje. Un entramado de cuestiones que tienen que ver con 1) la socialización de los jóvenes o su propio desarrollo personal, 2) la profesionalización (formar para la inserción profesional encontrar trabajo) y 3) la subjetivación (vincular la formación con la comprensión/intervención en cuestiones sociales) que Biesta (2016) atribuye a las funciones de la institución educativa.

Tabla 2. Características sociodemográficas de los participantes y relacionadas a sus ecologías de aprendizaje.

Nombre (alias)	Edad	Género	País de origen	Grado Universitario	Actividades/intereses fuera del ámbito universitario	Preocupaciones
Norah	22	Mujer	España	Sociología	Teatro	Acabar sus estudios y hacerse actriz.
Aritz	23	Hombre	España	Música	La música y los conciertos.	Acabar sus estudios, el patrimonio y los demás.
Alex	21	Hombre	España	Ingeniería Informática	Videojuegos	Acabar la carrera. Conocer gente y encajar.

5. SENTIDOS QUE ENCIERRA EL APRENDER ENTRE JÓVENES UNIVERSITARIOS

5.1. Norah. Anhelos y Subjetivación

Una de las jóvenes participantes en la investigación, estudiante de Sociología, se muestra muy crítica con los estudios que está realizando. A lo largo del relato se aborda una trayectoria de aprendizaje de una estudiante que transita por diferentes contextos (laboral, académico, artístico, familiar...), que aunque está en la universidad mantiene mucha motivación con otras actividades que se sitúan fuera de ésta, como es su desarrollo como actriz.

La primera entrevista brindó la oportunidad de profundizar en su identidad y posicionamiento como estudiante y ciudadana ante determinados prejuicios que definen al alumnado universitario. De esta manera, aparecieron cuestiones relativas a su subjetividad y deseos de ser: sus motivaciones para aprender, la demanda a la Universidad de una formación más profunda y humanista que te enseñe a vivir mejor, su concepción del aprendizaje, las amistades o su aprendizaje espiritual. Para ella la elección de estudios está mediada por las posibilidades que te brinda para hacer otras cosas, como permitirte un desarrollo personal, no solo aprendizaje profesional y tener posibilidades de vivir un encuentro generacional.

Su entrada en la universidad para estudiar sociología fue un momento importante, una transición consecuente (Beach, 1999) que nos permite caracterizar cómo cambian las relaciones a medida que las personas se mueven a través de las diferentes actividades y referentes en la vida, y que Norah resumía diciéndose a sí misma en dicho momento de tránsito, “Vete y aprende algo. Entonces yo ya fui con la filosofía no de ser socióloga, de: “voy a aprender de la vida”. Para ella hay diferentes concepciones en torno a la finalidad de los estudios universitarios. Unas personas buscan conseguir un trabajo, otros hacer compatible su vida con otras actividades de su interés. Es una posición diferente en función de los grados, en los que, según ella, determinados estudios te permiten aprovechar el tiempo de otra manera. Norah concibe la universidad como un lugar de encuentro, que sirve para coincidir, para organizarse y tratar de transformar la sociedad. Un periodo de desarrollo, y transformación. Una oportunidad para crecer y mejorar.

No obstante, mantiene un posicionamiento crítico frente al sistema universitario, que para ella, se dedica a reproducir el orden establecido, y que aun siendo un lugar de privilegio muestra su decepción de los estudios que está cursando y el reconocimiento de la universidad como un lugar de encuentro generacional. A lo largo de nuestras conversaciones aparece su desilusión hacia la Universidad de esta manera:

una vez que has entrado te das cuenta que los grados están muy focalizados para que vayas a trabajar, y no tanto en la enseñanza de vida. Yo en sociología pensaba que aprendería un montón del comunismo, de Marx...que no me vale eso para trabajar, es para formar mi ideología, y todo está muy vinculado para trabajar luego en investigación, en administración y no me han enseñado tanto como Marx piensa esto y vamos a debatir en clase....

Por otro lado, para Norah los estudiantes universitarios son unos privilegiados y que no todos tienen preocupaciones sociales, ni que se implican en ellas. Que muchos quieren una vida tranquila, sin muchas complicaciones. Su opinión es que los jóvenes, ahora, cuando tienen algo de tiempo libre prefieren salir con los amigos a emborracharse y pasarlo bien, más que a hacer cosas “yo pensaba que seríamos más de revolucionar, pero no somos tanto, nos gusta más la fiesta”. Aunque también reconoce la capacidad de apasionarse con cosas y “si de verdad te apasiona algo, por ejemplo, yo que quiero ser actriz, haré todo lo que pueda y más allá”.

La uni ya es un privilegio, en general. no todos podemos ir a la universidad, todos no tenemos el mismo aprendizaje formal y de Erasmus tienes que tener dinero para poder pagarte la vida allí. Pero

si tienes el acceso es muy fácil que te den porque además quieren que vayamos a esos países porque compramos y viajamos mucho pero claro tienes que tener un mínimo de dinero y tiempo...si es un poco de privilegio. [...] pero también creo que Erasmus es un poco sexo droga rock and roll, y se va a eso. A evadirse un poco de aquí, cambiar, también aprender idiomas.

Esa posición de privilegio que vive Norah en la Universidad, es como si le permitiese ciertos resquicios críticos con el propio sistema. Para ella, la finalidad de los estudios de Grado estaría orientada a reproducir las condiciones sociales, y no tanto a su transformación. El anhelo de una formación menos funcionalista y orientada al trabajo, y más hacia una formación crítica y a la transformación personal, supone una oportunidad para cambiar y mejorar. Considera que la elección de grados tiene que estar motivada por las preferencias de los estudiantes, porque se invierten muchas horas de la vida y algo tiene que compensar. Cuando entró en Sociología le preguntaban para qué servían estos estudios: “¿y eso para qué es, qué salidas tiene? Y yo decía que no sabía, que yo he entrado aquí para estudiar y aprender yo como persona.”

5.2. Aritz. Socialización y Conocimiento Expandido

Aritz es un estudiante de música que ahora se encuentra haciendo el grado de dirección de orquesta. Un estudiante entregado a sus estudios musicales. La música invade todos sus momentos y relaciones, ocupa gran parte de su vida de estudiante y también la dimensión social y profesional. Vive muy centrado en la universidad, de lunes a viernes estudia y su vida gira en torno a Musikene. Incluso los fines de semana desconecta institucionalmente para seguir con otras actividades musicales como la de dirigir la banda de su pueblo, atender a tu vida social o participar en tu grupo de folk. La formación y el aprendizaje musical que recibe en su centro le exige una entrega intensiva para su preparación profesional. Aunque también cierto perfil de activista musical, comprometido con salvar los valores patrimoniales de ciertas obras musicales y su implicación en actividades orientadas a acercar la música a la ciudadanía. Es un estudiante emprendedor, un sujeto contemporáneo, activo y comprometido. Esta viñeta relata un trayecto de aprendizaje en el que se destaca la dimensión más social del aprendizaje, debido a nuestro entender por la expansión coherente de las actividades formativas que realiza fuera del entorno de su centro de formación musical.

Para Aritz, el contexto académico es muy exigente en la música, genera dependencia. Obliga a estar siempre presente, no puede dejar de ir a clase. Los proyectos externos donde participa son zonas complementarias donde expande el conocimiento musical. Le ubica y contextualiza tareas, relaciones y compromisos y a la vez le devuelve una complejidad y riqueza de oportunidades para el aprender, diversificadas y enriquecedoras. Aritz estudia música porque le gusta y va buscando salidas profesionales entre las muchas que hay. Reconoce algunas tensiones en el aprender musical, en cosas tan fundamentales en música como es la interpretación. Y en las relaciones pedagógicas, se resiste a veces a seguir las orientaciones de sus profesores.

Para Aritz interpretar música es ir más allá de copiar al profesor o reproducir lo que dice que tienes que hacer. Para él interpretar música, es tener criterio, espíritu crítico para poder definir, tomar decisiones sobre la música que vas a tocar. Algo que supone la responsabilidad de formarte en aquello que va a ser básico para la obra que vayas a tocar. Desde el primer encuentro resultaba muy interesante el análisis que Aritz hacía de la relación de poderes de lo que ocurre en las aulas e instituciones de formación musical. En su trayectoria de aprendizaje emergen dimensiones muy implicadas con la innovación de las enseñanzas musicales y el cuestionamiento permanente de los procedimientos de formación de los músicos. Un cuestionamiento de las relaciones que perpetúan el poder en las aulas, las instituciones de formación musical y las relaciones pedagógicas que se establecen en estos contextos.

La etapa universitaria para él es un espacio de transición para el aprendizaje de un tipo de ciudadanía implicada no solo en el dominio de los contenidos profesionales sino de los retos, tensiones, problemas que se viven en la sociedad y como un momento de implicación en estos problemas. Considera la universidad como una etapa de transición en la vida, no solamente sobre los conceptos o contenidos que hay en el grado, sino que también hay que aprender lo que ocurre socialmente, en el mundo donde vivimos. En su trayectoria de aprendizaje tiene un papel muy destacado la participación en proyectos en los diferentes niveles educativos. Desde *First Lego League* en la ESO hasta tu participación en el Parlamento Europeo de los Jóvenes (EYP) con el proyecto *Understanding Europe*; o la dirección de la Banda de Música de Zornotza/Zornotzako Musika Banda. En estas experiencias, ha tenido diferentes niveles de responsabilidad.

El aprendizaje como dice Barron y Bell (2016) ha pasado de conceptualizarse como distribuido y ensamblado en una variedad de entornos. En esos entornos los alumnos y compañeros desempeñan un papel muy importante como diseñadores que eligen y elaboran configuraciones de recursos sociales y materiales. La analítica de las ecologías de los aprendizajes introduce una diversidad de contextos y aprendizajes formales, informales y no formales. Una mirada al aprendizaje de Aritz desde las ecologías del aprendizaje destaca el hecho de que los jóvenes participan simultáneamente en muchos contextos e intervienen en diversas prácticas y formas de conocimiento fuera de la universidad. Las ecologías del aprendizaje introducen una interpretación de los límites donde se aprende haciendo la diferenciación menos clara, apuesta por una concepción situada del aprendizaje y le atribuye un gran nivel de personalización (Martinenco et al., 2021).

La trayectoria del aprendizaje de Aritz no solo manifiesta la dimensión socializadora de la educación universitaria, también manifiesta que lo hace en otros espacios de aprendizaje, constituyendo lo que ha venido en llamarse, a partir de la reflexión sobre las ecologías de los aprendizajes, espacios híbridos. Los estudios sobre contextos híbridos son aquellos que no consideran al aprendizaje solo en ambientes escolares, sino que también lo contemplan en su relación con ámbitos como clubes, centros comunitarios, parques, lugar de trabajo, hogares, iglesias, entre otros (Barron y Bell, 2016). Hacen foco en diferentes modos de participación y permiten delinear diferentes trayectorias de aprendizaje, presentándose como una posibilidad para proporcionar mayores oportunidades de aprendizaje a partir de la integración de diversos entornos (Barron y Bell, 2016).

5.3. Alex. El peaje universitario de la profesionalización

Nuestro encuentro se inició a partir de una serie de declaraciones que exploraban su posicionamiento sobre quiénes son actualmente los jóvenes universitarios, qué hacen, cómo estudian. Una propuesta para debatir ciertas preconcepciones que están en circulación y que contribuyen a representar a la juventud universitaria de una determinada manera. Según Alex, el estudiante universitario actual es individualista y centrado en aprobar, que solo valora lo colectivo si el profesor lo exige. Los estudiantes están centrados en conseguir los créditos para sacarse el título y que a veces les hace más competitivos que colaboradores. Para Alex los estudiantes universitarios no tienen demasiadas preocupaciones sociales. De hecho, comentaba que en las últimas votaciones a rectora habían participado solo 850 de los 40.000 estudiantes que hay en la universidad. Considera que no es especialmente diferente la superficialidad de la juventud actual, comparada con la de otras épocas, dada su afición a las redes y otras prácticas tecnológicas.

A Ingeniería Informática llegó después de un proceso de reflexión y de elección meditada sobre las diferentes opciones de estudio que le ofrecía la Facultad de Informática, donde está estudiando actualmente. Su día a día de estudiante, está centrado en ir a la facultad, asistir con cierta regularidad

a clase, preparar trabajos, estudiar para los exámenes e intentar aprobarlos. Valora las prácticas por la vinculación al mundo laboral. No se considera buen estudiante, aunque ya está en cuarto curso del grado de Ingeniería Informática. Suele empezar a estudiar para los exámenes una semana antes. Para el estudio no suele sintetizar la información que ha recogido en clase, y acerca de él mismo, opina que tiene una baja capacidad de concentración y que prefiere estudiar en grupo más que en solitario, haciendo ejercicios y comparando resultados. A la memoria no parece atribuirle demasiada importancia y con las tecnologías mantiene una relación ambivalente de necesidad y dispersión.

De sus motivaciones por su elección de los estudios, reconocía que se siente atraído por las posibilidades laborales que le brindaba hacer un grado de Ingeniería Informática, más que la pasión o motivación por la materia. Mantiene una distancia relativa con lo tecnológico. En la Universidad estudias, según él, para sacar el título, porque el verdadero aprendizaje se lleva a cabo en la empresa al ser contratado. Aunque la ingeniería informática se acerca un poco a la programación de videojuegos que es lo que le interesa; aunque realmente no quisiera meterse en ese ámbito, porque es mucho trabajo, horas y condiciones muy precarias para los desarrolladores de videojuegos.

Entiende que aprender es ser capaz de aplicar algo de lo estudiado en clase en otra situación en la vida real. Por sus comentarios diferencia entre el aprender dentro y fuera de la universidad (Scribner y Cole, 1973), como si respondiese a dos lógicas y planes de acción diferentes. Lo universitario, a lo que te dedicas prioritariamente, es un proceso sistematizado, protocolizado. Por el contrario, al referirse a otras situaciones o experiencias de aprendizaje fuera de la universidad, decía que cuando algo te apasiona y quieres aprenderlo por tu cuenta, algo que no es del dominio universitario, despliegas un montón de estrategias como leer, preguntar, hablar, consultar foros... impensables en el ámbito del estudio universitario. Cuando te interesa aprender algo, cuando estás interesado en alguna cuestión, te implicas a fondo. A este respecto decía, por ejemplo hablando de la Play que:

cuando tengo interés por algo, –se me ha cascado el mando de la Play–, cojo las herramientas y voy aprendiendo. Busco información, opiniones, intento trabajar por mi cuenta corroborar... Ahora sé montar perfectamente un mando de la Play”. Todo lo contrario a la Universidad que te sumerges en el tema, pasas por un momento de caos emocional de no saber qué hacer, pero luego consigues centrarte y ver qué puedes hacer para tirar hacia adelante.

Por otro lado, también establece dos momentos en la formación profesional. El periodo universitario y la iniciación laboral en un puesto de trabajo. El periodo universitario constaría de esos requisitos necesarios para aprobar y luego con el título aprender lo real en el puesto de trabajo donde uno se inicie profesionalmente. Esto es lo que le permite pensar las experiencias de otros compañeros o conocidos.

Las trayectorias personales de aprendizaje se forman continuamente a medida que los participantes se involucran en prácticas sociales (Dreier, 2003). Una de las dificultades de abordar el pensamiento de los estudiantes sobre su aprender, es que los discursos académicos están constituidos social e históricamente, y el nivel personal de las trayectorias de aprendizaje nunca puede separarse de la cultura y el contexto (Wittek y Habib, 2013). En nuestro análisis, las trayectorias personales de aprendizaje se refieren a procesos en los que los estudiantes dan sentido a sus prácticas de aprendizaje. Pero los estudiantes no pueden dar sentido a nada sin algún otro tipo de sistema de representación, como los discursos académicos que existen dentro de las diversas instituciones donde completan su formación universitaria. Aquí, los discursos académicos se conceptualizan como sistemas sociales “operativos para la interpretación en un momento y lugar determinados” (Gee, 2000, p. 110). Las trayectorias de aprendizaje nos permiten describir desde las perspectivas de los estudiantes los procesos de este darse cuenta.

No podemos hablar del aprendizaje con una transparencia plena solo podemos hacerlo desde fragmentos, desde escenas significativas. En el caso de Alex esa selección de fragmentos ha mostrado su interés profesionalizador de la enseñanza universitaria que busca y está recibiendo. Una estrategia planificada, meditada y acorde a sus posibilidades académicas. Reconoce el valor relativo de lo que se aprende en la universidad, pero acepta que es un peaje que tiene que pagar para poder acceder a un puesto de trabajo. No hay una demanda de otro estilo de formación, para la vida, por ejemplo. Sin embargo, valora el acompañamiento del grupo, las relaciones sociales que mantiene en la Facultad, vitales para él.

6. LO QUE NOS PERMITEN SEGUIR PENSANDO ESTE PROYECTO Y RELATOS DE APRENDIZAJE

Esta aproximación que venimos realizando a las trayectorias de aprendizaje de jóvenes universitarios nos está permitiendo pensar en torno a las múltiples formas que tienen de interpretar, vivir y sentir su aprender. Una lectura que realizamos desde una aproximación principalmente biográfica y narrativa de lo que implica el aprendizaje en la actualidad. Y una comprensión acerca del aprender de los jóvenes, que interpretamos solamente posible a partir de nuestra aproximación a sus contexturas (Jorner y Erstad, 2018), aquellas en las que vuelven a ponerse en valor la significación que adquieren determinados contextos de aprendizaje formal e informal por los que transitan los jóvenes, su participación en comunidades, motivaciones, dilemas, tensiones, relaciones con personas y objetos o medios utilizados en sus aprendizajes.

Esta clase de acompañamiento que realizamos junto a jóvenes universitarios, pensando conjuntamente en torno a sus concepciones, lo interpretamos como una llamada de atención sobre la brecha que comienza a producirse entre la lógica institucional y personal en el aprendizaje. Unas reflexiones compartidas que vuelven a tensionar el papel de la institución universitaria en la actualidad, y que la fuerza a mostrarse más permeable a las formas emergentes de aprender. Volviendo a recordarnos también, sobre la necesidad de que los espacios educativos por los que transitan los jóvenes se encuentren alineados con la complejidad que encierra su aprender en la actualidad tal y como nos recuerdan autoras como Nasir et al. (2021). Y que, de algún modo, vuelve a poner en primer plano la diversidad que guardan los modos de aprender y la forma de relacionarse con el conocimiento de esta generación, así como la naturaleza esencialmente cultural del aprendizaje.

Una lectura cultural acerca del aprender que vuelve a subrayar la relación recíproca que existe entre la forma en que las personas interpretan sus experiencias y bienestar, y las acciones que guían su aprendizaje (Duraiappah y Atteveldt, 2022). Aspectos de los que han dado cuenta los relatos a los que nos hemos aproximados en esta ocasión. Donde los jóvenes junto a los que desarrollamos este trabajo, nos mostraron la complejidad de matices que encierra su aprender, así como los espacios y eventos de aprendizaje por los que transitan y forman parte activa, reflejando así el sentido personal e identitario en torno al aprender que construyen.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ayala, L., Laparra, M. & Rodríguez (Coord.), G. (2022). *Evolución de la cohesión social y consecuencias de la Covid-19 en España*. Fundación Foessa (Colección de estudios 50). Cáritas Española.
- Baker, D. (2014). *The Schooled Society: The Educational Transformation of Global Culture*. Stanford University Press.

- Barron, B. & Bell, P. (2016). Learning environments in and out of schools. In L. Corno y E. Anderman (Eds). *Handbook of Educational Psychology* (pp.323-335). Routledge.
- Beach, K. (1999). Consequential transitions: A sociocultural expedition beyond transfer in education. *Review of Research in Education*, 24, 101-139.
- Biesta, G. (2008). *Learning lives: Learning, identity and agency in the life-course: Full Research Report ESRC End of Award Report*. ESRC.
- Biesta, G. J. (2016). Devolver la enseñanza a la educación. Una respuesta a la desaparición del maestro. *Pedagogía y Saberes*, 44, 119-129. <https://doi.org/10.17227/01212494.44pys119.129>
- Broennimann, A. (2017). *Generation Z Report*. Swiss Education Group. <https://www.thegeneration-z.com>
- Carr, N. (2011). *Superficiales: ¿qué está haciendo internet con nuestras mentes?* Taurus.
- Darling-Hammond, L. (2010). Teacher education and the American future. *Journal of teacher education*, 61(1-2), 35-47. <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/0022487109348024>
- Dreier, O. (2003). Learning in Personal Trajectories of Participation. En N. Stephenson, H. L. Radtke, R. J. Jorna & H. J. Stam (Eds.), *Theoretical Psychology. Critical Contributions* (pp. 20-29). Captus University Publications.
- Duraiappah, A. K. & Atteveldt, N. M. (2022). *Learning spaces: Built, natural and digital considerations for learning and learners*. UNESCO MGIEP.
- Earl, J., Maher, T. V. & Elliott, T. (2017). Youth, activism, and social movements. *Sociology Compass*, 11(4), e12465. <https://doi.org/10.1111/soc4.12465>
- Erstad, O., Gilje, Ø., Sefton-Green, J. & Arnseth, H. Ch. (2016). *Learning Identities, Education and Community: Young Lives in the Cosmopolitan City*. Cambridge University Press.
- Esteban-Guitart, M. (2020). *L'articulació d'espais i temps educatius: Les trajectòries personals d'aprenentatge com a focus de l'acció educativa*. Fundació Bofill.
- Gee, J. M. (2014). *An Introduction to Discourse Analysis: Theory and Method*. Routledge.
- Gee, J.P. (2000). Identity as an Analytic Lens for Research in Education. *Review of Research in Education*, 25, 99-125.
- Hernández-Hernández, F. & Sancho, J. M. (2021). Dilemas y desafíos de la universidad desde el cruce de visiones entre docentes y estudiantes. *InterCambios. Dilemas y Transiciones de la Educación Superior*, 8(1), 3-12. http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?pid=S2301-01262021000100003&script=sci_arttext&tlng=en
- Jorner, A. & Erstad, O. (2018). From learning contexts to learning lives: Studying learning (dis)continuities from the perspective of the learners. *Digital Education Review*, 33, 1-25. <https://doi.org/10.1344/der.2018.33.1-25>
- Krugman, P. R. (1997). *The Age of Diminished Expectations: U.S. Economic Policy in the 1990s*. MIT Press.
- Martinenco, R. M., Martin, R. B. & Garcia, L. (2021). Ecologías de aprendizaje en educación secundaria: TIC y aprendizaje informal. *Tecnología, Ciencia y Educación*, 18, 77-97.
- Mathew, J., Gomes, R. F., Bhaskar, S., Yadav, P. & Nair, S. (2021). Mental Health in the Times of Corona: A model for Positive Mental Health During the Global Pandemic. *Psychological Studies*, 66(3), 354-360. <https://doi.org/10.1007/s12646-021-00606-x>
- McCrinkle, M. & Wolfinger, E. (2011). *ABC of XYZ : Understanding the Global Generations*. UNSW Press.
- Meloni, F., Vanthuyne, K. & Rousseau, C. (2015). Towards a relational ethics: Rethinking ethics, agency and dependency in research with children and youth. *Anthropological Theory*, 15(1), 106-123. <https://doi.org/10.1177/1463499614565945>

- Moskowitz, D. A., Rendina, H. J., Alvarado Avila, A. & Mustanski, B. (2021). Demographic and social factors impacting coming out as a sexual minority among Generation-Z teenage boys. *Psychology of Sexual Orientation and Gender Diversity*, 9(2), 179-189. <https://doi.org/10.1037/sgd0000484>
- Nasir, N. S., Lee, C. D., Pea, R. & McKinney de Royston, M. (2021). Rethinking Learning: What the Interdisciplinary Science Tells Us. *Educational Researcher*, 50(8), 557-565. <https://doi.org/10.3102/0013189X211047251>
- Penrod, J., Bray, D., Cain, R. E. & Starks, M. T. (2003). A discussion of chain referral as a method of sampling hard-to-reach populations. *PubMed*, 14(2), 100-107. <https://doi.org/10.1177/1043659602250614>
- Petersen, R. D. & Valdez, A. (2005). Using Snowball-Based Methods in Hidden Populations to Generate a Randomized Community Sample of Gang-Affiliated Adolescents. *Youth Violence and Juvenile Justice*, 3, 151-167. <https://doi.org/10.1177/1541204004273316>
- Rice, C., Harrison, E. & Friedman, M. (2019). Doing Justice to Intersectionality in Research. *Cultural Studies ↔ Critical Methodologies*, 19(6), 409-420. <https://doi.org/10.1177/1532708619829779>
- Romm, N. R. A. (2020). Reflections on a Post-Qualitative Inquiry With Children/Young People: Exploring and Furthering a Performative Research Ethics. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 21(1), 1-36. <https://doi.org/10.17169/fqs-21.1.3360>
- Scribner, S. & Cole, M. (1973) Cognitive consequences of formal and informal education. *Science*, 18, 553-559.
- Seemiller, C. (2017). Motivation, Learning, and Communication Preferences of Generation Z Students. *Electronic Journal of the Ohio Speech-Language Hearing Association*, 7(2), 4-8.
- Seemiller, C. & Grace, M. (2017). Generation Z: Educating and Engaging the Next Generation of Students. *About Campus*, 22(3), 21-26. <https://doi.org/10.1002/abc.21293>
- Sefton-Green, J. (2016). Representing learning lives: What does it mean to map learning journeys?. *International Journal of Educational Research*, 4, 111-118 <http://dx.doi.org/10.1016/j.ijer.2016.05.003>
- Sefton-Green, J. & Erstad, O. (2017). Researching ‘learning lives’ – a new agenda for learning, media and technology. *Learning, Media and Technology*, 42(2), 246-250. <https://doi.org/10.1080/17439884.2016.1170034>
- Susinos, T., & Parrilla, A. (2008). Dar la Voz en la Investigación Inclusiva. Debates sobre Inclusión y Exclusión desde un Enfoque Biográfico-Narrativo. *REICE: Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6(2), 157-171. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2556541>
- Twenge, J. (2017). *IGen: Why Today’s Super-Connected Kids Are Growing Up Less Rebellious, More Tolerant, Less Happy-and Completely Unprepared for Adulthood-and What That Means for the Rest of Us*. ATRIA Books.
- UNICEF. (2021). *The State of the World’s Children 2021. On my Mind. Promoting, Protecting and Caring for Children’s Mental Health*. (No. 75). UNICEF. <https://www.unicef.org/reports/state-of-worlds-children>
- Vallespín, F. & Martínez-Bascuñán, M. (2017). *Populismos*. Alianza Ensayo.
- Wittek, L. & Habib, L. (2013). Quality Teaching and Learning as Practice within Different Disciplinary Discourses. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 25, 275-287.

PEAI -3 AÑOS. Prueba de evaluación del aprendizaje infantil para la prevención de las dificultades escolares al inicio de Educación Infantil

Gutiérrez Fresneda, Raúl

Departamento de Psicología Evolutiva y Didáctica, Universidad de Alicante, España

Abstract: The value of initial assessment is evident as it allows the educational process to be adapted to the characteristics of the learners, so that the earlier it is implemented, the greater the advantages for both educators and students, as it allows the work plan to be adapted to the needs of the learners. However, there are few scientifically validated educational resources available to teachers to respond to this situation. With this aim in mind, this study has been carried out with the purpose of designing a child learning assessment test (PEAI-3 years) aimed at facilitating the detection of students who are at risk of learning difficulties in the early years. The test administered to 306 students aged 3 and 4 years old at the end of the first year of Infant Education. The analyses carried out show that the test is a reliable and valid tool for collecting information on the construct it measures, which shows that we have a validated instrument of great interest that applied in different contexts for the detection of learning difficulties at the beginning of immersion in the educational system.

Keywords: learning difficulties, prevention, learning, learning assessment, early prevention.

1. INTRODUCCIÓN

Es habitual referirse en el ámbito escolar al término dificultades de aprendizaje (DA) cuando un estudiante no aprende de manera similar que sus compañeros y presenta un desfase en la adquisición de los aprendizajes que condicionan su avance académico (Molano y Polanco, 2018). Dentro de las DA se establece en la Ley Orgánica de Educación (2006) el término dificultades específicas de aprendizaje (DEA) reconociendo a estas como una categoría propia de diagnóstico identificándolas como las dificultades que afectan a la adquisición de los aprendizajes instrumentales (lectura, escritura y matemáticas) que interfieren significativamente en el rendimiento escolar y no están determinadas por la presencia de una discapacidad. Dicha concepción se ha ratificado en posteriores normativas (LOMCE, 2013), destacando la importancia de la detección temprana, el carácter preventivo y la puesta en práctica de medidas de refuerzo.

En este marco normativo dos aspectos destacan de manera relevante respecto a las dificultades específicas de aprendizaje, la evaluación y la intervención educativa. En cuanto a la evaluación se incide por el uso de instrumentos cuya validez y fiabilidad haya sido demostrada y a su vez contribuyan a la identificación temprana del alumnado que presenta indicadores de riesgo de presentar DAE (Arrimada et al., 2020; Martínez et al., 2021). Por otra parte, la intervención educativa precisa de la identificación de los estudiantes que se encuentran en riesgo de no alcanzar los resultados académicos esperados con la finalidad de ofrecerles la instrucción adecuada (Gutiérrez-Fresneda y Díez, 2020; Palombo y Cuadro, 2019). En este sentido, para abordar las dificultades de aprendizaje se precisa de medidas de evaluación adecuadas que posibiliten la identificación de las fortalezas y debilidades de los estudiantes ya que así se facilitará la toma de decisiones eficaces para la mejora educativa, máxime si estas medidas se implementan de manera temprana.

Las pruebas evaluativas constituyen un instrumento de gran valía para conocer el progreso de los estudiantes, aunque si bien, en muchos casos estas valoraciones tienden a realizarse cuando los estudiantes se encuentran en niveles educativos avanzados tal y como se indica en el Real Decreto 1058/2015, de 20 de noviembre en el que se regulan las características generales de las pruebas de evaluación realizadas al final de la etapa de Educación Primaria y en Real Decreto 310/2016, de 29 de julio en el que se establecen las evaluaciones finales de Educación Secundaria Obligatoria y de Bachillerato. A partir de estas normativas educativas se han venido desarrollando por parte de las comunidades autónomas de nuestro país diferentes órdenes que regulan las pruebas finales en la educación obligatoria.

El valor de la evaluación en las primeras edades es evidente ya que permite adecuar el proceso educativo a las características de los aprendices desde los primeros momentos en los que se accede al sistema escolar. Es decir, cuanto antes se lleven a cabo estas evaluaciones, mayores serán las ventajas que se obtendrán tanto para los educadores como para los propios estudiantes (Presentación et al., 2018; Rosas et al., 2019).

El éxito educativo requiere de un adecuado y completo proceso de evaluación que ofrezca información a los educadores sobre las potencialidades y limitaciones de los estudiantes. En este sentido conocer el nivel de dominio de las principales habilidades que se encuentran en la base del aprendizaje infantil es determinante en cuanto que favorece la adecuación del proceso de enseñanza a las características y al ritmo de aprendizaje de los escolares, y en mayor medida si dichas actuaciones se ponen en práctica desde los primeros momentos en los que se accede a la escolaridad desde la etapa de Educación Infantil. No obstante, para llevar a cabo estas medidas se demanda de recursos educativos que se encuentren disponibles para que los centros escolares puedan llevar a cabo esta detección temprana de una manera eficaz. La realidad es que son bastante escasos los instrumentos existentes para la evaluación del alumnado de los primeros niveles educativos en Educación Infantil.

Con el propósito de dar respuesta a esta situación se ha creado PEAI-3 años (Prueba de Evaluación del Aprendizaje Infantil de 3 años), una prueba de aplicación individual orientada a conocer las potencialidades y limitaciones de aprendizaje de los niños y niñas que se inician en Educación Infantil. Para su elaboración se ha atendido a los principales precursores del aprendizaje infantil que tan relevantes son para el éxito académico, como es el caso del vocabulario, comprensión verbal, discriminación auditiva, percepción visual, competencia matemática, memoria visual y auditiva (De la Calle Cabrera et al., 2019; Gutiérrez-Fresneda, 2020; Vibulpatanavong y Evans, 2019).

Considerando estos componentes y puesto que no se encuentran instrumentos validados científicamente que puedan ser utilizados en el ámbito educativo para obtener información sobre el grado de dominio de dichas habilidades que tan relevantes son al encontrarse en la base del desarrollo de los aprendizajes iniciales de la escolaridad infantil, se ha elaborado una herramienta de evaluación que permita detectar a los niños y niñas que se encuentran en riesgo de padecer dificultades de aprendizaje de forma temprana, lo que posibilitaría el diseño de programas educativos adaptados a las características de aprendizaje de todos y cada uno de los estudiantes. De aquí el objetivo de este trabajo que tiene como finalidad el diseño y la validación de un instrumento de evaluación que permita identificar a los escolares que se encuentran en riesgo de padecer dificultades específicas de aprendizaje desde las primeras edades. Los objetivos concretos que se plantean a partir de los componentes de la herramienta que se ha elaborado se centran en validar su contenido a partir de la evaluación de jueces expertos, así como analizar la fiabilidad a partir de la comprobación de la estabilidad y la consistencia interna del instrumento.

2. MÉTODO

2.1. Diseño

El presente estudio se clasifica como estudio instrumental (Ato et al., 2013; Montero y León, 2007), que tiene como objetivo el desarrollo de pruebas y aparatos, incluyendo el diseño o la adaptación y el estudio de sus propiedades psicométricas. El proceso de validación del presente instrumento de medida siguió las recomendaciones de la literatura (Cassepp-Borges et al., 2009; Hernández-Sampieri et al., 2014), las cuales indican que los instrumentos de medición deben ser válidos y fiables. Para validar la prueba se analizó la validez de contenido y de constructo (Cassepp-Borges et al., 2009), y análisis de fiabilidad a través de la consistencia interna (Drost, 2011).

2.2. Participantes

En el estudio participaron 306 estudiantes con edades comprendidas entre los 3 y los 4 años ($M = 3.47$; $DT = 0.28$), de los cuales el 48.3% eran niños y el 52.7% niñas, todos ellos pertenecientes a diferentes centros públicos y concertados de la provincia de Alicante. Las pruebas se aplicaron a partir del mes de febrero durante la jornada lectiva de manera individual sin dar a conocer ningún aspecto que condujera a la selección de las respuestas.

2.3. Variables

Las variables del estudio fueron la validez de contenido y la fiabilidad del instrumento. La validez de contenido fue determinada a través de las dimensiones de claridad, coherencia, relevancia y suficiencia (Escobar-Pérez y Cuervo-Martínez, 2008). La fiabilidad del instrumento fue determinada a través de la consistencia interna del instrumento (Carretero-Dios y Perez, 2005).

2.4. Procedimiento

Una vez elaborado el instrumento, se inició el proceso de comprobación de su validez (validez de contenido). Después de este proceso de validación y con la versión final del instrumento se procedió a la gestión de los permisos correspondientes para así comenzar su aplicación. Una vez finalizado el proceso de recogida de la información mediante la aplicación de la prueba se efectuó el análisis de los datos recogidos. En el desarrollo del presente trabajo se siguieron los valores éticos demandados en la investigación con seres humanos, respetando los principios fundamentales de la Declaración de Helsinki, el Convenio Europeo para la Protección de los Derechos Humanos y la Declaración Universal de Derechos Humanos de la UNESCO.

2.5. Análisis de validez y fiabilidad

La validez de contenido que determina el grado en que la medida obtenida representa el concepto en su conjunto y de cada uno de sus componentes o dimensiones (Abad et al., 2011; Furr y Bacharach, 2008; García-Sedeño y García-Tejero, 2014) se evaluó a través del criterio de expertos al ser uno de los medios de validación más utilizados en la investigación. El juicio de expertos constituye un método de validación que permite comprobar la fiabilidad de una investigación mediante la opinión informada de personas con trayectoria en el tema, reconocidas por otros y que pueden dar información, evidencia, juicios y valoraciones (Escobar-Pérez y Cuervo-Martínez, 2008).

En el juicio de expertos participaron veinte docentes expertos en el área académica de las etapas de Educación Infantil y Primaria, todos ellos con titulación de maestría, licenciatura con una buena reputación entre la comunidad, disponibilidad, motivación para participar, imparcialidad y con experiencia docente de 10 a 25 años; estos expertos eran 11 mujeres y 9 hombres, con edades entre los 38 y 62 años.

La participación fue anónima, a través de una plataforma virtual habilitada para valorar el nivel de consistencia en cada uno de los ítems respecto a los criterios de validez propuestos por Escobar-Pérez y Cuervo-Martínez (2008). Estos autores proponen cuatro criterios básicos:

- Claridad: el ítem se comprende fácilmente.
- Coherencia: el ítem guarda relación con lo que se pretende evaluar.
- Relevancia: el ítem es esencial para evaluar lo que se pretende.
- Suficiencia: los ítems propuestos son suficientes para evaluar en su totalidad lo que se pretende.

A los jueces expertos se les entregó una guía de observación del instrumento que se utilizó para la recogida de la información. Se estableció una escala numérica para cada ítem en cada una de las categorías indicadas: claridad, coherencia, relevancia y suficiencia, donde 1 refleja la menor expresión del indicador y 3 la mejor. Para el análisis se consideró que el contenido del ítem era adecuado en el instrumento si para todos los criterios evaluados obtenía como mínimo el 70 % de las respuestas emitidas en la categoría 3. En caso contrario se reevaluó el ítem. Además de la cuantificación del nivel de adecuación de las preguntas, los evaluadores pudieron expresar sus opiniones o sugerencias con el fin de mejorar los ítems del instrumento. El análisis de la fiabilidad incluyó la estabilidad y la consistencia interna. Para evaluar la consistencia interna se aplicó el coeficiente Alfa de Cronbach global, eliminando un ítem sucesivamente y por factores.

3. RESULTADOS

3.1. Validez de contenido

Mediante esta propiedad se valora si los diferentes ítems incluidos en el instrumento representan adecuadamente los dominios del constructo que se pretende medir (Lamprea y Gómez, 2007). Al evaluar el análisis de contenido, en cuanto al criterio de claridad del instrumento, los jueces expertos hicieron una valoración satisfactoria otorgando una valoración próxima a 3 lo que implica que consideraron que los reactivos eran adecuados al nivel de los estudiantes. En relación con los criterios de coherencia y relevancia, de igual modo los expertos señalaron que los reactivos de la prueba guardan relación y son esenciales para el logro de lo que se pretende evaluar. Con respecto a la categoría suficiencia, los expertos también manifestaron que el número de tareas es suficiente para alcanzar el objetivo del instrumento.

De manera complementaria se puede medir la validez de la prueba mediante el estudio correlacional entre las distintas facetas que se incluyen en el test. En este sentido, se puede considerar que una elevada correlación entre las mismas puede depender de una habilidad común. Al analizar la validez de constructo de la prueba (Tabla 1) se observa que todas las escalas se correlacionan entre sí y además lo hacen con una puntuación significativa, lo que refleja la eficacia del instrumento.

Tabla 1. Correlaciones entre los componentes que se miden en la prueba PEAI – Nivel 3 años.

	Lenguaje Oral	Conocimiento Fonológico	Habilidades Matemáticas	Procesos Cognitivos	Global Prueba
Lenguaje Oral	1	.864**	.682**	.734**	.769**
Conocimiento Fonológico	.864**	1	.632**	.659**	.724**
Habilidades Matemáticas	.682**	.632**	1	.724**	.628**
Procesos Cognitivos	.734**	.659**	.724**	1	.635**
Global Prueba	.769**	.724**	.628**	.635**	1

** Correlación significativa al nivel $p < 0.01$

3.2. Evaluación de la fiabilidad

La fiabilidad de una prueba hace referencia a la precisión con que la prueba mide lo que debe medir, en una población determinada y en las condiciones normales de aplicación. Para el caso de la prueba diseñada se hizo una medición de confiabilidad por consistencia interna, ya que esta brinda la información necesaria a partir de una sola aplicación de la prueba. Para su análisis se utilizó el Alfa de Cronbach, debido a que analiza la media ponderada de las correlaciones entre las preguntas que forman parte de la escala de medición dada.

El análisis de consistencia interna mediante el Alfa de Cronbach para la totalidad de los ítems fue de 0.924, es decir, el instrumento en su conjunto mostró valores de confiabilidad elevados. El valor mínimo aceptado para este coeficiente es de 0.70; valores inferiores indican que la fiabilidad de la escala utilizada es baja. En la Tabla 2 se reflejan los resultados alcanzados por el Coeficiente α de Cronbach en cada una de las variables evaluadas. Como se observa, todas las subescalas presentan índices de consistencia interna altos, lo cual demuestra la naturaleza homogénea de la prueba.

Tabla 3. Índice de fiabilidad (alfa de Cronbach) de la prueba de E.I. 3 años por subpruebas.

Componentes	Fiabilidad	Media	Desviación Típica
Lenguaje Oral	.965	21.34	15.54
Articulación	.943	8.72	3.42
Vocabulario comprensivo	.932	4.38	2.71
Vocabulario expresivo	.893	4.25	2.56
Comprensión verbal	.976	8.24	3.67
Conocimiento Fonológico	.963	6.58	3.51
Habilidades Matemáticas	.906	7.23	4.28
Procesos Cognitivos	.898	7.56	2.57
Memoria auditiva	.876	8.42	3.71
Percepción visual	.893	7.81	3.74

Finalmente, se efectuó un análisis factorial confirmatorio para indagar si los índices de ajuste y bondad del instrumento corroboraban su validez. Para ello se emplea el estadístico χ^2 junto a los gra-

dos de libertad y los siguientes índices de bondad de ajuste, error cuadrático medio de aproximación (RMSEA); índice de ajuste comparativo (CFI); índice de Tucker - Lewis, (TLI) y el residuo estandarizado cuadrático medio (SRMR). Un índice SRMR menor a 0.05 indica un buen ajuste, y uno entre 0.05 y 0.08 se considera aceptable. Por otro lado, un RMSEA menor 0.08 indica un ajuste adecuado (Bollen y Long, 1993). Los valores CFI (Bentler, 1990) y TLI (Tucker y Lewis, 1973) superiores a 0.90 se interpretan como un ajuste óptimo. Los resultados de este análisis (Tabla 4) mostraron que el instrumento propuesto para la evaluación del aprendizaje escolar al inicio de la educación obligatoria tiene un ajuste satisfactorio.

Tabla 4. Análisis factorial confirmatorio ERS (Estimación con máxima verosimilitud).

Modelo	X ²	gl	AIC	CFI	NNFI	SRMR	RMSEA	TLI
PEAI – Nivel 3 años	427.536	158	.674.152	0.927	0.946	0.048	0.05	0.963

4. DISCUSIÓN

El objetivo del estudio fue elaborar y validar una prueba que permitiera identificar a los estudiantes que presentan limitaciones en algunas de las habilidades que son fundamentales para el aprendizaje infantil desde su incorporación a la etapa de Educación Infantil. Esta necesidad surge como consecuencia de los escasos instrumentos existentes para tal finalidad. La detección temprana de las dificultades de aprendizaje antes incluso de su aparición puede ser una medida de gran eficacia para evitar problemas escolares posteriores incluso para combatir el fracaso escolar.

Para la elaboración de esta herramienta se tuvieron en cuenta los estudios más relevantes y actuales que se han realizado sobre las dificultades de aprendizaje y los predictores y facilitadores del aprendizaje escolar (Ciesielski y Creaghead, 2020; Gutiérrez, 2018; Gutiérrez-Fresneda y Navas, 2019; Molano y Polanco, 2018), todos ellos relacionados con los aprendizajes instrumentales básicos que son necesarios en el ámbito escolar, como es el caso del lenguaje oral, conocimiento fonológico, habilidades matemáticas y los procesos cognitivos básicos, tales como la memoria auditiva y la percepción visual.

Los resultados obtenidos permiten constatar la adecuada validez y la elevada fiabilidad de la prueba lo que la convierte en una herramienta muy eficaz para la detección precoz y la intervención educativa. Además, dado su facilidad de uso, con un lenguaje claro, sencillo de responder, con frases y términos que se ajustan al contexto social y al desarrollo evolutivo del aprendiz, constituye una herramienta de trabajo que permite a los profesionales de la educación que trabajan con estudiantes de los primeros niveles escolares disponer de un recurso de gran eficacia para conocer las potencialidades y debilidades de todos los escolares que se inician en el sistema educativo.

Respecto al proceso de validación, tal y como se ha señalado la prueba presenta una adecuada validez de contenido, lo que se logró mediante el criterio de experto lo que constituye un importante indicador del valor del constructo teórico del que se parte, así como de las categorías o dimensiones que se proponen (Galicia et al., 2017).

Otro factor relevante a destacar es la fiabilidad del instrumento ya que ha permitido evidenciar la naturaleza homogénea de la prueba a través del Alfa de Cronbach, por ser uno de los más conocidos y utilizados para dicha finalidad. En definitiva, los resultados sugieren que se cuenta con un instrumento confiable con base en su consistencia interna en cuanto que el coeficiente de confiabilidad

que presenta es muy elevado (0.924). De igual forma, respecto a su validación se puede observar la confiabilidad de cada una de las subescalas lo que evidencia que son lo suficiente coherentes y consistentes para ser aplicadas, poniendo de manifiesto que mediante la realización de esta prueba se obtendrá información coherente y consistente sobre las competencias y habilidades que se evalúan.

5. CONCLUSIONES

La prueba de evaluación del aprendizaje infantil destinada a los escolares que se encuentran en el primer nivel escolar de Educación Infantil (PEAI - 3 años) y que tiene como finalidad la detección de las habilidades que se encuentran en la base del aprendizaje escolar permite identificar a los estudiantes que se encuentran en riesgo de padecer dificultades de aprendizaje desde las primeras edades, lo que posibilita ofrecer a los docentes información relevante para el diseño de las actividades de enseñanza más pertinentes en aras a la mejora de las facetas en las que se evidencian mayores limitaciones en los escolares.

A través de los resultados alcanzados se pueden conocer los aspectos en los que se destaca, así como aquellos otros a los que se debe prestar mayor atención, lo que contribuye a mejorar el proceso de aprendizaje del alumnado.

Los hallazgos encontrados en el diseño y validación de esta herramienta permiten constatar que se dispone de una prueba válida y fiable para evaluar las habilidades que se encuentran en la base del desarrollo de las competencias escolares, lo que ofrece la posibilidad de generar planes educativos eficaces para fortalecer las debilidades que se presentan o que pueden existir en el proceso de adquisición de los aprendizajes escolares.

En definitiva, esta prueba es útil no solo por su eficacia sino por la ausencia de otros instrumentos similares que hayan sido validados científicamente, lo que permite generalizar esta herramienta a otros contextos educativos constituyendo una contribución relevante al campo de las dificultades de aprendizaje tanto para la detección temprana como para la adopción de medidas eficaces para la intervención y mejora educativa.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abad, F. J., Olea, J., Ponsoda, V., y García, C. (2011). *Medición en ciencias sociales y de la salud*. Síntesis.
- Arrimada, M., Torrance, M., y Fidalgo, R. (2020). El modelo de respuesta a la intervención en escritura: revisión de medidas de evaluación y prácticas instruccionales. *Papeles del Psicólogo*, 41(1), 54-65.
- Ato, M., López, J., y Benavente, A. (2013). Un sistema de clasificación de los diseños de investigación en psicología. *Anales de Psicología*, 29(3), 1038-1059. <https://revistas.um.es/analesps/article/download/analesps.29.3.178511/223951>
- Bentler, P. M. (1990). Índices de ajuste comparativo de modelos estructurales. *Psychological Bulletin*, 107(2), 238-246.
- Bollen, K. A., y Long, J. (1993). *Testing structural equation models*. Sage publications.
- Carretero-Dios, H. y Pérez, C. (2005). Normas para el desarrollo y revisión de estudios instrumentales. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 5, 521-551.
- Cassepp-Borges, V., Balbinotti, M. A. A. y Teodoro, M. L. M. (2009). Tradução e validação de conteúdo: uma proposta para a adaptação de instrumentos. In L. Pasquali (Ed.), *Instrumentação Psicológica: fundamentos e práticas*, 506-520. ARTMED.

- Ciesielski, E. J. M. y Creaghead, N. A. (2020). The effectiveness of professional development on the phonological awareness outcomes of preschool children: a systematic review. *Literacy Research and Instruction*, 59(2), 121-147. <https://doi.org/10.1080/19388071.2019.1710785>
- De la Calle Cabrera, A.M., Guzmán-Simón, F. y García-Jiménez, E. (2019). Los precursores cognitivos tempranos de la lectura inicial: un modelo de aprendizaje en niños de 6 a 8 años. *Revista de Investigación Educativa*, 37(2), 345-361. DOI: <http://dx.doi.org/10.6018/rie.37.2.312661>
- Drost, E. A. (2011). Validity and reliability in social science research. *Education Research and Perspectives*, 38(1), 105-123.
- Escobar-Pérez, J. y Cuervo-Martínez, A. (2008). Validez de contenido y juicio de expertos: una aproximación a su utilización. *Avances en Medición*, 6, 27-36.
- Furr, R. M., y Bacharach, V. R. (2008). *Psychometrics: An introduction*. Sage Publications.
- Galicia, L., Balderrama, J. A., y Edel R. (2017). Validez de contenido por juicio de expertos: propuesta de una herramienta virtual. *Apertura*, 9(2), 42-53.
- García-Sedeño, M. A., y García-Tejero, M.C. (2014). Estimación de la validez de contenido en una escala de valoración de grado de violencia de género soportado en adolescentes. *Acción Psicológica*, 10(2), 3-20.
- Gutiérrez, R. (2018). Habilidades favorecedoras del aprendizaje de la lectura en alumnos de 5 y 6 años. *Revista Signos*, 51(96), 45-60. <https://doi.org/10.4067/S0718-09342018000100045>
- Gutiérrez-Fresneda, R. (2020). El aprendizaje de la lectura, ¿cuál es el mejor momento para iniciar su enseñanza? En A. Díez y R. Gutiérrez-Fresneda (Eds.), *Lectura y dificultades lectoras en el siglo XXI*, 77-88. Barcelona: Octaedro.
- Gutiérrez-Fresneda, R., y Díez, A. (2020). *Lectura y dificultades lectoras en el siglo XXI*. Octaedro.
- Hernández-Sampieri, R., Fernández-Collado, C. y Baptista-Lucio, M. P. (2014). *Metodología de la Investigación* (6 ed.). Mc Graw Hill Education.
- Lamprea, J., y Gómez, C. (2007). Validez en la evaluación de escalas. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 36, 340-348.
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo (BOE del 4 de mayo), de Educación (LOE).
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE), Boletín Oficial del Estado (BOE). 10 de diciembre de 2013.
- Martínez, M. A., Delgado, B., Vicent, M., Aparicio, M. P., San Martín, R., González, C., Poveda, R., Chiaramello, G., Fernández, A., y Gutiérrez-Fresneda, R. (2021). Dificultades de aprendizaje y educación compensatoria. Universidad de Alicante.
- Molano, G., y Polanco, A. (2018). Dificultades de aprendizaje y su incidencia en la adolescencia. *Revista Prisma Social*, 23, 366-387.
- Montero, I., y León, O. (2002). Clasificación y descripción de las metodologías de investigación en psicología. *Revista Internacional de Psicología Clínica y de la Salud*, 2(3), 503-508.
- Palombo, A. L., y Cuadro, A. (2019). Instrucción específica en la mejora del desempeño ortográfico: una revisión de programas de intervención. *Páginas de Educación*, 12(1), 134-149. <https://doi.org/10.22235/pe.v12i1.1780>
- Presentación, M. J., Siegenthaler, R., y Mercader, J. (2018). *Dificultades de aprendizaje en la Educación Infantil*. Universitat Jaume I.
- Real Decreto 1058/2015, de 20 de noviembre, por el que se regulan las características generales de las pruebas de la evaluación final de Educación Primaria establecida en la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.

- Real Decreto 310/2016, de 29 de julio, por el que se regulan las evaluaciones finales de Educación Secundaria Obligatoria y de Bachillerato.
- Rosas, R., Staig, J., Lazcano, G., Palacios, R., Espinoza, V., Aro, M., y Imbernón, C. (2019). ¿Qué Podemos Aprender de los Sistemas Educativos de Chile, España y Finlandia en el Marco de la Declaración de Salamanca? *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 13(2), 57-74. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782019000200057>
- Tucker, L. R., y Lewis, C. (1973). Un coeficiente de confiabilidad para el análisis factorial de máxima verosimilitud. *Psychometrika*, 38(1), 1-10.
- Vibulpatanavong, K., y Evans, D. (2019). Phonological awareness and reading in Thai children. *Reading and Writing*, 32, 467-491. <https://doi.org/10.1007/s11145-018-9867-0>

Detección y didáctica de unidades fraseológicas en *La casa de papel* en el ámbito de la traducción general y especializada

Harteel, Kendall J.J. y Martínez Sánchez, Verónica

Departamento de Traducción e Interpretación, Universidad de Alicante (España)

Abstract: The aim of this research project is to find out students' Spanish and French cultural competence and to assess their ability to identify phraseological units (PU) included in scenes from the series *La casa de papel*. We have compiled a corpus composed of four fragments selected from several chapters that contain different PUs, which we have chosen for their phraseological and cultural richness. We have presented the fragments to different students of Audiovisual Translation and General Translation, belonging to the degree in Translation and Interpreting from the University of Alicante, by means of translation practices in different work sessions. These practices are part of the FRASYTRAM (Phraseology and Multilingual Translation) research project. First of all, we have observed the differences between the translations carried out with or without limitations. Then, we checked the acquisition of their translational competence in phraseology and analysed their translations. Since this is a study involving a wide range of students, the results obtained are uneven. With this work, we aim to contribute to improving the treatment of the difficulties in identifying and translating the PUs that students of the Degree in Translation and Interpreting face on a daily basis, in addition to familiarising them with this discipline and with applications that can be used as a tool in this field.

Keywords: translation, teaching, audiovisual, general, linguistic research.

1. INTRODUCCIÓN

Si consultamos el plan de estudios de los distintos grados de Traducción e Interpretación en España, podemos comprobar que existen asignaturas que abordan de manera específica la traducción, como la traducción audiovisual o la traducción literaria. No obstante, tan solo encontramos entre los contenidos a impartir en algunas asignaturas generales, la traducción de elementos fraseológicos. Como bien indica Penadés (2010, p. 56), “hasta hace poco, el estado de la enseñanza-aprendizaje de la fraseología no era el más deseable”.

Con el presente trabajo, nos gustaría observar y, consecuentemente, demostrar la falta de competencia fraseológica que tienen los estudiantes del Grado de Traducción e Interpretación de la Universidad de Alicante (UA) y, por ende, la necesidad de introducir la fraseología en nuestro plan de estudios como parte integrante de esta formación universitaria. Esta necesidad de demostrar una posible carencia fraseológica entre el alumnado de nuestro grado fue planteada tras haber observado carencias significativas en cuanto a detección y traducción de unidades fraseológicas (de ahora en adelante, UF) mientras se corregían los encargos de traducción semanales dentro del aula. Por ello, deseamos basar el presente estudio en un encargo específico enfocado en la fraseología de la serie *La casa de papel*, viendo cómo se desenvuelven los alumnos dependiendo del ámbito de trabajo, motivo por el cual escogimos alumnos de asignaturas generales y especializadas, siendo esta última la de Traducción Audiovisual.

1.1. Estado de la cuestión

1.1.1. La didáctica en Traducción

La finalidad de las materias a las que vamos a referirnos es la formación de traductores profesionales, por tanto, queremos en primer lugar, hacer una diferenciación entre traducción didáctica y profesional.

Si nos remitimos a Delisle (1984), el objetivo de la traducción didáctica es comprobar, por parte del profesorado, la adquisición de la lengua. En cambio, la traducción profesional es la que se ayuda de dicho conocimiento para exponer, mediante la traducción, un acto de comunicación.

En la actualidad, un gran número de universidades españolas cuenta en sus planes de estudios de los Grados de Traducción e Interpretación asignaturas generales con la doble direccionalidad, directa e inversa.

El profesorado cuenta con diversos manuales que ayudan a programar los contenidos a impartir; entre ellos encontramos los de Hurtado (2015) o el de Tricás (1995). El contenido didáctico de dichos volúmenes versa sobre la profesión del traductor, la correcta redacción, así como las distintas herramientas de las que dispone un traductor, etc.; todos ellos planteados desde un punto de vista genérico y no específico de las UFs.

Una de las características esenciales de un buen traductor es la familiarización con la realidad sociocultural, característica ausente entre los estudiantes y que debe ser tratada más en profundidad en el aula para evitar errores en la práctica traductora. Asimismo, para poder elaborar traducciones lingüísticamente adecuadas, todo traductor debe apoyarse en sus puntos fuertes: la competencia en su lengua materna, la aplicación sistemática de sus conocimientos para prever y solucionar los problemas que planteará la transferencia a la lengua de llegada y la competencia en el uso inteligente de las tecnologías de la información que compensarán su falta de pericia en la expresión en lengua extranjera.

1.1.2. Acercamiento a la didáctica de la fraseología para la traducción de contenidos audiovisuales

Dada la importancia de la realidad sociocultural en traducción y aplicándolo a la fraseología, debemos tener presente que ésta no se basa únicamente en lo lingüístico si consideramos que los fraseologismos son segmentos lingüísticos cargados culturalmente, puesto que “ils servent, à travers la littéralité de leur sens, de mémoires aux communautés linguistiques et marquent ainsi chaque langue du sceau de son idiomaticité” (Muryn et al., 2013, p. 7).

Dentro del mundo globalizado actual, el sector audiovisual es muy importante y su traducción se caracteriza por ser una gran fuente de transmisión de información y comunicación. Este punto sobre cultura es, pues, fundamental ya que la cultura de un país puede reflejarse a través de las pantallas.

1.1.3. El modelo centro-periferia en fraseología

En el estudio de la fraseología, existen dos corrientes que permiten categorizar las UFs, denominadas *concepción estrecha* y *concepción ancha*, basadas en el modelo centro-periferia, establecido por la Escuela de Praga (Corpas Pastor, 2003, pp. 44-46). La concepción estrecha establece que las propiedades básicas de las UFs son la fijación y la idiomaticidad. Engloba combinaciones léxicas que no superan los límites del sintagma. Su estudio se limitaría a lo que la Escuela de Praga llama *centro*. La concepción ancha únicamente establece como propiedad básica la fijación. Se incluyen combinaciones más complejas, ya sean idiomáticas o no. Su estudio se centra en oraciones de mayor complejidad y están sujetas a modificaciones, lo cual las sitúa en la periferia (Navarro, 2013, pp. 18-19).

Nos decantamos por la concepción ancha por tratarse de aquella que abarca un mayor número y tipología de UFs y para observar si la competencia fraseológica de nuestros alumnos tiende más a la idiomaticidad o si, al contrario, son capaces de identificar unidades no idiomáticas entendiéndolas como elementos fraseológicos.

1.1.4. Traducción general vs. traducción audiovisual

La traducción general alude a la traducción de textos no especializados que no conllevan complejidades ni dificultades técnicas ni terminológicas. La traducción audiovisual puede ser general desde

el punto de vista del contenido, pero es especializada desde el punto de vista técnico; presenta dificultades y complejidades técnicas. Por su parte, la traducción general no presenta limitaciones de espacio-tiempo y sincronía, como veremos a continuación con respecto a la traducción audiovisual. En traducción general, normalmente no debemos estar pendientes de cuánto va a ocupar nuestro texto meta, por lo que no deberemos jugar con el número de palabras, ni tendremos que ir eliminando información con respecto al texto original para respetar requerimientos técnicos.

1.1.4.1. *La traducción audiovisual y sus protocolos*

La traducción audiovisual es un tipo de traducción subordinada “sometida a restricciones de espacio-tiempo o a las propias de la lengua oral, por encontrarse las señales verbales en conjunción con otras señales” (Mayoral, 1998, p. 15). Según la modalidad de traducción audiovisual, el traductor deberá aplicar una serie de protocolos que pueden limitar, dificultar y/o condicionar su trabajo. En el caso presente nos centramos en las modalidades de subtitulación y doblaje. Estos protocolos son los que deberán aplicar los alumnos de la asignatura correspondiente, lo cual nos permitirá ver cómo se desenvuelven traduciendo UFs estando sujetos a parámetros técnicos.

1.1.4.1.1. *Subtitulación y doblaje*

Dentro del proceso de subtitulación debemos realizar el *pautado*, asignando tiempos de entrada y salida a cada subtítulo. Tanto la traducción como el *pautado* se rigen por determinadas normas, pensadas para que los subtítulos sean legibles: la velocidad lectora (número de caracteres por segundo) y el número de caracteres por línea, con un máximo de dos líneas para cada subtítulo. Éstas serían restricciones de espacio-tiempo. Asimismo, es importante segmentar las frases donde se encuentre la pausa natural de cada oración, de manera que acompañe el ritmo del original y que las estructuras en lengua meta sean correctas (Chapado Sánchez, 2015). Estos son solo algunos ejemplos. En la parte práctica del presente estudio mencionaremos algunos de los parámetros que les pedimos aplicar a los alumnos de la asignatura de Traducción Audiovisual.

En cuanto al doblaje, de acuerdo con Chavez García (2014), los requerimientos versan sobre el respeto de tres tipos de sincronía (p. 18):

- La sincronía labial: la traducción deberá coincidir, en la medida de lo posible, con el movimiento de los labios del personaje.
- La sincronía visual: la traducción deberá ajustarse de acuerdo con los movimientos de los personajes.
- La isocronía: la traducción deberá ser igual de larga que la intervención del personaje que está hablando.

1.2. **Objetivos**

Nuestro estudio tiene por objeto:

1. Observar las diferencias entre las traducciones realizadas con limitaciones por los alumnos de Traducción Audiovisual y las traducciones realizadas sin limitaciones por los alumnos de las asignaturas de Traducción General Inversa.
2. Comprobar la capacidad del alumnado para identificar UFs, así como la adquisición o no de competencia traductológica en fraseología, sabiendo que los alumnos de las asignaturas de tercer y cuarto curso ya recibieron formación en dicha disciplina. En cambio, hasta el momento presente del estudio, los alumnos del segundo curso no la habían recibido.
3. Examinar las propuestas de traducción de los estudiantes de la asignatura de Traducción General Inversa A-B: catalán-francés, pero solicitándoles traducciones al catalán, dado que la serie aún no ha sido traducida a dicha lengua.

4. Contribuir en la mejora del tratamiento de las dificultades de identificación y traducción de las UFs a las que los alumnos se enfrentaron y familiarizarlos con la fraseología, su traducción y las posibles técnicas que podrían emplear en cada uno de los casos.
5. Mostrar al estudiantado varias aplicaciones de ayuda a la hora de enfrentarse a la traducción de dichas UFs, como por ejemplo la aplicación FRASYTRAM (Fraseología y Traducción Multilingüe). Este grupo de investigación, de la Universidad de Alicante, dirigido por Pedro Mogorrón, tiene como objetivo el diseño de una base de datos fraseológica multilingüe. Actualmente ya se han recopilado numerosas construcciones verbales fijas (CVF) introducidas en una gran base de datos multilingüe caracterizada por la fijación y clasificación sintáctica y semántica de expresiones en cada uno de los idiomas de trabajo.

2. METODOLOGÍA

2.1. Diseño del corpus de trabajo

El presente artículo trata sobre un estudio empírico gracias al cual obtuvimos conocimiento sobre la identificación y traducción de UFs entre distintos grupos de alumnos mediante la observación y experiencia directa, llegando a conclusiones concretas y verificables.

Para el estudio en cuestión, confeccionamos un corpus compuesto de cuatro fragmentos audiovisuales que escogimos por su riqueza fraseológica y cultural. Dichos fragmentos son de la serie española *La casa de papel* (2017-2021), creada por Álex Pina, producida por *Atresmedia* en sus inicios y luego por *Netflix*. El corpus corresponde al análisis exhaustivo de los siguientes capítulos: el octavo y último capítulo de la tercera temporada, titulado “La Deriva”, y el primer capítulo de la cuarta temporada, titulado “Game Over”.

La Tabla 1 recoge la transcripción en versión original de los fragmentos escogidos. Las oraciones que aparecen en cursiva son las UFs de concepción ancha con las que trabajamos.

Tabla 1. Transcripción en versión original española.

Temporada 3, capítulo 8: “La Deriva”	00:09:13 - 00:10:09	[Tokio en off]: Luego estamos los que <i>somos un poco más hijos de puta</i> . [Tokio]: Uy... Perdón. Si quieres me espero fuera. [Río]: No, <i>a estas alturas</i> no nos va a dar vergüenza. [Tokio]: Río, que yo quería decirte que... que has hecho lo que tendríamos que haber hecho hace mucho tiempo. [Río]: Sí. Hace mucho tiempo, ¿no? Que <i>lo hemos pasado de puta madre</i> . Joder, y para <i>estar como una puta cabra</i> ni siquiera <i>me has metido un cabezazo</i> en todo este tiempo. [Tokio]: Sí, ha estado divertido, ¿eh? Buenos momentos. Pero... no eran suficiente. Nos arrastró la ola. [Río]: ¿Qué ola, Tokio? ¿De qué puta ola me estás hablando?
	00:20:13 - 00:20:26	[Tokio]: Me voy a <i>dar un baño</i> . [Nairobi]: ¿Qué baño ni qué baño? Tú lo que <i>estás borracha como un piojo</i> . [Tokio]: Que sí, que me voy a dar un baño. Que necesito el agua y estar en la oscuridad. ¡Flotando! [Nairobi]: ¡Relájate!

Temporada 4, capítulo 1: “Game Over”	00:17:15 - 00:18:14	[Tokio]: Aunque bueno, yo, si duermo con alguien, <i>me pongo un poco cachonda</i> . No te importa, ¿no? [Estocolmo-Mónica]: Si me importa... ¿qué? [Tokio]: Que nos quitemos el estrés. Que <i>nos frotamos la lámpara</i> . [Estocolmo-Mónica]: No me lo he creído, ¿eh? [Nairobi]: ¿Me podéis explicar por qué <i>está</i> Palermo <i>al frente</i> de este atraco? [Tokio]: Porque se le ocurrió a él... y <i>es el cerebro</i> . [Nairobi]: ¿ <i>Es el cerebro</i> ? ¿El tío este que <i>se estaba agarrando el paquete</i> en mitad del pasillo <i>como un mandril</i> ? Venga, ¿me explicas? ¿Sabéis quién tendría que <i>estar al mando</i> de este atraco? Tú. Sí, tú. [Estocolmo-Mónica]: Yo pienso lo mismo, ¿eh? A ver, aquí, si hay alguien interesada en que todo salga bien, esa eres tú. [Tokio]: No <i>me calentéis la cabeza</i> , ¿eh? ¡No <i>me calentéis la cabeza</i> ! Me voy a dormir. Buenas noches.
	00:20:49 - 00:21:11	[Tokio en off]: <i>Fue nuestra media hora más negra</i> . En treinta minutos, la policía <i>había dado un giro de fuego y plomo</i> . Y <i>nos había puesto contra las cuerdas</i> . El Profesor, en el abrevadero, solo pensaba en esos treinta minutos. Si hubiera podido hacer esa llamada media hora antes. ¿Lisboa estaría viva?

2.2. Participantes

Presentamos los fragmentos a diferentes alumnos del grado de Traducción e Interpretación de la UA, concretamente a los de las siguientes asignaturas: la 32723 Traducción General Inversa A-B: catalán-francés (segundo curso), con la participación de la totalidad de los alumnos: tres. La 32750 Traducción Audiovisual B-A/A-B: francés-español/español-francés (tercer curso), con 11 participantes sobre 26. Finalmente, la 32746 Traducción General Inversa A-C: español-francés (cuarto curso), con 31 participantes sobre 46. El alumnado fue seleccionado por diversos motivos, en consonancia con los objetivos indicados anteriormente.

Les planteamos simulacros de encargos de traducción general y traducción audiovisual. Para ello, llevamos a cabo estas prácticas traductológicas en diferentes sesiones de trabajo y con todas las fuentes de documentación disponibles a su alcance para la realización de éstas.

2.3. Procedimiento e instrumentos de trabajo

2.3.1. Cuestionario

Decidimos elaborar un cuestionario y compartirlo con los alumnos participantes, para saber cuáles son sus conocimientos previos en relación con la fraseología.

El cuestionario fue adaptado según la asignatura, dado que hay preguntas enfocadas a la traducción audiovisual que no son pertinentes en traducción general inversa. Las preguntas planteadas son:

1. Tras visualizar los cuatro fragmentos de *La casa de papel*, ¿hay algún elemento lingüístico que te haya llamado la atención?
2. ¿Sabes qué es la fraseología? ¿Y las unidades fraseológicas? Define con tus palabras.
3. ¿Cuál es tu relación con la fraseología? ¿Ya has trabajado con/traducido unidades fraseológicas en asignaturas anteriores?
4. ¿Cuál sería, en tu opinión, el grado de dificultad a la hora de traducir las unidades fraseológicas en cualquier tipo de texto (sea audiovisual o no)? ¿Consideras que la dificultad de traducción de las unidades fraseológicas es igual en textos generales que en textos audiovisuales?
5. En relación con las unidades fraseológicas, ¿qué dificultades piensas que existen en traducción audiovisual que no habrá en otro tipo de traducciones?
6. En traducción audiovisual, ¿crees que las unidades fraseológicas presentes en la versión original de un determinado contenido audiovisual suelen traducirse haciendo uso de unidades fraseoló-

gicas en lengua meta? ¿O piensas que hay una tendencia a traducir únicamente el sentido?

7. Puesto que la traducción audiovisual está sujeta a una imagen, ¿crees que es una ventaja o un inconveniente en relación con las unidades fraseológicas? ¿Por qué?

Adaptamos tres preguntas: (1) Tras leer los cuatro fragmentos de *La casa de papel*, ¿hay algún elemento lingüístico que te haya llamado la atención?; (4) ¿Cuál sería, en tu opinión, el grado de dificultad a la hora de traducir las unidades fraseológicas en cualquier tipo de texto?; (6) En traducción general, ¿piensas que hay una tendencia a traducir únicamente el sentido? A su vez, eliminamos la quinta y séptima pregunta.

2.3.2. Sesiones de trabajo en Traducción General Inversa

2.3.2.1. Traducción General Inversa A-B: catalán-francés

Al tratarse de una asignatura general y en la que los estudiantes no poseen conocimientos previos en traducción fraseológica, las prácticas se realizaron en tres sesiones, aprovechando la última para hacer una pequeña introducción que les sirva como base en la disciplina.

Durante la primera sesión se presentó el corpus como un encargo de traducción mediante una tarea de *Moodle* sin explicación alguna sobre el tipo de traducción que iban a realizar y teniendo a su disposición todas las herramientas posibles. Desde el primer momento, los estudiantes reconocieron a qué serie pertenecían los fragmentos. Puesto que esta asignatura se imparte en catalán, se pidió en primer lugar a los estudiantes que realizaran la traducción a dicha lengua.

Las dudas y los comentarios entre ellos surgieron enseguida, puesto que los alumnos detectaron que se trataba de fragmentos cortos, pero con una carga de dificultad distinta a la que hasta ahora se habían enfrentado. Otra de las novedades era la realización del encargo en clase, ya que siempre suelen realizarlas en casa y con un plazo más amplio, por lo que detectaron que se trataba de una práctica con una finalidad específica diferente a la habitual.

Durante la segunda sesión, los alumnos realizaron el mismo encargo, pero al francés y en la tercera respondieron al cuestionario, también mediante tarea de *Moodle*. Realizamos una puesta en común de cada una de las cuestiones para intercambiar opiniones y hacer una pequeña introducción teórica sobre la traducción de UFs; momento que aprovechamos también para corregir las traducciones realizadas y mostrar todas las UFs presentes en los textos.

2.3.2.2. Traducción General Inversa A-C: español-francés

La metodología empleada fue muy similar a la anterior, ya que se trata también de una asignatura general. En este caso, los estudiantes están cursando cuarto curso y su lengua B es el inglés, por lo que durante los cursos anteriores ya recibieron la formación correspondiente en este campo, el problema residiría tan solo en buscar el equivalente en francés.

El encargo de traducción se presentó durante la primera sesión mediante una tarea de *Moodle* en la que debían traducir los fragmentos de las escenas seleccionadas. Los alumnos reconocieron también el texto e insistieron en la dificultad de la traducción, ya que su dominio de la lengua extranjera no es muy alto por tratarse de su tercera lengua.

Durante la segunda sesión, contestaron al cuestionario y realizamos una puesta en común de sus respuestas, así como la corrección de la traducción de los fragmentos. Asimismo, dimos a conocer diferentes herramientas para la búsqueda de equivalentes de UFs, ya que los estudiantes reconocieron que a pesar de estar cursando el último curso del grado, sus conocimientos sobre fraseología no son muy amplios.

2.3.3. Sesiones de trabajo en Traducción Audiovisual

En la primera sesión de trabajo, proyectamos las cuatro escenas recortadas con *Movie Maker*. El recorte se hizo conforme con la transcripción y los códigos de tiempo (véase Tabla 1).

Tras visualizar estas escenas, planteamos las preguntas del cuestionario anterior. En el caso de aquellos alumnos que no asistieron a clase, les pedimos visualizar estas escenas y, posteriormente, responder al cuestionario. Todo el material se subió a *Moodle*. El alumnado entregó su trabajo en esta misma plataforma.

A la pregunta sobre si había algún elemento lingüístico dentro de estas escenas que les llamase la atención, tanto los alumnos que estuvieron en clase como los que rellenaron el formulario a distancia contestaron diciendo que observaron la presencia de expresiones, frases hechas, culturemas, elementos fraseológicos y el uso de jerga.

Tras ver que los alumnos detectaron un elemento lingüístico recurrente y que iban bien encaminados en cuanto al tipo de elemento, planteamos la segunda pregunta sobre si sabían qué es la fraseología y qué son las UFs. Las respuestas fueron variadas, haciendo hincapié en la idiomática. Seguidamente, expusimos la teoría en la que se enmarca su futura actividad traductológica, con los distintos puntos que recoge el bloque teórico del presente artículo. Finalmente, debatimos en clase sobre las demás preguntas del cuestionario.

Antes de finalizar esta primera sesión, se pidió llevar a cabo un encargo de traducción audiovisual, haciendo hincapié en que sus traducciones fueran propias y no copiadas de la oficial disponible en *Netflix*. Seguimos la misma dinámica de trabajo que con el resto de los encargos de la asignatura. Para ello, confeccionamos una plantilla en un documento Word en el que aparece la siguiente información: las cuatro escenas transcritas a modo de guión junto con una tabla, después de cada transcripción, compuesta por seis columnas. En estas columnas, debían dividir la transcripción ofrecida según cómo iban a introducir sus subtítulos y, en su caso, el doblaje. La primera columna corresponde a los tiempos; la segunda corresponde a la transcripción según la división de cada alumno; la tercera corresponde a una traducción literal de la versión original; la cuarta corresponde a su propuesta de subtitulación; la quinta corresponde a los subtítulos definitivos que vayan a introducirse en el producto final; y la sexta corresponde a su propuesta de doblaje. Les pedimos indicar mediante subrayado o en negrita aquellas unidades que consideraban fraseológicas, identificando así su capacidad de detección de dichas unidades. Junto con esa plantilla, subimos las cuatro escenas por separado en formato *Audio Video Interleave* (.avi). Para realizar esta práctica traductológica, podían originar su producto audiovisual final (vídeo + subtítulos) o bien con el programa de subtitulación *Aegisub*, o bien con *Subtitle Workshop*, aplicando los protocolos vistos en clase. En el caso del doblaje, únicamente les pedimos entregar su versión para esta modalidad en la plantilla, sin grabación de voz.

En la segunda y última sesión de trabajo, estuvimos consensuando entre todos qué unidades eran fraseológicas y corregimos en grupo sus propuestas de traducción. Seguidamente, les mostramos las traducciones audiovisuales oficiales al francés que ofrece *Netflix* y así, finalmente, debatir sobre estas traducciones y conocer sus opiniones e impresiones al respecto. Por último, hablamos de herramientas destinadas a ayudarles en su tarea de traducción de UFs, por ejemplo, FRASYTRAM.

Nuestro objetivo al mostrar y debatir sobre estas traducciones era mostrarles la diferencia que puede haber o no entre sus traducciones como futuros traductores en formación y las traducciones audiovisuales de profesionales. Estas diferencias no radicarían únicamente en la traducción propiamente dicha, sino también en la identificación de las UFs presentes en estos fragmentos. Quisimos debatir con nuestros alumnos si, analizando las traducciones oficiales, vislumbraban si los profesionales que las habían realizado se habían percatado o no de la presencia de estas unidades o si pensaban que su

traducción se había convertido en un mecanismo automático debido a su experiencia.

Esta parte del debate viene motivado por otro estudio en el que pretendemos analizar el procedimiento traductológico de traductores audiovisuales profesionales y docentes que imparten traducción audiovisual. Nuestro objetivo en este caso será comprobar si identifican y traducen las UFs de manera consciente o automática.

3. RESULTADOS

Los resultados se refieren al conocimiento previo sobre fraseología, y a la detección y traducción de los alumnos de cada asignatura con respecto a las UFs presentes en los cuatro fragmentos escogidos. Evaluamos sus conocimientos previos de acuerdo con las respuestas al cuestionario. La identificación y traducción de las UFs de los fragmentos seleccionados las evaluamos por escenas. La primera escena tiene cinco UFs, la segunda tiene dos, la tercera tiene siete y la cuarta tiene tres; contando repeticiones.

En lo relativo a la estructura de las tablas: *sí, no y posiblemente* se refiere a los conocimientos previos; *sí, no, parcialmente y no contesta* se refiere a la detección; *UF, sentido y omisión* se refiere a la traducción.

3.1. Traducción General Inversa A-B: catalán-francés (32723)

Comentaremos los resultados que corresponden a los conocimientos, detección y traducción de acuerdo con los datos que recoge la Figura 1.

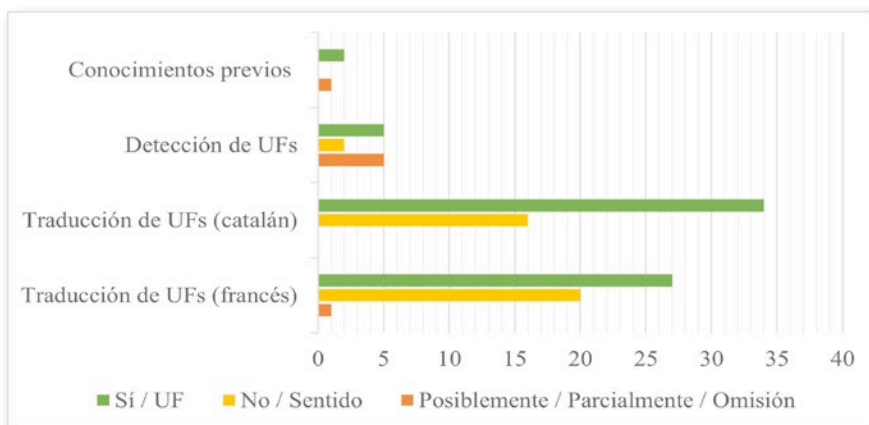


Figura 1. Resultados de los alumnos de Traducción General Inversa A-B: catalán-francés.

En lo que a los conocimientos previos sobre fraseología se refiere, el 67 % de los alumnos declara haber tratado la fraseología en asignaturas anteriores. El 33 % restante declara no saber si ha recibido formación en fraseología.

En cuanto a la detección de UFs, los resultados son:

- Primera escena: un 67 % sí las detectó, frente a un 33 % que no las detectó.
- Segunda escena: un 100 % las detectó parcialmente.
- Tercera escena: un 67 % no las detectó, frente a un 33 % que las identificó parcialmente.
- Cuarta escena: un 100 % las detectó.

Sobre los tres alumnos, tenemos una media de 1,25 que sí identificaron las UFs, una media de 1,25 que las identificaron parcialmente y una media de 0,5 que no las identificaron.

Con respecto al método de traducción los resultados son, al catalán y al francés, en ese orden:

- Primera escena: un 33 % y un 19 % tradujo el sentido, un 67 % y un 56 % las tradujo por UFs, y un 0 % y un 25 % omitió traducirlas.
- Segunda escena: un 33 % en ambos casos tradujo el sentido, un 67 % y un 50 % las tradujo por UFs, y un 0 % y un 17 % omitió traducirlas.
- Tercera escena: un 25 % y un 52 % tradujo el sentido y un 67 % y un 50 % optó por UFs.
- Cuarta escena: un 44 % en ambos casos tradujo el sentido y un 56 % y un 56 % las tradujo por UFs.

3.2. Traducción Audiovisual B-A/A-B: francés-español/español-francés (32750)

Comentaremos ahora los datos que recoge la Figura 2.

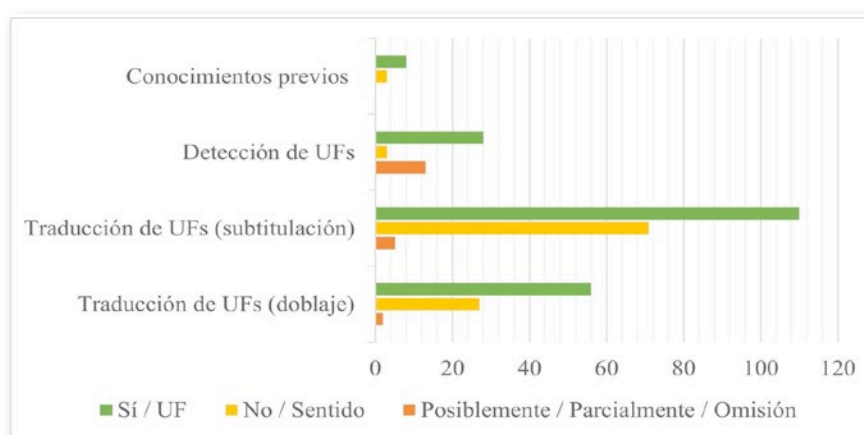


Figura 2. Resultados de los alumnos de Traducción Audiovisual.

En lo que a los conocimientos previos sobre fraseología se refiere, el 73 % de los alumnos declara haber tratado la fraseología en trabajos académicos o en asignaturas anteriores, en Terminología Bilingüe: Francés (32730) y en Traducción General Directa B-A (II): Francés-Catalán (32717), por ejemplo. El 27 % restante declara no haber recibido ningún tipo de formación en fraseología.

En cuanto a la detección de UFs, los resultados son:

- Primera escena: un 55 % sí las detectó, frente a un 36 % que no las detectó y un 9 % que las identificó parcialmente.
- Segunda escena: un 36 % sí las detectó, frente a un 64 % que no lo hizo.
- Tercera escena: un 73 % sí las detectó, un 18 % no lo hizo y un 9 % las identificó parcialmente.
- Cuarta escena: un 91 % sí las detectó, frente a un 9 % que no lo hizo.

Sobre los 11 alumnos, tenemos una media de 7,0 que sí identificaron las UFs, una media de 3,25 que las identificaron parcialmente y una media de 0,75 que no las identificaron. Consiguieron, mayoritariamente, detectar las UFs.

Con respecto a la subtitulación y el doblaje de las UFs, en este orden, los resultados son:

- Primera escena: un 56 % y un 52 % tradujo el sentido, un 35 % y un 40 % las tradujo por UFs, y un 9 % y un 8 % omitió traducirlas.

- Segunda escena: un 77 % y un 80 % tradujo las UFs por otras en lengua meta, y un 23 % y un 20 % optó por traducir el sentido.
- Tercera escena: un 60 % y un 66 % optó por traducir las UFs por otras, y un 40 % y un 34 % tradujo el sentido.
- Cuarta escena: un 15 % tradujo el sentido, y un 85 % y el 100 % las tradujo por UFs.

Evaluamos si cumplieron los requerimientos técnicos de la subtitulación, ya que no habíamos empezado con el doblaje en el momento del estudio, por lo que no tenían conocimientos suficientes. De hecho, solo cinco alumnos de once ofrecieron una propuesta, en la que intentaron respetar la sincronía labial, muy acertadamente en numerosas ocasiones. Su afán por traducir una UF por otra dio lugar a una falta de cumplimiento de los protocolos en subtitulación, como puede evidenciarse en la Figura 3.

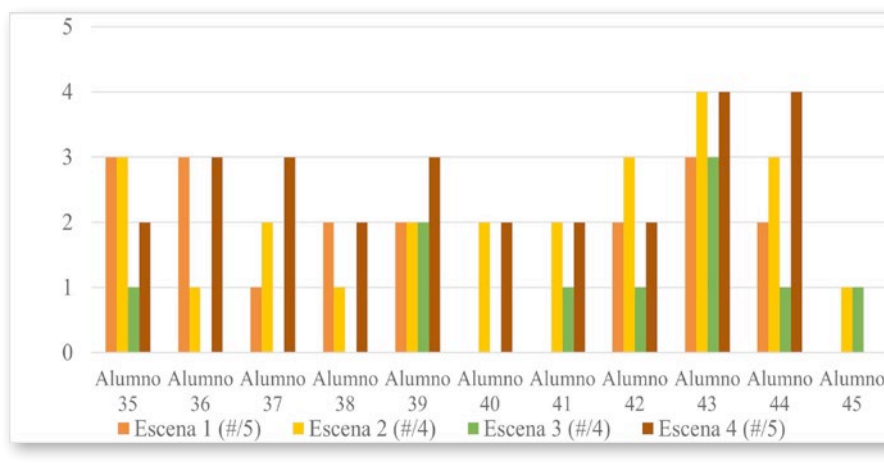


Figura 3. Aplicación de los requerimientos técnicos.

En subtitulación, tuvimos en cuenta si respetaron el número de caracteres, la ortotipografía, el uso de la cursiva, la división de líneas y si ajustaron correctamente los tiempos. Estos son los cuatro o cinco parámetros que más destacan, cuyo número varía dentro de estas escenas. Por este motivo, evaluamos la primera y la cuarta escena sobre cinco, y la segunda y tercera sobre cuatro.

3.3. Traducción General Inversa A-C: español-francés (32746)

Comentaremos ahora los datos que recoge la Figura 4.

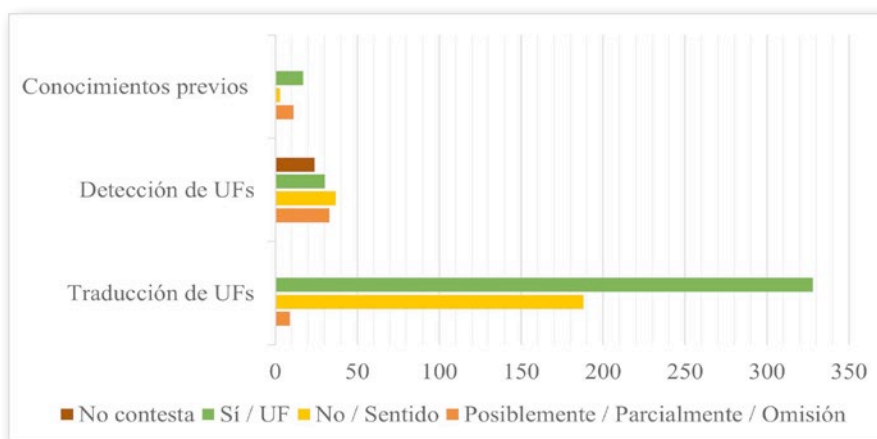


Figura 4. Resultados de los alumnos de Traducción General Inversa A-C: español-francés.

En lo que a los conocimientos previos sobre fraseología se refiere, el 55 % de los alumnos declara haber tratado la fraseología en trabajos académicos o en asignaturas anteriores. Un 10 % declara no haber recibido ningún tipo de formación y un 35% no sabe si la ha recibido.

En cuanto a la detección de UFs, los resultados son:

- Primera escena: un 19 % sí las detectó, un 49 % no las detectó, un 13 % las identificó parcialmente y un 19 % no contestó.
- Segunda escena: un 10 % sí las detectó, un 13 % no las detectó, un 58 % las identificó parcialmente y un 19 % no contestó.
- Tercera escena: un 20 % sí las detectó, un 42 % no las detectó, un 19 % las identificó parcialmente y un 19 % no contestó.
- Cuarta escena: un 49 % sí las detectó, un 16 % no las detectó, un 16 % las identificó parcialmente y un 19 % no contestó.

Sobre los 31 alumnos, tenemos una media de 7,5 que sí identificaron las UFs, una media de 9,25 que las identificaron parcialmente y una media de 8,25 que no las identificaron.

Con respecto al método de traducción:

- Primera escena: un 37 % tradujo el sentido, un 59 % optó por traducir las UFs por otras en lengua meta y un 4 % omitió traducirlas.
- Segunda escena: un 6 % tradujo el sentido, un 92 % las tradujo por UFs y un 2 % omitió traducirlas.
- Tercera escena: un 37 % tradujo el sentido, un 62 % las tradujo por UFs y un 1 % omitió traducirlas.
- Cuarta escena: un 50 % tradujo el sentido, un 49 % las tradujo por UFs y un 1 % omitió traducirlas.

3.4. Propuestas de traducción del total de estudiantes

Copiamos a continuación algunas de las propuestas de traducción más acertadas del total de alumnos, con una UF, para mostrar la diversidad de opciones y su desenvolvura en la práctica traductológica. Nos centramos en el francés por ser el primer idioma meta de trabajo en el marco del presente estudio y seleccionamos dos expresiones por escena, las más destacables.

Primera escena:

- *lo hemos pasado de puta madre: on a vraiment pris notre pied, on a passé un temps du tonnerre;*
- *estar como una puta cabra: tu es cinglé, être timbré;*

Segunda escena:

- *dar un baño: je vais prendre un bain;*
- *estás borracha como un piojo: tu es soûle comme un cochon, tu es murgée comme un goret*

Tercera escena:

- *es el cerebro: c'est lui le cerveau;*
- *no me calentéis la cabeza: ne me cassez pas la tête, ne me chauffez pas;*

Cuarta escena:

- *había dado un giro de fuego y plomo: avait inversé les rôles, avait pris un dangereux tournant;*
- *nos había puesto contra las cuerdas: nous avait pris à la gorge, nous a renvoyé dans les cordes.*

4. CONCLUSIONES Y DISCUSIÓN

A modo de conclusión, observamos que la principal diferencia entre los estudiantes de Traducción General Inversa y los de Traducción Audiovisual es que los de la audiovisual consiguieron detectar las unidades idiomáticas y las no idiomáticas, decantándose por la concepción ancha. Si bien pudimos comprobar que los alumnos propios de la UA sí estaban familiarizados con la fraseología, los alumnos Erasmus francófonos no lo estaban, pues les fue más complicado identificar las unidades no idiomáticas, como *estar al frente*. Los alumnos de las asignaturas generales se decantaron por la concepción estrecha de la fraseología, escogiendo casi exclusivamente unidades idiomáticas, como *estar como una cabra*. Seguramente se deba al hecho de que algunos recibieron una breve formación en fraseología en asignaturas anteriores y otros no. Puede que no se haya hecho suficiente hincapié en el estudio de las UFs en dichas asignaturas; posiblemente porque no forma parte del plan de estudios, ni aparece y/o pueda implementarse a más alto nivel en algunas guías docentes.

Observamos que los alumnos de Traducción Audiovisual intentaron reproducir al máximo el carácter fraseológico en sus traducciones, en ambas modalidades, con escasas omisiones, y así seguir el ritmo y dinámica de la imagen proyectada en pantalla. Sin embargo, al querer mantener la fraseología, a veces forzosamente, así como, quizá, debido a una falta de competencia fraseológica en lengua meta, se observan dificultades entre los alumnos en cuanto a las limitaciones técnicas, sacrificando a veces varios protocolos (véase Figura 3).

A su vez, en las asignaturas de traducción general inversa, hemos observado calcos de estructuras, principalmente en las traducciones del español al catalán. Se evidencia en sus traducciones la cercanía de ambas lenguas y la dificultad que supone entonces no copiar estructuras de un idioma a otro; práctica a la que estamos acostumbrados en lenguaje oral en entornos sociales.

Frente a las dificultades observadas a nivel fraseológico, propusimos la herramienta de FRASYTRAM, en la que se ofrecen listados de CVFs clasificadas por conceptos, lo cual les ayudaría en su labor de cara al futuro; una herramienta que tuvo buen recibimiento. Como bien indican Gallego y Albaladejo (2016) el diseño de la base de datos multilingüe de FRASYTRAM se hizo “con fines didácticos y profesionales” (p.1342).

La iniciativa en sí del presente estudio nos pareció una forma de ayudar al alumnado en el tratamiento de las dificultades de identificación y traducción de las UFs y, por consiguiente, familiarizarlos con la fraseología, su traducción y las posibles técnicas y materiales que podrían emplear en cada uno de los casos.

Planteamos este estudio como un primer acercamiento para la enseñanza de las UFs a los estudiantes de nuestro grado, por lo que iremos realizando este análisis a lo largo de los siguientes cursos para contar con una muestra más representativa de alumnos e ir reforzando la validez de nuestros resulta-

dos; sería incluso interesante extender este análisis al resto de asignaturas del grado.

Además, y como indican Navarro y Cuadrado-Rey (2016), “para poder resolver exitosamente la tarea traductora el alumno debe adquirir a lo largo de su formación las herramientas necesarias para desarrollar la competencia fraseológica como futuro traductor” (p. 314). Las autoras, en su estudio sobre competencia fraseológica, ya destacaron que “los fraseologismos han de ser integrados en la programación general y al mismo tiempo han de ser tratados como un aspecto más en el desarrollo de la competencia comunicativa del aprendiz” (p. 315).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Chapado Sánchez, M. (2015). *01. Técnicas de traducción aplicadas a la subtitulación* [Material didáctico]. ISTRAD.
- Chaves García, M.J. (2014). *Techniques de traduction appliquée au doublage* [Material didáctico]. ISTRAD.
- Corpas Pastor, G. (2003). *Diez años de investigación en fraseología: análisis sintáctico-semántico, contrastivo y traductológicos*. Vervuert.
- Delisle, J. (1984). *L'analyse du discours comme méthode de traduction. De la théorie à la pédagogie*. Presses de l'Université d'Ottawa.
- Gallego, D. y Albaladejo J.A. (2016). Clasificación temática de unidades fraseológicas sobre economía: un recurso para la acción docente. En M. Tortosa Ybáñez, S. Grau Company y J. Álvarez Teruel (Coords.), *XIV Jornadas de Redes de Investigación en Docencia Universitaria. Investigación, innovación y enseñanza universitaria: enfoques pluridisciplinares* (pp. 1342-1352). Universidad de Alicante; Instituto de Ciencias de la Educación.
- Hurtado, A. (2015). *Aprender a traducir del francés al español. Competencias y tareas para la iniciación a la traducción*. Publicacions de la Universitat Jaume I; Edelsa.
- Mayoral, R. (12 de marzo de 1998). *Traducción Audiovisual, Traducción Intercultural, Traducción Subordinada* [Taller]. Seminario de Traducción Subordinada, Facultad de Filología de la Universidad de Sevilla.
- Muryn, T., Mejri, S., Prazuch, W. y Sfar, I. (2013). *La phraséologie entre langues et cultures*. Peter Lang Ltd. International Academic Publishers.
- Navarro, L. (2013). *Las paremias en a/à, más/mieux, no/ne y quien/qui y sus variantes: análisis sintáctico, semántico y traductológico español/francés* [Tesis doctoral, Universidad de Alicante].
- Navarro, L. y Cuadrado-Rey, A. (2016). La competencia fraseológica en la clase de Traducción General Directa: experiencia didáctica. En R. Roig-Vila (Ed.), *Tecnología, innovación e investigación en los procesos de enseñanza-aprendizaje* (pp. 313-322). Octaedro.
- Penadés, I. (16-17 de abril de 2010). *La fraseología y el estado actual de su enseñanza-aprendizaje*. III Simposio Internacional de Lengua Española, São Paulo.
- Tricás, M. (1995). *Manual de traducción (Francés/Castellano)*. Gedisa.

FILMOGRAFÍA

- Rodrigo, A., Martínez, S., Colmenar, J., Martínez, E., y Manubens, N. (Productores ejecutivos). (2017-2021). *La casa de papel* [Serie de Televisión]. Vancouver Media; Atresmedia; Netflix.

Consideración de Instagram como recurso educativo por parte del futuro profesorado en formación

Hernández-Ortega, José; Rayón-Rumayor, Laura; Bañares Marivela, Elena y de las Heras Cuenca, Ana María

Universidad Complutense de Madrid

Abstract: Social networks have been a turning point in the interaction, communication and learning of the population, especially since the confinement by COVID-19. The educational sphere is no stranger to this phenomenon, with an adaptation taking place in parallel to that of society. Of all the social networks, Instagram, Tik-Tok and YouTube are the ones that enjoy the greatest trust and loyalty among teenagers and university students (millennials and generation Z). This study evaluates the impact of social networks among students of eight official degrees of the Faculty of Education of the Complutense University of Madrid. The sample is made up of 207 informants from different degrees, double degrees and master's degrees. The study, of an exploratory-descriptive nature, shows how students perceive the need to transfer the teaching-learning processes to a multimodal environment such as Instagram, discarding classic social networks such as Facebook or YouTube. Furthermore, in addition to their own motivation for the use of technology, the informants condition its implementation on other essential variables such as the semiotics of discourse, coeducation, the pedagogical purpose or the multimodal literacy of students and teachers. The study concludes that prospective training in digital literacy and critical thinking is necessary to guarantee not only the acquisition of knowledge, but also the development of social and civic competences in a digital context.

Keywords: ICT, Social networks, Instagram, teacher training, multimodality

1. INTRODUCCIÓN

Las redes sociales se han erigido como un componente tangible de la sociedad contemporánea en relación al consumo de ocio y a la relación interpersonal. Su impacto no solo ha generado una transformación en el uso de la tecnología, sino que modifica actos comunicativos, de interacción así como cognitivos de la población. Philbeck y Davis (2018) establecen que la aparición de estas redes es equiparable a una cuarta revolución industrial por lo trascendente a la conducta humana.

Acotándolo al contexto nacional, en España se produce una consolidación con cada ejercicio. La madurez de los usuarios, así como de las propias redes, permite identificar tendencias de crecimiento y de abandono de determinadas redes en beneficio de otras más jóvenes. Los análisis llevados a cabo por IAB (2021) y We are social (2021) corroboran el abandono de alguna de las redes iniciales migrando hacia otras de contenidos y estructuras más recientes. Según estos informes, la media de uso por usuario es de 5,4 redes (incrementándose respecto a informes de ediciones anteriores). Entre la ingente oferta de posibilidades, Instagram, WhatsApp y YouTube son la primera elección para los integrantes de la Generación Z, mientras que los *millennials* se decantan prioritariamente por WhatsApp, Instagram YouTube y Tik-Tok. Asistimos a una revolución del componente audiovisual, donde la imagen dinámica y estática comienza a consolidarse como la prioritaria frente al texto estático.

La especificidad de uso de las distintas redes es un hecho constatable por los estudios más recientes (IAB, 2021; Ditrendia, 2021). Se identifica a WhatsApp y YouTube como las redes de mayor uso y, por ende, más aceptadas y consolidadas por parte de los usuarios. En cambio, Snapchat, Facebook,

Telegram y Twitter son las redes que más usuarios han perdido durante 2021. El abandono de las redes sociales es una realidad para el 31% de los usuarios cada año. Este hecho no está directamente asociado a la *desdigitalización* sino al conocimiento y bagaje con cada red, especialmente tras el hiperuso dado durante el confinamiento durante la pandemia por COVID (Cinelli et al., 2020; Pennycook et al., 2020). La necesidad generada durante este confinamiento domiciliario supuso una verdadera auditoría de la funcionalidad, interacción y accesibilidad de todas las redes. La selección *natural* de redes sociales concuerda con el ciclo de sobreexpectación de Gartner, en el que el punto de inflexión puede ser concomitante con el punto álgido de uso tras el confinamiento (véase la Figura 1).

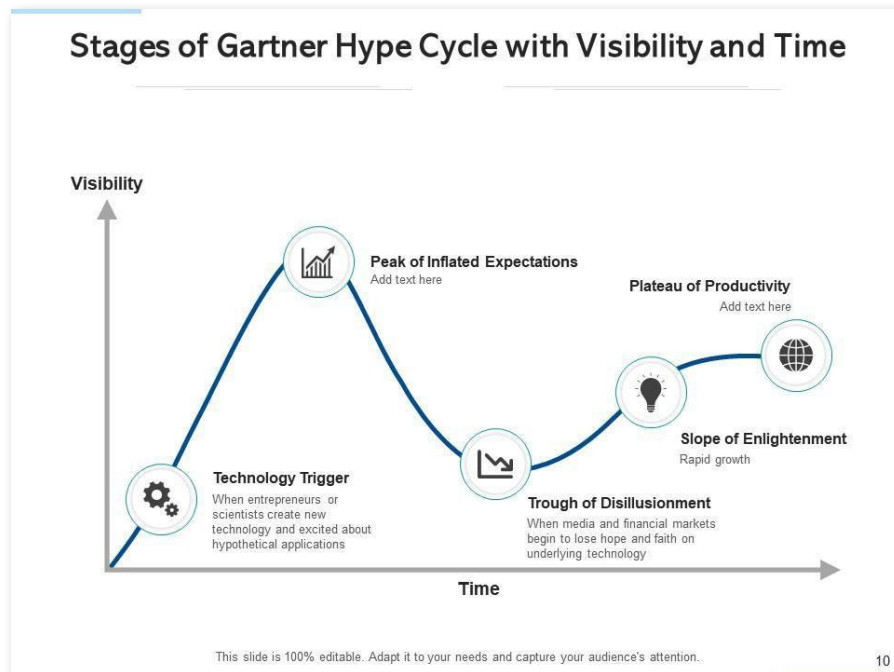


Figura 1. Fases del ciclo de la sobreexpectación de Gartner.

La irrupción de nuevas redes sociales, así como la evolución de las primigenias (Facebook o Twitter) hacia las multimodales (Tik-Tok, Twitch) corroboran ese pico de la expectativa hacia su desarrollo desde la propia experiencia de los usuarios. La familiarización con los entornos digitales contribuyen de manera evidente a la especialización y jerarquización de las mismas. La especificidad en el uso, tras la fase inicial de descubrimiento, permite la selección y especialización atendiendo a sus ámbitos de uso, ya sean sociales, profesionales o individuales, generando así lo que Christakis y Fowler (2010), Belli y Aceros (2020) o Juárez (2020) constatan como una migración natural dentro de las comunidades digitales a partir de la experiencia del usuario.

La motivación que origina el uso de las distintas RRSS es heterogénea. Estudios como los de McCune y Thompson (2011) y Tarigan et al. (2021) tipifican el uso de Instagram según su finalidad: compartir imágenes (tanto propias como ajenas) con la red de contacto del usuario, preservar experiencias vitales, contrastar realidades desde otras perspectivas, integrarse dentro de una comunidad digital, exhibir capacidades creativas con una red de contactos (escogida, en cuentas privadas y general, en las abiertas) así como dar voz a la expresión de sentimientos. Calderón-Garrido y Gil-Fernández (2022) han realizado una revisión más reciente desde el análisis de variables latentes reportadas: adopción, propósito y uso educativo.

Para los autores, la adopción de una red se realiza a partir de variables como la utilidad, la facilidad de uso, la repercusión social, la facilitación de condiciones, la identidad dentro de la comunidad y la influencia motivacional. Variables que se pueden vincular con el Modelo de Aceptación Tecnológica (Park et al., 2008). La adopción pasa por la confirmación que toda la actividad realizada por un usuario es replicable siempre y cuando mejore su productividad de forma sencilla y eficaz. Con respecto a los propósitos de uso, se especifican las dimensiones de las relaciones sociales, la actividad relacionada con el trabajo y la actividad cotidiana (Bogdanović, 2021; Juárez, 2020). La tercera de las variables es la que se circunscribe al uso educativo. Tanto la flexibilidad como la aplicabilidad en entornos educativos permiten la interacción entre docentes y alumnado en el intercambio de experiencias didácticas, recursos educativos y comunidades de aprendizaje.

2. REDES SOCIALES EN EDUCACIÓN

La aplicación y utilización de las redes sociales corrobora una constancia en la tendencia señalada dentro del ámbito de uso con fines específicos. Estudios contemporáneos (Chugh y Ruhi, 2018; Martínez-Roig et al., 2022; Wiechetek y Pastuszak, 2022; Zachos et al., 2018; Alcívar, 2020) enmarcados dentro del ámbito educativo confirman su uso en aras de la mediación docente, el análisis del contexto y la propuesta didáctica. Estos análisis permiten constatar su eficacia en el contexto educativo. Desde la perspectiva docente, facilitan:

1. El refuerzo de los procesos de enseñanza y aprendizaje, tanto entre profesionales docentes como entre docentes y discentes.
2. La comunicación y colaboración inherente a la motivación que suponen el uso de herramientas digitales. Los beneficios no se circunscriben únicamente a la intervención del individuo, sino también a la interacción de grupos de estudiantes que originan sinergias de participación y construcción del conocimiento.
3. Los procesos que permiten socializar y reforzar las identidades de los propios individuos dentro del grupo social generado tanto dentro como fuera del marco digital.

La perspectiva docente permite generar e identificar patrones conductuales hacia el fomento participativo e interactivo del alumnado que, sin la mediación digital, no se produciría en el contexto físico del aula o en la docencia síncrona a distancia. Las propuestas colaborativas y de intercambio de experiencias, recursos y reflexiones del profesorado es más prolífica cuando se realiza a través de las RRSS gracias a la comunicación más dinámica, ágil y replicable por otros usuarios (Van Den Beemt et al., 2020; Chugh et al., 2021; Santarossa et al., 2021). La apuesta por la intervención didáctica en las RRSS no contribuye de manera única en la creación y ampliación de recursos educativos o la difusión de propuestas didácticas ya contrastadas en el aula. Además, posibilita las sinergias necesarias que incentivan la creatividad del alumnado, posibilitando así la expansión del aprendizaje de forma más flexible y adecuada al contexto social en el que se desarrollan (Tarigan et al., 2021).

3. INSTAGRAM EN EL MARCO EDUCATIVO

Instagram se ha consolidado como una red de ingente potencial, tanto el ámbito general de uso como en el educativo. Para *millennials* y generación Z, tal y como se ha señalado previamente, constituye una de las principales herramientas para la interacción social y humana. A su facilidad de uso y motivación por parte de este grupo (Belanche et al., 2021; Santarossa et al., 2021; Hortigüela-Alcalá et al., 2019; Douglas et al., 2019; Romero et al., 2019) se le debe sumar la alfabetización multimodal, en la

que la imagen adquiere el valor base de comunicación transmedia (imagen, música, vídeo, recursos visuales, enlaces, etc.). Para Reyna (2021), Fidan et al. (2021), Fernández-Díaz et al. (2021) o Juárez (2020) el potencial visual de Instagram es una de las fortalezas semióticas de su éxito, puesto que emplea un lenguaje demandado y potenciado por las propias redes en los últimos años.

El crecimiento constante en los últimos años, especialmente entre los usuarios en edad adolescente y de formación en Educación Superior (Fidan et al., 2021; Belanche et al., 2021), justifican su análisis contextualizado. Los autores determinan que este grupo social (adolescentes y universitarios) establecen un uso jerarquizado que se relaciona con los ámbitos de enseñanza y aprendizaje: comunicación e interacción, adquisición de conocimiento, entretenimiento e intercambio y efectos negativos de Instagram. La muestra de imágenes dinámicas es uno de los atractivos que favorecen su integración dentro de las prácticas educativas. Para Douglas et al. (2019) el uso recreativo de esta plataforma influye en la proliferación de perfiles educativos que buscan un mayor alcance de sus publicaciones. La adopción de Instagram como herramienta educativa promueve el apoyo a la comprensión e interpretación de conceptos fundamentales, el intercambio de experiencias docentes y discentes no recurrentes en el aula, como también la reflexión crítica entre generadores de contenidos y consumidores de los mismos (Belanche et al., 2021; Douglas et al., 2019).

También hemos de señalar los prejuicios que se establecen sin la necesaria reflexión crítica y pedagógica. Pennycook et al. (2020) destacan que el ingente volumen informativo existente en las RRSS carece de un análisis en la calidad y veracidad de los contenidos. La mediación docente (pedagógica y didáctica) puede permitir la optimización de recursos para incentivar la motivación, la curiosidad por el aprendizaje, el conocimiento profundo, la reflexión y el pensamiento crítico (Fernández-Díaz et al., 2021; Santarrossa et al., 2021; Alcívar, 2020; Tarigan et al., 2021).

4. METODOLOGÍA

El presente estudio tiene por intención tratar en primer término la identificación y comprensión contextualizada de uso de redes sociales por el alumnado de grados oficiales y másteres universitarios oficiales de la Universidad Complutense de Madrid. Para ello, el primer objetivo específico se orienta a identificar niveles de uso y comportamiento para con las redes sociales atendiendo a su conocimiento e interacción cotidiana; el segundo objetivo pretende identificar el uso específico de Instagram y su potencial con fines educativos, puesto que la muestra la compone el alumnado de itinerarios formativos orientados a la formación del futuro profesorado de todos los niveles educativos (desde Educación Infantil a Educación Superior).

La muestra está compuesta por 207 estudiantes de distintos grados y dobles grados de la Facultad de Educación de la Universidad Complutense de Madrid. La muestra de futuros docentes constituye una muestra significativa para identificar tendencias y perspectivas de un grupo social que ha crecido y desarrollado en una sociedad en la que el peso de las RRSS es parte significativa de su realidad cotidiana. Al mismo tiempo, formarán en corto y medio plazo a un alumnado caracterizado por su gran dependencia de la competencia digital y de los procesos digitalizados para su aprendizaje y desarrollo personal.

De los 207 participantes, el 12,08% (n=25) son hombres y el 87,92% (n=182) son mujeres. En cuanto a la edad de la muestra, el 68,60% (n=142) tiene entre 18 y 20 años; el 24,15% (n=50) tiene entre 21 y 25 años; el 5,31% (n=11) tiene entre 26 y 30 años; el 0,97% (n=2) tiene entre 31 y 35 años y el 0,97% (n=2) tiene más de 35 años. En cuanto a la formación que cursa la muestra, ésta procede de cinco titulaciones de grado: Doble grado de Educación Infantil y Pedagogía (n=30), Doble grado de Educación Primaria y Pedagogía (n=38), Grado en Educación Social (n=34), Grado en Pedagogía

(n=30), Grado en Educación Infantil (n=26) y Grado en Educación Primaria (n=9). Al alumnado de estudios de Grado se le suma el alumnado del Máster en Formación del Profesorado en el área de Biología (n=31) y el del Máster en Psicopedagogía (n=9). La distribución por género y estudios se concreta en la siguiente tabla:

Tabla 1. Reparto de la muestra por procedencia de sus estudios y género.

Estudios	Género			
	Hombre	Mujer	Total	%
Doble Grado en Educación Infantil y Pedagogía	1	29	30	14,49
Doble Grado en Educación Primaria y Pedagogía	6	32	38	18,36
Grado de Educación Social	3	31	34	16,43
Grado de Pedagogía	3	27	30	20,13
Grado en Educación Infantil	2	24	26	12,56
Grado en Educación Primaria	1	8	9	4,35
Máster en Formación del Profesorado	9	22	31	14,98
Máster en Psicopedagogía	0	9	9	4,35
Total	25 (12,08%)	182 (87,92%)	207	

La mayor presencia de estudiantes mujeres en el sistema educativo es una tendencia sostenida en los últimos años. Tal como muestra el Ministerio de Educación y Formación Profesional (2021) en su estudio sobre igualdad en el acceso a estudios superiores, las estudiantes son mayoría en acceso a estudios de grado (55,6%) frente a sus homónimos masculinos (44,4%). Estos datos cobran especial relevancia en el ámbito de estudio, en el que Educación tiene un liderazgo absoluto femenino (77,9%) frente al masculino (22,1%) en acceso a estudios de Grado, como también en acceso a estudios de Máster (67,1% mujeres frente a 32,9% de hombres) y Doctorado (60,3% de mujeres frente a 39,7% de hombres).

Se han recabado datos que responden a los objetivos de la presente investigación a través de un cuestionario digital elaborado en Google Forms y diseñado *ad hoc* para la presente investigación. Los datos se han recabado entre los meses de diciembre de 2021 y enero de 2022. El cuestionario está compuesto por 4 bloques de preguntas en relación a objetivo de la investigación: 1) Bloque de datos sociodemográficos, 2) Presencia y uso de RRSS, 3) Praxis en el uso de Instagram y 4) Prospectiva didáctica en el uso de Instagram. El cuestionario se configura a partir de preguntas con escala Likert (Nada, Poco, Bastante, Mucho), otras de elección múltiple en relación con el uso de redes sociales en las que se dispone de perfil o uso (Tablas 2 y 3), otras de mayor precisión en cuanto a cuantía de horas de uso así como abiertas para conocer perfiles de Instagram destacados por la muestra como también su prospectiva de uso en el contexto educativo. Esta variedad de preguntas permiten obtener legitimizar datos de forma concisa, así como evidencias tangibles y empíricas (Elosua y Zumbo, 2008; Mateo, 2012) de los hábitos y prácticas de uso de Instagram del alumnado. El análisis de la consistencia del cuestionario presenta una alta fiabilidad, con un Alpha de Cronbach de 0,960 del conjunto de preguntas cerradas, lo que se interpreta como en muy buena fiabilidad del método (Barrios y Cosculluela, 2013).

5. RESULTADOS

Los resultados obtenidos se exponen a continuación, clasificados en epígrafes y en relación a los objetivos específicos señalados anteriormente para facilitar así su lectura e interpretación. En primer término se presentan datos globales que inciden en los valores del total de la muestra sobre el uso de redes sociales para, posteriormente, presentarse los datos específicos de uso de Instagram y su prospectiva didáctica. Estos datos se analizarán para determinar la homogeneidad o heterogeneidad en función de la dimensión analizada. Procederemos igualmente para el caso particular de los perfiles de Instagram proporcionados por la muestra y su prospectiva.

5.1. Uso de redes sociales

En relación a las redes sociales empleadas por los informantes, se establece un doble análisis, en relación al género y al itinerario formativo de la muestra (Tabla 3). Desde el punto de vista del género (Tabla 2), se observan bloques de redes en cuanto a género. La red más valorada por las mujeres son WhatsApp (3,88) e Instagram (3,76), mismas redes que señalan los hombres en guarismos semejantes, con 3,84 y 3,38 respectivamente. De igual forma, coinciden al señalar las redes menos valoradas: Instagram (1,24 para ambos géneros) y Facebook (1,3 por las mujeres y 1,28 por los hombres). También se distinguen tendencias de uso diferenciadas por género. Mientras que en la práctica mayoría de redes, las informantes muestran valoraciones mayores, es en las redes que basan su actividad en el vídeo (Twitch y YouTube) donde se aprecian mayores diferencias entre las valoraciones entre hombre y mujer. En cómputo general, las informantes valoran más positivamente (2,41) que sus homólogos (2,33) el conjunto de redes sociales.

Tabla 2. Uso de las distintas redes sociales por género de la muestra.

Género / Red	Facebook	Twitter	Instagram	Tik-Tok	WhatsApp	Telegram	YouTube	Twitch	Spotify	Libnkedin	Pinterest	Promedio
Hombre	1,28	2,28	3,38	1,8	3,84	1,5	3,5	2,32	3,04	1,24	1,48	2,33
Mujer	1,3	2,51	3,76	2,98	3,88	1,33	2,87	1,29	3,38	1,24	1,97	2,41
Diferencia	0,02	0,23	0,38	1,18	0,04	-0,17	-0,63	-1,03	0,34	0	0,49	

El análisis de redes atendiendo al itinerario formativo de la muestra (Tabla 3) nos permite identificar, como sucede en la Tabla 2, qué redes son las que tienen una mayor aceptación y cuáles son las que menos se utilizan por parte de los informantes. Las redes menos valoradas son LinkedIn (1,24), Facebook (1,30) que Telegram (1,35). En cambio, las redes con mayor valoración y aceptación son las que tienen unas características más especializadas en su uso: WhatsApp (3,87), Instagram (3,71) y Spotify (3,34). Valores que se corroboran en el análisis específico de cada titulación. De entre todas las titulaciones, la muestra correspondiente el grado en Pedagogía es la que ofrece valores más altos en el cómputo de todas las redes (2,50), mientras que es el alumnado del Grado en Educación Social el que muestra unas valoraciones menores de toda la muestra (2,30).

Tabla 3. Uso de las distintas redes sociales en los distintos itinerarios formativos de la muestra.

Estudios	Facebook	Twitter	Instagram	Tik-Tok	WhatsApp	Telegram	YouTube	Twitch	Spotify	LinkedIn	Pinterest	Promedio
DG. Educ. Inf y Prim	1,3	2,76	3,7	3,13	3,8	1,17	2,9	1,4	3,37	1,1	2,03	2,42
DG. Educ. Prim y Ped	1,03	2,86	3,62	3,14	3,95	1,29	3	1,42	3,59	1,11	1,94	2,45
G. Educación Social	1,12	2,41	3,58	2,79	3,82	1,33	2,65	1,32	3,29	1,12	1,82	2,3
G. Pedagogía	1,3	2,6	3,83	3,2	3,9	1,21	3,17	1,73	3,27	1,27	2,03	2,5
G. Educación Infantil	1,12	2,12	3,85	3,46	3,85	1,27	2,6	1,24	3,4	1,08	1,85	2,35
G. Educ. Primaria	1,44	1,67	3,56	2,67	3,78	1,89	3,22	1,33	2,67	1,33	2,38	2,36
M. Form. Profesorado	1,71	2,48	3,71	1,71	3,9	1,61	3,13	1,42	3,2	1,71	1,52	2,37
M. Psicopedagogía	2,11	1,78	4	1,89	4	1,44	3,33	1,33	3,56	1,44	2,38	2,48
Promedio	1,3	2,48	3,71	2,84	3,87	1,35	2,95	1,42	3,34	1,24	1,9	2,4

Estos datos nos permiten comprobar cómo el uso cotidiano marca una tendencia de preferencia y migración de uso. De las primeras redes masivas, como Facebook, Twitter o Pinterest, caracterizadas por contenido más estático (imagen estática, texto y enlaces) a las redes más dinámicas que basan su contenido en la imagen, el vídeo y la música (Instagram, Spotify, YouTube). WhatsApp se erige como *la red* empleada por toda la muestra, siendo la principal opción empleada en cada una de las titulaciones.

5.2. Redes sociales para su uso educativo

A partir del uso individual de las distintas redes se indaga cuáles son susceptibles de ser incorporadas a los quehaceres educativos (Figura 2). Es aquí donde se produce la mayor jerarquización de las redes para un supuesto uso formativo, puesto que tres redes destacan por encima del resto: YouTube (85,5%, n=177), Tik-Tok (53,6%, n=111) e Instagram (52,2%, n=108). Redes con un predominio del vídeo y la imagen enriquecida y que tienen un crecimiento sostenido año tras año, como se ha señalado al comienzo de la investigación. En cambio, las redes con una perspectiva educativa casi nula –si no residual– sean Facebook (2,4%, n=5), Telegram (2,9%, n=4) y WhatsApp (7,7%, n=16). Es significativo que dos redes son un contrastado uso por número de usuarios sean, paradójicamente, las menos indicadas para su uso en Educación. En un punto intermedio se sitúan dos redes tradicionalmente consolidadas entre el sector educativo: Twitter (30%, n=62) y Pinterest (26,6%, n=55).

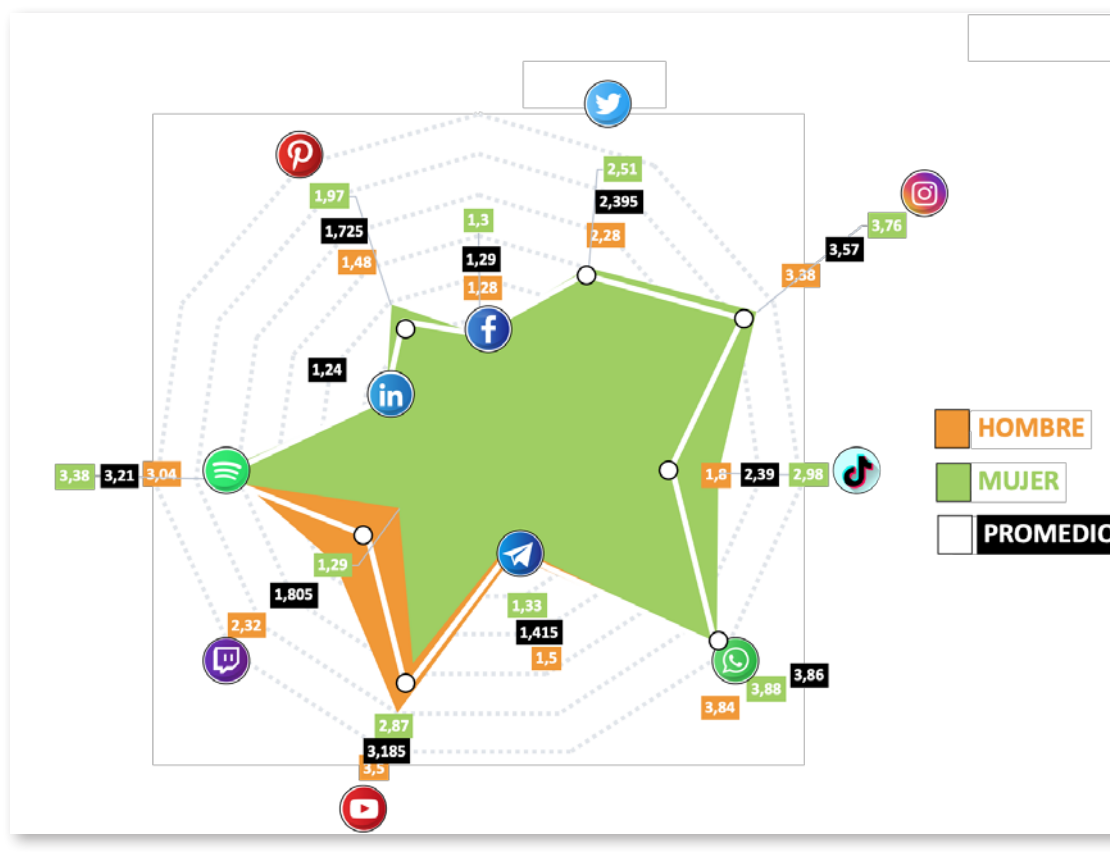


Figura 2. Redes sociales con mayor potencial educativo desde la perspectiva de la muestra.

Estos resultados nos ofrecen una tendencia en la prospectiva de uso de las redes, en la que el componente de vídeo se erige como fundamental. Instagram y Tik-Tok con vídeos cortos de un minuto (*reels*) abren la posibilidad a un uso más concentrado de la información en forma de píldoras cortas, mientras que YouTube se mantiene como un espacio para vídeos más extensos con explicaciones y/o procedimientos formativos.

5.3. Uso de Instagram

Al tratarse de una de las tres redes predominantes y con gran auge social, analizamos qué uso se realiza por parte de los informantes de Instagram. En la primera de las cuestiones abordadas, se indaga en el tiempo de uso diario de la red a partir del informe que ofrece la aplicación a cada usuario. Un 3,9% (n=8) de los informantes confirma no utilizar Instagram. Entre los que sí que la emplean, contemplamos una horquilla heterogénea. El grupo mayoritario (41,5%, n=86) reconoce utilizarlo menos de una hora diaria; el segundo bloque mayoritario (37,7%, n=78) está conectado entre una y dos horas diarias. En un plano menor, el 14% (n=29) lo utiliza entre dos y tres horas diarias, el 2,4 % (n=5) entre tres y cuatro horas diarias y un testimonial 0,5% (n=1) reconoce utilizarlo más de 4 horas diarias.

El segundo aspecto por el que se preguntó a la muestra indagaba en la finalidad principal de uso de esta red, fueran o no usuarios registrados. En su uso cotidiano, el seguimiento a *conocidos* es el uso predominante (3,55), seguido de perfiles informativos de carácter general (2,71), consejos de belleza (2,19), consulta de recursos educativos (2,11) o cuestiones referentes a viajes (2,07). En un estadio inferior, con valores más bajos, hallamos el seguimiento de perfiles vinculados al deporte (1,96) y las compras y ocio (1,91), como se puede comprobar en la Figura 3.

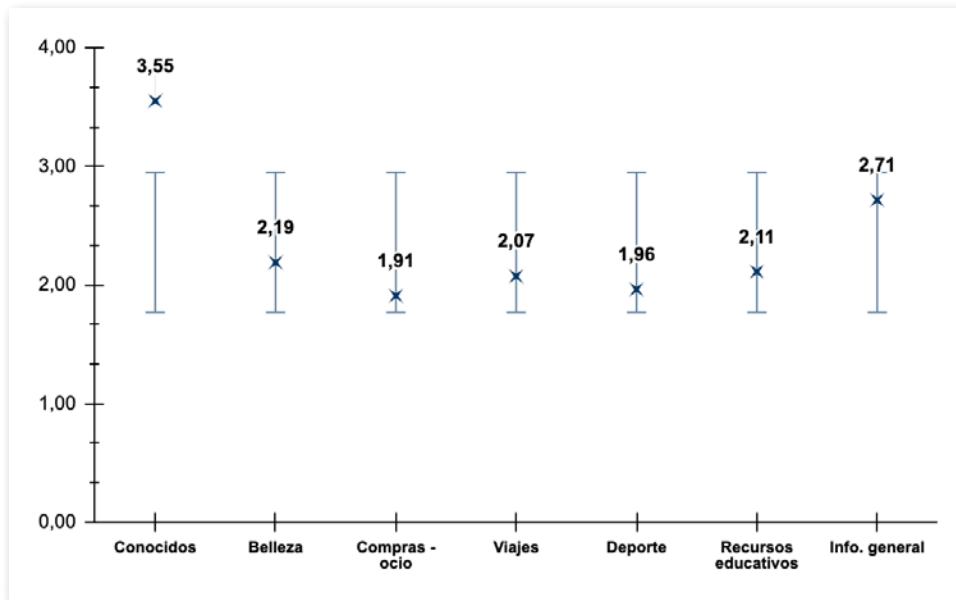


Figura 3. Usos predominantes de Instagram para la muestra.

Una vez identificados los principales usos de los usuarios que conforman la muestra, se pretende conocer cómo interactúan con las publicaciones en Instagram. Las prácticas multimodales que llevan a cabo nos ofrecen una interpretación de los formatos con los que se identifican de forma prioritaria (Gráfico 3), así como los procesos semióticos en la clasificación lingüística y de edición del contenido (Gráfico 4).

La interacción con la narrativa de Instagram, nos permite discernir del rol de espectadores del de creadores de contenido (véase la Figura 4). Cuando protagonizan una narrativa pasiva como visitantes de perfiles ajenos, el 65% (n=136) de la muestra prioriza la imagen estática a la del vídeo, preferida por el 34,3% (n=71). Valores que son significativos puesto que la presencia de vídeos cortos (*reels*) constituye uno de los principales atractivos de Instagram, más si cabe cuando el trasiego de contenido entre Tik-Tok y los *reels* de Instagram se retroalimentan al tratarse de vídeos que comparten formato, estilo y duración. En cambio, sí que hay un dominio, prácticamente absoluto, en la producción de contenido. La fotografía es, para el 91,8% (n=190) de la muestra el formato preferente a la hora de publicar contenido frente al 8,2% (n=17) que prefiere el vídeo.

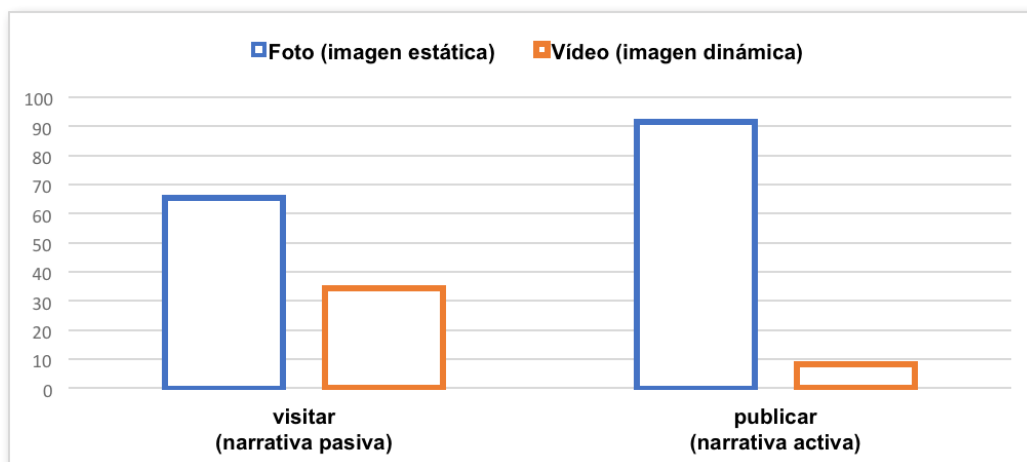


Figura 4. Preferencias en el formato de consumo en Instagram.

Tras publicar contenido en Instagram, se busca conocer cómo personalizan dicha producción desde el punto de vista lingüístico y estilístico. El uso de *hashtags* o etiquetas, permite una clasificación que retroalimenta el grueso de publicaciones que comparten dicha terminología. Para los informantes que componen la muestra, su uso no es recurrente, puesto que el 77,85 (n=161) nunca etiqueta sus publicaciones. El 17,9% (n=37) las utiliza de forma esporádica y solo el 1,9% (n=4) y el 2,4% (n=5) las utiliza con frecuencia o siempre, respectivamente.

El tratamiento estético difiere del lingüístico, puesto que la edición de las publicaciones sí que es más evidente entre la muestra. Tan solo el 17,4% (n=36) prescinde de cualquier tipo de edición, mientras que el 45,9% (n=95) realiza ediciones esporádicas, para el 28,5% (n=59) la edición es recurrente y para el 8,2% (n=17) la edición es un hecho realizado en todas sus publicaciones. La edición por la estética y la calidad visual del contenido es un factor determinante en la práctica totalidad de redes, pero en Instagram en especial. Para Bard et al. (2021, p. 24), los contenidos publicados “pasan por un proceso de selección social y de edición técnica muy exhaustivo, donde el filtro tecnológico constituye el cimiento de la construcción de la imagen personal, que encierran detrás parámetros y valores que arrastramos culturalmente”.

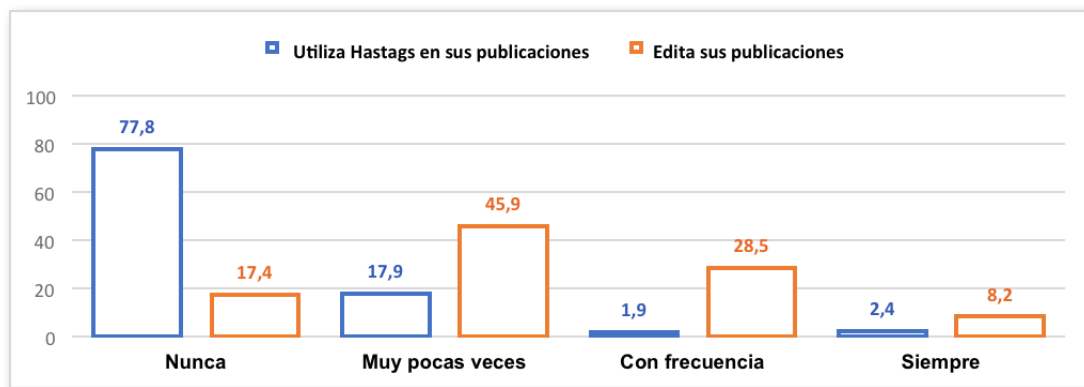


Figura 5. Prácticas en el uso de Instagram.

5.4. Potencial educativo de Instagram

La potencialidad de Instagram con fines educativos se aborda desde la reflexión y el aporte individual de la muestra. Para ello, se solicitan cinco usuarios de perfiles educativos a cada informante. Estas preguntas abiertas arrojan un total de 411 perfiles agrupables en áreas de conocimiento o por itinerarios formativos:

- Alumnado de Máster de Formación del Profesorado o Psicopedagogía. Los perfiles preferenciales son relativos a didácticas específicas de su área de conocimientos (@elrincondelbotanico, @bioemprender, @diariodeunacientifica), portales especializados (@nature, @science, @natgeo).
- Alumnado de Grado de Educación Social. Seleccionan perfiles relacionados al feminismo (@freeda_es, @feministailustrada, @feminacida), a la Educación Social (@edusocialparatodas, @educacion_social, @creando.educacionsocial), perfiles individuales de activistas sociales (@pamelapalenciano, @martamnovoapsico, @roygalan).
- Alumnado de Grados y Dobles grados en Educación Infantil, Primaria o Pedagogía. Se distinguen perfiles con recursos educativos para su puesta en práctica en el aula (@orientacionandujar, @recursosdeprofes, @rincondelacalma), profesorado de Educación Primaria e Infantil referente

en innovación educativa (@didactilam, @maestraespecial, @mipsicologiainfantil) y perfiles de docentes de didácticas específicas (@mariaspeaksenglish, @jaimealtozano, @mrbeandamate-matica). Este último bloque emplea Instagram como doble repositorio de contenidos, puesto que interrelacionan materiales y contenidos tanto en esta red como en los de Tik-Tok.

Tal y como se puede apreciar en la Tabla 4, los perfiles con potencial educativo escogidos por la muestra gozan de gran popularidad y repercusión a tenor del número de seguidores y la cantidad de publicaciones que atesoran. Desde el punto de vista de interacción con los usuarios y su trayectoria, los perfiles que disponen de una validación de la cuenta corroboran su consistencia y presencia en la red. Mientras que los datos de seguidores y publicaciones registran unos guarismos elevados, el número de perfiles seguidos por estas cuentas es proporcionalmente inferior, demostrándose así el rol de difusión y creación de contenido de sus autores. En la siguiente tabla, se muestran las cuentas que más se han seleccionado atendiendo a la clasificación por estudios. Se muestra de cada una el número de publicaciones, el de seguidores, el de perfiles seguidos así como si se trata de un perfil verificado por la propia red social.

Tabla 4. *Uso de las distintas redes sociales en los distintos itinerarios formativos de la muestra.*

Itinerario formativo	Usuario	Posts	Seguidores	Seguidos	Perfil validado
Grados y Dobles grados	@orientacionandujar	4.043	479.502	2.237	No
	@recursosdeprofes	351	7.414	64	No
	@rincondelacalma	126	17.975	896	No
	@didactilam	277	198.629	174	No
	@maestraespecial	595	61.277	956	No
	@mipsicologiainfantil	555	108.230	568	No
	@mariaspeaksenglish	257	328.387	182	No
	@jaimealtozano	137	458.394	555	Sí
	@mrbeandamate-matica	1.757	1.636.036	7.475	No
	Promedio	900	366.205	1.456	
Grado Educación Social	@freeda_es	7.876	1.371.228	52	Sí
	@feministailustrada	629	638.723	197	Sí
	@feminacida	3.951	194.767	1.688	No
	@edusocialparatodas	339	6.355	624	No
	@educacion_social	2.096	199.707	319	No
	@creando.educacionsocial	932	14.144	993	No
	@pamelapalenciano	982	49.799	7.253	Sí
	@martamnovoapsico	343	287.505	177	No
	@roygalan	8.772	526.969	6.473	Sí
	Promedio	2.880	365.466	1.975,11	

Itinerario formativo	Usuario	Posts	Seguidores	Seguidos	Perfil validado
Másteres de Formación del Profesorado y Psicopedagogía	@elrincondelbotanico	313	11.102	6.895	No
	@bioemprender	652	65.614	115	No
	@diariodeunacientifica	60	42.298	133	No
	@nature	7.010	9.601.452	0	No
	@science	2.657	1.555.552	49	No
	@natgeo	26.536	214.940.795	137	Sí
	Promedio		6204,66	37.702.802	1.222

Desde su punto de vista pragmático, tanto la selección de 411 perfiles, como cualquier perfil susceptible de ser empleado con un potencial educativo ofrecen una interpretación heterogénea para los informantes. Tras solicitar su reflexión sobre si Instagram constituye una herramienta con potencial educativo, los informantes muestran escasos argumentos en su contra, fundamentados en aspectos como el tratamiento de la información:

Considero que no ya que existen mejores plataformas que pueden enfocarse en ese tipo de contenido con mayor eficacia (YouTube). Además, Instagram es de las redes sociales que más caen en la difusión de información falsa. [Informante 119]

Dependiendo de lo que veas, de los usuarios... pero no considero que sea un recurso educativo, puesto que es una red social muy estereotipada, además no sabes si la información que ves es del todo es veraz. [Informante 172]

Asimismo, el escepticismo pragmático también es un argumento empleado para desaconsejar su uso. Se percibe como herramienta que tiene potencial para el profesorado, pero no así para el alumnado, puesto que adolecen de un pensamiento crítico para su uso:

No, sinceramente creo que puede usarlo el profesor para tener ideas de recursos pero no debe ser usado por alumnado [Informante 141]

Creo que la mayoría de la gente que tiene Instagram no se lo instala con intenciones de conocer algún tipo de información pero supongo que con figuras importantes que los jóvenes tengan en estima se podría utilizar su cuenta y algunas de sus publicaciones como recurso educativo. [Informante 182]

En el polo opuesto al discurso en contra de su uso educativo, hallamos una amplia mayoría que no solo aprueba su utilización, sino que justifica su empleo a partir de distintas variables. Una de las más consistentes es la que defiende su uso educativo a partir de la propia experiencia discente, cuestión que contribuye a contemplar su viabilidad didáctica en el aula desde la transversalidad.

Considero que sí, ya que en mi etapa escolar la utilicé para realizar un proyecto. En base a mi experiencia considero que es un buen recurso para aplicar en las aulas porque engloba: el uso de las tecnología, marketing, etc. [Informante 92]

La semiótica del discurso es uno de los ejes más valorados por parte de los informantes. La mul-

timodalidad en las publicaciones es requisito *sine qua non* para su utilización. La combinación de formatos se encuentra presente en la práctica totalidad de respuestas:

Usando las publicaciones para explicar contenidos. Además podemos llegar más fácilmente a ellos a través de esta red social, lo cual permite que podamos enseñarles valores a través de vídeos representativos. Todo muy visual, pero a su vez, sin mucho texto, porque el alumnado tiende a pasar de aquellas publicaciones, *stories* o *reels* que se exceden con el texto. [Informante 68] si bien es cierto que existe una prevalencia y querencia por la dinamicidad y concreción de los vídeos cortos frente a YouTube, considerada esta red para tutoriales, grabaciones más largas o contenidos procedimentales que requieren mayor tiempo y contenidos:

Claramente. Se pueden subir fotos y videos cortos, como píldoras de información, explicando conceptos básicos. [Informante 16]

A través de videos cortos sobre un tema, demostraciones de la realidad esquemas, como apoyo de los contenidos dados en clase [Informante 28]

Sí, considero que puede ser utilizado como recurso educativo. Principalmente haciendo uso de las herramientas que aporta, como *reels*, pues se pueden general videos cortos e interactivos que pueden aportar un gran contenido educativo. [Informante 66]

Permite explicar con vídeos muy cortos y muy visuales contenidos específicos y que se pueden aprenden rápido. [Informante 98]

El auge de las redes sociales está ligado al de la manipulación informativa (*fake news*) y la ausencia de la reflexión crítica sobre el discurso. Este hecho, como hemos visto en testimonios previos, denuncia la carencia de herramientas epistemológicas por parte de los usuarios al tiempo que hace evidente una necesaria alfabetización multimodal tanto en el profesorado como en el alumnado:

Las redes sociales son una gran fuente de información, así como de ocio, que tiene la clave para transmitir valores y datos de maneras llamativas. Si se utilizan de manera correcta, son muy útiles a la hora de descubrir todo tipo de perspectivas, así como investigar más en profundidad todo lo conocido. Si se utilizan en educación, es importante concienciar al alumnado de los peligros de la desinformación y los contenidos inapropiados. Una vez hecho esto, se les puede dejar explorar en libertad los temas que les interesen. [informante 132]

Sí, mucho. Publicando cosas con el fin de enseñar y proporcionar información de calidad, verdadera y que pueda ser utilizada para aprender más o como recurso en cualquier formato. [informante 169]

Los aspectos emocionales son otro de los ejes que suscitan el empleo de Instagram como herramienta educativa. A la inherente (y manida) motivación del alumnado por el uso de la tecnología como estrategia pedagógica, se añaden aspectos como los procesos de gamificación, personalización de contenidos y tratamiento de la información adecuados a los receptores:

Al ser *posts* concisos me parecen muy interesantes para presentar la información sobre cierto tema de manera concisa y curiosa, que consiga llamar la atención de los alumnos. Al incluir imágenes o vídeos resulta mucho más llamativo para el alumnado. Es una buena forma de introducir

nuevos temas a los alumnos. [Informante 11]

Utilizando recursos educativos actualizados en las publicaciones de Instagram llegando a un gran número de usuarios. Creando contenido lúdico e interactivo adaptado a las edades a las que se quiera llegar. [Informante 148]

pero no únicamente se contemplan aspectos motivacionales en relación a la tecnología o las redes sociales. También se valora su uso como nexo de unión entre la salud emocional y la realización personal del alumnado a través de un medio que fue explotado –pedagógicamente hablando– durante la pandemia y que reveló la necesidad de intervenciones psico-educativas. Las redes sociales en general, e Instagram en particular, pueden ser la vía para hallar soluciones a conflictos y problemáticas que están emanando a partir del confinamiento por COVID-19:

Sí, creamos en una asignatura de este máster un Instagram: @tasmai_emocion, relacionado con una propuesta de intervención relacionada con las emociones. Los alumnos del instituto podían acceder a ella y así se informaban externamente al instituto y no solo dentro de este. [Informante 197]

Considero que al ser una de las redes sociales más importantes y usadas por los adolescentes y jóvenes, se podría inculcar por este medio muchas herramientas de apoyo pedagógico y emocional. Las cuentas que mencioné van hacia ello, colocando información que busca apoyar a nivel educativo y a nivel psicológico, mediante posts con explicaciones de trastornos, herramientas de estudio, pasos para aprender técnicas de relajación, entre otras. [Informante 198]

Como podemos comprobar a través de los distintos relatos, los informantes exponen una viabilidad a través de su propia experiencia como usuarios individuales. Para ello, la autoformación en su uso y las convenciones sociales (aceptadas parcial o totalmente al tener acceso a dicha aplicación) convergen con la formación pedagógica que, en muchos casos, todavía no ha hecho un desembarco normalizado en el contexto de las redes sociales de corte visual. Es aquí donde un planteamiento coherente, crítico y democrático de esta red social puede abrir un abanico de infinitas posibilidades (formación, conocimiento, coeducación) donde se excluyan las prácticas perjudiciales para el sector educativo.

6. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

La maduración digital de la sociedad pasa tanto por la adquisición e implementación de estrategias tecnológicas para la mejora social como por su madurez. Afrontar cambios digitales implica la evaluación de herramientas, procesos y formatos de uso para su adquisición o su descarte. El uso de teléfonos móviles está vinculado a este movimiento que conecta el mundo real con el digital. Es ahí donde la población en edad formativa se muestra como principal agente de transformación social a través de la tecnología (Hernández-Ortega y Rayón-Rumayor, 2021; Álvarez-Herrero y Hernández-Ortega, 2021).

Aunque son muchas las posibilidades que se pueden derivar de un uso coherente en relación a la integración pedagógica y curricular de las redes sociales, se hace indispensable la alfabetización multimodal que eduque en el uso de las herramientas a su disposición como también potencie el sentido crítico y constructivo. La expansión multidimensional de las redes sociales permite la creación e interacción con cantidades ingentes de contenido, también en el educativo. Dado el importante valor formativo de los futuros docentes y de los procesos de enseñanza-aprendizaje que se dan en los

centros escolares, se ha de crear una cultura participativa y democrática que contribuya a un uso crítico con aquellos materiales que no supongan una mejora o un aprovechamiento de los ya existentes (Benítez, 2021). La rapidez con la que mutan las herramientas digitales, con mejoras constantes, permite generar contenidos mejorados por la interfaz y por el medio de difusión, pero también debe ser propicia para establecer sinergias constructivas que fomenten una cultura que valore la calidad a la cantidad de publicaciones, así como su replicabilidad y adaptación a todos los perfiles educativos.

En la prospectiva investigadora, consideramos que el valor que proporcionan las redes sociales debe invitar al análisis de las nuevas redes sociales y su interacción con el contexto educativo. Parece necesario evaluar cómo las redes en las que prima el componente audiovisual en formato vídeo, accesibles sin restricciones para los internautas, van a condicionar el aprendizaje tanto dentro como fuera del marco educativo. Asimismo, considerar el papel de los nuevos formatos comunicativos debe estar ligado a la metamorfosis en el consumo que se prevé. El vídeo, como formato multidimensional, y su fomento de las competencias comunicativas, van a redefinir el modo en el que los internautas acceden a la información. La reflexión se hace necesaria a tenor del incremento de informaciones manipuladas de forma deliberada (*fake news*) y de la credibilidad que se le otorga a las fuentes a las que se les otorga el principio de autoridad a tenor del número de publicaciones, número de seguidores o impacto que causan sus mensajes en las distintas redes.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alcívar Alcívar, A. M. (2020). Usos educativos de las principales redes sociales: el estudiante que aprende mientras navega. *Revista Científica Ecociencia*, 7, 1–14. <https://doi.org/10.21855/ecociencia.70.294>
- Álvarez-Herrero, J. F. y Hernández-Ortega, J. (2021). Itinerarios didácticos con smartphones para promover la educación ambiental y la competencia digital entre el alumnado de secundaria. *Digital Education Review*, 39, 319-335. <https://bit.ly/3r81CuG>
- Bard, G., Magallanes Udovicich, M. L. y König, M. (2021). Instagram: La búsqueda de la felicidad desde la autopromoción de la imagen. *Culturales*, 9, e519. <https://doi.org/10.22234/recu.20210901.e519>
- Barrios, M. y Cosculluela, A. (2013). Fiabilidad. En J. Meneses (coord.), *Psicometría* (pp. 75-140). UOC.
- Belanche, D., Flavián, M., Ibáñez-Sánchez, S. y Pérez-Rueda, A. (2021). Instagram as a Learning Space to Introduce Virtual Technology Tools Into Post-COVID Higher Education. En S. M. Correia Loureiro y J. Guerreiro (Eds.) *Handbook of Research on Developing a Post-Pandemic Paradigm for Virtual Technologies in Higher Education* (pp. 188-215). IGI Global.
- Belli, S. y Aceros, J. C. (2020). La confianza distribuida en las redes: un estudio de caso en el ámbito de los movimientos sociales. *Redes: Revista Hispana para el Análisis de Redes Sociales*, 31(1), 46-56. <https://doi.org/10.5565/rev/redes.858>
- Benítez Villamor, A. E. (2021). Análisis de los contenidos científicos presentes en Redes Sociales por futuros profesores de Primaria. *Ápice. Revista de Educación Científica*, 5(1), 21-31. <https://doi.org/10.17979/arec.2021.5.1.6534>
- Bogdanović Z., Labus A., Barac D., Naumović T. y Radenković B. (2021). Challenging E-Learning in Higher Education via Instagram. En Á. Rocha, J. L. Reis, M. K. Peter, R. Cayolla, S. Loureiro y Z. Bogdanović (Eds.) *Marketing and Smart Technologies. Smart Innovation, Systems and Technologies*, vol. 205 (pp. 479-491). Springer. https://doi.org/10.1007/978-981-33-4183-8_38

- Calderón-Garrido, D. y Gil-Fernández, R. (2022). Explorando adopciones, finalidades y usos de las redes sociales en el ámbito educativo desde la perspectiva de Usos y Gratificaciones. Representaciones de los futuros docentes y los profesores en ejercicio. *Aula Abierta*, 51(1), 67-74. <https://doi.org/10.17811/rifie.51.1.2022.67-74>
- Christakis, N. A. y Fowler, J. H. (2010). *Conectados*. Taurus.
- Chugh, R. y Ruhi, U. (2018). Social media in higher education: A literature review of Facebook. *Education and Information Technologies*, 23, 605–616. <https://doi.org/10.1007/s10639-017-9621-2>
- Chugh, R., Grose, R. y Macht, S. A. (2021). Social media usage by higher education academics: A scoping review of the literature. *Education and Information Technologies*, 26, 983–999. <https://doi.org/10.1007/s10639-020-10288-z>
- Cinelli, M., Quattrocioni, W., Galeazzi, A., Valensise, C. M., Brugnoli, E., Schmidt, A. L., Zola, P., Zollo, F. y Scala, A. (2020). The COVID-19 social media infodemic. *Scientific Reports*, 10, 16598. <https://doi.org/10.1038/s41598-020-73510-5>
- Ditrendia (2021). Informe Mobile 2021. *España y Mundo*. <https://bit.ly/3s33jtx>
- Douglas, N. K. M., Scholz, M., Myers, M. A., Rae, S. M., Elmansouri, A., Hall, S. y Border, S. (2019). Reviewing the Role of Instagram in Education: Can a Photo Sharing Application Deliver Benefits to Medical and Dental Anatomy Education? *Medical Science Educator*, 29, 1117–1128. <https://doi.org/10.1007/s40670-019-00767-5>
- Elosua, P. y Zumbo, B. D. (2008). Coeficientes de fiabilidad para escalas de respuesta categórica ordenada. *Psicothema*, 20(4), 896–901. <https://bit.ly/3LkQNxf>
- Fernández-Díaz, M., Robles-Moral, F. y Ayuso-Fernández, G. (2021). Una propuesta para trabajar la competencia digital docente a través de Instagram y el Pensamiento Visual: el estudio de la sostenibilidad. *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa - RELATEC*, 20(1), 87-102. <https://doi.org/10.17398/1695-288X.20.1.87>
- Fidan, M., Debbag, M. y Fidan, B. (2021). Adolescents Like Instagram! From Secret Dangers to an Educational Model by its Use Motives and Features: An Analysis of Their Mind Maps. *Journal of Educational Technology Systems*, 49(4), 501-531. <https://doi.org/10.1177/0047239520985176>
- Hernández-Ortega, J. y Rayón-Rumayor, L. (2021). Teléfonos móviles, redes sociales y praxis en adolescentes. *Educatio Siglo XXI*, 39(3), 135–156. <https://doi.org/10.6018/educatio.427011>
- Hortigüela-Alcalá, D., Sánchez-Santamaría, J., Pérez-Pueyo, Á. y Abella-García, V. (2019). Social networks to promote motivation and learning in higher education from the students' perspective. *Innovations in Education and Teaching International*, 56(4), 412-422. <https://doi.org/10.1080/14703297.2019.1579665>
- IAB (2021). *Estudio de Redes Sociales 2021*. IAB Spain.
- Juárez, B. (2020). Análisis de la cultura virtual en las redes sociales como organización digital. *Prisma Social: Revista de Investigación Social*, 30, 295-321. <https://bit.ly/3FW7ZWM>
- Martínez-Roig, R., Álvarez-Herrero, J. y Urrea-Solano, M. (2022). Social Networks and Blogs as Educational Communicative Resources During a Pandemic. En A. Cortijo Ocaña y V. Martines (Ed.), *Handbook of Research on Historical Pandemic Analysis and the Social Implications of COVID-19* (pp. 153-163). IGI Global. <https://doi.org/10.4018/978-1-7998-7987-9.ch012>
- Mateo, J. (2012). La investigación ex post-facto. En R. Bisquerra (Coord.), *Metodología de investigación educativa* (pp. 195-229). La Muralla. <https://tinyurl.com/suwm8p5>
- McCune, Z. y Thompson, J. (2011). *Consumer Production in Social Media Networks: A Case Study of the "Instagram" iPhone App*. University of Cambridge.

- Ministerio de Educación y Formación Profesional (2021). *Igualdad en cifras MEFP*. Subdirección General de Atención al Ciudadano. <https://bit.ly/3ENKYos>
- Park, N., Lee, K. M. y Cheong, P. H. (2008). University Instructors' Acceptance of Electronic Courseware: An Application of the Technology Acceptance Model. *Journal of Computer-Mediated Communication*, 13, 163-186. <https://doi.org/10.1111/j.1083-6101.2007.00391.x>
- Pennycook, G., McPhetres, J., Zhang, Y., Lu, J. G. y Rand, D. G. (2020). Fighting COVID-19 Misinformation on Social Media: Experimental Evidence for a Scalable Accuracy-Nudge Intervention. *Psychological Science*, 31(7), 770–780. <https://doi.org/10.1177/0956797620939054>
- Philbeck, T. y Davis, N. (2018). The fourth industrial revolution: shaping a new era. *Journal of International Affairs*, 72(1), 17–22. <https://bit.ly/3SsbXgC>
- Reyna, J. (2021). From Verbal to Visual: Can Instagram be used to Assess Learning in Higher Education? En T. Bastiaens (Ed.), *Proceedings of EdMedia + Innovate Learning* (pp. 115-124). Association for the Advancement of Computing in Education (AACE). <https://bit.ly/3fpRhHW>
- Romero, J. M., Campos, M. N. y Gómez, G. (2019). Follow me y dame like: Hábitos de uso de Instagram de los futuros maestros. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 33(1), 83-96. <https://doi.org/10.47553/rifop.v33i1.72046>
- Santarossa, S., Coyne, P. y Woodruff, S. J. (2021). A case study using Instagram to create an online learning environment. *Journal of Social Media for Learning*, 2(1), 3-16. <https://doi.org/10.24377/LJMU.jsml.vol2article509>
- Tarigan, K. E., Sawalmeh, M. H. y Stevani, M. (2021). Storytelling in Instagram: Exploring a Creative Learning in Digital Era. *International Journal of English Language Studies*, 3(12), 1–9. <https://doi.org/10.32996/ijels.2021.3.12.1>
- Van Den Beemt, A., Thurlings, M. y Willems, M. (2020). Towards an understanding of social media use in the classroom: a literature review, *Technology, Pedagogy and Education*, 29(1), 35-55. <http://doi.org/10.1080/1475939X.2019.1695657>
- We are social (2021). *Digital 2021 España*. <https://bit.ly/3nUyFBf>
- Wiechetek, Ł. y Pastuszak, Z. (2022). Academic social networks metrics: an effective indicator for university performance? *Scientometrics*, 127, 1381–1401. <https://doi.org/10.1007/s11192-021-04258-6>
- Zachos, G., Paraskevopoulou-Kollia, E.-A. y Anagnostopoulos, I. (2018). Social Media Use in Higher Education: A Review. *Education Sciences*, 8(4), 194. <https://doi.org/10.3390/educsci8040194>

Hearing Pre-Service Teachers' Voices and Accents: *World Englishes* in EFL Teacher Training

Huertas-Abril, Cristina A. y Palacios-Hidalgo, Francisco J.

Departamento de Filologías Inglesa y Alemana, Universidad de Córdoba (España)

Abstract: Recently, the preference for Received Pronunciation (RP) and General American (GA) as standard models in English as a Foreign Language (EFL) teaching has been called into question. In this sense, numerous scholars today advocate using a wider variety of accents (i.e., Scottish, Australian or Irish) for EFL learning based on the idea of *World Englishes*, emphasizing the importance of communication over similarity to English 'native' pronunciation. Using a mixed-methods approach and replicating two previous international studies, this research explores the perceptions and opinions of pre-service teachers (n = 33) in their final year of the Degree in Primary Education (specialization in EFL) at the University of Córdoba (Spain) on the use of non-standard accents in EFL teaching and learning. For this purpose, participants' exposure to different English accents and their reflection on the role of RP and GA in their future work as teachers are analyzed. The results show that the participants consider that non-native speakers of English should use neither RP nor GA, but an 'international' variety of English. As for the incorporation of accents other than RP or GA in listening comprehension exercises for EFL lessons, the participants are positive about the inclusion of different accents. The chapter ends with a discussion of the results and a reflection on the implications for EFL teacher education.

Keywords: non-standard accents, *World Englishes*, English as an International Language, EFL teaching, pre-service teachers, teacher training, mixed-methods research, teachers' perceptions.

1. INTRODUCTION

Traditionally, Received Pronunciation (RP) and General American (GA) have been considered as the "standard" accents of English (Cruttenden, 2014) and, therefore, used as the common models for teaching English as a Foreign Language (EFL) in the international panorama (Boudersa, 2021; Carrie, 2017; Tsang, 2021). As a result of the preference for RP and GA, there has been a growing interest in research trying to challenge the predominance of these two accents with the progressive use of non-standard forms (Jenkins, 2006; Saito, 2012). In this sense, paradigms such as English as a Lingua Franca (ELF) or English as an International Language (EIL) have risen as alternatives that see the English language more like a medium for international and intercultural communication (Llurda, 2004; Seidlhofer, 2003). Regarding the concept of ELF, Mauranen (2009) states that "English has established its position as the global *lingua franca* beyond any doubt; along with this status, it has become one of the symbols of our time, together with globalisation, networking, economic integration, and the Internet" (p. 1). In this light, Jenkins (2006) highlights that ELF does not aim to depict a particular variety of English that should become standardised but rather to document the characteristics of the communicative interactions among non-native speakers of English:

The existence of ELF is not intended to imply that learners should aim for an English that is identical in all respects. ELF researchers do not believe any such monolithic variety of English does or ever will exist. Rather, they believe that anyone participating in international communication needs to be familiar with, and have in their linguistic repertoire for use, as and when appropriate, certain forms (phonological, lexicogrammatical, etc.) that are widely used and widely intelligible

across groups of English speakers from different first language backgrounds. That is why accommodation is so highly valued in ELF research. At the same time, ELF does not at all discourage speakers from learning and using their local variety in local communicative contexts, regardless of whether this is an inner, outer, or expanding circle English. (Jenkins, 2006, p. 161)

In the same line, “EIL takes into account the fact that the language used in any interaction will depend on the speaker’s investment in being understood, his/her level of expertise in English and the listener’s English competency” (Mckay, 2018, p. 11).

At this juncture, academics have started to advocate both the use of a wider variety of accents for EFL teaching and learning, including for example Scottish, Australian or Irish (Baratta & Halenko, 2022; Chan, 2016). This defence for the use of accents other than RP and GA in the EFL classroom is based on the idea of *World Englishes*, term used to refer to all the existing varieties of English that are used in various contexts across the world (Mesthrie & Bhatt, 2008). Among other aspects, this notion defends pronunciation-based intelligibility and phonological accommodation (Jenkins, 2000, 2002) rather than the native-likeness characterizing RP and GA. Tajeddin et al. (2018) reflect on what the scientific literature has stated so far regarding the attitudes of non-native speakers of English towards the linguistic and pragmatic norms of EIL or *World Englishes*, showing a general preference for native varieties (i.e., first language –L1– accents such as Scottish) over accented or non-native varieties (i.e., second language –L2– accents such as Japanese-accented English).

Similarly, research has grown in trying to prove the applicability of the *World Englishes* idea in the EFL classroom. For instance, Rajprasit (2021) provided a practical example of how to incorporate non-standard accents of English in a university EFL course, revealing positive impact on undergraduates’ understanding of the sociolinguistic reality of English. On their part, Hamid et al. (2021) examined the effectiveness of *world-Englishes*-based interventions for changing pre-service teachers’ language beliefs and practices and showed that, although future teachers’ attitudes towards accents other than RP and GA may slightly improve, integrating *World Englishes* entails a series of pedagogical and methodological challenges that are difficult to overcome without proper teacher training. Considering that students’ perceptions of their teachers’ accents may affect their attention and enjoyment of the language being learnt, the study developed by Tsang (2020) explored the opinions of EFL learners in Hong Kong about the use of non-standard accents of English, and reported that the participants were more favourable towards teachers who used either RP or GA in their lessons (although they did not consider inappropriate that teachers used other accents), positive towards using non-standard first language/native accents (e.g., Scottish, Australian or Irish English) and negative towards using non-standard second language/non-native accents (e.g., Japanese-accented or Chinese-accented English). Buckingham (2015) investigated the abilities of non-native English-speaking university students to distinguish the non-standard accents of their EFL teachers and their attitudes regarding the appropriateness of such accents for learning pronunciation and revealed a correlation between students’ assumptions regarding the native English speaker status of their teachers and their opinions of them. Similarly, Tajeddin et al. (2018) explored the perceptions of non-native English-speaking teachers of EFL regarding the use of EIL rather than standard accents when teaching, showing that, although most of the teachers were aware and accepting of the different accents in English, they preferred to use RP and GA in their teaching, thus corroborating previous studies in the field. Nevertheless, despite the number of studies carried out in the field, their conclusions cannot be generalised due to the unrepresentativeness of the study subjects used. Furthermore, research is limited up the researchers’ knowledge when focusing on EFL student teachers.

Considering the paradigm shift towards ELF, EIL, and *World Englishes* in the EFL classroom, the scientific literature encourages further examination of the use of standard and non-standard accents of English as well as their implications for EFL teachers (e.g., Tajeddin et al., 2018). Therefore, this study aims at exploring pre-service EFL teachers' perceptions on the use of non-standard accents in EFL teaching and learning.

2. METHODS

This study explores Spanish pre-service EFL teachers' views of (1) non-native EFL teachers' accents (especially with regard to the necessity of adhering to RP and GA), (2) non-standard accents in EFL lessons, and (3) idealized native-speaker linguistic and pragmatic norms for communication in EIL contexts. Therefore, the following research questions (RQs) were formulated:

RQ1: What are the non-native Spanish-speaking pre-service EFL teachers' perceptions of accents used in the EFL lesson, especially with regard to the necessity to conform to "standard" (RP and GA) accents?

RQ2: What are the non-native Spanish-speaking pre-service EFL teachers' views of incorporating non-standard accents in the EFL lesson?

RQ3: What are the non-native Spanish-speaking pre-service EFL teachers' perceptions of idealized native-speaker linguistic and pragmatic norms for communication in EIL contexts?

RQ4: What are the non-native Spanish-speaking pre-service EFL teachers' perceptions of idealized EFL teachers regarding accents?

RQ5: What are the non-native Spanish-speaking pre-service EFL teachers' experiences of using their accents when speaking English in EIL contexts?

2.1. Participants

A total of 33 non-native Spanish pre-service teachers (28 women and 5 men) took part in the first stage of this study, doing a listening task on different EFL accents, while 24 participated in the second stage, i.e., the reflection task on non-standard accents and linguistic and pragmatic norms for communication in EIL contexts. All the participants were taking the course "The Development of Multilingual and Multicultural Competence", optional subject of the final year of the Degree in Primary Education (specialization in EFL teaching) at the University of Córdoba (Spain), and they all spoke Spanish as their first language (L1).

2.2. Instruments

Considering the recent interest on non-standard accents investigated in previous studies, two different sets of instruments were used, partially replicating the research carried out by Tsang (2020) and Tajeddin et al. (2018).

Following the procedure described by Tsang (2020), the first stage was carried out by using a questionnaire to determine whether pre-service teachers were able to recognize standard English accents (RP and GA), English accents other than RP and GA (e.g., Scottish, Australian), and English spoken by EFL speakers (e.g., French- and Chinese-accented English). Six samples of accents (RP, GA, Scottish, Australian, Hong Kong and French) were retrieved from the Speech Accent Archive (Weinberger, 2015), with two audios from each accent played before the items related to these categories after randomizing the six samples.

The second stage consisted of a reflection toolkit taking the relevant questionnaires to this study from Tsang (2020) and Tajeddin et al. (2018). The first section comprised ten five-point-Likert-type items (1 = Strongly disagree; 5 = Strongly agree), while the second section included five open-ended questions to reflect on their accents. As Züll (2016, p. 3) emphasizes:

Answering open-ended questions places a greater burden on the respondent than does selecting a response category in closed-ended questions. The answer must be formulated in the respondent's own words, which requires not only a willingness to answer but also the ability to freely articulate the response.

To facilitate participants' responses and to avoid unclear wording and formatting, the data were collected in English using the previously validated instruments.

2.3. Data collection and analyses

Data collection was conducted in two phases, (i) the identification of accents phase, and (ii) the reflection phase. Consequently, since there were two instruments in the current study, both quantitative and qualitative analyses of the collected data were conducted. Bar charts were used to present the identification of accents in the first phase. Regarding the second phase, descriptive statistics (mean, standard deviation, and measures of symmetry for normality of distribution) were used to quantitatively examine the participants' responses to the questionnaire items, while content analysis was used to understand participants' responses to open-ended questions (Krippendorff, 2004).

3. RESULTS

3.1. Identification of accents

Figure 1 below shows participants' responses to the identification of accents considering four possible answers: standard English accents (RP and GA), English accents other than RP and GA (Scottish, Australian), and English spoken by EFL speakers (French- and Chinese-accented English).

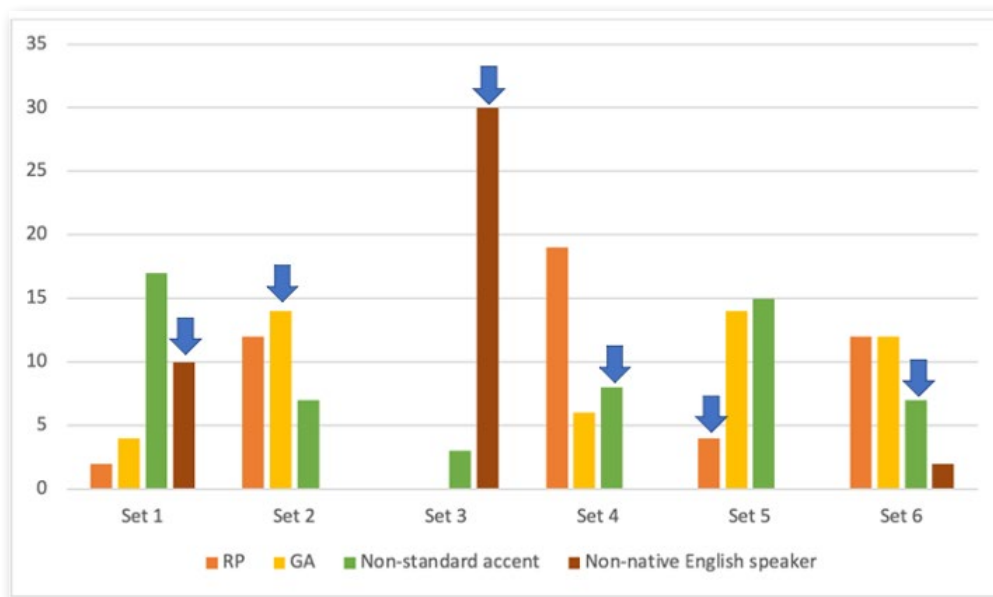


Figure 1. Participants' responses to the identification of accents (the arrows mark the correct answer).

Overall, participants were quite well aware of the two standard accents, as shown in the responses to set 2 and set 5, although many were not sure whether it was RP or GA. They were also aware of non-native English speakers' accents, as shown mainly in set 3 and partially in set 1. Participants were generally capable thus of discerning the differences between the two main categories: standard accents (RP and GA) and non-standard accents (non-standard accent and non-native English speaker).

3.2. Reflection toolkit

As stated above, the reflection toolkit was divided into two parts: the first section comprised ten five-point-Likert-type items, while the second section included five open-ended questions to reflect on accents. Consequently, descriptive statistics were used to quantitatively examine the participants' responses to the questionnaire items, while content analysis was used to understand participants' responses to open-ended questions.

3.2.1. Quantitative analysis

To address the pre-service teachers' perceptions of EIL linguistic and pragmatic norms, as well as their views on teachers' accents, especially in relation to RP and GA, the participants' responses to each item of the questionnaire were analysed (Table 1).

Table 1. Descriptive statistics.

Item	N	%					M	SD
		TD	D	NAD	A	TA		
Q01. In using English as an international language, it is appropriate for non-native speakers of English to transfer their linguistic norms for communication.	24	4.2	12.5	29.2	50.0	4.2	3.38	.924
Q02. As there are more non-native speakers than native speakers of English, English as an international language should be reshaped to move beyond the native-speaker norms to incorporate the commonly accepted international linguistic norms.	24	4.2	12.5	33.3	41.7	8.3	3.38	.970
Q03. The English language that non-native speakers use should be neither British nor American but an 'international' variety of English.	24	0.0	16.7	20.8	58.3	4.2	3.50	.834
Q04. Ideally, English teachers should speak with a standard British/American accent.	24	4.2	29.2	8.3	54.2	4.2	3.25	1.073
Q05. Strictly speaking, English teachers without a standard British/American English accent are not appropriate English teachers.	24	33.3	54.2	12.5	0.0	0.0	1.79	.658
Q06. If I were an English teacher, I would require myself to work hard to speak with a standard British/American accent.	24	4.2	29.2	20.8	29.2	16.7	3.25	1.189
Q07. English teachers should not speak with non-native accents.	24	4.2	58.3	12.5	25.0	0.0	2.58	.929
Q08. If I were an English teacher, I would require my students to work hard to speak with a standard British/American accent.	24	0.0	33.3	41.7	25.0	0.0	2.92	.776

Item	N	%					M	SD
		TD	D	NAD	A	TA		
Q09. If I were an English teacher, I would incorporate other native accents (i.e., not standard American/British) in my English lessons such as Australian or Scottish.	24	0.0	33.3	12.5	37.5	16.7	3.38	1.135
Q10. If I were an English teacher, I would incorporate non-native accents in my English lessons such as Hong Kong and Japanese.	24	8.3	58.3	16.7	12.5	4.2	2.46	.977

Note: TD = Totally disagree; D = Disagree; N = Neither agree nor disagree; A = Agree; TA = Totally agree.

Source: *Own elaboration*

As displayed in Table 1, the highest mean among the items (Q03, $M = 3.50$) revealed that 58.3% agreed and 4.2% totally agreed, while 20.8% neither agreed nor disagreed, that non-native speakers should use an ‘international’ variety of English, instead of trying to adopt British or American English accent. Regarding English teachers, 54.2% agreed and 4.2% totally agreed that they should speak with a standard RP or GA accent. This contrasts, however, with the results for Q06: although participants consider that EFL teachers should use RP or GA accent, 87.5% disagreed or totally disagreed that EFL teachers without a standard accent are not appropriate EFL teachers. In addition, over 50% of the participants (50.0% agreed, 4.2 totally agreed) agreed that EIL should incorporate common international pragmatic norms for appropriate communication among non-native English speakers (Q01, $M = 3.38$, $SD = 0.924$). Similarly, most participants (41.7% agreed, 8.3% totally agreed) consider that the use of commonly accepted international linguistic norms contributes to mutual understanding in EIL contexts (Q02, $M = 3.38$, $SD = 0.970$).

3.2.2. Qualitative analysis

The five open-ended questions to reflect on accents were included to obtain a more detailed view of the participants’ perceptions. Categories and codes were identified for each of the questions, and the results are presented below.

The first question was *How would you define ‘accent’?* In this context, it is necessary to mention that the Oxford Dictionary (2022) defines *accent* as “a way of pronouncing the words of a language that shows which country, area or social class a person comes from; how well somebody pronounces a particular language,” and the Merriam-Webster’s Dictionary (2022) as a “distinctive manner of expression: such as a: a way of speaking typical of a particular group of people and especially of the natives or residents of a region; b: an individual’s distinctive or characteristic inflection, tone, or choice of words –usually used in plural”. This distinction between the definition of accent considered as group identity or personal identity is also reflected by the participants: “The way each group of people speak a language” (Participant 14) versus “Different ways you pronounce words” (Participant 4). Participant 18 emphasizes the importance that language has for their personal identity: “I would define my accent as an important aspect of my language, that is related to the place of origin.”

To the second question (*What English accent would you say you have?*), 10 out of 24 participants (41.7%) answer they have a non-native English accent. It is interesting, however, that 8 participants (33.3%) consider they have British accent, 1 participant (4.2%) American accent, and 2 participants

(8,3%) a “combination of British and American accents”. Moreover, Participant 21 states “I don’t know very well”, and Participant 06 and Participant 22 believe they have “a neutral English accent.”

Regarding the third question (*Is it ok with you if people recognize that you speak English with a non-native accent?*), all participants answer “yes”, although considering different reasons. While Participant 16 considers it is a way to continue learning English (“There is no problem, but maybe it is a way to effort more on perfection the native accent”), Participant 18 emphasizes on intelligibility and communication (“Yes, I don’t mind that fact. The important thing is to speak with an accent that will be clear for the other person to understand the message”). Participant 22 defends the connections of their accent with their personal identity: “Yes, it is, because they are my roots and I would not have to change them either”.

To the fourth question (*If you could choose any accent including your own, what accent of English would you most like to have?*), 16 out of 24 participants (66.7%) would choose RP, 4 participants (16.7%) would choose GA, and 2 participants (8.3%) would choose any standard accent (RP or GA). Participant 16 chooses a non-standard English accent (“I really like the Irish accent”), while Participant 22 would choose “a neutral English accent.”

Finally, to the fifth question (*Have you ever had any bad experience in English that you felt was because you are not a native speaker? Explain*), 20 out of 24 participants (83.3%) have never had any bad experience, although Participant 20 precises “No, I have never felt sad or disappointed because I’m not a native speaker, but also I would like to speak better in some situations”. Regarding bad experiences, participants report problems in communication:

Yes, I have. For example when I try to speak with someone and this person doesn’t understand my accent or when I don’t pronounce well a word. (Participant 11)

Yes, I have had. Once I was speaking with an American person and I try to say her the word “cousin” and she didn’t understand me because of the accent. (Participant 15)

More complicated, however, are bad experiences derived from discrimination due to the accent:

Many times I have made mistakes in the pronunciation of certain words and have been laughed at. (Participant 09)

Yes. I was in Erasmus in Czech Republic and people were very racist as when I talked they realized that I was Spanish. (Participant 24)

4. DISCUSSION AND CONCLUSION

This study has explored the attitudes of Spanish pre-service EFL teachers towards the accents of their non-native EFL teachers, the necessity of adhering to RP and GA, the use of non-standard accents in EFL lessons, and the idealized native-speaker linguistic and pragmatic norms for communication in EIL contexts. From a general perspective, participants are well aware of the standard accents of English and generally capable of discerning the differences between standard and non-standard accents. Likewise, participants were mostly positive towards the use of non-standard accents of English in EFL lessons and consider that EFL teachers do not necessarily have to use standard accents such as RP and GA when teaching, but rather it would be ideal if they did stick to an ‘international’ variety, findings that are in contrast with previous studies in the field (Hamid et al., 2021; Tajeddin et al., 2018; Tsang, 2020). Nevertheless, it necessary at this point to respond to the RQs of the study so as to deepen in the results of the analyses.

In relation to RQ1 (*What are the non-native Spanish-speaking pre-service EFL teachers' perceptions of accents used in the EFL lesson, especially with regard to the necessity to conform to "standard" (RP and GA) accents?*), more than a half of the participants considered that EFL teachers should speak using neither RP nor GA, but rather an 'international' variety of English. This contrasts with the results of the study developed by Tsang (2020), who found that EFL learners tended to be more favourable towards teachers who used standard accents in their lessons, and the study developed by Tajeddin et al. (2018), who showed that EFL teachers preferred to use RP or GA when teaching.

As for RQ2 (*What are the non-native Spanish-speaking pre-service EFL teachers' views of incorporating non-standard accents in the EFL lesson?*), the respondents believed that, although they preferred being taught in RP or GA, using non-standard accents does not make a teacher inappropriate, something that contrasts with the opinions of Tsang's (2020) subjects of study. Nevertheless, participants considered non-standard accents appropriated as long as they were native (e.g., Scottish or Irish) whereas, on the other hand, claimed that they would not use non-native accents such as Chinese-accented English if they were EFL teachers. It is interesting to see that these findings are in line with Tsang's (2020), who found that EFL learners were positive towards teachers who used non-standard native accents and negative towards those who used non-standard non-native accents.

Focusing on RQ3 (*What are the non-native Spanish-speaking pre-service EFL teachers' perceptions of idealized native-speaker linguistic and pragmatic norms for communication in EIL contexts?*), around half the participants considered that the use of commonly accepted international linguistic norms might contribute to mutual understanding of speakers of English. Similarly, they believed there was a need for common international pragmatic norms too so as to guarantee appropriate communication among non-native English speakers. These results may be seen as opposed to those of Tajeddin et al. (2018), whose participants showed a preference among non-native teachers to native-speaker linguistic norms.

As for RQ4 (*What are the non-native Spanish-speaking pre-service EFL teachers' perceptions of idealized EFL teachers regarding accents?*), it has already been mentioned that the respondents seemed more favourable towards the used of standard accents in EFL lessons as it happened in previous research (Tajeddin et al., 2018; Tsang, 2020). It is worth mentioning that the majority of surveyed teachers believed they indeed had RP or GA as their accents and that they would still choose to have these standard accents if they could. Moreover, it is particularly interesting the idea posed by some of the participants in relation to having "a neutral English accent", which may mean they thought they had either a standard accent (although they did not know whether labelling their accents as RP or GA would be accurate or appropriate) or an in-between accent (far enough from RP and GA to be considered standard, but close enough to RP and GA to be considered non-standard). Nevertheless, the concept of "neutral accent" is controversial, as authors like Solomon (2013) define it as "accent the world understands", while Aneesh (2015) precises "Neutralization refers to attempts at paring down unwanted cultural particulars (e.g., accents) while mimesis refers to attempts at mimicking desired cultural elements (e.g., politeness)," which would entail somehow losing identity roots. In any case, the participants claimed that speaking English with a non-native accent was acceptable and, in fact, a characteristic feature of their personal and cultural identity.

Finally, in relation to RQ5 (*What are the non-native Spanish-speaking pre-service EFL teachers' experiences of using their accents when speaking English in EIL contexts?*), the majority of the participants declared not having had any bad experience as a result of their non-nativeness. However, in those cases they had faced any difficulty, it was a related to miscommunication or discrimination due to the distinctiveness of their accents.

These findings and conclusions should be interpreted considering two limitations. First, the sample has been considerably small and limited to the Spanish context; therefore, the results may not be generalisable nor applicable to other settings. Second, only pre-service teachers were recruited for the study; in this sense, these findings may not be representative of in-service teachers. Nevertheless, the fact that the study has gathered both quantitative and qualitative information has certainly enriched the value of the findings and conclusions.

The findings of the study have clear implications for EFL teacher education. In this sense, it seems necessary that EFL teacher training programs include a wider variety of accents of English in the input they provide student teachers with. This way, future teachers of EFL will be more aware of the richness of accents of English that exist and, in turn, able to teach their students about it. Moreover, it appears essential to make teachers (and students) conscious that RP and GA are not the only existing and desirable accents in the English language, and that speaking using a non-standard variety is as valid as speaking using a standard variety as long as intelligibility and communication are guaranteed.

BIBLIOGRAPHICAL REFERENCES

- Aneesh, A. (2015). *Neutral accent: How Language, Labor, and Life Become Global*. Duke University Press.
- Baratta, A., & Halenko, N. (2022). Attitudes toward regional British accents in EFL teaching: Student and teacher perspectives. *Linguistics and Education*, 67, 1–11. <https://doi.org/10.1016/j.linged.2022.101018>
- Boudersa, N. (2021). Investigating the teaching practices of Algerian EFL teachers in phonetics and phonology: Focus on pronunciation models. *El-Wahat Journal for Research and Studies*, 14(1), 1521–1543. <https://bit.ly/3C02NB3>
- Buckingham, L. (2015). Recognising English accents in the community: Omani students' accent preferences and perceptions of nativeness. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 36(2), 182–197. <https://doi.org/10.1080/01434632.2014.909443>
- Carrie, E. (2017). 'British is professional, American is urban': Attitudes towards English reference accents in Spain. *International Journal of Applied Linguistics*, 27(2), 427–447. <https://doi.org/10.1111/IJAL.12139>
- Chan, J. Y. H. (2016). A multi-perspective investigation of attitudes towards English accents in Hong Kong: Implications for pronunciation teaching. *TESOL Quarterly*, 50(2), 285–313. <https://doi.org/10.1002/tesq.218>
- Cruttenden, A. (2014). *Gimson's pronunciation of English* (8th ed.). Routledge.
- Hamid, M. O., Hoang, N. T. H., & Nguyen, T. T. T. (2021). Changing teacher learners' language ideologies and pedagogical practices: An action research intervention in World Englishes. *Asian Englishes*, 1–18. <https://doi.org/10.1080/13488678.2021.1914898>
- Jenkins, J. (2000). *The phonology of English as an international language*. Oxford University Press.
- Jenkins, J. (2002). A sociolinguistically based, empirically researched pronunciation syllabus for English as an international language. *Applied Linguistics*, 23(1), 83–103. <https://doi.org/10.1093/applin/23.1.83>
- Jenkins, J. (2006). Current perspectives on teaching World Englishes and English as a Lingua Franca. *TESOL Quarterly*, 40(1), 157–181. <https://doi.org/10.2307/40264515>
- Krippendorff, K. (2004). *Content analysis: An introduction to its methodology* (2nd ed.). Sage. <https://bit.ly/2NR0V5i>

- Llurda, E. (2004). Non-native-speaker teachers and English as an International Language. *International Journal of Applied Linguistics*, 14(3), 314–323.
- Mauranen, A. (2009). Introduction. In A. Mauranen & E. Ranta (Eds.), *English as a Lingua Franca: Studies and Findings*, 1–7. Cambridge Scholars Publishing.
- Mckay, S. L. (2018). English as an International Language: What it is and what it means for pedagogy. *RELC Journal*, 49(1), 9–23. <https://doi.org/10.1177/0033688217738817>
- Merriam-Webster. (2022). *Merriam Webster's Dictionary: Accent*. <https://bit.ly/3vqCrXw>
- Mesthrie, R., & Bhatt, R. M. (2008). *World Englishes. The study of new linguistic varieties*. Cambridge University Press.
- Oxford Dictionary. (2022). *Oxford Dictionary: Accent*. <https://bit.ly/3sski9T>
- Rajpravit, K. (2021). 'Do as WE do': Teaching World Englishes in a general English course to Thai students. *RELC Journal*, 1–9. <https://doi.org/10.1177/00336882211011276>
- Saito, K. (2012). Effects of instruction on L2 pronunciation development: A synthesis of 15 quasi-experimental intervention studies. *TESOL Quarterly*, 46(4), 842–854. <https://doi.org/10.1002/tesq.67>
- Seidlhofer, B. (2003). *A concept of international English and related issues: From 'real English' to 'realistic English'?* Council of Europe.
- Solomon, P. S. (2013). Accent Neutralization for Intelligible Spoken English. *ELTQuarterly*, 15(1), 27–30.
- Tajeddin, Z., Alemi, M., & Pashmforoosh, R. (2018). Idealized native-speaker linguistic and pragmatic norms in English as an international language: Exploring the perceptions of nonnative English teachers. *Language and Intercultural Communication*, 18(3), 300–314. <https://doi.org/10.1080/14708477.2017.1413105>
- Tsang, A. (2020). Are learners ready for Englishes in the EFL classroom? A large-scale survey of learners' views of non-standard accents and teachers' accents. *System*, 94, 1–11. <https://doi.org/10.1016/j.system.2020.102298>
- Tsang, A. (2021). EFL listening, pronunciation, and teachers' accents in the present era: An investigation into pre-and in-service teachers' cognition. *Language Teaching Research*, 1–22. <https://doi.org/10.1177/13621688211051981>
- Weinberger, S. (2015). *Speech accent archive*. George Mason University. <https://accent.gmu.edu/>
- Züll, C. (2016). *Open-Ended Questions (Version 2.0)*. (GESIS Survey Guidelines). GESIS – Leibniz – Institut für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.15465/gesis-sg_en_002

Logros y fracasos de los movimientos estudiantiles universitarios en Paraguay

Ibáñez-Torales, Clara¹ y Martínez-Olmo, Francesc²

¹Universidad Nacional de la Asunción (Paraguay); ²Universitat de Barcelona (España)

Abstract: In Paraguay, as in the other countries of Latin America, most of the transformations and social conquests occurred after the struggle of the organized sectors in movements, who disagreed with the prevailing policies and structures at each historical moment.

The present research is situated in this context with the general objective of analyzing the incidence of the historical demands and vindications of the Paraguayan university student movement in the formulation of public policies aimed at the sector. The period of theoretical and documentary review of the facts covers from 2015 to 2020.

From the theoretical approach carried out, it is important to highlight, on the one hand, that the conquests of the student movements of the Universidad Nacional are the result of a historical accumulation, where corruption complaints, arbitrariness and desire for a true university reform with a free, public and high quality education—added to the breakdown of the education model that governs—are claims long yearned for by all generations, but, conversely, in attention to the narrated events, it could be supposed the failure of a true university reform caused by deep-rooted problems that are long-standing and still prevail.

Keywords: higher education, student movement, social participation, politics.

1. INTRODUCCIÓN

La Educación Superior en el Paraguay tuvo notables avances en las últimas décadas, sobre todo, luego de la caída del régimen dictatorial en el año 1989. Sin embargo, a pesar de los numerosos esfuerzos realizados en materia de innovaciones y cambios en el enfoque educativo, “existen falencias importantes que deben enfrentarse responsablemente por el Estado, las Universidades y la sociedad civil para que la Educación Superior Paraguaya responda satisfactoriamente a las expectativas y requerimientos de los desafíos y retos del tercer milenio” (Fogel, 2001, p. 2).

Los movimientos estudiantiles universitarios en el país, desde su surgimiento y hasta la actualidad, tienen como principal bandera de lucha la educación pública, gratuita y de calidad, accesible para todos los ciudadanos de la nación. Estos movimientos cumplieron un rol fundamental en la historia del país, ya que sus reivindicaciones no constituyen hechos aislados ni espontáneos, sino que forman parte de un acumulado político y social que, más allá de estos reclamos puntuales, buscan un cambio profundo en todas las esferas de la sociedad.

Referente a las reformas universitarias llevadas a cabo desde los años 90, Torres (2019, p. 128) afirma que han fracasado, reflejando una serie de problemas de fondo que no han podido ser superados hasta la actualidad.

Los enfoques actuales para el diseño de políticas públicas plantean la participación ciudadana como eje transversal y aportan elementos claves para el éxito de sus acciones. En este sentido, las diversas investigaciones realizadas en torno a la educación superior en el país dan cuenta de que las respuestas del Estado a la problemática real se hacen de manera puntual, desconociendo todas las

aristas que confluyen en ella y sin tener en cuenta la importancia de considerar las experiencias y deseos de la población involucrada en la respuesta a sus necesidades.

Es por ello por lo que esta investigación se centró en analizar la incidencia de las demandas y reivindicaciones históricas del movimiento estudiantil universitario paraguayo en la formulación de políticas públicas destinadas al sector, a través de la revisión teórica de las investigaciones publicadas con respecto al tema, así como las leyes, reglamentaciones, proyectos y/o programas institucionales existentes en la materia.

2. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

En Paraguay, como en los demás países de Latinoamérica, las diversas transformaciones y conquistas sociales, se dieron luego de la lucha de los sectores organizados en movimientos que se mostraban en desacuerdo hacia las políticas y estructuras imperantes en cada momento histórico. En este sentido, el movimiento estudiantil ejerció un papel fundamental en la lucha contra la dictadura stronista, una de las más largas de Latinoamérica. También sus manifestaciones se hicieron sentir en la lucha contra el sistema de opresión que lo ha atrasado por décadas, las desigualdades de clase, la corrupción, y la educación gratuita y universal, entre otras reivindicaciones sociales largamente anheladas.

A pesar de los años de luchas de los movimientos estudiantiles por una educación igualitaria, autores como Torres (2019) y Caballero Alarcón (2018) coinciden en señalar que aún siguen vigentes el sistema verticalista de enseñanza, la corrupción y la elitización de la universidad. Un problema relevante dentro de las demandas universitarias, advertido en estos estudios, es la tentativa de los estudiantes por realizar reformas dentro de las universidades; patente es también la reacción de rechazo a priori de las autoridades a las exigencias estudiantiles.

Sin lugar a dudas, las conquistas de los movimientos estudiantes de la Universidad Nacional son el resultado de un acumulado histórico –caracterizado por las denuncias de corrupción, arbitrariedades y deseos de una verdadera reforma universitaria con una educación gratuita, pública y de calidad, sumado a la ruptura del modelo de educación que rige desfasado del contexto actual y de los nuevos métodos y enfoques de enseñanzas. Pero, a la luz de la situación actual, se podría inferir el fracaso de una verdadera reforma universitaria, causado por problemas de fondo largamente arraigados y que aún prevalecen.

Teniendo en cuenta los elementos que arrojan las luchas históricas de los movimientos estudiantiles y la respuesta que les brinda el Estado, se podría inferir la hipótesis de que las voces y los reclamos de estos son atendidos solo de manera espontánea y superficial y en ningún momento buscan la solución del problema de fondo. La presente investigación se sitúa en este contexto y parte de la pregunta ¿En qué medida son tenidas en cuenta las demandas de los estudiantes en la creación de políticas públicas destinadas al sector? El objetivo general es analizar la incidencia de las demandas y reivindicaciones históricas del movimiento estudiantil universitario paraguayo en la formulación de políticas públicas destinadas al sector.

El periodo de revisión de los hechos abarca del año 2015 al 2020 –donde se sucedieron las mayores manifestaciones estudiantiles de los últimos tiempos– pero sin perder de vista los antecedentes desde la instalación de la educación superior en el país. Paraguay cuenta con ocho universidades públicas, de las cuales se ha seleccionado como caso de estudio la Universidad Nacional de Asunción (UNA) porque es la institución más grande y antigua en el sistema educativo superior, concentra una mayor cantidad de estudiantes y abarca el mayor porcentaje del presupuesto general de la nación destinado a la educación universitaria.

3. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

En los siguientes apartados se expone un acercamiento a aspectos considerados cruciales a fin de entender la problemática abordada, ubicando las diferentes posturas en torno a la educación superior en el Paraguay, las políticas públicas y su relación con los movimientos estudiantiles.

3.1. La educación en Paraguay

El sistema de educación paraguaya experimentó grandes cambios en su estructura, sobre todo desde la caída de la dictadura de Alfredo Stroessner, quien estuvo en el poder por 35 años (1954–1989). La transición al gobierno democrático permitió generar procesos de apertura política y el reconocimiento de los derechos humanos. En este sentido, en el año 1992 fue promulgada la Constitución Nacional que establece las declaraciones fundamentales, derechos, deberes y garantías de los habitantes de la Nación y la forma de organizar los poderes del Estado.

En materia de educación, en su capítulo VII, la constitución establece que toda persona tiene derecho a la educación integral y permanente, así como la eliminación de los contenidos educativos de carácter discriminatorio. También establece la obligatoriedad y gratuidad de la Educación Escolar Básica (EEB) y señala que el Estado fomentará la enseñanza media, técnica, agropecuaria, industrial y superior (ver Tabla 1).

Tabla 1. Niveles del sistema educativo.

Nivel	Etapas	Ciclo/modalidad
Educación Inicial y Preescolar*	Etapa 1: desde el nacimiento hasta los 3 años.	Pre jardín (3 años)
	Etapa 2: desde los 3 hasta los 6 años.	Jardín (4 años)
		Preescolar (5 años)
Educación Escolar Básica*	Comprende nueve grados y se imparte a niños y niñas de 6 a 14 años de edad.	Primer ciclo (1.º, 2.º y 3.º grado)
		Segundo ciclo (4.º, 5.º y 6.º grado)
		Tercer ciclo (7.º, 8.º y 9.º grado)
Educación Media*	Tiene una duración de tres años y cuenta con un solo ciclo.	Bachillerato Científico (con énfasis en Letras y Artes; Ciencias Sociales; y/o Ciencias Básicas y Tecnología)
		Bachillerato Técnico (Industrial, Servicios y Agropecuario)
Formación Profesional	Dirigida a la formación en áreas relacionadas con la producción de bienes y servicios.	Se requiere haber concluido los 6 años de la Educación Escolar Básica.

Nota. Elaboración propia con datos extraídos del Plan de Educación 2024.

*Obligatoria y gratuita hasta la Educación Media.

En cuanto a los recursos a ser destinados a la educación, expresa que no serán inferiores al 20 % del total asignado a la Administración Central, excluyendo los préstamos y las donaciones.

El marco legal, jurídico-institucional de la educación paraguaya en la actualidad está integrado principalmente, además de la CN 1992, por la Ley General de Educación (N.º 1264/1998); la

Ley de Gratuidad de la Educación Inicial y Educación Media (N.º 4088/2010) y la Ley de Educación Superior (N.º 4995/2013). También, por las leyes, decretos y resoluciones referidas a los programas ampliados de la gratuidad, y la Ley N.º 4738/12 De creación del Fondo Nacional de Inversión y Desarrollo (Fonacide) y del Fondo para la Excelencia de la Educación y la Investigación (FEEI). (Molinier, 2016, p. 10)

En materia de educación superior, también se propusieron cambios en el sistema que se inició con la promulgación y reglamentación de la Ley de Universidades N.º 126/1993.

La institución responsable del gobierno, planificación y administración de todo el sistema educativo es el Ministerio de Educación y Ciencias. Las universidades (públicas y privadas) y las instituciones superiores de enseñanza son parte del sistema educativo. Su funcionamiento se adecua a lo dispuesto por la legislación pertinente.

3.1.1. Diagnóstico de la educación paraguaya

Según datos de la Dirección General de Estadísticas, Encuestas y Censos, la población del Paraguay en el año 2020 ascendía a 7.159.305 habitantes. En áreas urbanas reside el 62,75 % de la población y el 37,25 % en áreas rurales; la distribución por sexo muestra a nivel nacional un ligero predominio masculino (52,1 % hombres y 47,9 % mujeres). Del total de la población de Paraguay, el 27 % representa la población juvenil de 15 a 29 años de edad, lo que demuestra que la población paraguaya es predominantemente joven.

En lo que respecta a la educación, Elías (2017) apunta que:

Los indicadores muestran que en Paraguay aún existen altos niveles de exclusión educativa, sobre todo, en el acceso a la educación inicial y preescolar y a partir del primer año de la Educación Media (EM), donde se produce una alta tasa de abandono. Se pueden notar desigualdades en el acceso a la educación y bajos logros en términos de aprendizajes en áreas básicas. También existen factores de riesgo para el abandono escolar, como la entrada tardía al sistema educativo y la sobre-edad. (p. 7)

Según la encuesta permanente de hogares del año 2016, aproximadamente 5.058.887 personas tenían 5 o más años de edad. De ellas, 2.087.981 asistieron a una institución de enseñanza formal, que representa el 41 % de la población estudiada. La asistencia escolar es más elevada y supera el 90 % entre los de menor edad (5 a 14 años) y declina significativamente a partir de los 15 años. Esto ocurre tanto en las áreas urbanas y rurales, siendo la economía familiar, la causa principal de la inasistencia.

De la población total de jóvenes en el país, el 48,3 % no ingresa al sistema educativo formal y solo se dedica a trabajar.

En cuanto a la calidad educativa del país, la medición de la misma se encuentra a cargo del Sistema Nacional de Evaluación del Proceso Educativo y se realiza a través de la implementación de evaluaciones estandarizadas asociadas al estudio de los efectos de las variables de contexto que inciden sobre el nivel de logro del aprendizaje de los estudiantes de diversos grados y cursos.

Según los informes proporcionados por el SNEPE, en el año 2018, entre el 70 y el 80 % de los estudiantes se encuentran en los niveles Bajo (nivel I) y Medio (nivel II), es decir, no alcanzan el nivel de aprendizaje considerado como Esperado (nivel III), según el grado o curso y área académica. En otros términos, solo entre 2 y 3 de cada 10 estudiantes alcanzan o superan el nivel mínimo de aprendizaje considerado esperado, lo cual se traduce en que la mayoría de los estudiantes desarrollan las habilidades más básicas y sencillas planteadas, pero no las más complejas (Instituto Nacional de Evaluación Educativa, 2020).

3.1.2. La Universidad en Paraguay²

A diferencia de los demás países de la región, en Paraguay, la educación superior hace su aparición de forma tardía –recién a finales del siglo XIX– con la fundación de la Universidad Nacional de Asunción (UNA) en el año 1889. “Esto posiciona a Paraguay en el último estado americano en contar con una casa de estudios de esta característica” (Carbone & Giménez, 2015, citados por Villalba Benítez, 2019, p. 24).

“En rigor, vista desde una perspectiva histórica, las características institucionales, estructura organizativa y funcionamiento de las instituciones educativas han estado fuertemente condicionadas por el entorno político, social y económico” (Rivarola, 2002, p. 1). Es así como a partir de la caída del régimen autoritario en el año 1989, se gestaron numerosos cambios en todos los niveles, los cuales también afectaron a la educación superior en su estructura y funcionamiento.

La Constitución Nacional, en sus artículos 79 y 80, establece como finalidad principal de la educación superior la investigación científica y tecnológica y la extensión universitaria, asociadas con el desarrollo nacional. Además, se le confiere la autonomía universitaria y se garantiza la libertad de enseñanza y de cátedra; se habilita la creación de nuevas universidades –tanto públicas como privadas– y se disponen de fondos específicos para becas dirigidas a estudiantes de escasos recursos.

La constitución introdujo profundos cambios en la educación superior, que no solo se centraron en cambios estructurales y de funcionamiento. También dio pie al inicio de la reforma educativa de todo el sistema.

“Desde 2013, se cuenta con la Ley de Educación Superior (N.º 4995/13), con el que se buscó llenar el vacío legal del subsistema en su conjunto y adecuar la inclusión del Ministerio de Educación y Ciencia dentro de su estructura organizativa” (Molinier, 2016, p. 25). Dicha Ley, en su Art. 34, confiere a las universidades públicas autarquía financiera en cuanto a la generación, administración y disposición de los fondos que le son proveídos por el Presupuesto General de la Nación. Sin embargo, no están exentos de rendir sus cuentas correspondientes ante los órganos contralores de la República.

Pero, a pesar de que las universidades públicas se encuentran subsidiadas por el Estado, estas no son gratuitas en su totalidad, se deben abonar matrículas, derechos a exámenes y aranceles administrativos en todas sus facultades. Si bien, actualmente se encuentra vigente la Ley del Arancel Cero, está regida por numerosas limitaciones y no beneficia al total de los estudiantes universitarios matriculados.

De lo expuesto brevemente con respecto a la evolución y los cambios en la educación superior, se puede visualizar que, en las últimas décadas, sobre todo a partir de la transición a la democracia, los avances en materia de educación superior fueron muy notables. Pero, a pesar de los esfuerzos, “aún existen falencias importantes que deben enfrentarse responsablemente por el Estado, las Universidades y la sociedad civil para que la Educación Superior Paraguaya responda satisfactoriamente a las expectativas y requerimientos de los desafíos y retos del tercer milenio” (Fogel, 2001, p. 2).

3.2. El Movimiento Estudiantil Universitario en Paraguay. Antecedentes y escenarios de lucha

Según Rivarola (2003, citado por Caballero Alarcón, 2018, p. 182), la ley educativa de 1929 garantizó “la participación de los estudiantes y egresados en el gobierno universitario, la cátedra libre, la autonomía, el referéndum, etc.”

² Información extraída del material “Conozca la UNA, 2020” publicado en el sitio web oficial de la Universidad Nacional de Asunción. <https://www.una.py/wp-content/uploads/2020/10/CONOZCA-LA-UNA-2020-7.pdf>

Con un poco más de 20 años de vida institucional y con la clara influencia de la reforma de 1918, la primera referencia de reforma educativa se concretó con la promulgación de la Ley N.º 1048 de 1929, que fue el resultado de la militancia, la amplitud de pensamiento político y el ferviente patriotismo de sus propulsores, los primeros egresados de la UNA. (Caballero Alarcón, 2018, p. 182)

Al revisar la historia de los movimientos estudiantiles en Paraguay, numerosos son los hechos que tienen como protagonistas a los jóvenes en las luchas sociales y políticas del país. Sus inquietudes giran en torno al rechazo de los modelos verticalistas de gobierno, la corrupción, los problemas sociales, entre otros. En la mayoría de los casos, la represión fue la única respuesta estatal que han obtenido.

Sin duda alguna, el protagonismo de los movimientos estudiantiles en la historia paraguaya, tiene su estallido principal durante el régimen dictatorial, y uno de los sucesos más importantes tuvo lugar en el año 1969, donde estudiantes secundarios y universitarios se unen contra la llegada al país de Rockefeller, en representación al gobierno norteamericano para entablar relaciones diplomáticas con el país. Nuevamente, se presentaron hechos donde los estudiantes fueron duramente reprimidos por las fuerzas de seguridad. De ese momento en adelante, se pueden ver, ciertas coyunturas en las cuales los movimientos estudiantiles –sobre todo secundarios, por un lado, y, por otro lado, universitarios– se manifestaron en momentos clave de la historia paraguaya.

La caída de la dictadura en el año 1989, posibilitó la entrada de un nuevo sistema de gobierno basado en la democracia, y con la promulgación de la nueva carta magna en 1992, se inició un periodo de expansión de la educación superior.

En la década entre 1990 y el 2000, las movilizaciones estudiantiles se caracterizaron por lograr la reforma universitaria y la democratización de la universidad. Los estudiantes solicitaban mayor participación en la dirigencia institucional y el respeto a la autonomía universitaria.

Es así como vemos que el desarrollo histórico de los movimientos universitarios, desde su creación, están caracterizados por el reclamo hacia los manejos autoritarios, corruptos y arbitrarios de sus autoridades, y, en la mayoría de los casos, la represión por parte de los órganos de seguridad, fue la única respuesta que el Estado brindó a los estudiantes.

El año 2015 tuvo como protagonistas a los estudiantes secundarios y universitarios quienes, entre sus reivindicaciones principales, lucharon por una educación pública gratuita y de calidad. Numerosos fueron los factores determinantes para estas movilizaciones, lo que comprueban que estas manifestaciones no corresponden meramente a hechos aislados y espontáneos.

En el año 2016, los estudiantes vuelven a tomar la sede del Rectorado de la UNA, siguiendo con el desafío de exigir la reforma del Estatuto de la UNA. Es así que, tras varios días de movilizaciones e incidentes entre grupos a favor y en contra del paro, se inician las reuniones para conformar el nuevo Estatuto que es aprobado y puesto en vigencia, recién en noviembre del año 2017.

Pero, según Torres (2019), para el sector estudiantil este nuevo estatuto “significó un retroceso, puesto que aún se sigue manteniendo el desequilibrio de poder entre los estamentos, nuevamente uno de los estamentos puede ejercer mayoría por sí sola, que es el estamento docente” (p. 131).

En la descripción del contexto es importante traer a la memoria los antecedentes lejanos y cercanos de las reformas, y para ello, una revisión de la historia de la Educación Superior en Paraguay permite reconocer los intentos fallidos de instalación de una experiencia académica pública, incluyente, ligada a las políticas de desarrollo, científica y capaz de superar las mezquindades de los gobiernos. (Caballero Alarcón, 2018, p. 182)

A mediados del 2020, nuevamente los universitarios iniciaron su lucha por la promulgación de la “Ley de Arancel Cero” en las universidades públicas, buscando garantizar el acceso a la educación superior de forma gratuita para todos los estudiantes. Este objetivo se logró recién a inicios del año 2021, tras su promulgación por parte del Poder Ejecutivo. Si bien este hecho puede considerarse como una victoria para los estudiantes, existen cuestionamientos sobre su falta de universalidad, ya que varios de los artículos de la normativa terminan excluyendo a numerosos estudiantes.

Bajo el lema “Educación Pública, Gratuita y de Calidad”, el movimiento estudiantil promueve su lucha hacia la exigencia del cumplimiento de derechos garantizados constitucionalmente, haciendo énfasis principalmente en los educativos. Su demanda principal gira en torno a la creación de políticas públicas por parte del Poder Ejecutivo, en favor de la comunidad universitaria.

3.3. Políticas públicas

Al hacer referencia al término de políticas públicas, Calderón Sánchez (2016, p. 11) afirma que estas deben ser entendidas como

dispositivos de acción pública que enlazan un conjunto de recursos filosóficos, políticos, jurídicos, financieros, administrativos, argumentativos, estéticos y emocionales cuya finalidad consiste en lograr una transformación de una situación específica percibida como indeseable a otra considerada como más deseable o justa para los miembros de la sociedad.

En otras palabras, se podría decir, que se trata de decisiones del Estado materializadas a través de una serie de acciones, que surgen a partir de la detección de una necesidad insatisfecha y cuyo objetivo principal es mejorar dicha insatisfacción con el acuerdo de la ciudadanía.

Es así, que las políticas públicas no son solo resultado del interés de Estado en paliar una situación, sino que también, son acuerdos entre diversos sectores sociales que buscan mejorar la calidad de vida de los ciudadanos en general.

Grindle (2009, citado por Villareal Martínez, 2009, p. 38) señala que cuando no se toma en cuenta el contexto económico, político y social, una política bien diseñada puede fracasar o desviarse de los objetivos iniciales. En este contexto juegan un rol importante los diversos actores económicos y sociales, unos con más poder y capacidades que otros para exigir beneficios, presionar para que las políticas no los afecten y endosar los costos a los individuos y grupos desorganizados y con menos oportunidades y habilidades para influir en la dirección de la sociedad.

En el campo de las políticas públicas educativas, los movimientos estudiantiles han jugado un papel fundamental en la creación de las mismas, así como en su implementación y evaluación. En la mayoría de los casos, han surgido como respuestas del Estado, luego de las manifestaciones de los estudiantes y sus reclamos por mejorar la educación que reciben.

3.3.1. Política educativa en Paraguay

En Paraguay, la reforma del sistema educativo se inicia luego de la caída de la dictadura en el año 1989. Esta tarea era vista como una necesidad inmediata para dar curso a la construcción de un nuevo orden social democrático, promoviéndose así la creación en 1990 del Consejo Asesor de la Reforma Educativa (CARE), la formulación de una ley general que redefinió el marco normativo e institucional del sistema educativo; y la introducción progresiva de nuevos programas de estudios en todos los niveles educativos (Elías, 2017, p. 6).

Las acciones realizadas en el marco de las políticas públicas se dieron en un contexto de desigualdad con un estado conservador, por lo que sus resultados fueron limitados [...] Por un lado,

no se han logrado condiciones equitativas de participación en el plano de las decisiones [...] y, por otra parte, la sociedad paraguaya se sigue caracterizando por el inmovilismo la tendencia a no innovar y a dejar las cosas como están, sin correr el riesgo de afrontarse a lo desconocido. (Rivarola, 1994, citado por Elías, 2017, p. 6)

La reforma educativa se caracterizó por impregnar de nuevos valores democráticos a la sociedad en general, pero conservando la misma estructura social y el mismo modelo económico, manteniendo vigente así, la misma estructura social de desigualdad. Para Elías (2017), esta situación “se mantuvo en gran medida en las siguientes dos décadas e incluso se ha dado una profundización de las desigualdades sociales, lo que limitó las posibilidades de la reforma educativa, más allá del aumento del acceso a la educación formal” (p. 7).

La política educativa consistió primordialmente en la “promoción de planes pedagógicos y mecanismos institucionales. Sin embargo, no estuvo acompañada de una política social que insertara la política educativa en un marco más amplio de promoción de oportunidades sociales, que frenara la exclusión” (Ortiz, 2014, p. 244).

Actualmente, se cuenta con planes y programas educativos que sirven de base para el sistema educativo, pero, según Elías (2017), estos documentos “no lograron constituir una base compartida y consensuada sobre los objetivos de la educación. Hay sectores que cuestionan, otros que ni siquiera los conocen y no lo han analizado” (p. 23).

La política educativa que se propone desde el Gobierno Nacional es el marco de referencia que comprende los problemas y desafíos por la que atraviesa el sistema educativo paraguayo. Busca dotar de “direccionalidad conceptual, técnica, ética y política al quehacer dinámico que se da en las relaciones educativas cotidianas, que hacen a la formación de las personas como seres originales y protagonistas activos en la construcción del contexto sociocultural del Paraguay contemporáneo” (Ministerio de Educación y Cultura, 2011, p. 46).

4. CONCLUSIONES

La Educación Superior en el país tuvo notables avances en las últimas décadas, sobre todo, luego de la caída del régimen dictatorial. Sin embargo, a pesar de los numerosos esfuerzos realizados en materia de innovaciones y cambios en el enfoque educativo, “existen falencias importantes que deben enfrentarse responsablemente por el Estado, las Universidades y la sociedad civil para que la Educación Superior Paraguaya responda satisfactoriamente a las expectativas y requerimientos de los desafíos y retos del tercer milenio” (Fogel, 2001, p. 2).

Desde su creación, la Universidad Nacional de Asunción ha sido sacudida por grandes denuncias de hechos de corrupción, malversación de fondos, abusos de poder, régimen verticalista, y acoso sexual, entre otras numerosas causas, que involucraron tanto a las autoridades del momento como a los docentes de las distintas facultades. En la mayoría de los casos, estos hechos salieron a la luz luego de la denuncia de los propios estudiantes ante los medios de prensa, ya que no encontraban respuestas en la propia institución.

De la aproximación teórica realizada, es relevante resaltar que, luego de los hallazgos principales realizados por los diversos autores abordados en el presente estudio, en todas se visualizan como, de alguna u otra medida, el contexto histórico, social y político marcó sus huellas en todas las acciones llevadas a cabo por el movimiento estudiantil.

Se puede visualizar que las conquistas de los movimientos estudiantes de la Universidad Nacional, son el resultado de un acumulado histórico donde las denuncias de corrupción, arbitrariedades y de-

seos de una verdadera reforma universitaria con una educación gratuita, pública y de calidad, sumado a la ruptura del modelo de educación que rige, son reivindicaciones largamente anheladas por todas las generaciones de estos movimientos, pero, a la luz de los acontecimientos narrados, se podría inferir el fracaso de una verdadera reforma universitaria causado por problemas de fondo largamente arraigados y que aún prevalecen.

En el análisis de la evolución de las políticas educativas que los gobiernos implementaron a lo largo de estos tiempos, se puede visualizar como la educación fue tratada de manera fragmentada, dejando de lado aspectos significativos que hacen a la vida de las personas. Con el fin de la dictadura y el inicio de la vida democrática, se realizaron cambios significativos en todo el sistema educativo, pero como se pudo visualizar a lo largo de esta investigación, estos avances repercutieron más en aspectos cuantitativos que cualitativos, quedando pendiente los aspectos que hacen a la educación equitativa y de calidad.

Como afirma Caballero Alarcón (2018, p. 186):

La condición política del Paraguay de principios del siglo XXI, de un tránsito más acorde con la democracia, con deudas sociales que pagar a pesar de la estabilidad macroeconómica y con la pesada carga de la educación de baja calidad en todos los niveles, da poco soporte para la consolidación de políticas de Estado que sirvan de andamiaje para la verdadera reforma de la Educación Superior pendiente de concreción.

Los estudiantes, por su parte, también han avanzado en la concepción de que los cambios deben partir de estructuras mucho más profundas y no solo en cuestiones reglamentarias o de forma, por lo cual deben traspasar los muros de la universidad. Los cambios de estatutos y leyes de educación superior, deberían ser solamente el inicio y no el fin de las reformas como actualmente están planteadas.

Para lograr un verdadero cambio es imperante la necesidad de realizarlo desde una perspectiva global, como han planteado los movimientos estudiantiles, abarcando todas las aristas que intervienen y no solo concentrarse exclusivamente en cuestiones de forma. Lograr una verdadera reforma universitaria debería ser un objetivo donde no solo estén involucrados estudiantes y autoridades referentes a la educación superior en el país. Estas reformas deberían formar parte de una transformación de todo el sistema educativo, social y político de la nación.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Caballero Alarcón, F. A. (2018). Praxis reformista estudiantil de #UNANoTeCalles en Paraguay, en las huellas de 1918. *Integración y Conocimiento*, 1(8), 179–188. <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/integracionyconocimiento/article/view/20113>
- Calderón Sánchez, D. (2016). *Políticas públicas*. Ediciones USTA.
- Elías, R. (2017). *El desafío de la construcción de la participación en la política educativa del Paraguay*. Centro de Análisis y Difusión de la Economía Paraguaya. <https://docplayer.es/89604790-El-desafio-de-la-construccion-de-la-participacion-en-la-politica-educativa-del-paraguay.html>
- Fogel, G. (2001, 10–14 de julio). *La universidad paraguaya ante los desafíos del tercer milenio* [Ponencia]. IV Encuentro del Corredor de Las Ideas del Conosur, Asunción, San Ignacio y Trinidad (Paraguay).
- Ministerio de Educación y Cultura. (2011). *Plan Nacional de Educación 2024*.
- Molinier, L. (2016). *El derecho a la educación y el gasto público en Paraguay. La importancia de los recursos del Fonacide y del Fondo para la Excelencia de la Educación y la Investigación (FEEI)*. Servicio Paz y Justicia Paraguay.

- Ortiz, L. (2014). La educación escolar en Paraguay. El sistema educativo ante los desafíos de la desigualdad. En *Educación Preescolar, Básica y Media en América Latina* (229–250). Konrad-Adenauer-Stiftung.
- Rivarola, D. (2002). *Informe Nacional sobre Educación Superior en Paraguay*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000131667>
- Torres, B. (2019). Análisis de las causas del movimiento de reforma universitaria de UNA no te calles del año 2015. *Revista Humanidades*, 10(9), 128–134.
- Villalba Benítez, E. F. (2019). *Relación entre las áreas administrativas y académicas en la gestión de las universidades públicas paraguayas* [Tesis doctoral, Universidad Nacional de Misiones, UNAM].
- Villareal Martínez, M. T. (2009). Participación ciudadana y políticas públicas. En *Décimo Certamen de Ensayo Político* (31–48). Comisión Estatal Electoral. https://www.ceenl.mx/educacion/certamen_ensayo/decimo/MariaTeresaVillarrealMartinez.pdf

Education on the human right of citizenship from Antiquity until the Middle Ages in Europe. The legal notion of citizenry

Kartezinis, Kosmas

ABSTRACT: Legalization, equality based on freedom, social cohesion, and consent are the terms that best describe or at least could have described contemporary States' social policies and acceptance of all its components, that is the populations that shape them. Common law plays its role as the cohesive substance between populations, no matter their national or race origin, and legality in the face of administrative power as this power is actually formed today in the actual liberal economy States that man has created. Though it has not always been like that. Early human conglomerations advancement through time was based on oppressiveness, mandatory slavery of the human labor, forced exportations of mass populations and the ever-present mandatory acceptance of the religiously imposed and one-person rule. But have these social observations really been surpassed even from today's contemporary societies?

It must be remarked that when excavating through time, the essence of legality of citizenship implemented in the Statal norms, whenever these truly existed, had a rather intersubjective and conventional character. Pre feudal and pre capitalist States imposed rule and order using the aggressive horror balance between the dominant and the dominated, a very much present "balance" during the Antiquity.

Keywords: State formation, legality, human conglomerations, citizenship, antiquity.

INTRODUCTION

The history of human approach towards the creation of social entities where one could live and interact with another, has undergone significant changes and differentiations. The "legal State" in Europe, no matter the examined period of its creation, has been in a constant dialectic with its past, as a period that forth ward explains the liaison between the basic existential questions of human as social subject and its struggle to be awarded as such. The legal State should not be juxtaposed with the freedom for which fight its core elements, that is people, but ought to be interpreted as the cornerstone of an ecumenical civilization in a constant and never ceasing causality of human needs and visions for a more free and just society, (Gudmundur & Asbjorn., 1999). The fact that the State, as an entity, is in a constant apparition in the everyday life of each individual, is a rather evident remark drawn from the experiences of the individuals and the grade of the States 'penetrating intervention, either institutional or religious, in their lives, no matter the conditions or the causalities the State in question lies.

The State's legal situation and by that its appreciation of its national or non-national individuals that reside within its territory, was and still is in direct connection with the level of education's culture's and religion's contribution of the State's supreme authorities, contemporary free market democracies included. As Max Weber put it in his masterpiece "The Protestant Ethic and the Spirit of Capitalism", religiously puritan ethics has had quite a central role in the formation of the specific economic system a State would lay upon its continuity and advancement. People are governed by the morality of individual prosperity, through a very strict and unique to that time working ethics, without any moral obstacle towards achieving their financial goals and no moral reference to the other. Weber's work was focused mainly on European countries that were organized under Protestantism and its strict rules of governance.

The Weberian approach to rational capitalism and its key fundamental elements like the monolithic thought of the never ceasing money gain life theory is explained through the lens of Protestantism. Webber's theory was developed in the area where the ancient Greek and Roman civilizations flourished but got overpassed by the one-could-remark religious regime of the Middle Ages. Prior to the capitalistic theory for the organization of society, feudalism came into existence and literally predominated the world's authoritarian relations at the times of the late Roman empire having as key components the de-urbanization which had an unprecedented torque towards agriculture works.

The need for more massive and standardized work and production outflows, demanded for a more robust, solid, and authorities-central regime that could persuade people to live in urban areas. According to Morris (1994), "*the city is a settlement of sufficient size and population density where in addition to farmers reside individuals of other profession and groups of intellectuals*". Morris' conditions for determining prehistoric city related to food storage surplus, in the existence of writing and written speech for the transmission of knowledge, in social organization and planning. The form of space in which people choose to create and reside, is implied by their material and economic needs and it's these needs that also formulate the political and social structures, (Scott, 2008).

The citizen's characteristics initially commenced by the status that a member had according to the political and religious commands of the community. The resulting equality of all those involved in that community, the citizens, ought to be in relation to the rights and duties implied by the governing regime. Secondly, the very notion of citizenry also signifies the compulsory active manifestation of this equality, that is the citizens' attitude towards the community's requisitions, a conduct which characterizes a good and responsible citizen, (Marshall, 1950). Citizenship as status quo, is confirmed by law which provides the regulatory framework and sets out the procedures of who meets the conditions to be included in the body of citizens.

Marshall also defines citizenship as a social position that is reserved for all those who are full members of a community and is characterized by the equality of citizens as a resource of their rights and obligations towards the State, (Bellamy, 2015). This definition of citizenry could potentially be taken for passive as one can have the status of a citizen and do nothing with it, except the fulfillment of the minimum legal requirements imposed by the legal authorities. Such a behavior lacks participation to political and social activities, as ancient Athenians had to do. The status quo of the citizen engulfs two notions. The first one applies to those who do get integrated into the system and the second one to those who do not as an exclusion from it. As a citizen who does get integrated in the political system by primordial factors like race, sex, color, or religion that favor such an integration, one can enjoy a far better and beneficiary lifestyle than the ones that are literally excluded from such social integrations. The essence of belonging to a group of people used to and still acts as an indicator of its protectionist state for an individual's freedom, equality, protection and even survival, (Sen A., 1990).

But such an interpretation of an individual's status quo, that is citizenship, is rather recent and attributed to the modern States' practices, that is, States with well-defined democratic and meritocratic legality via special institutions to apply it, towards their populations. It hasn't always been like that. Going through previous historical political assumptions like the Roman and the Medieval Times as well as the Age of Enlightenment, individuals had no other means of surviving than to belong or better to affiliate. People were directly or indirectly forced to affiliate to groups like ethnicity, State or non-State, social class, religion, and political party. Participatory and political rights were not at all and for no one granted while loyalty to the authoritarian regime was of the highest importance for the survival of both ends, the dominant and the dominated, (Gosewinkel, 2021).

1. ANTIQUITY

1.1. 5th B.C. The Golden Era of Pericles

The very essence of citizenry with all its fundamental parts regarding democracy and the legality of peoples' actions that came with it, was conceived in Athens of antiquity. Citizenry was directly linked to democracy and came hand in hand with the ways individuals interacted with the social reality of the city that for the ancient Greek society, social reality meant the virtues and the habits of an active citizen projected by his acts in the political thought, the virtues and philosophy of the city, (Raaflaub et al., 2007). Two fundamental principles were indispensable, equality and freedom either of which acted as a prerequisite of the other, (Maskviker, 2010). There are beliefs that the Athenian regime of that time was not called "democracy", as its oligarchy loving opponents derisively named it, but "equity", a rather unique and highly innovative administrative characteristic for the examined time.

The above-mentioned equity of the habitants was actually a binary interpretation of a person's placement in the society, a placement that assured the same indivisibility between a person and the law as well its person's participation to the democratic procedures of the city, (Malcolm & John, 1997). This binary equity was measured both in the number of people as well as the equality of them on the basis of their value. Participating in the city's democratic procedures and institutions, and in terms of the quantitative level, the city was divided in ten equally proportioned areas from which each habitant had the same right of participating in the city's democratic procedures, (Manville, 2016). Assuring the adequate social behavior of the participant habitants the city adopted a concept invented from Cleisthenes, a politician that is considered as the father of democracy, that introduced the essence of God and deities in general and that was the "clergy", in which He would be the one choosing each time which habitant could be opt, according to his virtue and way of lifestyle, to participate, (Hignett, 1952).

From the above, one can understand that the Athenian society and its democratic procedures was based on the basis of both a numeric equity of the habitants as well as a fair evolving virtue of the same habitants. The insertion of the divine criteria proposed from the clergy, provided the necessary sense of quality screening of the citizens for the sake of the delicate issues like those in the economic field and the matters of war, fields that demanded special knowledge and skills. Having inserted such criteria, equality between citizens now gained a quality dimension that was linked with a deep value content whose roots ascended from the aristocratic Athenian tradition from the archaic times. These criteria, which demanded a special kind of courtesy, virtue, honor, and glory from the citizens, could actually make even the poorest of them able to ascend to the highest possible administrative places, a tactic that was far from being called as class discriminatory, (Jensen et. al, 2000).

The concept of equality would have a void in its notion if it would not have come hand in hand with the essence of freedom both personal as political. All Athenian citizens were free to develop their personality according to their needs and preferences far from the forced stately imposed morality, (Bosworth, 2000). A proof of that level of freedom was that the regime (polity / πολιτεία) never exercised prosecutions against a citizen that caused harm against another citizen, but the very citizen that experienced the harmful actions in the first place could turn against the one that caused them. Such an administrative concept can nowadays be misinterpreted as one that nourishes impunity and impiety towards society, but back then that was not the case since the "demanded" collective consciousness by polity prevented the creation of selfishness and the pursuit of self-interests, (Mansbridge, 1983).

Personal freedom was a privilege that was not at all granted for the slaves and it was described as "*leisure, liberation from forced labor and self-sufficiency*", (Lord & O' Connor., 1991) as agricultural

work and labor on wage were considered to halt the engagement of the citizen with the matters of polity, an engagement that was paid to the ones that actually participated in the procedures of the democratic assembly of Athens (ekklisea tou dimou / εκκλησία του δήμου). All citizens that participated in such procedures besides the actual gain they had from the wage polity gave them, had the feeling of contributing to the collective good.

Political freedom on the other hand, the one that granted equality on the participation, referred to the right of freedom of speech as well as the isochronous utterance of speech. Such rights ensured the freedom of participating for all citizens, a freedom that acknowledged that all citizens had the absolute same political value and the same personal freedom against any discriminatory and offensive treatment from powerful citizens, (Maskivker, 2010). These two freedoms were considered a fundamental privilege of the citizens and was daily obvious by the fact that Athenians did not classify their personal interest higher than the political and social one, as it was literally unthinkable for someone to be able to survive if he led his life outside the political community, (Vlastos, 1953). Freedom was a collective acquisition of citizens that ensured both the freedom of the city as well as their personal one.

What can be said against the Athenian model of citizenry, is that the attribution of citizenship was awarded strictly by the law of Pericles and only to the male above eighteen years old descending from an Athenian father, citizens. That kind of citizenship recognition was the only intervention of polity into the citizens personal lives, (Manville, 2016). The naturalization was done based on the “law of blood” (jus sanguinis, the parent’s citizenship determines the descendants one), and exempted foreigners, slaves, women, and the ones that lived in the periphery of the city providing to it their services (metoikos / μέτοικος) To them, Athens ensured isothelial rights but not the rights of an Athenian citizen, even if this category of habitants highly contributed to the military, mercantile and construction activities of the city. The Athenian model often appeared as quite inadequate for the masses of habitants that had not an original Athenian descendance, (Bengston, 1988).

1.2. 1st-2nd century A.D.

The Roman citizenry was based on the two fundamental cores of justice and freedom for the individual as well as the integrity and the stability of the city’s regime. It can also be called as the first historical apparition of the dual attribution of citizenry, as this characteristic acted as the basic principle for the political succession and stability of Rome. The equivalent of the Athenian polity was the Roman “Res publica”, social affairs, a state of social being and acting that describes the way which all habitants that were given the attribution of citizen shared together. The roman citizenry was not described with political terms, but as a community of people that shared justice and freedom for the common good, (Digeser, 2003).

Rome’s interests lied on the continuous extension of its sovereignty; thus, citizenship was given to habitants of not only the very strict borders of the city, but as mentioned before to habitants of other Latio and Italian peninsula conglomerations as well. It contained a more complex essence of legality in the procedure of citizenship awarding than the Athenian equivalent. The benefits of constructing a Confederation based agreements with other Italian cities, to the habitants of which it would be given the awarding of citizenship, gave Rome the space and power needed for its advancement, (McDonald, 1994).

Roman hegemony was assured by the bilateral agreements its regime conducted with other Latin cities and conglomerations to which assigned citizenry to their habitants, which citizens could keep both their old citizenship of the city they lived as well as their new Roman one while their cities could keep their autonomy, (idem). Being given the Roman citizenship, as part of the dual attribution of citizenry for the non-habitants inside the city of Rome, was considered an act with privileged political, legal,

and social status quo, thus all Italian cities claimed it even after bloody battles between Italian cities, (Kerrigan, 2001). Caracalla's edict in 212 a.C. granted that all habitants of the Roman Empire would be awarded citizenry, which action of citizenship award, binded them to the Roman law and its Gods.

To be awarded the given of citizenship, an individual had to comply with Rome's prerequisites, the most important of which was not to cause any kind of harm to the empire's common good, like causing acts of conspiracies against the emperors' will. The immensity of the Roman empire followed by the at-the-date collective consciousness that slavery was more than welcomed, it was actually a customary law responding to the need to find manpower labor and agricultural labor and it was applied as unwritten war law for the defeated foreigners, and at the same time it was also applied to the members of the same race for offences that were under criminal or civil law such as debt or theft. Slaves were individuals cut off from their social existence and slavery was equivalent to social death. Any Roman citizen while he could have in his position up to ten slaves and the richest of them up to four hundred, he would be opted to award freedom to his slaves and award him as an equal citizen to him, as long as the latter followed certain rules of the regime, (Kleijwegt, 2009)

Complimentary to citizenry was the notion of justice from the Roman State to its citizens no matter their habitat. Justice was the question that Rome's regime had to address in order for the ecumenical coverage of every citizen against any kind of misbehavior and frauds either from one another or between the State and the citizen, (Digeser). These two quite essential virtues, freedom, and justice actually formulated Roman citizenship that had to inspire respect and submission to internal and external enemies. The virtue that every Roman citizen was assured of, that of seeking justice, was the pinnacle of legality for reassuring their freedom and the denial of providing justice to people was equal to the denial of Rome's sovereignty. The core of the notion of the Roman citizenship was this binary explanation of citizen that could live under the virtues of freedom and justice.

In that frame of freedom and justice, the profound social obscurity towards women and slaves produced by the strict Athenian codes of civil law regarding their citizenship was not that apparent in Rome. The Athenian "males only club", a quote with which Vidal Naquet (1980) described the Greek society's structure, was not the case for Rome and especially at the far most western part of the empire. Women, although deafening absent from social life, a very few of them had the chance to elevate in it and hold powerful places especially during the two centuries peaceful period of Pax Romana or for many Pax Augustus, that is during the first and the second century a.D., few of them tried and succeeded in becoming heads of the society they lived in. Being excluded from holding offices, as a phenomenon that derives from the patriarchic rules that Roman Gods imposed and having to cope with the monogamy's rules forcing feminine submission to the husband, M. Kajava (1990) informs us for a patroness and protector of the Italian city of Peltuinum, under the name of Nummia Varia.

The Senate, which was the juridical and governmental supreme body of Rome charged with the governance of the empire, was formed with the participation of patricians, that is the wealthy and nobles who came from prominent houses of the older demagogues of Rome in contrast to the plebeians. The latter though were the ones that offered the most both for the expansion of the empire and the submission of the "savages" to Rome and as such they protested, revolted against the first and actually gained their place and integrity in the Roman class system, (Canfora, 2006)

2. MEDIEVAL TIMES

As Medieval Times one can identify the transitional period between antiquity and the Modern ones, whose starting date is a matter of dispute between historians and its is such a fundamental issue that

its starting date has direct consequences on the matter of citizenship and its concept of legality. Some of these views focus on the eighth along with the apparition of the Islamic faith in Europe, other focus on the year 330 a.D. when the capital of the Roman Empire was transferred from Rome to Byzantium or in the year 395 a.D. when the empire was divided into eastern and western. A very important date was the year 476 a.D. when the Visigoth king Alaric when he besieged Rome and established the first Germanic kingdoms, the kingdom of Spain, of Aquitania and the kingdom of the Vandals in Africa, (Papoulia, 2002).

It is nevertheless conventionally accepted that Middle Ages begin in the fifth century and stretches until the fifteenth, a period of time in which religion and especially Christianity played the most critical role in the matter of recognizing human rights and by them the virtue of awarding citizenship to the people. Christianity and its level of faith among the faithful people or not, was the only criteria the then administration used in order to divide society into classes. These classes were based in a trilateral division which classified them to the clergy (*oratores*), the warriors or the nobles (*bellatores*) and the common people (*laboratores*) meaning that there existed the ones that were praying, those that were fighting and those that were working, (Duby, 1976).

This tripolar social division meant that the first class had the obligation to connect people with the celestial Holy world, that is the world that represents the real homeland and final scope of every person and because of that the clergy was on the top of the social structure. The middle class was fighting for the good of the church, it was the class the knights belong to, and finally the common people which was the class that was working to feed and nourish all of the above while being at their disposal and treatment. This tripolar represents the Holy Trinity with the Father being the clergy, the people were the Son, and the nobles/fighters were the Holy Spirit.

The medieval society, no matter the chronological subdivision of it given the fact its prolonged period, placed Christianity and its representatives, the clergy, at the highest point of the social structure and it was that social class with the legal freedom and administrative power to award citizenship and describe the level of rights among people. The social contrast between the wealthy and the poor was evident during the late period, along of course with the omnipresence of religion. So, the bipolar liaison of religion with wealth gaining, as a result from the ever-growing mass production and the governmental rule of people deriving from that liaison, was the way people were classified into classes. The most normal division during this time was that between the clergy and normal people while during the thirteenth century the classes division was enriched engulfing the division between the wealthy and the poor signaling the advancement of various forms of monetary economy and the flourishing of trade, (LeGoff, 1994).

The above-mentioned classification as a result of the complexity of the medieval society, had to be deeply classified so that even among the nobles and the common people existed even more classifications. Those terms were *sublimis maior, summus, altior, superior, supremus, gravis, excellens, eximius* being able as well to determine the level of the Divine grace to the nobles. On the contrary terms like *exilis, tenuis, minor, humilis, inferior, infimus, extenuatus*, explained the lack of power of the lower class, (idem.). What is evident is that one class attempts at the supremacy over another and a tendency of the upper ones to manipulate the lower one.

The social hegemony of the clergy, a social class placement thoroughly enforced by the papal institution, embodied the ideal of obedience and submission of the two rest classes, and along with the power the king possessed was the only institutionalized way for an individual to be called a “free man”, become a citizen of the habitat he used to reside and offer his manpower or knowledge to his master, be him a noble, a knight or the church itself, (Schoeder, 1992). Patronizing society and getting

all the benefices of that particular classes' arrangement, the clergy, and the king as one indivisible body used to grant land and the management of public ductions to the nobles that were provenly helping the country and its religious institutions survive and thrive. These latter, according to their power, were called masters and had the privilege and right to possess their own land, their own vassals, and farmers. Medieval Times was the period that appeared the political and social system of feudalism, meaning the way one can possess land and people, (Denougeot, 1988).

Feudalism is a statute that draws its existence from three main elements:

- The benefice (*beneficium*) that is the granting of the right to own an area of land for a limited time period in exchange for his military services
- The submission (*Vassalgium*) that is the obligation of whom was granted the right to own land to swear allegiance to his sponsor (sacramentum fidelitatis).
- The immunity (*immunitas*) that is the exemption of the sponsored from the obligation to bring under the jurisdiction of the sponsor the areas he now holds because only he has now the sovereignty of these lands.

Regarding the fact that these were the terms of the relation between the supreme social power (king and the clergy) and the nobles, the equivalent relation at its most extreme was the norm for the masters (*domini*) and their vassals (*vassi* or *homines*), (Filiás, 1978).

Only a “free man”, a popular saying of the examined time in order to describe someone eligible to pledge submission to another more powerful one while this action constituted him as human (*homo*), meaning vassal. This specific action of submission implied for both parties reciprocity in rights and obligations, the main of which was to avoid any kind of harm or damage from one to the other.

Having created such kind of connections between social classes, any given kingdom had thus created a quite important army of knights of professional status ready to conquer and reign the savages that were outside the kingdom's periphery and even make them osculate its regime, (Vincent, 1995). In addition to this dimension of the feudal system, the recognition of a vast majority of both the nobles and their vassals of their need for greater freedom outside the paternalistic connection with the king and the clergy, was the reason for the numerous revolts and revolutions of the oppressed towards the oppressor, (Pohl, 1997)

The feudal period bequeathed a truly essential elements the roots of which are extremely obviously referred to this period. The notion that the relationship between the ruler and the ruled is based on a reciprocal contract, a fact that signifies that the ruled, called citizens nowadays, have rights and obligations and that the fight against an oppressive ruler is legitimate and lawful.

In that context, it should be remarked here that in this period the *Magna Carta Libertaum* was written in 1215 as a means to address the dispute emerged between King John of England and Pope Innocent III regarding King's rights. He ought to abolish a number of his rights, respect the law and protect his obedient. It is believed to be one of the most influential texts in the history of human rights.

3. RESULTS

Citizenship as a virtue is a given that demands legality and respect for the much-needed equal treatment of both the parties that either construct it, that is each time ruling social class, or enjoy its fruits, that is common people that by having been awarded with it they assure their wellbeing. In Antiquity and the later Middle Ages none of it was granted. The greatest known European ancient civilizations, those of Athens and Rome, were ruled under prejudices and fears of the stranger the non-belonging to

the same race as the natives, especially the males, that enjoyed recognition as humans and automatic award of citizenship.

In both regimes women were individuals of second class and under the power and will of their husbands followed by millions of slaves that were only helpful as manpower or if educated always willing without any hesitation to provide their knowledge to their master. In that sense, Rome started to make a slight difference of its rulers behavior towards both women and slaves by assuring freedom from selected few of slaves or better letting a sense of assurance in the air for them so they would incessantly provide their service to the empire and help it expand as much as possible.

Religion was considered the fundamental principle of an individual's identity and even if not yet existed the idea of homogeneity of the nation, sovereignty of the monarchs, be them the Athenian rulers, the Roman emperors or the medieval kings and the clergy, underestimated the value of religious beliefs as a solely private case of a person and highlighted it as the most important element of an individual to be granted citizenship, that is establishing a solid relation between a person and the state he resides in.

BIBLIOGRAPHICAL REFERENCES

- Austin, M. M., & Vidal-Naquet, P. (1980). *Economic and social history of ancient Greece*. Univ of California Press.
- Bellamy R., (2015). Citizenship: Historical Development of. In JD. Wright. *International Encyclopedia of the Social and Behavioral Sciences*. (1st. ed.), 643-649 Elsevier. <http://dx.doi.org/10.1016/B978-0-08-097086-8.62078>
- Benston H. (1988). *History of Greece: From the Beginning to the Byzantine Era*. University of Ottawa Press
- Bosworth A. (2000). The Historical Context of Thucydides' Funeral Oration. *The Journal of Hellenic Studies*, 120, 1-16. <https://doi.org/10.2307/632478>
- Canfora L. (2006). *Guilio Cesare. Il Dittatore Democratico*. Laterza.
- Demougeot E. (1988). *L' Empire Romain et les Barbares d'Occident (IVe-VIIe siècles) scripta varia*. [The Roman Empire and the Western Barbarians (4th-7th century)] (1st. ed) Publications de la Sorbonne
- Digester E. (2003). Citizenship and the roman Res Puplica: Cicero and a Christian Corollary. *Critical Review of International Social and Political Philosophy*, 6 (1), 5-21 <https://doi.org/10.1080/13698230510001702643>
- Duby G (1976). Gerard de Cambrai, la paix et les trois fonctions sociales, 1024. [*Gerard de Cambrais, peace and the three social functions*], *Comptes rendus des seances de l' Academie des Inscriptions et des Belles Lettres*, 120 (1), 136-146. https://www.persee.fr/doc/crai_0065-0536_1976_num_120_1_13220
- Filiis V. (1978). *Kenonika Sestemata [Social Systems]*, (1st. ed), Livanis
- Gudmundur A., & Asbjorn E. (1999). *The Universal Declaration of Human Rights. A Common Standard of Achievement*. Martinus Nijhoff.
- Gosewinkel D. (2021). *Struggles for Belonging: Citizenship in Europe 1900-2020*. Oxford University Press.
- Hignett C. (1952). *History of the Athenian Constitution: To the End of the Fifth Century BC*. Oxford University Press.
- Jensen P., Nielsen T., Rubinstein L., Hansen M. (2000). *Polis & Politics: Studies in Ancient Greek History*. Museum Tusulanum Press.

- Kajava M. (1990). A New City Patroness? *Tyche*. *Beltrage zur Alten Geschichte. Papyrologie und Epigrafik*, 5, 27-36.
- Kerrigan M. (2001). *Ancient Rome and the Roman Empire*. Dorling Kindersley.
- Kleijwegt M. (2009). Creating New Citizens: Freed Slaves, the State and Citizenship in early Rome and under Augustus. *European Review of History*, 16 (3). 319-330 <https://doi.org/10.1080/13507480902916829>
- LeGoff J. (1994). *L'Homme Medieval [Medieval Man]*. Points.
- Lord C., O'Connor D. (1991). *Essays on the Foundation of Aristotelian Political Science*. University of California Press.
- Malcolm D, John P., (1997). *Selected Papers in Greek and near Eastern History*. Cambridge University Press.
- Mansbridge, Jane J. (1983). *Beyond Adversary Democracy*. The University of Chicago Press.
- Manville P. (2016). *The Origins of Citizenship in Ancient Athens*. Princeton legacy Library.
- Marshall T.H. (1950). Citizenship and Social Class: And Other Essays. *The Economic Journal* 62 (1), 28-29. <https://doi.org/10.2307/2226966>
- Maskviker J. (2010). Participation and rights in Athenian Democracy: A Habermasian approach. *The European Legacy*, Routledge 15(7), 855-870 <https://doi.org/10.1080/10848770.2010.528902>
- McDonald A.H. (1994). Rome and the Italian Confederation. *The Journal of Roman Studies*, 34, 11-33. <https://doi.org/10.2307/296777>
- Morris A.E.J. (1994). *History of Urban Form before the Industrial Revolutions*, Routledge
- Papoulia V. (2002). *Apo ton Archeo sto neotero polymerizmo [From the Ancient to the Modern Polymerization]*. Vantias
- Pohl W. (1997). *Kingdoms of the Empire. The Integration of Barbarians in late Antiquity*. (1st ed.), Brill
- Raaflaub K., Ober J., Wallace R. (2007). *Origins of Democracy in Ancient Greece*. (1st ed.) University of California Press. <https://www.jstor.org/stable/10.1525/j.ctt1pp9pt>
- Sen A. (1990). Individual Freedom as Social Commitment. *India International Centre Quarterly*, 25(4)-26(1), S53-S69
- Schroeder R. (1992). *Max Weber and the Sociology of Culture*. SAGE
- Scott A. (2008). *Social Economy of the Metropolis: Cognitive Cultural Capitalism and the Global Resurgence of Cities*. Oxford University Press
- Vincent C. (1995). *Introduction a l'histoire de l'Occident Medieval*. Le Livre de Poche
- Vlastos G. (1953). Isonomia. *American Journal of Philology*, 74 (4), 337-366
- Weber M. (2009). *The Protestant Ethic and the Spirit of Capitalism*. Oxford University Press.

Use of ICT in Special Education

Lamprou, Charilaos

Abstract: New Technologies have invaded people's lives for good, with the result that in many cases they not only facilitate it but also contribute to making it better. One key area they have entered is that of education. This article examines the use of ICT and distance education in Greek special education and training, through a literature review. More specifically, it explores how teachers define distance education and how it is used in the three different structures (integration department, parallel support, special school) that exist. It also studies the platforms or digital applications used by teachers to implement distance education in special education and training, as well as the role of parents. At the same time, it examines the advantages and disadvantages of its use, as well as the difficulties and obstacles that arise during the implementation process.

INTRODUCTION

New Technologies have invaded people's lives for good, with the result that in many cases they not only facilitate it but also contribute to making it better (Raptis & Rapti, 2014). One key area they have entered is that of education.

More specifically, the way in which they have penetrated education is spectacular as well as the changes they have brought about, which have taken place at a very rapid pace. So, by making use of Information and Technology Technologies (ICT), the roles of teacher and student have been significantly influenced and the existing barriers have begun to disappear. At the same time, the way education was provided has diversified to a point where it has become more lucrative. It no longer depends solely on the teacher, but also on the student, as well as on the way they communicate with each other, while one can understand that play is included in the educational process. Of course, these changes could not be absent from the field of special education and training.

However, this enormous proliferation of information and communication capabilities and methods has raised concerns about the effectiveness of all of this in the conduct of the educational process. Although various theories have been developed about the formation of different learning environments on the Internet, their effectiveness is still under study (Raptis & Rapti, 2007). The same applies to the case of distance education through interactive video conferencing (Anastasiadis, 2006; 2007a; 2008a; 2008b; Anastasiadis et al., 2009b).

More specifically, the terms «Interactive Videoconferencing» (IVC) means the ability to transmit audio, video, data and technology media, in order for participants to exchange views, communicate and collaborate regardless of mileage. that they have, in real time.

Although video conferencing is more organized than face-to-face meetings, it certainly does not offer the same opportunities for socializing. However, there is research that suggests that this way of learning tends to perform better than face-to-face teaching (Fulk & Dutton, 1984; O'Connell et al., 1993; Webster, 1998).

The purpose of this article is to investigate the use of distance education in special education, during the pandemic and not only, through a review of research.

Distance education in special education

The Greek literature regarding distance education in special education and training is limited, given that as an institution it is still in progress in relation to conventional education, a fact that has so far not allowed the formulation of its application in the former. However, some moves have been made to implement distance learning programs for special education teachers, which are still few, due to the inability of the Greek system to keep pace with international education policy towards people with special educational needs and disabilities (Panteliadou, 2004).

Nabeel (2009) organized a survey to reveal the experiences, methodology and success rate of distance learning staff in special education and training from the Allama Iqbal Open University, based in Pakistan. The above postgraduate program marked the era of distance learning programs, as no previous implementation effort had been made by a University of Pakistan. Teachers, who can watch it from wherever they are, combining it with their work. Furthermore, the researcher himself stated that the specific program contributed to the improvement of the education provided by teachers to students with special educational needs and disabilities due to the fact that it provided training to the former in matters of special education and training.

An interesting research is the one conducted by Chronopoulou and Papadopoulos (2016) which essentially explored the views and preferences of special education teachers in a distance education program regarding teaching methods, educational materials, media and traditions. Courses within this. A quantitative questionnaire method was used, which had closed-ended questions based on the five-point Likert scale. The sample consisted of 61 teachers who participated in a 400-hour program conducted by the University of Macedonia. The results have been of great interest, demonstrating that they can be used to conduct a distance learning program related to special education and training. More specifically, the largest percentage of participants (93%) prefer modern video conferencing as a way of communication, exchange of messages and a way of delivering lessons. At the same time, 75.4% consider the combination of digital and printed material in an educational program to be better. More specifically, the findings of the above research showed that the participants were positively attached to the distance programs and to participate in them, with the only hesitation that in such programs there is no possibility of immediate feedback. Also, one thing that emerged from the research was that the older the participants were, the greater their anticipation to take part in a distance program, which is explained, if one thinks that the younger ones at that age they do not have that much time at their disposal, while the older ones want lifelong learning.

Then, another study was conducted by Pang in China in 2018 where an analysis of the views of special education teachers living in rural areas of this country around co-education and their expectations from the distance learning special education program, which is offered by a university in Northeast China. The qualitative method was used and interview and observation were used as tools. The sample consisted of five teachers who attended the specific special education and training program in a rural area of northeast China. The findings showed that they wanted to include an internship in the program, as it has not been integrated into the program and is not a mandatory activity. They also expressed the view that they did not feel properly prepared to deal with students with special educational needs and disabilities. For the above reasons, the view was proposed for the inclusion of compulsory internships in special education and training structures, since it had not been done until then.

Legislative framework for distance education of students with disabilities and / or special educational needs

Regarding the circular on «remote support of students / three with disabilities and / or special educational needs» and in full agreement with the following circulars: a) F8 / 38091 / Δ4 / 16-03-2020 sent to the Directorate General of Studies P.E. and D.E., based on the circular of the Ministry of Education and Science on the Transmission of Instructions for the Implementation of Distance Education Programs, b) 38510 / GD4 / 17-03-2020 which was sent to the General Directorate of Studies of P.E. and D.E., based on the circular of the Ministry of Education and Science on Clarifications for the Operation of the Educational and Counseling Support Centers and finally c) 2873 / u1 / 17-03-2020 which was the decision of the Minister of Education and Religions on Restricted Operating Services of the Ministry of Education and Religions, it was necessary to make known the provision of instructions for the implementation of distance-adapted educational process and communication between teachers and students / three with disabilities and special educational needs.

Therefore, in order to maintain the relationship between teachers and students / three with special educational needs and disabilities who attend any structure of special education and training (special schools, integration departments within general schools and with parallel support), it was decided to provide information and to send instructions to all the Principals of the school units, regardless of type and grade, from the executives of education (D.P.E., PDE, D.D.E.), the structures scientific and pedagogical guidance (PE.K.E.S.) and educational and counseling support, (K.E.S.Y.), in order to disclose the appropriate tools, methods and educational material, in order to implement distance education in special education and training.

At the same time, it was deemed necessary to highlight some good practices that have been or are being applied in similar circumstances. More specifically, the K.E.S.Y. It was deemed appropriate to undertake remote internships in order to provide psychological support to parents and students who have either already passed an assessment or may do so. These practices include teleconferencing via SKYPE, telephone communication or e-mail. Furthermore, in collaboration with the Principals of the school units, it is necessary to coordinate the members of E.D.E.A.Y., so that they provide their services in a similar way.

It was also decided that the students of special education and training, Primary and Secondary education, to take part in the distance education that would take place at the local level with the basic condition to be applied where and when necessary a variety of educational techniques and applications such as Informatics and Telecommunications. are for example: a) asynchronous distance learning tools (e-mail, web, video lecturing) through which the educational process takes place at different times and rhythms and includes the sending of educational material that can be implemented with or without the help of parents or guardians. b) modern e-learning tools (computer chat, video conferencing), based on which communication and interaction take place in real time. The continuation of the educational relationship between the persons of the community and the implementation of experiential activities are reasons for the implementation of the modern teleconferencing.

Of course, in all of the above, frequent communication and consultation with the parents of students with special educational needs and / or disabilities was considered necessary, as the role becomes irreplaceable (Strigas, Tsibiris & Varsamis, 2020).

Utilization of distance learning in special education and training in Greece and in the International Bibliography

Research in Greece for Primary Education

In 2011, in the framework of the postgraduate program entitled «Applied Informatics in the field of Computer Systems» from the University of Macedonia, a postgraduate (diploma) thesis entitled «Distance education for people with disabilities» aimed at noting the features of the systems e-learning, e-learning methods, its advantages and disadvantages, to make a historical review of the education of people with disabilities, to identify technologies for the visually impaired as well as for those with mobility problems as well as to present some e-learning programs that contribute to improving the quality of education and consequently the lives of people with disabilities., had the following methodology. It was divided into four chapters, each of which dealt with a specific topic.

In more detail: Chapter 1 analyzed what e-learning is (the characteristics of e-learning systems, the requirements of a learning environment, web education, the role of the web in e-learning) and commented on e-learning methods (more specifically the advantages and disadvantages, opportunities and prospects and risks). Chapter 2 provides a historical overview of the education of people with disabilities, highlighted the issue of exclusion from education, mentioned the European Union's position for a more substantial integration into the structure of education, highlighted the limited access of people with disabilities to new technologies and reference was made to the bridging of the spectrum of the digital dividing line and to the offer of New Technologies to the disabled. For this reason, some e-learning programs have been used to help improve the quality of education and consequently the lives of people with disabilities, such as DELFE and DEDALOS under the LEONARDO DA VINCI program for the deaf, and finally, two more programs, for the accessibility of academic libraries' websites, and for the education of these visually impaired people.

In relation to the sample, these are books (university branch), either in Greek or in a foreign language, some of which analyzed what is distance education and data around it, as well as the conditions for its implementation. Much of the literature was covered by books on special education and research-related topics. Regarding the conclusions, he came to the following conclusions. More specifically, he stated that e-learning offers people with disabilities opportunities to overcome certain problems (vision problems, hearing problems, difficulties associated with reduced mobility) especially with the use of the Internet and more specifically:

- by facilitating access to new services, new knowledge and new forms of work from anywhere, without having to change parts, just by using the access equipment

At curbing the isolation that people with disabilities feel in their daily lives and learning through integration into a virtual learning community as well as

- by restoring a social identity for them by offering them access to work or helping them maintain their work by improving their skills (Kotsopoulou, 2011).

In 2013, he completed his doctoral dissertation at the University of Macedonia. Department of Educational & Social Policy (EPC) research on distance education for visually impaired adults using assistive technology. For these purposes the research was structured in 4 research stages. In the first research stage, the attitudes of visually impaired people towards distance education and the perceptions about distance education as they arise from the comparison of distance education with the traditional model of education were studied. In addition, the possible correlations between the attitudes and perceptions of the participants towards the distance education and their individual / demographic

data were investigated. In the 2nd research stage, the readiness of the participation of visually impaired people in distance education programs was studied.

In addition, possible correlations between the willingness to participate of visually impaired people and their individual / demographic data were explored. They were asked to answer a questionnaire consisting of 5 sub-scales and a total of 42 questions. In the 3rd research stage, the visually impaired people took part in a program of objective conditions. The distance education programs attended by the participants were two, 20 teaching hours each. In the 4th research stage, distance activities were implemented from 3 different programs: a) Braille code reading and writing program, b) mobility and orientation training program and c) special education and training program. As for the sample that participated in the survey, it is worth noting that it was not the same in every case. More specifically, in the 1st research stage, 41 adults with vision problems participated, who answered a questionnaire consisting of 3 sub-scales and a total of 25 questions. In the 2nd stage, the participants were the same as the participants of the 1st research stage. In the 3rd research stage participated 18 people from the total number of people who participated in the two previous research stages, while in the 4th research stage participated five people from the sample of the 3rd research stage participated in the remote implementation of numerous activities. In relation to the results, for the 1st research stage they showed that the participants / subjects have slightly positive attitudes towards distance education. In addition, participants with a higher education level as well as participants who use the computer more hours on a daily basis show more positive attitudes. Older participants also tested more positive for distance education. For the 2nd Research Stage, the results showed that the degree of readiness to participate in CEE programs is slightly positive. In addition, two important predictors of participation readiness emerged, the educational level and the frequency of computer use. For the 3rd Research Stage, the results showed that the disadvantages were mainly related to those aspects of the programs for which the issue of accessibility had not been covered. The main advantages of the program were the possibility of saving time, absence of movement and the possibility of training from the personal space. For the 4th research stage, the results showed, among other things, that: a) the students may have different desires and there is no convergence of preference in a certain form of educational material, b) the form that the student will choose to use / learner may depend on the inherent difficulties (eg degree of complexity) of the material content and c) the inherent difficulties seem to affect not only perceived accessibility, but also the usability and satisfaction of the user. Regarding the weaknesses of the research, it is noted that it was not specified what is the appropriate form of educational material for some specific academic fields. Another major shortcoming is the fact that the research does not refer to the means of education that minimize the distance between teacher and learner in relation to the learning process and at the same time enhance the independence of the latter. Finally, an important gap, which of course is pointed out, concluding, by the author is the fact that no research has been done on the design, implementation and correction of tools that are accessible to people with visual impairments or other disabilities regardless of academic stage in which it is located (Kustriava, 2013).

Research in Greece for Secondary Education

In 2016, in the framework of the International Conference on Open & Distance Education (New Technologies in Special Education and Training), research on the proper use of New Technologies and distance education in order to improve the performance of students / three with special needs who are in high school and providing assistance to the teacher in order to support them in the most appropriate way. More specifically, the case study was carried out on a hearing impaired student of DG Lyceum with more than 67% disability who attends a regular school and relates to the subject of

History. More specifically, it is an online and distance learning course lasting 25 hours with the help of the LAMS learning activity management system. The results showed that the intervention had positive effects on the student's performance and performance, while when he was asked to give his opinion about this experience, he described the program as «convenient», «comfortable» and stressed that he did the lesson as a normal student (Xanthouli et al., 2016).

Research in the International Bibliography for all levels of education

In 2004, the 9th International Conference on Computer Assistance to People with Disabilities (IC-CHP) presented case studies, personal experiences and assistive technology tests entitled “Living, Teaching and Learning at Any Time and at Any Place, E-Learning- Opportunities and Barriers for Visually Impaired Students”, which aimed to make known the views of teachers on the possible use of online education and training activities (INSET). In essence, these are separate chapters where each has its own title. For example, the first chapter talks about the human environment, the second about equality in education planning, guidelines and policies, the third about equality in information society technologies in cooperation with Europe, the fourth for personalization of interactive programs, fifth for distance education and accessibility, sixth for accessibility to music-related websites, seventh for accessibility to games and entertainment, eighth for accessibility to tourism, the ninth for accessibility to next generation web development tools, the tenth for the care of the elderly, the eleventh for the orientation and movement of visually impaired people, the twelfth for the point of contact for visually impaired people, the thirteenth for accessibility of information for the visually impaired, the fourteenth bread for accessibility in education, the fifteenth for mathematics and the sixteenth for graphics and tactile interfaces. The following two talk about people with mobility problems and their rehabilitation system, followed by the chapter on smart environments for all and then three chapters on people with cognitive, verbal and learning difficulties such as autism and report in software accessibility and training. In conclusion, the last two chapters refer to people with hearing problems and more specifically to the perception of language, digital media and Information and Communication Technologies. The results of this study showed that attention with visual scan (SDMT), psychomotor (MAND) and language processing (CCT) are important predictors of the ability to operate the global computer among people with mental retardation (Klaus, 2004).

In 2009, as part of a survey entitled «Can you hear me now? Evaluation of an Online Wireless Technology to Provide Real-Time Feedback to Special Education Teachers-In-Training using classroom practices, a special education preparation program was developed for 15 teachers. The data collected concerns videos and written texts with thoughts of the above regarding their experiences.

The results showed that this type of technology (bug-in-ear) increased the pace and number of comments and praise from teachers, which led to an increasing success rate of those applied by the latter. This has led to a gradual improvement in the behavior and performance of students / three, which was evident from their comments, saying that they consider advanced internet technology as a powerful tool to improve the teaching and learning process, but point out the need for perseverance and patience of both teachers and the supervisor, as well as the need for teachers for constant reassurance (Rock et al., 2009).

In 2017, the research (showing examples of applications) entitled «AAL Platform with a ‘De facto’ Standard Communication Interface (TICO): Training in Home Control in Special Education» aimed to emphasize that this is a communication panel editing program that It is widely used in special education schools that technologically follow the trends of AAL technology and integrate a successful interface into a heterogeneous AAL service platform that focuses on a functional projection. It

should be noted that educationally, this is a very flexible interface in conjunction with communication training that allows the dynamic adaptation of complexity, enhanced by an accessible mentality and the importance of the virtual elements already used. Note that it offers specific interaction feedback, adapting to evolving needs and abilities and improving children's personal autonomy and confidence at school and at home. It also aims to improve the autonomy of people with disabilities and, consequently, their quality of life, as well as self-esteem and motivation for interaction, based on individual abilities and autonomy, to promote aid in realization work by people with special educational needs, as well as to achieve access and control over technological elements of daily use such as lighting, television, shutters, music systems in a safe and comfortable way. Also, measure the degree of autonomy achieved by users and the levels of user satisfaction that can be observed and benefit from the comments in the real world of virtual data to assist in the process of learning cause-and-effect interactions by controlling the relationships between virtual components and the consequences of activating them. The results showed the following: Out of the entire available population, seven children were identified as unable to use a commercial home test and there were suggestions to use TICO. Of these seven, five children eventually underwent the training described here, with the aim of improving their autonomy and TICO's effort to facilitate the interface for AAL services. The training was successful in all five cases, as there were two additional children who were pre-selected and subsequently rejected from this training phase due to higher difficulties. The team considered it better to deal with them when more experience has been gained in the development of training for higher cognitive difficulties. It is recommended to install a TICO home control in all five cases with several modification suggestions, most of which can be done with the current system by configuring tables and parameters such as scan delay times, cell size and number, cell grouping, and various platforms. hardware for interconnection among others. In terms of self-esteem, disposition and attitude towards the new system, the training was successful, raising steady expectations for improved autonomy. In addition to training in the use of the TICO Home Control system, this platform has been found useful for the training of basic cognitive and business skills: Particularly important is the training in time management regarding waiting and reaction times, the training in relation to cause- result with different observable comments, lateral and optimization of spatial orientation and improvement of subtle psychomobility, as well as the creation of relationships between virtual and real elements (Guillomía et al., 2017).

In 2018, a survey was conducted on the prevailing view, according to which students with special educational needs and disabilities who are able to serve their needs, have the right to enroll in online learning environments and to participate regularly in activities. However, as this was a challenge for most teachers and the data on strategies and practices was scarce and incomplete, it was decided to create a framework to meet the needs of these students on the Internet, supplementing the data or the efforts of other older research, such as the one with the K-12 Online original manual and the mixed learning method. The results of the above study made it clear that the number of students / three with special educational needs and disabilities enrolled in online courses is increasing with the negative, being that it has not been investigated whether they understand what is taught and how large is the workload for teachers, as the way of teaching and the content of the services they are called to offer change (Rice & Dykman, 2018).

Last year (2020) and specifically in May, the research entitled «School's Out for COVID-19: 50 Ways BCBA Trainees in Special Education Settings Can Accrue Independent Fieldwork Experience Hours During the Pandemic», aimed to present 50 ways concerning Board Certified Behavior Analyst (BCBA) special education and training teachers who have stopped their internships in the educational

settings they have been attending in order to closely monitor educational and therapeutic activities due to emergency measures to reduce COVID-19, (one of which was the suspension of public and private education units) but wanted to continue it remotely throughout the pandemic. More specifically, the reason for deciding to write this article was that the nature of this organization is to support and guide their trainees, offering them moral support, quality services and opportunities for professional advancement in order to produce work. The conclusions of this effort were limited to the fact that due to the limited opportunities for communication of the trainees with the students that would result in the impossibility of completing their internship, the above practices are a method of gathering experiences and continuing their observation during of that year (Fronapfel & Demchak, 2020).

In the last month of last year (2020), the research entitled «E-inclusion: Online Special Education in Italy during the Covid-19 pandemic», aimed to emphasize by the Italian legal framework the requirement for all students to join / with special educational needs and disabilities in the activities that took place within the online classes in which they were enrolled, given the suspension of the operation of the school units and consequently the interruption of the educational process within them. More specifically, due to the need for cooperation of all teachers (general and special education and training), in order to organize online activities in which all students could participate regardless of their special needs, the Department of Education of the University of Genoa based in Italy, organized a qualitative study. The purpose of this was to investigate the factors that hinder the electronic integration of students / three with special educational needs and disabilities. For this purpose, a questionnaire was designed that included 6 open-ended questions. The sample consisted of 785 teachers who completed it during April 2020. The analysis of the answers was done in combination with qualitative content analysis and statistical text analysis. The results of this study showed that in order for functional electronic integration to take place, there must be appropriate technological equipment, a satisfactory level of computer skills, cooperation with the families of students / three and with all of them / teachers as well as knowledge for online teaching strategies. More specifically, the most important seemed to be the organization of activities that will focus on the special needs of students / three with the contribution of modern and asynchronous tools in which they will participate either individually or in small groups (Parmigiani et al., 2020).

CONCLUSIONS

The right to education and participation in the educational process for most of us seems to be a given. However, there are cases of students / three with special educational needs who find it difficult to participate in all of this. In particular, if changes occur, it is typical that these students are disturbed and may feel that they can not fully respond. The same is true in the case of distance education.

In particular, the process is a new reality. Both teachers and students are invited to learn to function in a new way of teaching, which holds many different kinds of surprises. Thus, other times they are able to enjoy the possibilities offered by this learning environment and other times they face various difficulties due to system malfunctions.

In any case, the difficulties disappear when most of the students with special educational needs become familiar with the New Technologies, platforms and technological equipment and manage to participate in distance education as far as their special abilities allow them. After all, as Mathew Jacobson characteristically states, «behind every child who thinks he will succeed, there is an adult who already had this view.»

BIBLIOGRAPHICAL REFERENCES

- Anastasiadis, P. (2006). Online learning environments and distance learning. In A. Lionarakis (Ed.), *Open and distance education - elements of theory and practice*. Athens: Forerunner (in Greek).
- Anastasiadis, P. (2007a). The advanced learning technologies of modern and asynchronous transmission in the service of distance education. *In the minutes of the 4th International Conference distance education*, Volume II. (in Greek)
- Anastasiadis, P. (2008b). Pedagogical planning issues for the didactic use of interactive video conferencing in a mixed-polymorphic- learning environment, a socially constructive approach. The case of the program «Education of Expatriates» for the Training of Teachers of the Greek Diaspora at the University of Crete (EDIAMME). In Anastasiadis, P. (Ed.), *Teleconferencing in the Service of Lifelong Learning and Distance Education: Pedagogical Applications of Collaborative Distance Learning in Greek Higher Education*. Athens: Gutenberg (in Greek)
- Anastasiadis, P. (Ed.). (2008a). *Teleconferencing in the service of lifelong learning and distance education-pedagogical applications of collaborative distance learning in Greek higher education*. Athens: Gutenberg (in Greek).
- Anastasiadis, P., Filippoussis, G., Siakas, S., Tomazinakis, Ar., Giza, P., Mastoraki, E., Karvounis, L. (2009b). «The teleconference in the service of the collaborative construction of knowledge and the interdisciplinary approach. From theory to practice «ODYSSEUS 2009»: environment - renewable energy sources». *1st Panhellenic Conference of Educational Sciences*. Athens: Gutenberg. (in Greek)
- Chronopoulou, E., & Papadopoulos, K. (2016). Distance Training In Special Education: Participants' Attitudes And Preferences. *TOJET*. (in Greek)
- Fronapfel, B. H., & Demchak, M. (2020). School's Out for COVID-19: 50 Ways BCBA Trainees in Special Education Settings Can Accrue Independent Fieldwork Experience Hours During the Pandemic. *Behavior Analysis in Practice*, 13(2), 312-320. (in Greek)
- Fulk, J.F. & Dutton, W. (1984). Videoconferencing as an Organizational Information System: Assessing the Role of Electronic Meetings. *Systems, Objectives, Solutions* (4), 1984, pp. 105-118. (in Greek)
- Guillomía, M. A., Falcó, J. L., Artigas, J. I., & Sánchez, A. (2017). AAL platform with a “de facto” standard communication interface (TICO): Training in home control in special education. *Sensors*, 17(10), 2320. (in Greek)
- Klaus, J. (2004). Living, Teaching and Learning at Any Time and at Any Place. e-Learning—Opportunities and Barriers for Visually Impaired Students. *International Conference on Computers for Handicapped Persons* (pp. 151-156). Springer, Berlin, Heidelberg. (in Greek)
- Kustriava, E. (2013). *Distance education of visually impaired adults with the use of assistive technology*. (in Greek)
- Nabeel, T. (2009). Teacher education for distance learning based special education in Pakistan. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 10(1), 83-95. (in Greek)
- O'Connell, B., Whittaker, S., & Wilbur, S. (1993). Conversations Over Video-Conferences: An Evaluation of the Spoken Aspects of Video-Mediated Communication. *Human-Computer Interaction* (8), 389-428 (in Greek).
- Panteliadou, S. (2004). The mapping of the area of Special Education. Presentation at the conference «Mapping - Analytical Special Education Programs» of the Pedagogical Institute. Thessaloniki: EPEAEK - Ministry of Education. (in Greek)

- Pang, Y. (2018). Passion and vision for inclusion: A case study of China's rural preservice teachers training program. *Journal for Multicultural Education*, 12(4), 343-352. (in Greek)
- Parmigiani, D., Benigno, V., Giusto, M., Silvaggio, C., & Sperandio, S. (2020). Einclusion: online special education in Italy during the Covid-19 pandemic. *Technology, Pedagogy and Education*, 1-14. (in Greek)
- Raptis, A. & Rapti, A. (2007). *Learning and teaching in the information age*. Athens: Self-published. (in Greek)
- Raptis, A. & Rapti, A. (2014). *Learning and teaching in the information age*. Athens: Self-published. (in Greek)
- Rice, M., & Dykman, B. (2018). The emerging research base for online learning and students with disabilities. *Handbook of research on K-12 online and blended learning*, 189-206. (in Greek)
- Rock, M. L., Gregg, M., Thead, B. K., Acker, S. E., Gable, R. A., & Zigmond, N. P. (2009). Can you hear me now? Evaluation of an online wireless technology to provide real-time feedback to special education teachers-in-training. *Teacher Education and Special Education*, 32(1), 64-82. (in Greek)
- Strigas, K. P., Tsibiris, A., & Varsamis, D. (2020). Distance Traffic Education for 6th Primary School students. *International Conference on Open & Distance Education*, 10(1B), 66-72.
- Webster, J. (1998). Desktop Videoconferencing: Experiences of Complete Users, Wary Users, and Non-Users. *MIS Quarterly*, (22:3), p p. 257-286. (in Greek)
- Xanthouli, M., Gouli, E., & Smyrniou, Z. (2016). New Technologies in Special Education: A Case Study. *International Conference on Open & Distance Education*, 7 (1A). (in Greek)

Llamedo Pandiella, Gonzalo

Departamento de Filología Clásica y Románica, Universidad de Oviedo (España)

Abstract: The development of teaching innovation projects is already part of the routine of university teaching staff in Spain. However, the work of coordinating these innovative experiences is less well known and the research teaching staff do not always have specific training in this area, so they often proceed by trial and error. The aim of this paper is to share an experience of coordinating a transdisciplinary network of teaching innovation, from a critical perspective, with the aim of offering teaching staff guidance on the management processes that are carried out during the development of university teaching innovation projects, based on the model of the University of Oviedo. The goal is to answer some basic questions, useful for new teaching staff, and to suggest new questions that will help those who are already involved in collaborative teaching networks and projects to take up the challenges. It also hopes to raise awareness among institutions and agents involved in innovation processes, so that they can reinforce and promote teacher training in the coordination and management of transdisciplinary teams related to teaching innovation.

Keywords: higher education, educational quality, educational innovation, project management, peer relationship.

1. INTRODUCCIÓN

La innovación constituye un proceso creativo de cambio, orientado a obtener algún beneficio o mejora. Se trata de un ámbito complejo y rico en matices, por su rendimiento transversal y su presencia en contextos muy variados. En el ámbito educativo, estas transformaciones pueden ser ejercidas en dos planos de acción complementarios: externo, si se contemplan alianzas de la institución con terceros, e interno, si se desarrollan modificaciones, ya sean de carácter estructural, mediante la involucración de los procesos administrativos y académicos, o bien metodológicas, desde las prácticas pedagógicas del profesorado (Parra et al., 2021). En todo caso, la literatura recomienda abordar los procesos de innovación desde una perspectiva holística y de manera colectiva, para lograr un impacto en la cultura profesional de los equipos docentes que trascienda los límites del aula (Feixas y Martínez-Usarralde, 2022, p. 71).

El discurso de la innovación y su puesta en práctica se han extendido de manera progresiva por los distintos niveles educativos, como un estímulo para la revisión, reflexión, reinención y crecimiento. En educación superior, el ámbito de la innovación se ha aprovechado como uno de los ejes de trabajo fundamentales para mejorar los índices de calidad y excelencia universitarias, por tratarse de una actividad que favorece la actualización y el progreso del profesorado en el ámbito de la docencia. Según este enfoque, ya no es suficiente limitarse a cumplir de los objetivos curriculares, sino que se estimulan, entre otras cuestiones, la preocupación por el aprendizaje del estudiantado, la búsqueda de nichos de mejora y el fomento de buenas prácticas (Paricio et al., 2019). A tal efecto, se han implementado distintas estrategias, como la incorporación de convocatorias destinadas a la creación de redes y proyectos de innovación docente por parte del Personal Docente Investigador, para incentivar que se sistematicen estos cambios, prestando especial atención al trabajo inter y transdisciplinario, al refuerzo de las relaciones entre los miembros de la comunidad universitaria y a la creación de sinergias con organismos externos.

Los proyectos de innovación docente han sido definidos como planes de acción justificados y establecidos de forma intencionada, ordenada y coordinada, con la finalidad de obtener cambios en el proceso de enseñanza-aprendizaje que suelen revertir en la mejora de su calidad (Martínez Sanahuja, 2019, p. 96). Pese a que la coordinación es en ellos un aspecto fundamental, las universidades no están formando al profesorado en la gestión de redes y proyectos de innovación, por lo que es común que se proceda por ensayo-error hasta que las figuras responsables adquieren experiencia.

Por otro lado, aunque la participación en actividades de innovación docente es ya una realidad normalizada en la rutina de buena parte del profesorado universitario, las universidades públicas españolas no comparten un procedimiento común de gestión, de modo que existen importantes diferencias en el tratamiento de aspectos como la propia labor de coordinación o, también: la duración de los proyectos, su entidad y reconocimiento curricular, su financiación, la formación en el ámbito de la innovación, el régimen de dedicación, las ayudas a la difusión, el asesoramiento institucional y los procesos de evaluación. Así, la organización y concreción de estas acciones quedan a discreción de las posibilidades e intereses de cada institución, por lo que los resultados y el alcance de las experiencias estarán condicionados en buena medida por las circunstancias de cada contexto académico.

A pesar de las diferencias, muchos de los interrogantes del profesorado y de los aspectos susceptibles de mejora de estas universidades acaban por ser comunes, por lo que en este trabajo se aprovecha esta vinculación para invitar a reflexionar al Personal Docente e Investigador, así como al resto de los miembros de la comunidad educativa que tengan interés, sobre las particularidades de la labor de gestión y coordinación de redes y proyectos académicos de innovación docente, empleando como ejemplo una experiencia reciente en la Universidad de Oviedo.

2. LOS PROYECTOS DE INNOVACIÓN DOCENTE EN LA UNIVERSIDAD DE OVIEDO

La gestión de la innovación docente en la Universidad de Oviedo ha experimentado diversas transformaciones en el curso 2021/2022, como consecuencia del cambio de equipo rectoral en febrero de 2021.

En la legislatura anterior, los proyectos de innovación docente quedaban amparados bajo una convocatoria anual, regulada por el Comité de Innovación Docente, Órgano de asesoramiento del Área de Innovación Docente (BOPA del 10 de mayo de 2018). Esta iniciativa se dirigía al personal con responsabilidades docentes de la Universidad de Oviedo, permitiendo colaborar en los proyectos a otras figuras investigadoras y personal externo, siempre que la coordinación partiera de la Institución. Los proyectos, coordinados por una persona responsable, debían perseguir objetivos afines a las líneas estratégicas de la Universidad de Oviedo, a saber: promover la implementación de metodologías innovadoras, potenciar la transversalidad, mejorar la tutoría y la orientación, fomentar la colaboración y coordinación docente en todos sus niveles, desarrollar innovaciones relacionadas con los Trabajos de Fin de Estudios, promover sinergias internas y externas, estimular el intercambio virtual e intensificar la transferencia y diseminación de la innovación docente. Este Reglamento distinguía los proyectos de nueva creación (Tipo A) de los que desarrollaban una continuidad (Tipo B), estableciendo a su vez dos plazos de entrega de las memorias de proyecto, también evaluadas por el Comité de Innovación Docente.

El contexto descrito favoreció un progreso en la participación del profesorado, por contar con un calendario intuitivo, una alta flexibilidad en la evaluación y la posibilidad de participar en varios

proyectos, siempre y cuando no se coordinase más de uno. Sin embargo, surgieron tres problemáticas fundamentales: la ausencia de financiación, para lo cual se implementó a posteriori un Programa de Ayudas a la Innovación Docente; la falta de reconocimiento institucional de las horas de trabajo, especialmente en el caso de la figura responsable; y la acumulación de proyectos que no siempre garantizaban una alta calidad en sus propuestas, como consecuencia de las dos carencias previamente referidas.

En consecuencia, el curso 2021/2022, el nuevo equipo rectoral de la Universidad de Oviedo ha querido cambiar el enfoque, introduciendo unas Bases Reguladoras mediante las que establece dos modalidades de desarrollo de la innovación docente (BOPA del 3 de agosto de 2021). Por un lado, ha abierto una *Convocatoria de Certificación de Prácticas de Innovación Docente* (BOPA del 2 de septiembre de 2021), que aprovecha la filosofía de las convocatorias anteriores, con tres cambios fundamentales: considera los trabajos presentados como “experiencias innovadoras” y ya no como proyectos; elimina, en consecuencia, el acceso a ayudas económicas y reduce la tramitación administrativa de la solicitud. Y, por otro lado, ha publicado una *Convocatoria pública de ayudas en concurrencia competitiva para el desarrollo de proyectos de innovación docente (2022-2023)* (BOPA, 27 de octubre de 2021), pero sujeta a otras condiciones: aumenta su duración a dos años naturales; exige una mayor estabilidad de los equipos; e integra las Ayudas a la Innovación en la misma convocatoria.

Con todo, este enfoque no ha resuelto las problemáticas anteriores e incluso ha generado otras nuevas. En primer lugar, las condiciones actuales dificultan el acceso a estos nuevos proyectos al personal contratado que no puede garantizar una continuidad contractual durante más de un año, por lo que sus redes y equipos han debido conformarse con la certificación de Prácticas de Innovación Docente, las cuales tienen menor peso curricular y, sin embargo, implican la misma dedicación que los antiguos proyectos. Por otro lado, si bien se ha reforzado la entidad de los proyectos, el nuevo procedimiento también exige un trabajo mayor. Además, por el momento no se dispone de una financiación superior a la que se venía concediendo, pues la Propuesta de Resolución de Concesión de Ayudas del 18 de febrero de 2022 ha otorgado hasta un máximo de 476,50 euros por proyecto y año natural en el mejor de los casos, mientras que otros grupos han recibido 51,50 euros anuales. Asimismo, por lo que concierne al tratamiento de la coordinación, a pesar de que los nuevos proyectos pueden ser coordinados por dos personas, lo que supone una mejor distribución del trabajo, sus responsables siguen aprendiendo por ensayo-error, ya que aún no se están ofreciendo formaciones específicas al respecto: contrariamente, ahora las personas responsables tienen que aprender a familiarizarse con el nuevo sistema organizacional.

3. EL CASO DE COMUNIDAD CANGURO

Comunidad Canguro es una *comunidad docente de aprendizaje* (Vega, 2020), creada en 2019 en la Universidad de Oviedo para reunir a Personal Docente Investigador de diversas áreas de conocimiento e involucrarlo en el desarrollo de estrategias para la evaluación y mejora de la actividad docente y del bienestar académico. Este ecosistema relacional apuesta por un paisaje educativo de colaboración, reflexividad y diálogo transdisciplinario, entendiendo que una cultura del reconocimiento mutuo, del acompañamiento y del intercambio aportan un valor cualitativo adicional a la vida académica e inciden en la mejora de los resultados de aprendizaje (Blanchard y Muzás, 2018).

Hasta el momento, han participado en esta red un total de 24 docentes, de 17 áreas de conocimiento, 13 departamentos y 6 instituciones: la Universidad de Oviedo, la Universidad de Valladolid y 4 centros de Educación Secundaria del Principado de Asturias (IES Alto Nalón, IES Luces, IES César

Rodríguez e IES Bernaldo Quirós). Sus acciones han involucrado al estudiantado de 41 asignaturas, correspondientes a 17 titulaciones de Grado y 1 Máster, a las que se suman 3 asignaturas en ESO y Bachillerato, superando los mil matriculados anuales.

En sus iniciativas, *Comunidad Canguro* persigue tres misiones fundamentales: conseguir una universidad más relacional, fomentando la empatía, la comunicación y la ayuda entre iguales; velar por el bienestar académico, identificando con el estudiantado retos y necesidades; y conceder una atención especial a la docencia y la tutoría, compartiendo estrategias orientadas a mejorar la calidad.

En sus dos primeros años, esta red ha desarrollado dos proyectos de innovación docente (ref. PINN-19A-045 y PINN-20-B-007), en el marco de las convocatorias estipuladas por el Reglamento de 2018 (cf. § 2). Concretamente, en el curso 2019/2020, el profesorado realizó dos actividades pensadas para compartir estrategias y conocer las necesidades y demandas del estudiantado: el desarrollo de narrativas personales para estimular la reflexividad y la elaboración de un calendario de encuentros por parejas, basado en el mutuo acompañamiento en las aulas y departamentos, para favorecer su movilidad por distintas facultades de la Universidad de Oviedo y la observación de sus diversos contextos académicos (Llamedo Pandiella y García Corte, 2021). Y, en 2020/2021, se completó la detección de necesidades, orientando el segundo proyecto al fomento de la escucha y el diálogo sobre las repercusiones de la digitalidad durante la pandemia de la Covid-19 (Llamedo Pandiella et al., 2021).

Finalizada la fase de detección y coincidiendo con el cambio rectoral, en el curso 2021-2022 se ha iniciado una nueva etapa, de desarrollo de Prácticas de Innovación Docente dedicadas a la intervención en el aula para responder a las necesidades identificadas con anterioridad y tratar de prevenir el síndrome de *burnout* (El-Sahili, 2015; Llamedo Pandiella, 2022). A tal efecto, se ha confiado en la integración de bancos de tiempo (San Gregorio y Gisbert, 2018), por su eficacia probada con anterioridad en otros ecosistemas educativos (Alcántara et al., 2017).

4. LA COORDINACIÓN DESDE LA EXPERIENCIA DE COMUNIDAD CANGURO

En el ámbito universitario, los proyectos de innovación docente aglutinan tres dimensiones complementarias e interrelacionadas: la institucional, relativa a la intervención de la Universidad responsable en las acciones relacionadas con la convocatoria, la financiación, la supervisión, la evaluación y la difusión de resultados de los proyectos; la pedagógica, que contempla los procesos que permiten la transformación de los contextos académicos en los que se desarrolla la innovación; y la social, concentrada en las acciones y relaciones de las personas que participan en las distintas fases de la innovación. Este último componente ha ido ganando un espacio significativo en la estructuración y formulación de los proyectos (Gómez et al., 2018, p. 61), por lo que en el caso de *Comunidad Canguro* constituye el eje central.

Considerando esta naturaleza tridimensional compleja, la labor de coordinación de un proyecto de innovación docente implica aprender a gestionar y a trabajar de manera paralela con estos tres aspectos, al tiempo que se consiguen recorrer con eficacia las cinco fases que componen el ciclo de vida de cada proyecto: el planteamiento inicial, la planificación, la ejecución, el control y el cierre (Barbosa y Moura, 2013). En consecuencia, la efectividad del desarrollo de todo este proceso será determinante para garantizar un resultado de calidad y la satisfacción de los agentes involucrados en la innovación.

Partiendo de estas premisas, a continuación, se muestran las principales acciones de coordinación desarrolladas en el marco de la red *Comunidad Canguro* para las dimensiones y fases mencionadas, conforme a las directrices vigentes en la Universidad de Oviedo en cada año académico (cf. § 3):

4.1. Planteamiento inicial

Esta fase aglutina la identificación del problema, la visión de proyecto y la familiarización con el contexto de partida. Para ello, se comienza por las personas y sus alianzas en torno a la resolución de una problemática. En el caso de *Comunidad Canguro*, el germen del proyecto surgió del encuentro de Personal Docente Investigador novel en un Programa de Formación Transversal universitaria celebrado en el año académico 2017/2018, donde se reflejaron problemáticas y oportunidades comunes, observadas en sus respectivas aulas y facultades, como: la necesidad de aumentar la colaboración docente y de estrechar las relaciones con el estudiantado o la posibilidad de compartir buenas prácticas entre diversas áreas de conocimiento, para mejorar la calidad de la docencia y el bienestar académico.

En este contexto, el responsable estimuló la creación de una comunidad docente de aprendizaje, invitando a participar en el equipo a otras personas sensibles a la innovación: profesionales del Departamento de Ciencias de la Educación, docentes vinculados a acciones formativas en innovación educativa y profesorado con experiencia en otros ámbitos empresariales y sociales externos.

En segundo lugar, el responsable se documentó en materia de innovación docente y realizó una inmersión en su tratamiento institucional, para conocer los requisitos de los proyectos de su universidad y comprender su funcionamiento. A tal efecto, optó por retrasar el inicio del proyecto al curso 2018/ 2019 para colaborar previamente con otra red de innovación y aprender de dicha experiencia.

Tabla 1. Fase de planteamiento inicial.

	Actividades
Dimensión social	Identificación de personas sensibilizadas con la problemática
	Contacto con otros profesionales del ámbito educativo
Dimensión pedagógica	Formación inicial en el diseño de proyectos de innovación docente
	Colaboración en otras acciones de innovación docente
	Identificación y análisis de la problemática
	Documentación bibliográfica
Dimensión institucional	Familiarización con las Bases de la Convocatoria
	Revisión de otros proyectos de innovación de la Institución
	Conocimiento de los recursos a disposición del PDI

4.2. Planificación

La segunda fase consiste en la constitución de la red y el diseño de su camino, considerando todos los aspectos fundamentales para elaborar un primer proyecto: una conceptualización preliminar, un reconocimiento de los agentes y contextos de aula involucrados, una definición de los objetivos y la metodología, una identificación de los recursos disponibles (considerando que se partía de un presupuesto económico cero), una programación del cronograma de actividades, una descripción de las modalidades, instrumentos e indicadores de evaluación y una selección de los canales de comunicación interna y externa. Asimismo, en el caso de *Comunidad Canguro* fue necesario: solicitar el

visto bueno de los departamentos y decanatos involucrados, construir una identidad de equipo y una denominación institucional del primer proyecto y realizar las solicitudes formales pertinentes.

Tabla 2. Fase de planificación.

	Actividades
Dimensión social	Configuración de la red
	Coordinación de asamblea organizativa inicial
	Mediación en la selección de un nombre y un logo para representar a la red
	Contacto con los departamentos y decanatos implicados
Dimensión pedagógica	Confirmación de asignaturas y contextos implicados en la innovación
	Definición del propósito del proyecto
	Asesoramiento en la definición de línea metodológica común
	Proposición de un calendario de trabajo por semestres
	Selección de los instrumentos y recursos principales
	Monitorización de la redacción del proyecto
	Diagnóstico previo de la propuesta: pertinencia, viabilidad y repercusión
Dimensión institucional	Envío de la solicitud formal de proyecto
	Gestión y envío del visto bueno de los departamentos y decanatos

A raíz de la experiencia del primer proyecto de *Comunidad Canguro*, se observó que no convenía programar las actividades de cada docente por semestres sin cerrar las fechas ni limitar los encuentros a asambleas generales, porque esta flexibilidad podía favorecer una caída de la participación en los meses centrales (octubre-noviembre y marzo-abril) y una pérdida del interés y de la cohesión de grupo. Por ello, en el segundo proyecto, se diseñó un cronograma en el que se repartieron pequeños objetivos entre todos los meses y se fomentó la realización de equipos de trabajo a rotación, para garantizar su consecución mediante pequeñas tareas, combinando la implicación en espacios dialógicos de reflexión con el descanso, lo que terminó resultando más efectivo para equilibrar la participación y afianzar la coordinación.

Por otra parte, se entendió como un aspecto provechoso programar una combinación de instrumentos que permitieran realizar un análisis cuantitativo, como la encuesta, junto con otros recursos para la aproximación cualitativa, como, por ejemplo: entrevistas, carpetas docentes y grupos de discusión.

4.3. Ejecución

Esta fase de implementación y desarrollo contempla el proceso de concreción del plan de actuación previsto, así como la resolución de posibles incidencias. Entre las diversas actividades, cabe destacar el inicio del trabajo de los equipos, la creación y distribución de materiales y la inauguración de los distintos espacios pedagógico-discursivos seleccionados para la organización y el encuentro:

Tabla 3. Fase de ejecución.

	Actividades
Dimensión social	Asignación de equipos
	Creación de canales para una comunicación interna efectiva: síncrona formal (<i>Microsoft Teams</i>) e informal (grupo de <i>WhatsApp</i>) y asíncrona formal (grupo <i>Outlook</i> con emails corporativos y <i>Campus Virtual</i>).
	Creación de una cuenta de <i>Twitter</i> para difusión externa
	Asistencia y mediación en incidencias o eventuales conflictos
	Preparación y coordinación de asambleas: fechas, contenidos, intervenciones
Dimensión pedagógica	Mediación en la distribución de tareas
	Distribución de materiales bibliográficos de apoyo
	Coordinación de la creación de recursos adicionales: plantillas, encuestas
	Elaboración de las actas de las asambleas
	Formación transversal continuada en innovación docente
	Promoción de los programas formativos entre el profesorado de la red
Dimensión institucional	Reserva de espacios de reunión en las distintas facultades implicadas
	Realización de encuesta a mitad de curso para el Centro de Innovación
	Solicitud de apertura de un Campus Virtual compartido

La colaboración del profesorado y del estudiantado son determinantes para alcanzar los objetivos. No obstante, en el marco de *Comunidad Canguro* se ha observado que el grado de implicación está limitado por la escasez de tiempo de ambos colectivos. Al tratarse, además, de proyectos no remunerados y curricularmente poco resolutivos, sin un reconocimiento formal del volumen de horas trabajado, esta labor no se considera, por lo general, prioritaria y se convierte en un complemento nada fácil de compaginar con el resto de las funciones. En consecuencia, suele recaer en la figura responsable la realización de algunas actividades que, en otro contexto de mayor reconocimiento institucional, se podrían repartir de un modo más equitativo, como son: la programación de las asambleas y la elaboración de sus actas, la gestión de la comunicación externa en redes sociales o la estimulación de la participación entre los miembros de la red. Así las cosas, es recomendable que el agente responsable sea práctico y no multiplique las tareas y canales de información si no va a lograr gestionarlos por su cuenta, pues será más provechoso poder congregarse al equipo para trabajar colaborativamente, aunque esto se haga en menos ocasiones de las deseadas, que obsesionarse por acumular actividades o tratar de delegarlas y sobrecargar al personal.

Por otro lado, gracias a la experiencia del primer proyecto, en el segundo se implementaron mejoras en la gestión de la comunicación interna: se integró con éxito un Campus Virtual compartido, como un espacio de uso diario para acceder con mayor facilidad a los recursos y poder compartirlos, mientras que, sin embargo, se limitó a cuestiones más puntuales el empleo de *WhatsApp*, para respetar los tiempos de descanso. Los estudios dedicados al *burnout* advierten sobre el riesgo de transmitir en exceso el sentido de urgencia, pues esto podría ahogar al equipo, por lo que conviene que la figura responsable sea *energizante*, no *enérgica* (Wedell-Wedellsborg, 2021, p. 102).

4.4. Control

La fase de control hace referencia a la supervisión de la ejecución del proyecto, de una manera paralela a su desarrollo, así como a la estimulación de la participación y la integración de reajustes o actualizaciones. En ella, es preciso atender al progreso desde las tres dimensiones y mantener un contacto estrecho tanto con el personal implicado como con la institución.

Tabla 4. Fase de control.

	Actividades
Dimensión social	Coordinación de las asambleas generales y de equipos
	Estimulación de la proactividad y de la cohesión de la red
	Informes de progreso, evaluación y cambios de la planificación
	Asistencia y mediación en incidencias o eventuales conflictos
	Gestión de los canales de comunicación interna
	Actualización de <i>Twitter</i> : estimulación de la participación ciudadana
Dimensión pedagógica	Recogida, gestión y clasificación de los materiales derivados del proyecto
	Seguimiento y evaluación periódica de la consecución de los objetivos
	Actualización del proyecto en función de las necesidades
	Revisar el tratamiento ético de los datos personales
	Revisar la incorporación de medidas de inclusión y atención a la diversidad
Dimensión institucional	Comunicación de incidencias
	Comunicación de actualizaciones del proyecto y subsanación de errores

4.5. Cierre

Por último, la fase de cierre consiste en evaluar y divulgar los resultados de la experiencia. Por tanto, incluye el trabajo de redacción, revisión y envío de la memoria del proyecto, así como el seguimiento de su evaluación externa y la comunicación de resultados.

Por lo que respecta a la evaluación, los proyectos de innovación universitaria son evaluados tanto externa como internamente. La evaluación externa parte de los organismos responsables de cada institución, como sucede con el Comité de Innovación Docente en el caso de la Universidad de Oviedo y se realiza antes del comienzo de la experiencia y tras su finalización, mediante la valoración del documento de solicitud y la memoria final. La evaluación interna, sin embargo, consiste en un proceso ininterrumpido, cuya responsabilidad recae fundamentalmente en la figura del responsable, si bien ha de recoger las voces de todos los agentes que participan en la innovación.

Como se concreta las Tablas 1 a 4, en la experiencia de *Comunidad Canguro*, la evaluación interna forma parte de todas las fases del proyecto: comienza en el planteamiento inicial de la problemática, para recorrer seguidamente la revisión de la planificación y el control de la ejecución del proyecto, hasta culminar en la evaluación final y la valoración del impacto, correspondientes a la fase de cierre. En esta última, además de revisar el grado de consecución de los objetivos a partir de los indicadores

prefijados, cobran importancia los resultados de las encuestas de satisfacción y de las sesiones dialógicas realizadas con el estudiantado en las aulas y entre el profesorado en asamblea, como se muestra en la Tabla 5. Esta experiencia ha demostrado que, si bien los datos cuantitativos son reveladores y aportan una información importante, la experiencia es vivida fundamentalmente en términos cualitativos, los cuales permiten realizar una lectura rica en matices gracias a los testimonios de las personas participantes.

Tabla 5. Verificación y evaluación final.

	Actividades
Dimensión social	Estimulación de la participación en cuestionarios de satisfacción final
	Promoción de la creación de grupos de discusión final con el estudiantado
	Coordinación de la asamblea de evaluación final
Dimensión pedagógica	Creación, envío y evaluación de encuestas finales de satisfacción
	Procesamiento de resultados de encuestas generales
	Revisión de las evaluaciones de las experiencias de aula
	Redacción y revisión de la memoria final de proyecto
Dimensión institucional	Entrega de la memoria final de proyecto
	Seguimiento del proceso de evaluación institucional del proyecto
	Presentación de posibles alegaciones

En cuanto a la labor de divulgación, esta comienza a desarrollarse con un carácter más formal una vez que el proyecto tiene un cierto recorrido y permite disponer de los primeros resultados, si bien se puede iniciar antes la labor de presentación de la red y los proyectos, desde las webs de los departamentos implicados o bien mediante los canales que se hayan construido para dar visibilidad al proyecto, como redes sociales, blogs o webs.

Siguiendo esta lógica, durante su primer semestre de vida *Comunidad Canguro* comenzó anunciando sus primeros pasos en la web institucional del Centro de Innovación Docente y en la sección dedicada a los proyectos de innovación educativa de la web del Departamento de Ciencias de la Educación, ambas de la Universidad de Oviedo. Paralelamente, se compartieron mensajes de carácter más informal en la cuenta de *Twitter* y en el perfil de LinkedIn del responsable.

Una vez obtenidos y evaluados los primeros resultados, al cierre del primer semestre del curso 2019/2020 se inició la fase de divulgación, comenzando por breves presentaciones en encuentros destinados a tratar la innovación educativa, como los llamados *Encuentros de Innovación Docente* y los eventos científicos de la red de excelencia internacional IMFAHE, que coordina la Universidad de Harvard.

De una manera progresiva, las acciones de divulgación aumentaron en volumen y frecuencia durante la realización del segundo proyecto, en el curso 2020/2021 cuando la divulgación de las acciones del primer proyecto ya pasa a compartir calendario con la fase de ejecución del segundo. En este sentido, es importante comprender la necesidad de esperar a que la red de trabajo y sus iniciativas vayan madurando para desarrollar una labor de divulgación más sólida y estructurada.

Tabla 6. Divulgación de resultados.

	Actividades
Dimensión social	Comunicación en <i>Twitter</i> de los logros alcanzados y nuevos retos
	Presentar los proyectos en distintos ambientes académicos y culturales
	Estimular el interés y la participación ciudadana
	Responder a las cuestiones planteadas en los foros y mesas redondas
	Ampliar los contactos con otros equipos de innovación y profesionales
	Reconocer la financiación institucional en las contribuciones afectadas
Dimensión pedagógica	Seleccionar los contenidos más pertinentes para cada acción de divulgación
	Buscar y seleccionar eventos académicos y espacios para la divulgación
	Plantear y monitorizar acciones de transferencia y educación científica
	Coordinar los equipos de trabajo en torno a las contribuciones
	Revisar y enviar los contenidos que se divulgan
Dimensión institucional	Representar al equipo en las Jornadas de Innovación Docente universitarias
	Contribuir al principio de Ciencia Abierta, compartiendo en el repositorio institucional una versión en abierto de las contribuciones publicadas
	Monitorizar la solicitud y gestión de ayudas a la innovación docente en el marco de los proyectos de la red

Por otro lado, para mejorar el plan de comunicación de los proyectos, resulta muy útil participar en formaciones relacionadas con la Investigación e Innovación Responsable (RRI) y la divulgación científica, ya que el conocimiento de los principios de Gobernanza, Responsabilidad Social, Igualdad, Educación Científica y Ciencia Abierta favorecen la apertura a un mundo de posibilidades para el Personal Docente Investigador. En el caso de *Comunidad Canguro*, estas formaciones permitieron implementar mejoras en la comunicación de resultados y en la revisión del tratamiento ético de los datos personales.

5. CONCLUSIONES

La coordinación de un proyecto de innovación docente en el ámbito universitario es una labor compleja, por su particularidad contextual y porque el Personal Docente Investigador ha de compaginar esta iniciativa con sus responsabilidades en materia de docencia, investigación, transferencia y gestión, sin que se les reconozca el derecho a exenciones por el tiempo dedicado. Más aún, quien coordina un proyecto tiene que aprender a gestionar todas sus fases y a mediar en las relaciones entre las personas involucradas en la innovación, muchas veces sin contar con una formación específica o experiencia previa y sin poder esperar un gran compromiso por parte de quienes colaboran por altruismo y sin demasiado tiempo.

Mediante este recorrido, se ha proporcionado una síntesis de las funciones fundamentales de coordinación de una red de innovación docente, sobre la base de la experiencia del responsable de los proyectos e iniciativas de una comunidad docente de aprendizaje de la Universidad de Oviedo. En él, se

ha manifestado que la labor de coordinación supone un trabajo de equilibrio continuado y exige mantener la constancia, conservar la paciencia y mostrar empatía, siendo estos valores imprescindibles para construir un ambiente relacional sano, sustentado en la colaboración, la reflexividad y el diálogo.

En el caso de *Comunidad Canguro*, los aspectos más complicados de la experiencia de coordinación han sido: la inexperiencia en la gestión de estos procesos; la continua actualización formativa y bibliográfica; el crecimiento del volumen de responsabilidades; el mantenimiento de una constancia en la consecución de los objetivos y de un equilibrio en la cohesión interna de los equipos de trabajo; y la búsqueda de espacios para la divulgación de las experiencias sin contar con una financiación fija.

Tabla 7. Matriz DAFO: análisis de la coordinación de *Comunidad Canguro*.

Debilidades	Amenazas	Fortalezas	Oportunidades
Inexperiencia en la coordinación	Cambios institucionales	Experiencia previa en otros proyectos	Contacto paralelo con otras redes
Inestabilidad de la red: motivos contractuales	Acumulación de responsabilidades	Enfoque transdisciplinario	Acceso a las memorias de proyectos anteriores
Ausencia o escasez de recursos económicos	Agotamiento por el ritmo universitario	Buena sintonía entre el profesorado	Acceso a formación transversal en innovación docente
Limitaciones de tiempo	Baja implicación de las personas participantes	Estructuras dialógicas y metarreflexivas	Disposición e interés del estudiantado
Dificultades para agendar asambleas	Desmotivación de la figura responsable	Adaptabilidad a nuevos contextos académicos	Programas de ayudas a la innovación docente

Por otro lado, han sido muchos los aspectos enriquecedores de la coordinación, entre los que destacan: a nivel pedagógico, el aprendizaje continuo en materia de procesos, metodologías, recursos, contenidos y valores, así como el conocimiento de nuevos ambientes de trabajo y la posibilidad de profundizar en el ámbito de la innovación con profesionales de este campo; en el plano social, la formación de una pequeña familia de profesionales comprometida con la iniciativa y mayoritariamente estable en la red durante sus tres años de vida, pese a sus circunstancias de precariedad contractual y sobreestimulación curricular; y, en el plano institucional, la familiarización con las estructuras organizativas y los procesos relacionados con la gestión de la innovación universitaria, gracias también al asesoramiento del colectivo de profesionales del Centro de Innovación Docente.

Pensando en un futuro próximo, en el caso de la Universidad de Oviedo se estima prioritario: en primer lugar, que la institución cree una convocatoria oficial para formalizar la constitución de redes y grupos de innovación docente, como ya sucede en muchas universidades públicas españolas, para que el trabajo de estas redes sea reconocido al igual que lo son los grupos de investigación; y, en segundo lugar, ponderar y reconocer las horas de dedicación a la coordinación y colaboración en los proyectos y prácticas de innovación docente. Estas dos mejoras ayudarían a que el profesorado pudiera dedicar más tiempo de calidad a las iniciativas en las que colabora, mejorando la cohesión de las redes, aumentando su aprendizaje y reduciendo el volumen de trabajo de la figura responsable.

En definitiva, si bien se ha avanzado mucho en materia de innovación docente universitaria, aún queda un importante camino por recorrer, para lo cual será fundamental continuar compartiendo experiencias y reflexionando sobre sus ventajas y limitaciones desde una perspectiva crítica y constructiva.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Acuerdo de 20 de abril de 2018, del Consejo de Gobierno de la Universidad de Oviedo, por el que se aprueba el Reglamento del Comité de Innovación Docente. *Boletín Oficial del Principado de Asturias*, 107, (10/05/2018).
- Alcántara, L., Valderrama, R. & Limón, D. (2017). El banco del tiempo como herramienta de mejora socio-educativa en el contexto universitario. En E. Lucio-Villegas, A. Camacho, D. Limón, M. A. Ballesteros-Moscoso, N. Melero, R. Valderrama & M. Pabón (Eds.), *Actas del XXX Seminario Interuniversitario de Pedagogía Social* (pp. 145-158). Universidad de Sevilla.
- Barbosa, E. F. & Moura, D. G. (2013). *Proyectos educativos y sociales: planificación, gestión, seguimiento y evaluación*. Narcea.
- Blanchard, M. & Muzás, M^a. D. (2018). *Equipos docentes innovadores. Formar y formarse colaborativamente*. Narcea.
- El-Sahili, L. F. (2015). *Burnout. Consecuencias y soluciones*. Manual Moderno.
- Feixas, M. & Martínez-Usarralde, M. J. (2022). La transferencia de los proyectos de innovación docente: un estudio sobre su capacidad de transformar la enseñanza y el aprendizaje. *Educación*, 58(1), 69-84. <https://doi.org/10.5565/rev/educar.1407>
- Gómez, C. A., Sánchez, V. y Fajardo, M.^a Y. (2019). Los proyectos y sus dimensiones: una aproximación conceptual. *Contexto*, 7, 57-64. <https://doi.org/10.18634/ctxj.7v.0i.885>
- Llamedo-Pandiella, G. (2022). Experiencias académicas en pandemia en la Universidad de Oviedo: ¿Riesgo de burnout? En *Experiencias innovadoras y desarrollo de competencias docentes en educación ante el horizonte 2030*. Dykinson.
- Llamedo-Pandiella, G. & García Corte, S. (2021). “Comunidad Canguro”: colaboración y reflexividad en la Universidad del rizoma. *XII Jornadas de Innovación Docente-Libro de Actas*, 160-175. Universidad de Oviedo.
- Llamedo Pandiella, G., González Arias, M. D. R., Calvo González, S., & Pérez Díaz, R. (2021). Creando una comunidad docente de aprendizaje en la Universidad de Oviedo: evolución de un trayecto compartido. *Metodologías activas con TIC en la educación del siglo XXI*.
- Martínez Sanahuja, S. (2019). Proyectos de innovación docente: cuestiones fundamentales para su diseño, implementación y evaluación. *Revista Ciencias Pedagógicas e Innovación*, 7(1), 95-103.
- Paricio, J., Fernández, A. & Fernández, I. (2019). *Cartografía de la buena docencia universitaria*. Narcea.
- Parra, L., Menjura, M.^a I., Pulgarín, L. E. y Gutiérrez, M. M.^a (2021). Las prácticas pedagógicas. Una oportunidad para innovar en la educación. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 17(1), 70-94. <https://doi.org/10.17151/rlee.2021.17.1.5>
- Resolución de 16 de julio de 2021, del Rector de la Universidad de Oviedo, por la que se establecen las bases reguladoras de las ayudas destinadas al personal docente e investigador que se concedan por el Programa de Promoción y Apoyo a la Innovación Docente (2021-2022) de la Universidad de Oviedo, en régimen de concurrencia competitiva. *Boletín Oficial del Principado de Asturias*, 148, (02/08/2021).
- Resolución de 30 de julio de 2021, del Vicerrector de Políticas de Profesorado de la Universidad de Oviedo, por la que se aprueba la convocatoria de certificación de prácticas de innovación docente destinada al personal docente e investigador de la Universidad de Oviedo (2021/2022). *Boletín Oficial del Principado de Asturias*, 170, (02/09/2021).
- Resolución de 11 de octubre de 2021, del Vicerrector de Políticas de Profesorado de la Universidad de Oviedo, por la que se autoriza y se aprueba la convocatoria pública de ayudas en concurrencia

competitiva para el desarrollo de proyectos de innovación docente (2022-2023). *Boletín Oficial del Principado de Asturias*, 207, (27/10/2021).

San Gregorio, S. & Gisbert, J. (2018). Cómo hacer un banco de tiempo. En E. Lafuente & P. Horrillo, (coords.), *La aventura de aprender* (pp. 1-31). Ministerio de Educación y Formación Profesional.

González, M. V. (2020). *Creando comunidades de aprendizaje en la Universidad: Una propuesta de formación experiencial*. Ediciones Morata.

Wedell-Wedellsborg, M. (2021). No te exijas más de la cuenta, ayuda a que los otros actúen. En *Guías HBR. Cómo superar el Burnout* (pp. 97-113). Editorial Reverté.

Triplemente marginada: la adaptación al aula del caso de una mujer acusada de superstición en el siglo XVIII

Llinares Planells, Alejandro

Universidad de Málaga (España)

Abstract: In this study we propose how to work in the classroom with cases of marginalised subjects, people who broke or broke away from the social, political, or religious norms of their time. In this way, we intend to show students that the ancient regime society was much more than kings, nobles, saints, and rich, white, heterosexual men. To achieve this aim, we will analyse the case of Francisca García, a woman accused of being a sorceress, a prostitute, and a lesbian in the mid-18th century, and how to approach it with the students.

Keywords: Sodomite, inquisition, sorceress, prostitute, 18th century.

1. LA IMPORTANCIA DE ATENDER A LOS MÁRGENES EN LAS AULAS

La historia que tradicionalmente se explica en las aulas universitarias, y más si cabe en las de educación secundaria, está protagonizada por hombres de buena posición económica y social, blancos y heterosexuales. En este tipo de relatos quedan al margen muchos colectivos sociales como las minorías socio-religiosas, es decir, moriscos, judíos, negros, gitanos, etc. porque, por ejemplo, aunque abunden muchos estudios relacionados con la minoría morisca, la mayoría de estos se centran únicamente en explicar conflictos puntuales o en cuantificar todo tipo de cuestiones sin prestar mucha atención a la vertiente sociocultural a nivel docente. Aunque esta tendencia se está revirtiendo en los últimos años, la historia conocida tradicionalmente como de «reyes y nobles», es decir las personas que tenían la hegemonía cultural, económica y política, es la que continúa prevaleciendo en las aulas del sistema educativo del estado español.

La historia de las mujeres y de género se ha revalorizado y puesto en valor en los últimos tiempos incorporando estas materias a los diferentes planes de estudio de manera transversal o con asignaturas especializadas. Además, la concesión de diferentes Proyectos de Innovación Docente que trabajan para incluir a las mujeres en las explicaciones del profesorado ha ayudado a fomentar este cambio más que necesario. Pero a pesar de estas innovaciones, grosso modo, se está dando protagonismo mayoritariamente a mujeres que normalmente formaban parte de la nobleza o de la burguesía adinerada, y que llevaron a cabo una importante aportación intelectual o política en su tiempo, pasando por alto o de puntillas sobre la mayor parte de la población.

Sea como sea, los excluidos, hombres y sobre todo mujeres, fueron los que formaron parte de las clases populares y los grupos marginados de la sociedad, es decir, vagabundos, prostitutas, criminales, esclavos etc. A la ausencia de esta parte poblacional no ha ayudado la particular aplicación del Plan Bolonia en el sistema educativo del estado español, ya que muchas carreras se vieron reducidas de 5 a 4 años comportando eso una enorme limitación temporal para el profesorado a la hora de desarrollar muchos temas. De esta manera, por los impedimentos a la hora de tener que explicar en pocos meses importantes hechos históricos de amplia cronología, la mayoría de la plantilla docente de las diferentes universidades acaba olvidándose de las clases subalternas y aplicando la premisa de un es-

tudioso veneciano del siglo XVII cuando dice que «los astrólogos no tienen por qué conocer todas las estrellas de la Vía Láctea, sólo necesitan conocer las grandes que influyen en este mundo sublunar» (Burke, 1996, p.45). Solo se suele hablar de minorías o de la mayoría de la población no privilegiada cuando existe un conflicto violento o para analizar cuestiones de demografía, porque incluso para estudiar temas culturales se suele mencionar de esta parte poblacional como una masa casi homogénea.

Robert Mandrou en el prólogo de su obra *La culture populaire aux 17e et 18e siècles* (1964, p.25), afirma que antes que apareciera su libro “se ignoraba todo, o casi todo, de las mentalidades, de las sensibilidades de los mismos grupos” haciendo referencia a las clases populares. Si bien es cierto que nivel investigador, después de las obras como la del historiador francés, de Burke (2005) o de Bajtín (2003), entre otros, se ha avanzado gradualmente dentro de la corriente historiográfica y metodológica de la *History from below* encabezada por Le Febvre, entre otros, este conocimiento raras veces de transfiere o se da la importancia que merecería al alumnado.

Por esa razón, creemos necesario hacer unidades didácticas o docentes donde se ponga en valor y se materialice la forma de abordar en las aulas los márgenes de la historia, los márgenes de la sociedad y en cierta manera también los márgenes de la historiografía, es decir, el estudio de mujeres maltratadas, sodomitas, transexuales, prostitutas, bígamos (Llinares, 2019) brujas, hechiceras, moriscos, gitanos, herejes, criminales, bandoleros, corsarios, etc. Este variado grupo de colectivos sociales, la mayoría pertenecientes también a las clases populares, configuran entre otros, el grueso de un difuso grupo social que, como víctimas o como causantes de agresiones, nos han dejado testimonios escritos, a menudo en primera persona, con sus declaraciones ante la justicia, que pueden aportar mucha luz sobre aquel espectro de la sociedad en que vivían o se vieron obligados a vivir, e, incluso, a morir, en condiciones anómalas, durante la Edad Media y la Edad Moderna.

Estamos hablando de textos que rompen los moldes y sobresalen del conjunto por la información inusual que aportan, frecuentemente sobre hombres y mujeres anónimas para la historia pero que, con sus comportamientos o con las circunstancias que les tocaron vivir, poseen, sin duda, ahora, un interés inequívoco para la construcción de la historia de nuestro pasado. Por esa razón, el estudio de este tipo de documentos nos permite reconstruir la vida, o al menos parte de ella, de una serie de personajes anónimos para la historiografía, es decir, nos brinda la oportunidad de conocer más en profundidad la sociedad de antiguo régimen ya que muchas veces muestran comportamientos y pasiones diferentes a las normativas de la época, por eso los procesos judiciales los suelen calificar a este tipo de sujetos como «gente que vive sin ley ni rey».

Este planteamiento nos exige una tarea de comprensión y análisis de los documentos judiciales o textos literarios utilizando diferentes herramientas como el análisis micro histórico tal y como lo hizo Ginzburg (2006), es decir, la utilización de una historia de vida de un personaje concreto y perteneciente a las clases populares para tratar de comprender mejor un fenómeno concreto ya sea sociocultural, político, económico, dando protagonismo a la «consciencia narrativa», es decir, la utilidad de la narración para la representación historiográfica (Serna y Pons, 2019). Siguiendo este planteamiento podemos conocer a mujeres que salieron de las normas socio religiosas de su época como el caso de Catalina de Erauso, conocida como «la monja alférez», una mujer que a los cuatro años fue enviada a un convento, pero por problemas con alguna superiora huyó de este lugar y se puso ropajes de hombre y se hizo llamar Francisco de Loyola. Después de un periodo de robos y pillajes se trasladó a Perú donde tuvo relaciones sexuales con la sobrina del jefe de la tienda donde trabajaba. Despedida y sin dinero, se enroló en la flota hispánica para luchar contra los mapuches en Chile siendo ascendida a alférez porque ahorcó a un jefe mapuche, convirtiéndose en una celebridad en su época en la Monarquía Hispánica (Esteban, 2006). También se podría hacer mención otros casos como el de María de

Mencia, una mujer soltera, de poco más de 20 años, natural de Noroña, pueblo de donde salió en 1802 decidida a buscar el modo de sobrevivir porque era huérfana, y para conservar su virginidad se vistió de hombre. Finalmente fue descubierta y dijo que uno de los motivos del porque se vestía de hombre era «por los sentimientos varoniles que siempre ha experimentado, con deseos siempre de parecer más bien hombre que mujer, pues su robustez, fuerzas y otras señales exteriores corresponden al sexo varonil» (Calvo, 2015, p. 346-354).

Estos dos casos son dos ejemplos de la diversidad sexual, la suplantación de identidad o la movilidad social en el antiguo régimen. Pero entendemos que además del estudio de sus casos es necesario analizar las formas de trabajarlos en clase para que los estudiantes comprendan mejor la sociedad de cada época y por esa razón en este trabajo proponemos la adaptación al aula del caso de Francisca García (1745-1750).

2. UNA PROPUESTA EDUCATIVA DEL CASO DE FRANCISCA GARCÍA: UNA MUJER TRIPLE MARGINADA

2.1. Explicación del caso

Conocemos parte de la vida de Francisca García, conocida popularmente como La Desnarizada o la Polvorista, gracias a dos alegaciones fiscales de 1745 y 1750 ya que esta sufrió, al menos, tres procesos inquisitoriales, los cuales no se han conservado o localizado todavía. En 2014 María Jesús Torquemada en su artículo Homosexualidad femenina y masculina en relación con el delito de sortilegios nos dio a conocer este caso junto a otro similar de un hombre llamado Manuel Arroyo, ya que este último cuenta con un proceso inquisitorial completo conservado en la Bancroft Library de la Universidad de California (Berkeley). Pero a pesar de la ausencia de los procesos inquisitoriales contra García y que las dos alegaciones fiscales son muy breves, una hoja casa una, estas son una buena herramienta para conocer un caso significativo de la sociedad hispánica del siglo XVIII.

Esta mujer tenía 46 años en 1745, era natural de la Ollería, en la comarca valenciana de la Vall d'Albaida, aunque vivía en Valencia con su marido, Miguel Pérez, de profesión torcedor de seda y calesero. A García ya le fue abierta una causa inquisitorial en 1725 en València «por los mismos delitos», y nuevamente se volvió a ver con problemas con el Santo Oficio en 1745 por una denuncia de una mujer llamada María Rosa Moré o Morel, quien finalmente «resultó formar parte de la misma trama de curanderismo supersticioso existente en la época, habiendo sido juzgada, a su vez, por el Santo Oficio, junto a otra correligionaria conocida como La Pendona» (Torquemada, 2014, p. 99). Moré cuenta que salió del hospital y acudió a la casa de dos «damas valencianas», es decir, prostitutas de cierto nivel en la capital del Turia. Fue en esta casa donde la denunciante conoció a García y además pudo observar los diferentes actos supersticiosos que realizaba, como el ir a por sal el Viernes Santo con el brazo descubierto para traerla a la casa de las meretrices, seguidamente la introducía en una almohada, la removía antes de los oficios del Sábado Santo y aconsejó a las mujeres del burdel que no dejaran nunca que se acabara dicha sal y de esta manera nunca faltaría el dinero en su casa, remarcando la declarante que desde que hacían esta práctica pasaron de tener «dos o tres galanes, ia acudían más de 13». La denunciada también recomienda a estas meretrices mojar un algodón con el esperma del primer hombre que entrase en su casa, que después lo pusieran en un candil al tiempo que pronunciaban las palabras «lo que te pongo me valga».

Moré también remarca que «las damas valencianas» tenían metidas en un arca unas bolsitas donde se guardaban trozos de las cuerdas con las que se ahorcaba a los ajusticiados, además de pedazos de carne seca de los cuerpos de los «malhechores» que pasaron por el patíbulo. Esto suponía la confesión

de un tipo de amuleto o relicario, con la finalidad de atraer clientes ya que con el mismo objetivo utilizaban «hierba valaguera», es decir, hojas de helechos, así como también muñecos atravesados con «alfileres de ochabo». Estos rituales también iban combinados con la utilización de oraciones o signos sagrados como poner pajuelas en forma de cruz debajo del pie izquierdo de la mesa y de la cama.

A todo esto, habría que sumarle las prácticas sexuales que tenía la rea con otras mujeres, como el caso de «Manuela de Valladolid», también prostituta, la que se sentía despechada porque García la había abandonado después de tener relaciones con ella en repetidas ocasiones. Supuestamente la dicha Manuela y la acusada discutieron y después de su separación no entraron más clientes a la casa de la primera lo que esta vincula con un supuesto maleficio de la segunda. Pero la orientación sexual de Francisca García era un secreto a voces dentro del mundo de la prostitución valenciana y madrileña y Rosa Moré sabía que tenía relaciones sexuales «como hombre con las mujeres fingiendo miembro».

Pero otros declarantes que testificaron contra esta mujer aportaron otros actos «supersticiosos» que realizaba como cultivar hierbas maginas en un tiesto o ir de noche a comprar gallinas negras, y por esa razón Miquel Pujol, ministro de la corte, se dirigió a esta ella con la finalidad de reconvertirla, pero esta le dijo que no tenía por qué preocuparse porque sólo hacía este tipo de prácticas para «sacar unos reales a las damas». Y si no fuera suficiente con esto también se acusa a la rea de actos de maleficio con pacto con el demonio por la muerte de Vicente Ramos después de beber un chocolate preparado por García en el cual introdujo una miga de pan o también por los clavos encontrados en la puerta de la mancebía regentada por Tomasa Gisbert, enemiga de la acusada, con la finalidad que nadie entrada en su negocio.

En la causa de 1745 se acusa a Francisca García de practicar actos «supersticiosos, amatorios, con vana observancia y pacto con el diablo» y ella la calificaron como «vehementemente sospechosas in fide» y aunque no conocemos su sentencia suponemos que pasaría una temporada en prisión, sería desterrada de Valencia, y no es de extrañar que recibiera unos azotes públicamente.

Cinco años después nos volvemos a encontrar a la prostituta de la Olleria, ahora en Madrid, donde fue denunciada una vez más ante la Inquisición, en esta ocasión por una tal Ángela Montero, mujer de 40 años, que acusa a García de tener relaciones sexuales con diferentes mujeres afirmando que no interviniendo varón lo que hacían no era pecado, y que «las acciones torpes no eran más que porque-ría, que la declarante en esta creencia iba con ella, se ponía una sobre otra, asta tener poluciones y solo decía la reo que tampoco era pecado y lo mismo con otra, que estos actos durarían quatro año, vesándose mutuamente sus partes y metiéndose los dedos». El marido de Montero, Francisco Arias reprendió a Josepha Acuña, una de las que tenía trato carnal con la rea, por sus actos con esta y Acuña le dijo que García era «marimacho» y acto seguido se fue hacer la misma reprimenda a la acusada, cual le restó importancia al asunto y calificó lo que hacía como simples juegos entre mujeres sin más transcendencia y además se jartó de conocer las partes íntimas de algunas de sus amigas.

2.2. La propuesta educativa del caso

Solo disponemos de las dos hojas pertenecientes a las dos alegaciones fiscales de los procesos contra Francisca García que hemos comentado anteriormente, pero a pesar de eso esto, dichos documentos nos ofrecen la posibilidad entender mejores cuestiones como la hechicería, la prostitución o la homosexualidad femenina en el siglo XVIII.

Primeramente, entendemos que las supuestas prácticas supersticiosas que se le imputan a la mujer están vinculadas a lo que se conoce como «prácticas amatorias» (Riera, 1980) es decir la realización de rituales para que atraer el amor o la fortuna de un hombre hacía una mujer normalmente. En este tipo de magia o creencias se solían utilizar oraciones o frases cristianas mezclando elementos como

fluidos corporales, como el esperma o la sangre menstrual, y, como en caso de García cuerdas, objetos que se creía tenían un importante componente mágico como la carne seca de los ejecutados, una gallina negra, la sal o la hoja de helecho, etc. La mayoría de estas praxis no son novedosas, es decir, existía un auténtico conocimiento que se transmitía de unas personas a otras, y por esa razón muchos de los conjuros o pociones se repiten en procesos diferentes y alejados geográficamente unos de otros. Por ejemplo, el caso de los fluidos corporales se encuentra en diferentes procesos de Hispanoamérica también (Torquemada, 2014, p. 100) y la utilización de la hoja del helecho es muy común en lugares como las Islas Baleares, ya que a las semillas doradas de esta planta se les asignaba propiedades mágicas desde hacía siglos (Prohens, 1995). Este tipo de superstición fue perseguido por la Inquisición, ya que esta institución quería reservarse el monopolio del terreno de lo sobrenatural y aunque difiere en algunas cosas de la brujería, muchas veces una causa de sortilegio acaba derivando en maldición, muerte o enfermedad a una tercera persona, vinculando este hecho con el pacto con el demonio como el caso de Catalina Amorrós en la Mallorca del siglo XVII (Llinares, 2021) o como el que hemos tratado aquí.

En estos documentos se puede ver perfectamente lo que decía Blázquez (1990, p. 98) sobre la inquisición de Madrid, es decir que «magia y prostitución iban de la mano» remarcando que en el antiguo régimen muchas meretrices también se hicieron famosas por sus dotes a la hora de hacer conjuros, pócimas, o cualquier ritual con fines amorios, económicos etc. Eso conecta también con el hecho de que la mayoría de las hechiceras eran personas marginadas y en unas situaciones sociales complicadas, hablamos de viudas, gitanas, mujeres abandonadas por sus maridos, prostitutas o vagabundas. Este condicionante nos lleva a hablar del recurso de vender supuestos dotes adivinatorios o para atraer el amor o la fortuna como medio de vida. Es decir, habría ciertas personas que se aprovecharían de la creencia de otras en este tipo de prácticas y eso nos hace pensar si este condicionante también si dio en el caso de García, ya que cuando el ministro Miquel Pujol le recriminó sus actos ella respondió que «no tenía misterio, ni las hierbas que ponía, ni el tiesto, ni el comprar gallinas negras de noche, que solo lo hacía por sacar unos reales a las damas [...]».

La última pata de esta mesa la formarían las prácticas homosexuales de esta mujer, a pesar de que nunca se le abre ningún proceso por sodomía y únicamente lo sabemos por los testigos que son preguntados en las causas. El delito de sodomía en los hombres fue perseguido por la justicia civil y eclesiástica (Escartí, 2021; Mompó, 2018) al contrario que el femenino, ya que se castiga el «pecado nefando o contra natura» vinculado con el coito sin fines de procreación entre personas del mismo sexo y en el caso de las mujeres no cumplían este requisito por no tener los órganos sexuales masculinos que lo hacen posible, es decir, era lo que Carrasco (1986) llamó «complejo falocentrista» para explicar la actitud de los poderosos en relación contra la homosexualidad femenina. De esta manera, por desinterés de la justicia en esta práctica son poquísimos los documentos que nos hablen de ella y por eso documentos como el proceso contra Inés de Santa Cruz y Catalina Ledesma, dos monjas de Valladolid que tenían relaciones entre ellas utilizando unas cañitas como pene falso, son tan excepcionales (Garza, 2012). Los pocos datos que tenemos, como este último o la anotación de Cristóbal Chavés en su Relación de la Cárcel de Sevilla de 1600 nos explican que algunas mujeres utilizaban objetos de diferente índole para armar un tipo de pene postizo con la finalidad de mantener relaciones con otras mujeres:

Y habiendo muchas mujeres que [quieren] ser más hombres que lo que la naturaleza les dio, se han castigado muchas que en la cárcel se han hecho gallos con un valdrés hecho en forma de natura de hombre, que atado con sus cintas se lo ponían; y han llevado por esto doscientos azotes (Citado por Carrasco, 1986, p.35).

Francisca García también usó esta técnica del pene postizo en sus relaciones sexuales, pero a la

inquisición solo le interesó este tipo de prácticas de manera secundaria en el primer proceso y de formas más explícita en el segundo porque teóricamente dijo que mantener relaciones entre mujeres no era pecado, entonces estas afirmaciones atentaban contra la doctrina católica. Ese hecho prueba por qué nunca se acusa a ninguna de las amantes de García, pero también demuestra que no era una práctica extraña dentro del mundo de magia y prostitución, aunque no quedara reflejado con la documentación.

De esta manera consideramos que este caso es muy significativo para explicar la hechicería, la prostitución, la homosexualidad femenina y la marginación social de muchas mujeres en el antiguo régimen a los estudiantes. Se recomienda al docente leer el caso y explicarlo, con ayuda de bibliografía especializada que aquí se aporta, al estudiantado. Posteriormente también recomendamos dejar tiempo a los estudiantes para que puedan leer las alegaciones fiscales que hemos transcrito íntegramente (ver apéndice documental) para que se puedan familiarizar con la fuente. Por último, el profesor plantearía una serie de preguntas a su clase, como las que aquí hemos elaborado a modo de propuesta:

- 1) Lee las dos alegaciones fiscales y subraya las cosas que no entiendas.
- 2) ¿Por qué crees que Francisca García realizaba supuestas prácticas «supersticiosas»?
- 3) ¿Qué diferencias y similitudes observas con la brujería de los siglos XVI y principios del XVII?
¿Crees que la pena impuesta a García sería la misma si viviera en el siglo XVI?
- 4) ¿Consideras que existes una vinculación entre prostitución y hechicería?
- 5) ¿Por qué crees que la Inquisición actuaba contra las mujeres hechiceras?
- 6) ¿Qué son las prácticas amatorias? ¿Crees que existió un traspasó cultural entre mujeres de forma intergeneracional que traspasó las fronteras políticas donde se enseñaban estos tipos de rituales?
- 7) ¿Por qué la justicia trató de manera diferente la homosexualidad femenina y masculina?
- 8) ¿Conoces más casos de homosexualidad femenina en el Antiguo régimen?
- 9) ¿Consideras que Francisca García era una mujeres marginada y estigmatizada por sus profesional y sexualidad?
- 10) Lee el artículo de María Jesús Torquemada y compara sus conclusiones con las tuyas.

3. APÉNDICE DOCUMENTAL

Texto 1

1745, València

Alegación fiscal del proceso seguido por el Tribunal de la Inquisición de València a Francisca García, alias «La Desnarizada» o «La Polvorista», acusada de supersticiones y pacto con el demonio.

Org. Papel, 1 hoja, escritura humanística cursiva. Castellano

Archivo Histórico Nacional, Inquisición, Leg.3725, Exp.235

(1r) El inquisidor fiscal de Valencia contra Francisca García, alias la desnarizada, alias la polvorista, natural de Ollería de 46 años, casada con Miguel Pérez, torcedor de seda y calesero, vecino de Valencia, por supersticiosa. Viene votada en plenario, fol. 182.

Esta reo tiene contra si 8 testigos formales y dos de oídas. Fue castigada por los mismos delitos, año 725, en Valencia. Tubo principio esta causa por deposición voluntaria que hizo en esta corte esta reo, ante el comisario Don Pablo Pérez, día 2 de Julio de 745. María Moré, de 35 años, declaró

este que, aviendo salido del hospital, no teniendo cuarto propio, se fue a la calle de San Miguel de esta corte, al cuarto de dos valencianas, damas cortesanias, que son Thomasa Olet y Salvadora Casas, tía y sobrina. Se detuvo en dicho cuarto más de quatro meses, en cuio tiempo acudía esta reo: hizo varias brugerías, como el ir por sal el viernes santo con el brazo descubierto, traerla a casa y metida dicha sal en una almoada, revolverla mui bien el sábado santo, antes de los oficios, aconsejando a dichas damas procurasen echar sal sobre la que hubiesse, sin aguardar jamás a que se acabase, pues así nunca faltaría dinero en dicha casa. La declarante aiudó al revolver la sal y reparó que abundaba el dinero porque si antes concurrían dos o tres galanes ia acudían más de 13. Que a dichas damas aconsejó esta reo para que menudeasse su casa el galán, o galanes que querían, mojasen el algodón en el semen del mismo y lo pusiesen en el candil; y observó la declarante que la Salvadora lo ponía por torcida y que el galán, que asía poco que salió, volvía a la casa, que al poner en el candil dicha torcida decía «lo que te pongo me valga», pues así se lo aconsejó la reo. Que estas mismas tenían medidas en un arca unas bolsitas encarnadas y en ellas metidos unos pedazos de sogas que sirvió en Valencia para ahorcar malechores, pues se los dio la reo a fin que tubiessen fortuna y acudiesen muchos galanes. Que oió a Salvadora avía entrado cierta ocasión en el cuarto de la reo, y reparó en unos muñecos atravesados con unos alfileres de ochabo. Que assímismo, vio la declarante que la reo, en dicha casa ponía pajuelas vajo del pie izquierdo de la mesa y cama en forma de cruz. Que oió la declarante al tabernero Narciso que Manuela, la de Valladolid, esta estaba desgraciada y desafortunada que desde que la reo faltó de su casa que dicha Manuela no la quería porque, aunque la reo era muger, siempre se divertía con ella como si fuese hombre. Depone esta declarante de otras infinitas observancias que ella vio con hierbas y clavos y varias oraciones, que enseñó a dichas damas esta reo. [oraciones f.34].

[Ratificado en plenario, fol. 36]. El tabernero Narciso Marruqué, de oídas, a Manuela Pérez, dice que esta se quejaba mucho de la reo, porque antes acudían muchos galanes a su casa y, aviéndose enojado las dos porque la reo quería divertirse con ella como si fuese hombre, fingiendo miembro, según su antojo, y no queriendo la Manuela, la despidió, que [fol.38] después acá, aunque procura componerse, todos los que antes la miraban con cariño, la aborrecen, sin quererse arrimar a ella; que así mismo oió a dicha Manuela que la aseguró una amiga suia aver oído a la reo que no pensaba buscar a Manuela, si no que esperaba que ella la buscasse.

Este declarante oió a Rosa: es de 32 años, que vive en Calle de Horteleza [ratificado, f.40], que esta reo se amancebaba como hombre con las mugeres, fingiendo miembro.

La Manuela Pérez, de 26 años, añadió que oió a la criada de dichas valencianas que esta reo con sus amas muchas brugerías [fol.42], que también la ofreció la reo unos pedazos de sogas de ahorcados para hacer fortuna, los que la declarante no admitió; que oió a esta reo que la muger del verdugo de Valencia tenía varios pedazos de carne seca de ahorcados y sogas para dar a las amigas, lo que traído en la faldriquera con la hierba valaguera, era para hacer fortuna con actos torpes [fol.45]. Que sabe la declarante que Jacinta la Vizcaina tiene dicha carne seca, que la se la vendió la reo.

Que quien sabrá mucho de la reo es Isabel Gallarda, amiga suia. A esta no se recibió declaración.

Miguel Pujol, ministro de corte, depone que, por aver oído a dichas dos damas, reconvino a la reo con algunas observancias que vio en dicha casa, a que respondió la reo no tenía misterio, ni las hierbas que ponía, ni el tiesto, ni el comprar gallinas negras de noche, que solo lo hacía por sacar unos reales a las damas; que el declarante oió al pasante del abogado Domínguez que, concurriendo esta reo con otras mozas llamadas Josepha y Vicenta de Ramos, fue a vaticar un poco de chocolate, dejó caer en la chocolatera una miga de pan que llevaba entre dedos y reparándolo la Josepha [ratificado. 51] preguntó qué hacía, a que la reo respondió no podía hacer mal una miga de pan, pero repararon luego que dicha Josepha tomó el chocolate se sintió mala, de suerte que sin saberse su

enfermedad, se murió brebe.

Thomasa Gisbert, después de aver despuesto varias abserbancias contra esta reo, entregó tres clavos que ponía dicha reo en la puerta donde no quería que entrasen galanes y que la declarante lo alló en su puerta, donde por odio se los puso la reo, ocultos.

Jacinta la Vizcaína, Josepha de Trías, Ana María Monge, deponen [...] como aver visto el tiesto con varios embeleços, averlas aconsejado comprassen una gallina negra de noche la echassen en (1v) un cuarto obscuro y preparasen así la compra de la gallina, que oirían una voz que sonasse a lo que luego preguntassen “por quanto me dan por tanto?”. I dejándola caer, les pondría el dinero en la mano, que metido en la faldriquera atraería más dinero. Que en el cuarto era necesario que no hubiesse santos ni reliquias.

Se dio a la calificación de seis calificadores, quienes degieron que los hechos y dichos eran supersticiosos amatorios con vana observancia y paco con el diablo y a ella la calificaron por vehementemente sospechosas in fide. Votose a prisión con sequestro de bienes, en 12 de noviembre de 745 y presa en sus tres audiencias ordinarias estuvo negativa de si y solo de oídas dijo contra la Pendona y de aver visto algunas obserbancias en las dos damas valencianas y otras amigas. A la acusación fiscal y comunicación estuvo de si toralmente negativa y con lágrimas pidió perdón, confesando solo algunas sacriedades: confesó algunos hechos de dichas valencianas y otras damas. Diose a la calificación y no evacuó; y la calificación por sospechosa de levi in fide.

Texto 2:

1750, Madrid

Alegación fiscal del proceso seguido por el Tribunal de la Inquisición de la Corte a Francisca García, alias «La Desnarizada» o «La Polvorista» acusada de supersticiones.

Org. Papel, 1 hoja, escritura humanística cursiva. Castellano

Archivo Histórico Nacional, Inquisición, Leg.3733,Exp.14

(1r) El tribunal de corte remite al consejo la sumaria que ha formado contra Francisca Gracia, alias la Desnarizada, alias la Polvorista, por proposiciones.

Se supone que esta reo ha sido castigada por dos veces en el tribunal de Valencia por supersticiosa y embustera.

En esta nueva sumaria ay solo un testigo formal y otro que declara en duda.

Ante el inquisidor Mucientes, a 13 de maio de este año de 1750, declaró de su voluntad Ángela Montero, de 40 años, y casada con un escriviente; y diciendo así diez años tubo la declarante mucha amistad con esta reo y como la persuadiese a tener actos torpes con ella, se resistía la testigo, diciendo era pecado, pero la reo, insistiendo en lo mismo, decía que no interviniendo varón, las acciones torpes no eran más que porquería; que la declarante en esta creencia iba con ella, se ponía una sobre otra, asta tener poluciones y solo decía la reo, que tampoco era pecado y lo mismo con otra, que estos actos durarían quatro año, vesándose mutuamente sus partes y metiéndose los dedos: nombra esta testigo otra diez mugeres, las más de ellas damas cortesanas y que con ellas practicaba la reo varias torpezas y acaso las daría la misma doctrina, porque se encontró la declarante muchas veces con ellas y las llevaba una en una a su alcoba deteniéndose con cada una cosa de media hora: que en el concepto de que no era pecado no se detenía la reo en hacer lo mismo delante de otras, como vio la testigo con la manchega Isabel R.

El testigo 2 es Francisco Arias Rodríguez, de 48 años, marido de la declarante, que declaró de su voluntad tres días después que su muger, diciendo las mismas proposiciones y práctica que las que queda dicha, pero que no lo sabía de oídas a su mujer: añade por si que antes de casarse el de-

clarante, vivió amancevado con su muger, y como esta reo durmiese en la misma casa del testigo reparó que otra llamada Josepha Acuña tenía actos torpes con la reo; que la declarante ablaste sobre esto con dicha Acuña, le respondió que la reo era un marimacho, que en el mismo día reprendió el declarante a la reo y a su parecer le respondió que aquello era un juego o que no era cosa, que la misma reo dijo al testigo avía visto sus partes a Mariquita Concepción, y que las tenía muy feas; de que infirió el declarante que la reo cometía dichas torpezas con livertad, como que no eran malas. Estos dos testigos prosiguieron sus declaraciones, delatándose de varios sortilegios que practicaron con la reo y con otra que nombran, de que ia se tomó providencia por vuestra merced, aviéndose acumulado (1v) las testificaciones que avía en las causas seguidas a esta reo por lo que tocaba a este delito de proposiciones, pero aunque dos de ellas declaran formales los actos torpes de la reo con mugeres y otras quatro de oídas, ninguna dice cosa de proposiciones.

Recurriéndose los registros de los tribunales y no resultó cosa alguna.

Financiación

El presente trabajo forma parte de las investigaciones que se llevan a cabo en los proyectos PGC2018-097011-B-I00 «Biografías marginales: violencia, sexo, género e identidad. Edición y análisis de las fuentes documentales valencianas de la época foral», del Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades del Gobierno de España y del proyecto «Las barricadas del recuerdo. Historia y memoria de la Era de las revoluciones en España e Hispanoamérica (1776-1848)» (PID2020-120048GB) financiado por el Ministerio de Economía y Competitividad. I sido posible gracias a «Contratos predoctorales para la formación de doctores» del Ministerio de ciencia, innovación y universidades».

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Blázquez, J. (1990). *Madrid, Judíos, Herejes y Brujas*. El Tribunal de Corte (1650-1820). Arcano.
- Burke, P. (1996). *Venecia y Ámsterdam. Estudio sobre las élites del siglo XVII*, Gedisa editorial.
- Burke, P. (2005) *La cultura popular en la Europa moderna*. Alianza Universidad.
- Calvo, A. (2015). *Impostores. Sombras en la España de las Luces*. Cátedra.
- Carrasco, R. (1986). *Inquisición y represión sexual en Valencia. Historia de los sodomitas (1565-1785)*. Laertes.
- Escartí, V. (2021) *The treatment of homosexuality in Valencian diaristic literature throughout the late 15th and early 16th centuries*, Biografies invisibles / Invisible Biographies, Escartí, V.j (ed.), John Benjamins, 193–210
- Esteban, A. (2006). *Historia de la monja alférez, Catalina de Erauso, escrita por ella misma*, Cátedra.
- Garza, F. (2012). *Las Cañitas. Un proceso por lesbianism a principios del XVII*. Makeando.
- Ginzburg, C. (2006). *EL formatge i els cucs. El cosmos d'un moliner del segle XVI*. PUV.
- Llinares, A. (2019) Una aproximació microhistòrica a la bigàmia femenina en el Regne de València, *Scripta: revista internacional de literatura i cultura medieval i moderna*, 13, 159-174
- Llinares, A. (2021). Maleficcis, exorcismes i amistançament en la Mallorca del segle XVII: el cas de Catalina Amorós, Escartí, V.j, (ed.) *Vides marginals i documentació*, Publicacions de l'Abadia de Montserrat, 167-187
- Bajtín, M. (2003). *La cultura popular en la Edad Media y el Renacimiento. El contexto de Francois Rabelais*. Alianza Editorial.
- Mandrou, R. (1964). *De la culture populaire aux 17e et 18e siècles. La Bibliothèque bleue de Troyes*, Stock.
- Mompó, J. (2018). El procés contra el mulat Amador de Molina per sodomia, del 1588, *Scripta: re-*

vista internacional de literatura i cultura medieval i moderna, 12, 34– 70.

Prohens, B. (1995). *Inquisició i bruixeria a Mallorca (1578-1650)*. Llibres de la nostra terra.

Serna, J y Pons, A. (2019). *MicroHistoria. Las narraciones de Carlo Ginzburg*. Comares.

Riera, F. (1980): *Remeis amatoris, pactes amb el dimoni, encanteris per a saber de persones absents, cercadors de tresors, remeis per a la salut: bruixes i bruixots davant la Inquisició de Mallorca en el segle XVII*. Pequeña Biblioteca Calamus Scriptorius.

Torquemada, M. J. (2014): *Homosexualidad femenina y masculina en relación con el delito de sortilegios*. *Ehumanista Journal of Iberian Studies*. 71-115.

Educational techniques addressing children sexualization: a gender-sensitive perspective of female stereotypes to empower girls in equality

Llovet, Carmen¹ y Alonso-Stuyck, Paloma²

¹*Department of Advertising, Universidad Antonio de Nebrija (España);* ²*Department of Psychology and Mental Health, Universitat Internacional de Catalunya (España)*

Abstract: Sometimes gender stereotypes convey a reduced view of women, instead of contributing to their empowerment. The influence of IT has spread stereotypes from the fashion industry to the whole social dialogue. At times this issue has meant a lack of psychosocial adjustment in girls and adolescents and a higher vulnerability towards sexual violence. Not all sectors agree about the possible measures to protect them from this concern. Therefore, there is a discussion to aware of an integrated gender sensitive gaze, that embraces all dimensions of a person. This constructive trend will start with the family and continue to education institutions and companies. There is a special need to count on businesses working on communication and advertising. Research has shown the benefits of this integrative perspective in several fields: psychology, therapy, sociology, and ecologic sustainability. The role of teachers is key in helping achieve the goal of gender equality that respects diversity.

Keywords: education, information network, Stereotypes, personality, fashion.

1. INTRODUCTION: REDUCING GLANCES, BIASED GENDER STEREOTYPES

It is exciting to know that you are involved in improving your environment; Who is not persuaded by the challenge of leaving behind a better world? This endeavour, in which the teaching world strives, is not without effort; In fact, it seems to become an utopia in the face of the objectives proposed by the UN on well-being, equity, gender violence, social sustainability... Better than being invaded by the negative vision, it is perhaps the time to remember the Chinese proverb, it is better to light a match than complain about the darkness, and be fully engaged in this educational adventure.

Educating fashion to students and future professionals have the power to turn them into agents of change of practices worldwide (Pasricha & Kadolph, 2009). One aspect of this improvement is found in the empowerment of women and girls, as stated in the Sustainable Development objective number 5 of the United Nations (2015), which invites them to propose practical options that improve their lives. It seems that gender stereotypes, with the peculiar vision they convey, could be at the root of these sustainable improvements, beyond the merely personal sphere.

The positive value of stereotypes is praised, for speeding up and processing the information of the reality that surrounds us, facilitating its understanding (Barberá, 2004; Cuadrado, 2007). The historical tracing of the evolution of the gender stereotypes they present raises some dilemmas: Have they been generated because of the power struggle between the sexes, or of the joint struggle of men and women for survival? Are they made internally when discovering their own identity, or do they originate from the outside and the person is limited to assimilating the male and female social roles? The formulation of these questions can serve as a roadmap to build a perception of women and girls that respects both their essential dignity and their rich diversity. In fact, working on these stereotypes in the classroom is a creative option, even fun, with many possibilities for role-playing and other activities.

If the previous research sought to discern between the possibility that gender stereotypes are assimilated from the social imaginary or are forged within the person, at present the dilemma is posed, in other terms: Is it advisable to guide children and adolescents about gender stereotypes, or is it better to let them follow their wishes spontaneously, even though these often involve reductive representation? There are those who understand that false clichés can generate prejudices and disparaging reactions towards girls. And, although it is true that this set of beliefs manages to put some order to the enormous information that the person receives, sometimes it can crystallize in a rigid way, losing its adaptive functionality.

In this article, rather than resolving this apparent dilemma, orienting, or letting go of spontaneous reception, it is proposed that stereotypes are built that do not fragment reality, but rather contribute to understanding it in a healthy way, respecting the diversity and richness of the community. life. As in the rest of human realities, it is not possible to separate the internal experience from the social dialogue since a person would not be the same without their culture. That is why it is convenient to influence, in this work of enrichment of stereotypes, in the images that advertising transmits, because on these visual references, society builds its ideals of beauty. The proposal is to sensitize educational agents towards a personal gender sensitive look, which integrates all human wealth, without false reductionisms, which empowers girls and women towards equal dignity in diversity.

The justification for this study is found in the existence of gender stereotypes that, far from reflecting feminine reality, reduce it to physical or sexual appearance. This section addresses the phenomenon of sexualization, analysing both the process and the result. From this analysis first comes the surprise at the ease with which this biased view is internalized, despite the negative consequences for women and the entire society; and secondly, the need arises to reconstruct those mental schemes with an integrative approach, which reflects all the personal wealth.

Gender stereotypes, used flexibly, contribute to understanding and interacting with the social environment. The problem arises when these schemes reduce personal reality to only one of its dimensions, such as physical appearance, generating gender stereotypes with an adverse impact on women. This is the case of the image of unreal and sexualized bodies of girls and adolescents present in the media and social networks. It is not uncommon to see in classrooms how these images are shared, commented on, and sometimes incite the phenomenon of bullying. It is interesting to analyse the phenomenon of sexualization. Initially, in psychoanalytic discourse it began to be understood as a process, a mode of socialization that introduced young people to inappropriate forms of sexual desire, typical of adults (Duschinsky, 2013). This type of socialization, as is also the case in other fields, would lead young people to learn and adopt the patterns of social behaviour in their environment (Ferrer & Bosch, 2013). According to Tolman et al. (2015, pp. 72-73) from a feminist social psychological theory «girls and women learn to internalize a sexually objectifying gaze and thereby develop an outsider view of themselves or self-objectification». The authors focus on negative effects of consuming a sexualized imagery of women and girls such undercutting their capacities, accepting violence against women and a perception of more objects than fully human. Therefore, the professional organization of US psychologist stands that sexualization «can challenge or interfere with girls' ability to be comfortable with, own or even experience their own embodied sexuality».

A second way of analysing sexualization focuses, not so much on development, as on the outcome, on the consequences of separating children from their natural essence with a premature incursion into adult forms of sexual subjectivity (Duschinsky, 2013). Examples of this second way of analysing sexualization would be the effect of make-up campaigns directed at girls, or of television imaginary where children receive a direct demand for adult sexuality, with inappropriate clothing for their age:

tight and black clothing, thongs and sexy slogans associated with the childish look, etc. The two analyses presented on sexualization propose an ideal of corporal beauty focused on sexual appearance, in the search for the image, as an element of belonging more powerful than the family itself and as a measure of social success. These cultural habits find a particularly vulnerable audience in childhood, as they are more sensitive to the emotional influence transmitted by the world of the image, which can damage their psychosocial development. Faced with this situation, it is worth asking what attractiveness does the person find in internalizing representations that do not favour their well-being? And, above all, how to promote the development of healthy lifestyles? This challenge implies joint action, with various dimensions –individual empowerment, educational action, and corporate social responsibility– aimed at showing the benefits of promoting a comprehensive image of female identity.

Many times, it is not easy to generate systemic changes, but starting with what is available; start, for example, with the educational field, in a synergistic way with families. For this, it is suggestive in a human vision of sexuality from the biopsychosocial model; that is, it integrates biological aspects of the body, personality or psychology, exchanges or social relations and cultural representations and values (Donati, 2003). To design a change in these stereotypes, it is helpful to understand how biased stereotypes have reached their enormous meanings, to study what factors have promoted this vision, as explained in the following section.

2. CONCEPTUAL FRAMEWORK

2.1. Breeding ground for the reducing gaze

A social phenomenon tends to forge little by little, over time, it does not appear unexpectedly. This section analyses the circumstances that have favoured the phenomenon of sexualization, promoting its transfer from reduced areas, such as stages and fashion catwalks, to the sensitivity of the adult, adolescent, and child world. It is concluded that a large part of the extension of the phenomenon is due to the emergence of social networks (Sales, 2016).

Since the late 1990s, it has been common to find an exaggerated interest in physical appearance in show business, where successful actresses and models are emulated to adopt sexually stereotyped roles and behaviours. However, the counterpart is often silenced, since these models frequently suffer from low self-esteem, eating disorders, etc.) as well as decreased cognitive abilities and academic success (Brown, 2019). These sexualized gender roles have been transferred to the adult world, where it is not uncommon for women to be assigned a decorative status or a mere sexual function, thereby reinforcing female subordination and the hierarchy of male power. The transfer of these sexualized roles to young adults has also been detected. The association between exposure to music videos of self-sexualized artists and beliefs that assign women the status of sexual object, in which sex is understood as power for women, has been verified (Aubrey et al., 2016).

Objectification, conceiving the body as an instrument for the pleasure of others, is the consequence of a prevailing culture that makes a woman's body an object (Carrote & Anderson, 2018). When women place themselves in a position of inferiority, seeing their value reduced only to the capacity for sexual attraction, tolerance to sexual harassment and violence increases. In addition, women frequently internalize a superficial and aesthetic concept of themselves, which can spoil their personal development, feeling like a slave to the opinion of others, valued for aspects subject to fashion and not for their intelligence or their ability to make themselves loved and loved respect (Trekels et al., 2018). Ultimately, the phenomenon of self-dosage interrupts the female potential, leading to consider that the body is not an expression of the unique individuality of each person (Quinn et al., 2010).

This phenomenon also influences young people. For example, in Spain girls and boys elaborate highly sexualized self-presentations, with quite different signs: they show parts of the body –cleavage, legs, lips, shoulders– and prostrate postures, and they reflect active attitudes focused on strength –taw, muscles– (Fueyo & De Andrés, 2017). Ballesteros, psychologist at the foundation ANAR, concludes that sexualization results from internalizing social representations of masculinity and femininity present in advertising and the media (films, series, songs, video clips, television programs, social networks, magazines, toys, fashion). It is there that expressions, postures and dress codes are normalized, drawing attention to sexual traits that children do not yet have. Alert to the damage of the increase in stereotyped messages, which link social success with sexual attractiveness, especially at an age where the important thing is to feel integrated. Consultations on sexuality problems start at age 11, are doubled in girls compared to boys, and lead to a mismatch in psychosocial development (Infocop, 2018a).

The emergence of social networks accentuated the influence of sexualization, also lowering the age at which this reductive gaze is perceived. A minor accustomed to the Internet from the age of 6 or 7 receives many stimuli before internalizing his role, since gender stereotypes are integrated around the age of 10. A growing phenomenon nowadays is the tendency to share sexualized images on the social profiles of adolescents, with the aim of building an image of a globalized identity, recognizable at an international level. In a generalized way, adolescent girls state that they no longer feel like girls and want to be liked. This uniformity hints at a liberation for the female body..., but at the same time depending on the male gaze to achieve it. It also sometimes reveals the pressure that girls feel to show intimate images, for fear of losing their boyfriend (Van Oytset et al., 2016). Workshops to prevent these phenomena are frequent in educational centres. Programs like SPARK (Sexualization Protest: Action, Resistance, Knowledge), has encouraged girls to address «technology of sexiness» by participating in critical conversations at blogs, forums, and marches (Edell et al., 2013).

After attempting to understand the trajectory of social permeation of the phenomenon of sexualization, to trace the educational path back to reality, the following point addresses the various positions that it has raised.

2.2. Positions among sexualized Stereotypes

How have citizens, NGOs, institutions, and governments received this phenomenon? Faced with the described phenomenon of sexualization, two main positions can be distinguished, on the one hand the one that advocates the arbitration of protection systems for minors and on the other the one that rejects what they consider an unnecessary overprotection; an intermediate position is that of the Platform of Children's Organizations, in favour of combining the protection of children with the defence of children's freedom, against family and State protective measures.

Faced with this trend, which worries about the possibility that problematizing sexualization impedes the freedom of minors, some studies show that sexualized representations of women negatively influence the health of young women and the perception of their virginity (Ward et al., 2017), constituting a risk factor for premature pregnancies, abortions, and transmission of sexual diseases (Levin & Kilbourne, 2009).

The position of seeking the care and defence of children is supported by some reports, such as the survey which places the cause of early access to pornography at age 8, in the use of ICT; warning about the proliferation of risk situations, such as sex with strangers and in a group (Ballester et al., 2019). Another study on cultural products, such as contests and advertising, concludes that sexist schemes discriminate, make invisible and stereotype children in general and girls and women, urging

the media to avoid the use of sexualized images and avoid stereotypes of beauty based exclusively on physical and sexual characteristics.

These reports have mobilized both citizens and NGOs, who file complaints with consumer organizations, to withdraw campaigns that disseminate eating disorders, or contests where fashion brands are mixed with solidarity actions, to normalize predetermined standards, which do not reveal real diversity. Non-profit organizations, and even cosmetic companies, warn about the risks of misuse of images on the Internet, which reduce personal value to appearance. Among them is Oversharing Think before you post -Think before making a comment-, a campaign made around a music video that reflects the dangers of sharing everything online (Common Sense Education, 2017). The initiative includes working materials such as posters and a discussion guide. Another campaign, Teen Voices: Sexting, relationships and risks -Teen Voices: Sexting, relationships and risks-gathers testimonies and experiences of minors, about the consequences of sharing intimate photos on the networks, where the face of the receiver is not seen, and it makes it more difficult to feel involved in what is being said or sent.

Some studies point out the controversial that the marketing iconic models at UK television documentaries on modelling and lape/pol dancing represent on the challenge of empowerment (Coy & Garner, 2010). In Ireland, after several parliamentary debates between 2013 and 2015, they concluded that sexualization in the media is currently an unclear issue and requires more listening to young people themselves (Ging et al., 2019). Pearson et al. (1993) recommended to measure the individual perception towards the representations of men and women in media as it ultimately contributes to interpret and take decisions. A situational sensitiveness approach to behaviours could avoid stereotypes and provide a more satisfying social interaction between them.

Education experts in Spain recognized that they had not given importance to the problem of turning children into an erotic object, or a commercial claim. These voices, along with other studies on the harmful effects of child sexualization (Álvarez & Yanque, 2015; Díaz-Bustamante & Llovet, 2017), led in 2018 the Commission on the Rights of Children and Adolescents of the Congress of Deputies, to classify sexualization as a public health problem. The proposed non-law approved, warns about the risks of marketing, Internet and social networks aimed at children where sexuality is the central element of their identity. The reason he alleges is that children could unconsciously assume a biased stereotype, advancing stages of their growth and losing the true foundations of self-esteem (Infocop, 2018b). The measure encourages eradicating the origin of hyper sexualization in advertising, and training parents and educators to face it from a positive vision of sexual growth.

In view of the positions of governments, companies, and citizens, it is considered feasible to improve this situation, not through the attack on aggressive positions or images, but through the persuasion of attractive, more humane styles: the truth is round, and ends up falling by His weight.

3. INCLUSIVE EDUCATIONAL PROPOSAL, A GENDER SENSITIVE PERSONAL GAZE

Any new position that you want to assume requires an awareness of the current view on the subject. A critical sense of skewed female stereotypes can elicit a broader and more realistic look. Below is a constructive path to develop the personal gender sensitive gaze. The stellar field that is presented is family coexistence and starting from it the rest of the social agents: school, media, university, and business.

The educational orientation is not aimed so much at alerting to risk, as at showing realistic stereotypes, in which a personal gender sensitive gaze is present, which integrates all human dimensions (Alonso-Stuyck, 2019). The first area to overcome social stereotypes and reduce risk factors. It is formed by the effective link between family and school, as the first socializers, then moving into syn-

ergistic action with the whole of society. Parents and teachers will try to sharpen the consciousness of children, in the expression of Bruzzone (2011), to discover the beauty and love of life in its complex reality. Camps (2015), defines this process as an integrating dynamism that enhances the peculiar by assimilating the cultural.

It is about making children and students think critically about the discriminatory discourses present in the media, where marketing revolves around the sexual. These spaces for reflection are effective when open communication is established between parents and children. The dialogue would be aimed at discovering, for example, that what has been sexualized is clothing, but it is not a note of adolescence. Since what moves the most are models, it is advisable for families to protect girls' self-esteem by avoiding projecting images on social networks where the main value is seduction. The teachers in turn must be trained to develop all the capacities of the person; In this sense, it has been shown that personality traits could moderate the relationship between self-assessment and concern for the body (Carrote & Anderson, 2018).

In the same educational line, to promote critical thinking in the face of the socialization of girls focused on their physical appearance, it can be transferred to the analysis of the cultural transmission of gender stereotypes to prevent violence. This action would be completed by promoting support networks among women (Ferrer & Bosch, 2013). It would try to promote a media education that counteracts the hyper sexualization of female identity and the consequent distortion of the basic concepts of sexuality; that eliminates symbolic oppression, violence and submission inspired by pornography (Fueyo & De Andrés, 2017). That presents a complete and realistic image of femininity.

This cultural analysis would help young people to identify the role of the industry in defining sexualized images. It could provide some guidelines for reflection adapted to each media genre. In a synthetic way, it would be convenient to address at least four aspects: the message, the creator of audio-visual narratives –mainly men–, the audiences –how the young woman responds to their representation in the media– and why the message is told, the objective pursued, compared to reference stories. Thus, for example, young people would be made aware of the relationship between violence and the sexualized feminine look in video games, or in the lyrics and movements of music videos. And they were able to build new stereotypes, more comprehensive and serene.

This critical sense could also be incorporated into the training of communication professionals, to gradually generate social change, through information related to childhood that recovers its wealth. This perspective, which appeals to the social function of a communicator, makes the protection of the rights of children and adolescents compatible with their active participation –especially manifested in social networks–. The influence of this measure is relevant, since it has been proven that visual representations generate favourable mental images towards these advertising messages according to Arroyo-Almaraz & García-García (2015). The authors conclude that when the representations are realistic favour the memory and influence the emotional response, so it is advisable to maximize the choice of content for promotional campaigns aimed at children between 9 and 12 years old. It would be about teaching how to generate realistic social images of women and girls. Common Sense Media Inc. (2018) recommends that the media present characters of strong women, who lead initiatives and enjoy sports, technological and scientific activities.

Faced with the negative action of sexualized stereotypes, part of the solution lies in sensitizing the entire society towards a personal gender sensitive personal gaze: educational agents and young people, communication professionals and students, Autonomous Communities, Third Social Sector entities and other agents involved (Infocop, 2018a). Next, the benefits that this integrated look would bring in the educational field are broken down.

4. BENEFITS OF EDUCATING A GENDER SENSITIVE PERSONAL GAZE

The benefits of building a synergistic feminine image are exposed, which includes all the dimensions of the person, overcoming reductive stereotypes. This advantage is approached from the educational, psychological, therapeutic, anthropological, sociological, and social sustainability perspectives.

From a psycho pedagogical approach, the starting point for a healthy life is found in personal acceptance, with all its integrity and richness. Faced with reductionist polarizations, psychosocial adjustment demands learning to look realistically, which is understood by an integrating gender sensitive look. When it comes to transmitting that integrating image, one cannot lose sight of the fact that analysing involves dividing the dimensions of the person, to capture them in their entirety. Sometimes image professionals focus only on one aspect, knowing that it does not represent the totality of the girl or woman. It is natural that scientific research, in its analysis process, divides the spheres of the personality to understand them (Arto, 1993), but this artificial separation cannot hide the fact that, in daily actions, in personal reality, all are harmoniously integrated the dimensions.

It is obvious that science is analytical, but life is synthetic, and each person has an unobservable richness, such as the hidden part of the iceberg below the horizon line. The cognitive-affective system endows each human being with identity, strength, and dignity, along with the physical or observable aspect.

There is a constant interaction between the dimensions of the person, and it is precisely this balance that gives them integrity (Chinchilla et al., 2018). The proposal is to enrich the female stereotype with all human dimensions: affective, cognitive, and observable. In this context, it is proposed, from the family and the classrooms, the construction of a new collective imaginary that can create an authentic identity for women, which includes a principle of balance between the sexes in public representation (Martínez-Lirola, 2010).

Therefore, there are many benefits of respecting the vital complexity of the person, both from the therapeutic point of view (Brown et al., 1995; Domínguez, 2013; Goldner, 1989), and from the promotion of healthy lifestyles characteristic of the current systemic vision. Thus, Polo (2006) introduces the contextual ecological systemic consideration within the person, proposing a constant dynamic interrelation of personal dimensions, so that, from the balance between self-control, self-concept and self-esteem, harmony with the context; From the inner balance of personal identity, it is feasible to establish a respectful relationship with the ecosystem (Novo, 2006). In other words, the improvement of the most intimate or personal aspects related to an integrating gender sensitive view could contribute to solving other more holistic or systemic problems.

In this sense, Aparisi (2011), from the anthropological perspective, analyses the complexity of the human being as an indissoluble uniqueness and radical openness. It is a way of explaining that the relational difference refers to the other, that the person remains incomprehensible to himself without being open to diversity. From philosophical areas it is also urged to sensitize towards a gender sensitive look that respects diversity and complementarity (Ballesteros & Aparisi, 2002). For example, Elósegui (2002) explains how from the discovery of personal identity, the awareness of diversity emerges in front of others. Aspects of the image such as fashion contribute to this, which has the function of expressing one's style through clothing, hairstyle, shoes, fragrances, accessories, hairdressing, etc., through these external aspects, appearance, the human personality is manifested in its rich diversity.

Also, Donati (2003, 2010, 2014) from his relational sociological paradigm proposes that this interaction is part of the personal identity process. He assigns the home as the setting in which this process unfolds in a serene way, understanding the family as a network of inter-gender and inter-generation-

al relationships. In family coexistence, the essential original duality is experienced in its similarity and reciprocity, and it is possible to develop a real gender sensitive gaze that does not translate into opposition but into an enriching reciprocity respectful of personal dignity. It seems that the natural environment, where that gaze is most easily acquired, is the family. It is in family coexistence where the «we» is discovered, in the normality of daily events, where the loving balance of giving and receiving gradually assumes prominence, giving meaning to one's existence (Alonso-Stuyck et al., 2018; Martínez & Rumayor 2016).

The appreciation of the personal self in childhood comes from an emotional intuition (Tomasello, 2009) that colours all the understanding about the other, and the style of relating to the environment. At the present time, when technological and emotional traits predominate in our society (Flamarique & D'Oliveiras-Martins, 2013), the education of a personal gender sensitive look is encouraging, in the sense that it integrates human wealth without being limited only to external aspects. This way of looking at appreciating the difference, it should be endowed with an important emotional charge, considering that the first stages of life need attractive models, both close –by significant people such as parents or teachers–, as well as media -artists, athletes, stylists, etc.– With the passage of time, you will end up understanding in your internal logic what this implies. It is not about telling teachers, specialists in programs and workshops, how to design these actions; the essence of all of them is simply underlined: to collect human reality in all its richness.

Appreciate equality in diversity, is what we understand how to educate the gender sensitive personal gaze, proposing it as a protective factor of healthy lifestyles tending to a human ecology. In a liquid society, in the expression of Bauman (2008), the educational challenge is to restore solid relationships, first, the relationship of the person with himself: his rich interiority. Understanding the humanity of the 21st century implies a commitment to re-establishing the bonds that provide security and trust (Pérez, 2008). Recognizing all personal wealth, without seized visions, enables us to weave solid relationships with others, restoring the social fabric, the friendly relationship with the planet (Brooks, 2019). Finally, and perhaps the most suggestive project of this proposal, the gender sensitive gaze enables us to discover the mystery of love, reciprocity in difference (Pérez-Soba, 2011).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alonso-Stuyck, P. (2019). Which Parenting Style Encourages Healthy Lifestyles in Teenage Children? *International Journal of Environmental Research in Public Health*, 16(11) 2057 <https://doi.org/10.3390/ijerph16112057>
- Alonso-Stuyck, P; Zacarés, J.J., & Ferreres, A. (2018). Emotional Separation, Autonomy in Decision-Making, and Psychosocial Adjustment in Adolescence: A Proposed Typology. *Journal of Child and Family Studies*, 27(5),1373–1383. <https://doi.org/10.1007/s10826-017-0980-5>
- Álvarez, R.J., & Yanque, R. (14 de marzo de 2015). Las niñas objeto. *El mundo*. <https://www.elmundo.es/espana/2015/03/14/5502e444e2704ed4048b457e.html>
- Aparisi, A. (2011). *Persona y género*. Madrid: Aranzadi.
- Arroyo-Almaraz, I., & García-García, F. (2015). Influencia de las imágenes mentales generadas por la publicidad en la mente del público infantil según la naturaleza del estímulo. *Palabra Clave*, 18(1), 212-238. <http://dx.doi.org/10.5294/pacla.2015.18.1.9>
- Arto, A. (1993). *Psicología Evolutiva, una propuesta educativa*. CCS.
- Aubrey, S., Gamble, H., & Hahn, R. (2016). Empowered sexual objects? The priming influence of self-sexualization on thoughts and beliefs related to gender, sex and power. *Western Journal of Communication*, 81(3), 1-23. <https://doi.org/10.1080/10570314.2016.1257822>

- Ballester., Orte, C., & Pozo, R. (2019). Nueva pornografía y cambios en las relaciones interpersonales de adolescentes y Jóvenes. En M. C. Orte Socías, L. Ballester Brage & R. Pozo Gordaliza (coords.), *Vulnerabilidad y resistencia, Experiencias investigadoras en comercio sexual y prostitución* (249-284). Edicions de la Universitat de les Illes Balears.
- Ballesteros, J., & Aparisi, A. (2002). *Para un feminismo de la complementariedad*. Eunsa.
- Barberá, E. (2004). Estereotipos y esquemas de género, en E. Barberá, I. Martínez y A. Bonilla (coord.). *Psicología y género* (55-80). Pearson.
- Bauman, Z. (2008). *Los retos de la educación en la modernidad líquida*. Gedisa.
- Brooks. D. (2019). *The second mountain the quest for a moral life by*. Penguin Random House.
- Brown, C. S. (2019). Sexualized gender stereotypes predict girls' academic self-efficacy and motivation across middle school. *International Journal of Behavioral Development*, 43(6), 523-529. <https://doi.org/10.1177/0165025419862361>
- Brown, G.W., Harris, T.O., & Hepworth, C. (1995). Loss, humiliation, and entrapment among women developing depression: a patient and non-patient comparison. *Psychological Medicine*, 25, 7-21. <http://dx.doi.org/10.1017/S003329170002804X>
- Bruzzone, D. (2011). *Afinar la conciencia*. San Pablo.
- Camps, J. (2015). *Inteligencia de género para la escuela*. Círculo Rojo.
- Carrote, E., & Anderson, J. R. (2018). Risk Factor or Protective Feature? The Roles of Grandiose and hypersensitive narcissism in explaining the relationship between self-objectification and body image concerns. *Sex roles*, 80(7-8), 458-468. <http://dx.doi.org/10.1007/s11199-018-0948-y>
- Chinchilla, N.; Jiménez, E., & García-Lombardía, P. (2018). *Integrar la vida*. Ariel.
- Common Sense Education (2017). *Video Library Oversharing: Think Before You Post*. <https://www.commonsense.org/education/videos/oversharing-think-before-youpost>
- Common Sense Media Inc. (2018). *Watching Gender: How Stereotypes in Movies and on TV Impact Kids' Development*. https://www.commonsensemedia.org/sites/default/files/uploads/pdfs/2017_commonsense_watchinggender_executivesummary_0620_1.pdf
- Coy, M., & Garner, M. (2010). Glamour modelling and the marketing of self-sexualization: Critical reflections. *International Journal of Cultural Studies*, 13(6), 657-675. <http://dx.doi.org/10.1177/1367877910376576>
- Cuadrado, I. (2007). Estereotipos de género, en J. F. Morales, E. Gaviria, M. C. Moya e I. Cuadrado (coord.). *Psicología social* (243-266). McGraw-Hill
- Díaz-Bustamante, M., & Llovet, C. (2017). Empowerment or impoverishment of children from social networks? Perceptions of sexualized images of girls in Instagram. *El profesional de la información*, 26(1), 77-87. <https://doi.org/10.3145/epi.2017.ene.08>
- Domínguez, X. M. (2013). *Psicología de la persona*. Palabra.
- Donati, P. (2003). *Manual de sociología de la familia*. Eunsa.
- Donati, P. (2010). *Relational Sociology. A New Paradigm for the Social Sciences*. Routledge
- Donati, P. (2014). *La familia, el genoma de la sociedad*. Rialp.
- Duschinsky, R. (2013). The emergence of sexualization as a social problem: 1981-2010. *Social Politics*, 20 (1), 137-156. <https://doi.org/10.1093/sp/jxs016>
- Edell, D., Brown, L.M., & Tolman, D. (2013). Embodying sexualisation: When theory meets practice in intergenerational feminist activism. *Feminist Theory*, 14 (3), 275-284. <https://doi.org/10.1177/1464700113499844>
- Elósegui, M. (2002). *Diez temas de género*. Internacionales.

- Ferrer, V., & Bosch, E. (2013). Del amor romántico a la violencia de género. para una coeducación emocional en la agenda educativa, *Profesorado Revista de currículum y formación del profesorado*, 17(1), 105-122.
- Flamarique, L., & D'Oliveiras-Martins, M. (2013). *Emociones y estilos de vida*. Biblioteca Nueva.
- Fueyo, A., & De Andrés, S. (2017). Educación mediática: un enfoque feminista para deconstruir la violencia simbólica de los medios. *Revista Fuentes*, 19(2), 81-93. <http://dx.doi.org/10.12795/revistafuentes.2017.19.2.06>
- Ging, D., Kiely, E., Kitching, K., & Leane, M. (2019). #Slane Girl, beauty pageants and padded bras: flashpoints in the sexualisation of children debate in Irish media and political discourse. *Feminist Media Studies*, 19(3), 412-427. <https://doi.org/10.1080/14680777.2018.1467943>
- Goldner, V. (1989). Generation and gender: normative and covert hierarchies. In M. McGoldrick, C. Anderson & F. Walsh (Eds.), *Women in families. A framework for family therapy* (42-60). Norton and Company.
- Infocop (30 de enero de 2018a). *Es esencial sensibilizar sobre el riesgo de la sexualización temprana de la infancia, según una PNL*. http://www.infocop.es/view_article.asp?id=7244
- Infocop (5 de abril de 2018b). *Aprobada una PNL para promover medidas contra la hipersexualización de la infancia*. http://www.infocop.es/view_article.asp?id=7377
- Levin, D. E., & Kilbourne, J. (2008). *So sexy so soon: The new sexualized childhood and what parents can do to protect their kids*. Random House
- Martínez-Lirola, M. (2010). Explorando la invisibilidad de mujeres de diferentes culturas en la sociedad y en los medios de comunicación. *Palabra Clave*, 13(1), 161-173. <https://doi.org/10.14198/fem.2012.19.07>
- Martínez, C., & Rumayor, M. (2016). *La familia y sus ámbitos*. Porrúa.
- Novo, M. (2006). *El desarrollo sostenible*. Pearson.
- Pasricha, A., & Kadolph, S.J. (2009). Millennial generation and fashion education: a discussion on agents of change, *International Journal of Fashion Design, Technology and Education*, 2(2-3), 119-126, <https://doi.org/10.1080/17543260903390183>
- Pearson, J., Turner, L., & Mancillas, W.D. (1993). *Comunicación y género*. Paidós.
- Pérez, J. (2008). *Sociología: comprender la humanidad en el siglo XXI*. EIU.
- Pérez-Soba, J. (2011). *El amor, introducción a un misterio*. Rialp.
- Polo, L. (2006). *Ayudar a crecer. Cuestiones filosóficas de la educación*. Eunsa.
- Quinn, D. M., Chaudoir, S. R., & Kallen, R. W. (2010). Performance and flow: A review and integration of self-objectification research. In R. M. Calogero, S. Tantleff Dunn, & J. K. Thompson (Eds.). *In Self-objectification in women: Causes, consequences, and counteractions* (119-138). American Psychological Association. <http://dx.doi.org/10.1037/12304-006>
- Sales, N.J. (2016). *American Girls: Social Media and the Secret Lives of Teenagers*. Penguin Random House.
- Tolman, D.L., Bowman, C.P., & Chmielewski, J.F. (2015). Anchoring Sexualization: Contextualizing and Explicating the Contribution of Psychological Research on the Sexualization of Girls in the US and Beyond. In E. Renold, J. Ringrose & R.D. Egan (Eds). *Children, Sexuality and Sexualization* (71-90). Palgrave MacMillan. http://dx.doi.org/10.1057/9781137353399_5
- Tomasello, M. (2009). *Why we cooperate*. MIT Press.
- Trekels, J., Ward, M., & Eggermont, S. (2018). I «like» the way you look: How appearance-focused and overall Facebook use contribute to adolescents' sexualization. *Computers in Human Behavior*, 81, 198-208. <http://dx.doi.org/10.1016/j.chb.2017.12.020>

- United Nations (2015). *Sustainable Development Goals*. United Nations <https://www.un.org/sustainabledevelopment/sustainable-development-goals/>
- Van Oytset, J., Van Gool, E., Walrave, M., Ponet, K., & Peeters, E. (2016). Sexting: adolescents' perceptions of the applications used for, motives for, and consequences of sexting. *Journal of Youth Studies*, 20(4), 446-470. <https://doi.org/10.1080/13676261.2016.1241865>
- Ward, L.M., Seabrook, R.C., Grower, P., & Lippman, J.R. (2017). Sexual object or sexual subject media use, self-sexualization and sexual agency among undergraduate women. *Psychology of Women Quarterly*, 42, 29-43. <https://doi.org/10.1177/0361684317737940>

López Ruiz, Juan Ignacio

Departamento de Didáctica y Organización Educativa, Universidad de Sevilla (España)

Abstract: This chapter presents a new curriculum proposal for the 21st century and describes the main lines of the *Globaliza Curriculum Project*. First, the main social transformations that are affecting education are identified: digitization of information and communication technologies; the growing diversity in a multicultural society; the globalization of the economy, politics and culture; and, the degradation of the environment on a planetary scale. From this analysis, the key characteristics of what we have called “global curriculum” are exposed, as a new valid scheme for the information society. Next, the pedagogical bases of this curricular project are presented: Global Education or for World Citizenship, Critical Teaching for Ecosocial Change and Authentic, Deep and Holistic Learning. The essential goal is education in universal and fully democratic values that concern both the human plane and the ecological sphere. The project consists of eight integrated teaching units that are somewhat related to the Sustainable Development Goals of the United Nations 2030 Agenda. Finally, the innovative didactic model that constitutes the axis of this educational program is included. It is concluded that this new curricular project responds to current social and ecological challenges and that its purpose is to achieve a better world.

Keywords: curriculum design, curriculum innovation, curriculum integration, teaching methods, primary education, global citizenship.

1. INTRODUCCIÓN

Nuestra existencia se desarrolla en un mundo que evoluciona cada día a más velocidad a través de múltiples cambios y que afronta importantes desafíos para la humanidad y el planeta. Sostenemos que vivimos en un momento crucial para que tanto el ámbito social como el marco natural en el que nos desenvolvemos recuperen un deseable equilibrio basado en un desarrollo sostenible. Pensamos que la educación tiene que jugar en esta manifiesta encrucijada un papel primordial como base para formar una nueva ciudadanía global que comprenda la complejidad de la realidad y que intervenga en el entorno local y mundial con la intención de mejorarlo en la medida de sus posibilidades. En este sentido, tratamos de responder en este capítulo a las siguientes cuestiones: ¿cuáles son los principales cambios sociales que están impactando en la educación?, ¿cuáles son las características que definen un tipo de currículum que trate de responder a esta nueva situación social?, ¿cuáles son las bases pedagógicas de un proyecto curricular que trata de afrontar estos nuevos retos?, ¿cuáles son los componentes de un innovador modelo de enseñanza-aprendizaje que sirve de eje para la implementación de este proyecto?

A la respuesta a estos importantes interrogantes dedicamos el presente trabajo. Así, en primer lugar, identificamos las principales mutaciones sociales que están demandando un cambio educativo clave. A continuación, presentamos los rasgos que definen, según nuestro parecer, lo que hemos denominado “currículum global”, como un nuevo tipo que trata de adecuarse a las necesidades y demandas que está planteando la actual sociedad de la información. Una vez perfiladas este conjunto de características de un innovador currículum para el siglo XXI, describimos los fundamentos del *Proyecto Curricular Globaliza* que coordinamos y que hemos construido en colaboración con un grupo

de maestros y maestras bajo nuestra supervisión y asesoramiento. Nuestra propuesta ha consistido en diseñar este nuevo currículum en el marco del emergente enfoque pedagógico de Educación Global. Es una nueva visión que, trazando una mirada cosmopolita, pretende educar para una ciudadanía mundial. Asimismo, persigue que la escuela prepare para la vida en una aldea planetaria y que tanto el profesorado como el alumnado tomen conciencia y adopten un rol responsable y activo con respecto a los esenciales asuntos de nuestro tiempo. La meta nuclear es la educación en valores universales y plenamente democráticos que atañen tanto al plano humano como al ámbito ecológico. Por último, se presenta de manera resumida el innovador modelo didáctico de este proyecto curricular y se señalan algunas conclusiones finales.

2. TRANSFORMACIONES SOCIALES QUE AFECTAN A LA EDUCACIÓN

Estamos asistiendo en la actualidad a diferentes cambios paralelos y multidimensionales que afectan a nuestra compleja e interdependiente sociedad. Esta serie de transformaciones se están desarrollando tanto en el ámbito social como en el terreno ecológico y, en menor o mayor grado, están afectando a la educación. Tales cambios evolucionan cada vez de forma más veloz y se retroalimentan unos a otros, por lo que no son independientes entre sí sino que conforman lo que podemos denominar un ecosociosistema. Estas interrelacionadas mutaciones provocan un efecto de “olla de presión” en los diferentes sistemas educativos instalados en los diversos países, demandando una deseable dirección hacia el cambio. Pero, sin embargo, como ha demostrado la investigación educativa, las instituciones escolares tienden hacia la homeostasis del sistema y a no afrontar las diferentes demandas que el entramado social les plantea.

Siguiendo en parte un reciente informe de la OCDE (2022) podemos sostener que los principales cambios que están aconteciendo hoy día y que, en menor o mayor grado, afectan a los múltiples sistemas educativos son los siguientes:

- *Digitalización*: hemos creado un universo de información multimedia interconectada y accesible de modo instantáneo. Esto ha dado lugar a la configuración de un mundo digital que permite organizar y que facilita las diversas tareas que desempeñamos en nuestra vida cotidiana. Esta red abre las ventanas de un inmenso volumen de datos y disemina la amplia cantidad de información disponible por todo el planeta. Las tecnologías de la información y la comunicación proveen de este modo nuevos y poderosos medios para tomar una extensa variedad de decisiones y alcanzar la resolución de problemas de diferente naturaleza y alcance. La demanda que esto plantea a la educación es la necesidad de una adecuada, efectiva y sistemática integración curricular de las TIC en la práctica educativa (Cabero, 2007).
- *Multiculturalidad*: los crecientes movimientos migratorios que tienen lugar entre los diferentes continentes y países del planeta están conformando una sociedad compuesta por individuos pertenecientes a diversas culturas. El desequilibrado flujo de estas migraciones fundamentalmente desde las naciones más pobres o en vías de desarrollo a los países desarrollados está configurando un verdadero crisol de culturas en nuestro entramado social. En este contexto, la interacción entre personas de distintas culturas provoca un incremento de la diversidad así como un enriquecimiento mutuo. Este intercambio planetario permite el avance de las diversas culturas si bien siempre existe una parte que permanece inalterada. Este constatable hecho demanda una educación para una ciudadanía global en la que se instruya en normas y patrones comunes y se forme holísticamente en valores universales y democráticos. Como propone Delanty (2000), en

este entorno cambiante y transcultural es necesario construir una ciudadanía global.

- *Globalización*: nuestra existencia se desarrolla en un mundo cada vez más complejo e interconectado, plagado de contradicciones o dualismos y en el que impera la incertidumbre. Puede afirmarse así que vivimos en una sociedad global o, de manera metafórica como proponía McLuhan, en una aldea planetaria. De este modo, ha tenido lugar un proceso de globalización que ha afectado tanto al ámbito económico como a las esferas política y cultural, y que no ha dejado de experimentar un nítido crecimiento en los últimos tiempos (Palomo, 2022). Se ha interconectado así el planeta mediante redes que posibilitan el intercambio financiero y la libre circulación de bienes y servicios a escala mundial. Por otro lado, se han constituido diferentes organismos que gobiernan y supervisan la política en el plano transnacional. Y además, se han configurado una serie de importantes multinacionales que controlan y difunden distintos soportes culturales a nivel global. No cabe duda que esta controvertida y acelerada dinámica de globalización en diversos frentes plantea nuevos desafíos y demandas para la educación. Creemos que la más importante es preparar a los ciudadanos del siglo XXI en competencias globales (Stewart, 2014).
- *Degradación del medioambiente*: el imparable y diversificado crecimiento económico a nivel mundial ha producido una fuerte presión e impacto en la Naturaleza. De este modo, la huella ecológica de la población ha sobrepasado con creces los límites y las posibilidades de los sistemas físico-naturales. Esto ha provocado la degradación y contaminación del medioambiente a escala planetaria. El principal problema es el cambio climático que ha acarreado numerosos desastres asociados. Así, en estos momentos vivimos la mayor depauperación del planeta de la historia. Creemos firmemente que esta preocupante situación que puede calificarse de emergencia planetaria plantea importantes y significativos retos a la educación. En este sentido, es absolutamente indispensable crear una conciencia ecológica colectiva en la ciudadanía acerca de las esenciales problemáticas y catástrofes naturales. La educación de hoy día ha de contribuir a la adquisición de los conocimientos básicos y de los hábitos necesarios para desplegar un estilo de vida saludable y sostenible.

Es conveniente hacer notar que estas diferentes transformaciones no constituyen cambios independientes y aislados unos de otros. Por el contrario, esta serie de megatendencias se retroalimentan mutuamente constituyéndose así un efecto de sinergia. Este hecho provoca la aceleración y la perpetuación de tales mutaciones. Por ello, podemos afirmar que los actuales sistemas educativos se encuentran en un momento crucial y que inevitablemente se ven abocados a afrontar estos nuevos retos de la escolaridad.

3. LA NECESIDAD DE REINVENTAR EL CURRÍCULUM

Estas diferentes transformaciones que acabamos de exponer plantean nuevas demandas y desafíos a los sistemas educativos pertenecientes a los distintos países del globo. De este modo, surge la necesidad de que las instituciones escolares respondan a estos nuevos retos que acontecen en la presente centuria. Esta situación plantea asimismo la pertinencia y la urgencia de reinventar el currículum en la sociedad de la información. Es necesario pues construir un currículum alternativo al convencional que se encuentra parcelado en materias inconexas y desconectadas de las problemáticas del mundo real.

Para avanzar en esta dirección renovadora propusimos hace algún tiempo la idea de diseñar un “currículum global” en la sociedad del conocimiento. Siguiendo el planteamiento ya expuesto en un tra-

bajo anterior, podemos considerar que las características que definen esta nueva visión de currículum global son las siguientes (López-Ruiz, 2005):

- *Currículum integrado para el desarrollo de un pensamiento complejo y holístico*: los estudiantes deben entender la compleja realidad por medio de un pensamiento sistémico, pero el currículum tradicional escindido en materias estancas no promueve este tipo de comprensión holística del mundo (Martinello y Cook, 2000). En cambio, el currículum integrado que establece una clara interrelación entre las distintas asignaturas sí que favorece este tipo de entendimiento del entorno socio-natural en el alumnado.
- *Currículum inclusivo multicultural*: cuando se vislumbra una creciente heterogeneidad del alumnado en las aulas, el currículum no puede limitarse a la formación en los saberes, valores y tradiciones de la cultura hegemónica (Banks, 2016). Por el contrario, proponemos que el currículum escolar incorpore los ricos y diversos aportes proporcionados por las grandes culturas del mundo.
- *Currículum estructurado en problemas relevantes*: se trata de plantear problemáticas no convergentes que tienen una única solución, como suele ser lo habitual, sino abordar problemas divergentes que promueven el pensamiento creativo y crítico del alumnado. Se trata de buscar, como postulan Short y Lazzarino (1999), “preguntas significativas” que se puedan explorar desde diferentes perspectivas y que tengan relación con las ideas, experiencias y expectativas del alumnado.
- *Currículum centrado en educación en valores democráticos*: este conjunto de principios que la institución escolar ha de proveer no pueden ser otros que los que definen a una sociedad verdaderamente democrática, junto a aquel sistema de valores que podemos calificar como universales y que son compartidos por las diversas culturas del mundo. Desde una perspectiva crítica, son únicamente este tipo de valores eminentemente educativos los que pueden contrarrestar los ideales mercantilistas, consumistas e individualistas que imperan en nuestro actual entorno neoliberal (Díez-Gutiérrez, 2022).
- *Currículum centrado en el aprendizaje*: el diseño y desarrollo de cada uno de los componentes curriculares ha de girar en torno a qué y cómo aprenden los estudiantes. Estos deben constituir el eje del proceso de enseñanza, a quien se les otorga el papel de protagonistas. Como han descubierto McCombs y Whisler (2000), el currículum que pone en el centro al alumnado posibilita experiencias de aprendizaje más interdisciplinarias y globales.
- *Currículum que integra diversas fuentes de información*: proponemos integrar cuatro tipos de recursos didácticos: materiales impresos, medios audiovisuales, nuevas tecnologías e instituciones del entorno. En general, conviene destacar que en la sociedad de la información todas estas fuentes ya se encuentran digitalizadas.
- *Currículum orientado a la innovación*: se persigue la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje a través del incremento de la calidad de la educación que se ofrece al alumnado. Como defiende Fullan (2002), el cambio educativo ha de tener un enfoque sistémico en el que se tenga en cuenta el conjunto de elementos y agentes o factores posibles que entran en juego.
- *Currículum para la transformación ecosocial*: desde una perspectiva crítica, la escuela no debe tratar solo de transmitir la herencia cultural de la humanidad sino asimismo perseguir la deseable meta de contribuir a construir un mundo mejor. El currículum global se convierte así en un esencial instrumento intercultural que favorece la convivencia pacífica entre los diversos pueblos y culturas del globo, al tiempo que se examinan reflexiva y críticamente los diferentes problemas de la sociedad y del entorno.

En la Tabla 1 se sintetizan las ideas básicas que hemos desarrollado en este epígrafe.

Tabla 1. Características que definen el currículum global. Adaptado de López-Ruiz (2005).

-
- Currículum integrado para el desarrollo de un pensamiento complejo y holístico.
 - Currículum inclusivo multicultural.
 - Currículum estructurado en problemas relevantes.
 - Currículum centrado en educación en valores democráticos.
 - Currículum centrado en el aprendizaje.
 - Currículum que integra diversas fuentes de información.
 - Currículum orientado a la innovación.
 - Currículum para la transformación ecosocial.
-

4. EL PROYECTO CURRICULAR GLOBALIZA: BASES PEDAGÓGICAS

Teniendo como punto de partida esta nueva visión del currículum global, hemos construido un extenso diseño curricular en colaboración con un amplio equipo de docentes. Este proyecto curricular se asienta en tres pilares fundamentales:

4.1. Educación Global o para la Ciudadanía Mundial

Este emergente enfoque pedagógico trata de preparar para la vida en una aldea planetaria a través de la vinculación de la escuela con los desafíos del mundo real. Se pretende que el alumnado elabore una profunda comprensión acerca de las cuestiones acuciantes que afectan actualmente tanto a la intrincada sociedad como al conjunto del planeta. De este modo, el *Proyecto Curricular Globaliza* consta, en principio, de ocho unidades didácticas integradas que atienden tanto al desarrollo humano como a la preservación de los ecosistemas. Estas programaciones docentes guardan cierta relación con los Objetivos de Desarrollo Sostenible de la Agenda 2030 de Naciones Unidas. Hay tres unidades del entorno social, cuatro del campo ambiental y una del plano personal. Estas unidades no son entes aislados sino que establecen una relativa interconexión. El proyecto consta, en total, de las siguientes Unidades Didácticas Globales:

1. Cambio climático.
2. Migraciones y racismo.
3. Energías renovables.
4. Igualdad de género.
5. Animales en peligro de extinción.
6. Discriminación social.
7. Contaminación global.
8. Obesidad infantil.

Las unidades didácticas están, en principio, dirigidas a la etapa de Educación Primaria, aunque también pueden ser adaptadas para la Educación Secundaria Obligatoria. La UDG consta de un marco teórico donde se describe el contenido de cada temática y de una parte práctica donde se presenta el diseño curricular completo.

En este sentido, se persigue una educación para una ciudadanía global. Se pretende formar a los estudiantes como futuros ciudadanos críticos, activos y comprometidos con la mejora del mundo y

el ecosistema en que se desenvuelven. Desde esta perspectiva crítica, Boni et al. (2020) distinguen cuatro dimensiones complementarias de la educación para la ciudadanía global:

- Dimensión política: se concibe a la comunidad educativa como un conjunto de personas que poseen un cierto poder para conseguir un deseable cambio.
- Dimensión ecosistémica: se persigue la solución de los problemas ecológicos a través de la implicación de la sociedad.
- Dimensión identitaria: se reconoce, valora e incluye la diferencia con respecto a las múltiples identidades que configuran el ser humano.
- Dimensión pedagógica: se busca una educación transformadora y concientizadora en sentido freireano que esté orientada hacia la praxis.

Se procura también una educación verdaderamente democrática que esté impregnada por valores universales y compartidos tanto humanitarios como ecológicos. Como ha declarado el Consejo de Europa (2003):

“Los estados promuevan la Educación Global para fortalecer la conciencia pública sobre un desarrollo sostenible, teniendo en cuenta que la Educación Global es esencial para que todos los ciudadanos adquieran conocimientos y habilidades para comprender, participar e interactuar con mirada crítica en nuestra sociedad global, como ciudadanos del mundo con poder”.

En esta dirección, esta nueva perspectiva pedagógica fomenta una educación para una sociedad cada vez más multicultural. Así, desde un paradigma inclusivo, se pretende crear una sociedad para todos, más igualitaria y donde no se excluya a nadie por ningún motivo. Se busca, de esta manera, responder a la creciente diversidad que está configurando hoy en día un verdadero mosaico de culturas en nuestros pueblos y ciudades. La idea básica es que estas distintas culturas se respeten, se conozcan y se enriquezcan mutuamente a escala tanto local como global hasta lograr una positiva educación intercultural (Jiménez y Goenechea, 2014). No cabe duda que ello requiere, como ya hemos anotado, que el currículum que se implemente en las escuelas sea asimismo intercultural. No podemos seguir manteniendo por más tiempo un currículum estándar que se centra solo en una cultura hegemónica y que excluye sistemáticamente al resto de diversas culturas que habitan el planeta.

Este innovador enfoque pedagógico está auspiciado tanto por la UNESCO como por la Unión Europea y está siendo implantado en distintos países como EEUU, Canadá, Australia o Reino Unido, entre otros. En concreto, la UNESCO (2015) ha replanteado la educación desde una visión humanista como un bien común primordial y mundial que tiene que tener muy presente la búsqueda del desarrollo sostenible. Para la puesta en práctica de este emergente enfoque pedagógico hemos elaborado un modelo singular de asesoramiento curricular que está unido al desarrollo profesional y el aprendizaje de los docentes implicados (López-Ruiz, 2021).

4.2. Enseñanza crítica para el cambio ecosocial

En esta reciente perspectiva no se busca únicamente la innovación educativa, sino que esta se liga a una visión comprometida, ética y políticamente, con la transformación social y ambiental. De este modo, el fin último es lograr un mundo mejor para todos independientemente del lugar en que se habite. Como se postula en la Declaración de Maastricht sobre Educación Global (2002): “La Educación Global es aquella que abre los ojos y las mentes de las personas a las realidades del mundo, y los despierta para crear un mundo con mayor justicia, igualdad y derechos humanos para todos”.

En este mismo sentido, Reimers (2020, p. 49) sostiene que un programa válido de educación global es:

“(…) el resultado de oportunidades de aprendizaje coherentes e integradas que pueden ayudar a los estudiantes a comprender la relación que existe entre lo que aprenden en las asignaturas del currículo y la utilidad de esos contenidos para comprender el complejo mundo que los rodea y para desarrollar la capacidad de actuar para mejorarlo”.

Por ello, se trata de prestar atención en el currículum global a las injusticias y problemáticas sociales y ambientales. De esta manera, se pretende implicar en la resolución de estos retos tanto a los docentes como a su alumnado. Pero, como enuncia un viejo lema africano: “para educar a un niño hace falta la tribu entera”, por lo que se trata de integrar asimismo en la educación tanto a las familias como a otros agentes e instituciones de la comunidad. Así, los enseñantes se apoyan en los conocimientos, experiencias, recursos e historias de vida de los familiares del alumnado y de otras personas e instancias del entorno local en que se encuentra enclavado el centro.

Por otro lado, se intenta que las actividades que se planteen sean significativas y relevantes para el alumnado. Esto supone que en las unidades didácticas, además de ejercicios más académicos, se incluyan otras tareas más auténticas y próximas a la vida cotidiana donde los discentes asumen un papel más activo siendo los certeros protagonistas. El docente tiende a destacar la responsabilidad de los estudiantes en su propio aprendizaje. El enseñante analiza, valora y regula el pensamiento del alumnado para que establezcan relaciones sustantivas entre lo que ya saben acerca de la problemática global y las nuevas informaciones que se introducen. Esta visión implica asimismo abordar las cuestiones desde distintas perspectivas por medio de múltiples fuentes de información sometiendo a análisis crítico las distintas teorías explicativas.

Por último, la enseñanza crítica para el cambio ecosocial requiere renovar y sistematizar la valoración del aprendizaje del alumnado. La evaluación no puede centrarse exclusivamente en instrumentos tradicionales sino que tiene que incluir otras técnicas alternativas que no persigan la segregación o exclusión del alumnado. Se trata, por tanto, de una evaluación orientada en valorar, retroalimentar y facilitar el aprendizaje de los estudiantes. Para ello, se propone una evaluación holística y democrática. Así, se incluyen en cada UDG una serie de técnicas e instrumentos de evaluación que se aplican a lo largo de todo el proceso de enseñanza-aprendizaje: inicial, continua y final. Además, se integra al alumnado como agente activo en este momento a través de procedimientos de autoevaluación y coevaluación entre iguales.

4.3. Aprendizaje auténtico, profundo y holístico

El proyecto pretende que el aprendizaje se construya a partir de las perspectivas (conocimientos previos, experiencias, capacidades e intereses) del alumnado; en este sentido, se persigue que el aprendizaje sea significativo y que construyan nuevas comprensiones de la realidad. El fin es conseguir una enseñanza centrada en el aprendizaje en la que los estudiantes son el foco del proceso didáctico (López-Ruiz, 1999). Las investigaciones realizadas en el enfoque constructivista han demostrado que si los alumnos no relacionan lo que ya saben con los nuevos contenidos no tiene lugar un aprendizaje significativo y auténtico. De este modo, los infantes pueden simular que han aprendido un concepto cuando en realidad no lo han entendido. El aprendizaje auténtico debe ser también activo; esto supone que los estudiantes adquieran los nuevos conocimientos y competencias claves a partir de la realización de tareas relevantes, es decir, “aprender haciendo” y no escuchando la voz unidireccional del docente. Además, como proponía Dewey (2010), el aprendizaje real ha de basarse en la pausada

reflexión de los estudiantes sobre las actividades que se ejecutan. Por ello, se debería desarrollar en el aula una predefinida secuencia de “experiencias reflexivas”; así, el alumnado lleva a cabo una serie de tareas prácticas y se detiene a pensar sobre los resultados que obtiene en cada una.

Asimismo, el proyecto persigue que el aprendizaje que tenga lugar en las escuelas sea profundo (Fullan y Langworthy, 2014). Como enuncia un conocido lema de la red de “escuelas aceleradas” en EEUU: *menos es más*. La idea es que los alumnos trabajen durante un curso nueve o diez unidades didácticas de este tipo para que los contenidos y competencias claves asociadas sean adquiridos de manera amplia para que tengan oportunidad de profundizar en las temáticas. Parece existir un consenso claro en que los currículos actuales son demasiado extensos e incluso se puede afirmar que hasta resultan inabarcables. En este sentido, parece avanzar la actual reforma educativa en nuestro país seleccionando un conjunto de contenidos esenciales o “saberes básicos” en cada materia. Pensamos que estos currículos menos densos permiten globalizar mejor y conectar unas asignaturas con otras. El aprendizaje profundo se centra en una serie de temáticas que se estudian de manera amplia y extensa a lo largo del curso. Para poder lograr esta modalidad de aprendizaje, se ha incluido en cada programación un bloque final de tareas y actividades que refuerzan los contenidos trabajados y permiten ampliar y ahondar en las problemáticas que se están abordando.

Además, en este proyecto se busca que el aprendizaje sea holístico; esto es, que el alumnado comprenda el mundo interdependiente de nuestros días como un todo con sentido. El currículum convencional parcelado en materias inconexas no promueve este tipo de comprensión holística del mundo en el alumnado (Beane, 2010). En las escuelas actuales se pone el énfasis en la capacidad de análisis pero se trabaja de manera escasa la capacidad de síntesis. En el enfoque de Educación Global se trata de desarrollar en el alumnado un pensamiento sistémico-complejo. El propósito es que los estudiantes entiendan la intrincada realidad como un conjunto de sistemas que están en interacción unos con otros. La Educación Global contribuye a que los estudiantes aprendan nuestra compleja sociedad y el planeta desde una perspectiva holística. En concreto, trata de que el alumnado comprenda la interrelación que existe entre las principales problemáticas globales de nuestro tiempo y su interdependencia a nivel mundial. Por ello, las temáticas seleccionadas guardan relación entre sí, tanto en el ámbito social como en el campo ambiental.

5. EL INNOVADOR MODELO DIDÁCTICO DEL PROYECTO CURRICULAR GLOBALIZA

Todas las unidades didácticas que conforman este programa de Educación Global siguen un esquema de enseñanza-aprendizaje similar. Como ya hemos descrito pormenorizadamente este nuevo ecosistema de enseñanza-aprendizaje en dos trabajos anteriores (López-Ruiz, 2019; 2020), aquí simplemente vamos a presentar el enfoque de modo sintético. En conjunto, el innovador modelo de enseñanza que ha servido de base para la elaboración de las programaciones docentes en este proyecto distingue los siguientes componentes curriculares:

- *Objetivos integrales*: se formulan al principio de cada UDG una serie de objetivos generales que persiguen la educación global del alumnado con respecto a las problemáticas sociales y ambientales seleccionadas. Además, como son unidades didácticas integradas se introducen también los objetivos específicos de cada materia.
- *Redes de contenidos*: en cada UDG se han diseñado dos redes, una de conceptos y otra de problemas o interrogantes básicos que se pretenden abordar con respecto a la temática en cuestión. Asimismo, se incluyen una serie de tablas que distinguen los conocimientos, habilidades y actitudes que se van a estudiar en cada área.

- *Competencias claves*: para cada problema global se seleccionan las competencias básicas que se van a trabajar, así como las correspondientes subcompetencias. Al respecto, hay que tener en cuenta que en la actual reforma educativa en nuestro país (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, 2020) se han identificado ocho competencias claves; a saber: Comunicación Lingüística; Plurilingüe; Matemáticas y Ciencia, Tecnología e Ingeniería (STEM); Digital; Personal, Social y de Aprender a Aprender; Ciudadana; Emprendedora; y, Conciencia y Expresión Culturales.
- *Metodología global*: el diseño de tareas y actividades en cada unidad sigue una secuencia de cuatro fases consecutivas que vamos a exponer a continuación.
- *Evaluación holística*: se concibe la valoración de los aprendizajes desde una perspectiva democrática, por lo que se integra a los estudiantes como agentes activos en este proceso formativo. Así, en cada UDG se adjuntan una serie de instrumentos de evaluación de los conocimientos y competencias claves que hayan sido adquiridas por el alumnado. Por último, se incluye un cuestionario para la evaluación de la docencia.

La metodología global que se propone no distingue entre las diferentes áreas curriculares sino que las integra dentro de un esquema con sentido. Las tareas y actividades diseñadas fomentan el aprendizaje cooperativo y favorecen la colaboración y la interacción entre los estudiantes dentro de grupos heterogéneos. Estas experiencias de aprendizaje se estructuran a lo largo de cuatro fases consecutivas:

A. Trabajar con las perspectivas del alumnado

Es una fase inicial en la que se pretende introducir la temática y despertar la motivación de los estudiantes tratando de relacionarla con sus potenciales intereses. Del mismo modo, se busca conectar la problemática con los conocimientos previos y experiencias que el alumnado tenga al respecto.

B. Puesta en juego de nuevas informaciones

En esta fase intermedia los docentes trabajan en cambio con cuatro fuentes de información: materiales impresos, medios audiovisuales, nuevas tecnologías y el entorno socio-natural. A través de este conjunto diversificado de recursos didácticos se posibilita que los estudiantes adquieran una amplia comprensión de la problemática global en cuestión.

C. Consolidación: aplicación y expresión

En esta tercera fase se diseñan una serie de situaciones en la que los estudiantes tienen que afianzar y poner en práctica los nuevos conocimientos y competencias adquiridos en la resolución de tareas y problemas en distintos contextos. En este momento se persigue también que los alumnos comuniquen y difundan los saberes alcanzados e intervengan en el medio.

D. Refuerzo educativo y profundización

En esta última fase se diseñan tareas y actividades tanto de apoyo para el alumnado con dificultades de aprendizaje como de ampliación para los alumnos aventajados. La idea es que la programación de cada UDG atienda a esta manifiesta y creciente diversidad en la aulas de hoy día.

La meta final del *Proyecto Curricular Globaliza* es que a través de este innovador modelo didáctico se llegue a construir escuelas verdaderamente democráticas (Apple y Beane, 1997; Feito y López-Ruiz, 2008). Creando, de este modo, una red de instituciones escolares que trabajen con un currículum alternativo dentro de un enfoque de Educación Global. Para ello, es necesario plantear una perspectiva sistémica del cambio educativo que tenga en cuenta los diferentes elementos. En concreto, resulta de primordial importancia contar con los familiares y con otras personas de la comunidad

local para el desarrollo del proceso educativo en la presente centuria. En la Tabla 2 se presenta una ejemplificación de la metodología de una UDG sobre el cambio climático que forma parte de este proyecto.

Tabla 2. Diseño metodológico de una unidad didáctica global sobre el cambio climático (Pliego, 2022).

UNIDAD DIDÁCTICA GLOBAL: CAMBIO CLIMÁTICO. Nivel educativo 6º Primaria
DISEÑO DE TAREAS Y ACTIVIDADES
Bloque A) Perspectivas del alumnado
<ol style="list-style-type: none"> 1. Cuestionario de ideas previas. 2. ¡Ayuda a nuestro amigo el marciano! 3. Lluvia de ideas sobre el cambio climático. 4. Cine-fórum: “Diversidad en peligro”. 5. Debate sobre lo que ya sabemos del cambio climático. 6. Rompecabezas.
Bloque B) Puesta en juego de nuevas informaciones
<ol style="list-style-type: none"> 7. Charla sobre el cambio climático por Ecologistas en Acción. 8. Visita a Lipasam y Bio Alverde. 9. Análisis de un guión sobre cómo hacer infografías. 10. Creación de grupos y búsqueda de información. 11. Intercambio de ideas de manera grupal. 12. Cada grupo crea un producto sobre la información buscada. 13. Análisis de cómo hacer un texto informativo. 14. Búsqueda de noticias sobre la COP25 y emergencia climática.
Bloque C) Consolidación: aplicación y expresión
<ol style="list-style-type: none"> 15. Presentación del producto creado. 16. Elaboración de un periódico digital con noticias sobre la COP25 y emergencia climática. 17. Lectura y reflexión sobre los contenidos finales del periódico. 18. Experimento para simular el efecto invernadero. 19. Calculadora de huella de carbono. 20. Realización de infografías sobre concienciación ambiental (Proyecto Aldea). 21. Recapaciela con Scratch. 22. Ficha de compromiso con el clima (Programa Kiotoeduca).
Bloque D) Refuerzo educativo y profundización
<ol style="list-style-type: none"> 23. Elaboración de un mapa conceptual digital sobre las principales causas, consecuencias y posibles vías de solución del cambio climático. 24. Cuento interactivo con códigos QR: “El Rapero y la Dragona Guardiana del Clima”. 25. Vídeo de refuerzo con preguntas sobre el cambio climático con Edpuzzle. 26. Realización de un blog sobre los acuerdos internacionales. 27. Realización de encuestas a la población.

6. CONCLUSIÓN

En nuestro actual contexto rápidamente cambiante es necesario dotar al alumnado de los conocimientos y herramientas necesarias para conquistar entre todos un futuro sostenible, que por otro lado, como estamos viendo con la pandemia, resulta ser imprevisible. Pensamos, en este sentido, que la educación es el instrumento imprescindible y más poderoso para lograr un deseable equilibrio tanto en el plano social como en el campo ecológico. Porque por medio de la educación, como sostiene

Freire, se puede concienciar a la ciudadanía acerca de los principales problemas a los que se enfrenta la humanidad y el planeta en la presente centuria. Así, es oportuno reorientar la educación para que persiga alcanzar la crucial meta del bienestar colectivo y del respeto a la madre naturaleza. Pero para obtener este propósito, debemos conseguir incrementar la calidad de la educación y conseguir una dinámica inclusiva donde no se excluya a nadie por ningún motivo. El *Proyecto Curricular Globaliza* tiene la intención de avanzar en esta loable dirección.

En este sentido, este novedoso programa educativo intenta responder a los nuevos retos del siglo XXI. Los desafíos a los que se enfrenta la humanidad hoy día son múltiples e inaplazables y se refieren tanto al desarrollo económico y social que hemos conseguido como al mantenimiento del mundo natural. Para responder de modo creativo y crítico a estos nuevos retos, se requiere reinventar la educación y reconstruir las instituciones escolares como comunidades auténticamente democráticas. Para ello, como hemos propuesto en este capítulo, es imprescindible rediseñar el currículum para que tenga en cuenta los principales asuntos de nuestro tiempo. La finalidad esencial es entonces educar para una ciudadanía global que entienda sistémicamente la complejidad de la realidad y que sepa participar activamente en su deseable mejora. La meta clave es pues construir un mundo más inclusivo, equitativo y verdaderamente democrático que responda a la diversidad multicultural de nuestra aldea planetaria. Pero para lograrlo, debemos situar en el centro de esta magna empresa el nuevo paradigma del desarrollo sostenible. Esto no es una cuestión baladí, porque pensamos que en esta crucial apuesta educativa se juega el porvenir de las próximas generaciones. Esperemos que este innovador proyecto curricular contribuya a forjar futuros ciudadanos globales que se comprometan activa y críticamente con la deseable transformación ecosocial.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Apple, M. y Beane, J. A. (Comp.) (1997). *Escuelas democráticas*. Morata.
- Banks, J. (2016). *Cultural diversity and education: foundations, curriculum, and teaching*. Routledge.
- Beane, J. A. (2010). *La integración del currículum. El diseño del núcleo de la educación democrática*. Morata.
- Boni, A., Belda-Miquel, S. y Calabuig, C. (2020). *Educación para la ciudadanía global crítica*. Síntesis.
- Cabero, J. (Coord.) (2007). *Nuevas tecnologías aplicadas a la educación*. McGraw-Hill.
- Consejo de Europa (2003). Resolución 1318 de la Asamblea Parlamentaria del Consejo de Europa.
- Declaración de Maastricht sobre Educación Global (2002). *Congreso Europeo sobre Educación Global*. Maastricht, Holanda.
- Delanty, G. (2000). *Citizenship in a global age*. Open University Press.
- Dewey, J. (2010). *Experiencia y educación*. Morata.
- Díez-Gutiérrez, E. J. (2022). *Pedagogía antifascista. Construir una pedagogía inclusiva, democrática y del bien común frente al auge del fascismo y la xenofobia*. Octaedro.
- Feito, R. y López-Ruiz, J. I. (2008) (coord.). *Construyendo escuelas democráticas*. Hipatia.
- Fullan, M. (2002). *Las fuerzas del cambio. Explorando las profundidades de la reforma educativa*. Akal.
- Fullan, M. y Langworthy, M. (2014). *Una rica veta. Cómo las nuevas pedagogías logran el aprendizaje en profundidad*. Pearson.
- Jiménez, R. A. y Goenechea, C. (2014). *Educación para una ciudadanía intercultural*. Síntesis.

- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Boletín Oficial del Estado, 340, de 30 de diciembre de 2020, 122868-122953. <https://www.boe.es/boe/dias/2020/12/30/pdfs/BOE-A-2020-17264.pdf>
- López-Ruiz, J. I. (1999). *Conocimiento docente y práctica educativa. El cambio hacia una enseñanza centrada en el aprendizaje*. Aljibe.
- López-Ruiz, J. I. (2005). *Construir el currículum global. Otra enseñanza en la sociedad del conocimiento*. Aljibe.
- López-Ruiz, J. I. (2019). Crear unidades didácticas desde un enfoque de educación global: un caso práctico. En J. M. Fernández y A. López (Ed.), *Nuevos horizontes en educación: innovaciones y experiencias* (pp. 147-181). Octaedro.
- López-Ruiz, J. I. (2020). Inclusión de las TIC en la programación didáctica: un nuevo modelo curricular. En C. Hervás y M. R. Rodríguez-Gallego (Eds.), *Innovación e investigación en la sociedad digital* (pp. 153-174). Octaedro.
- López-Ruiz, J. I. (2021). Asesoramiento curricular y aprendizaje docente. En M.M. Reyes-Rebollo y R. Piñero-Virué (Coords.), *El papel del pedagogo en el siglo XXI* (pp. 65-88). Octaedro.
- Martinello, M. L. y Cook, G. E. (2000). *Indagación interdisciplinaria en la enseñanza y el aprendizaje*. Gedisa.
- McCombs, B. L. y Whisler, J. S. (2000). *La clase y la escuela centradas en el aprendiz. Estrategias para aumentar la motivación y el rendimiento*. Paidós.
- OCDE (2022). *Trends shaping education*. OCDE.
- Palomo, A. (2022). *Auge y expansión de la Globalización*. Catarata.
- Pliego, I. (2022). Cambio climático. En J. I. López-Ruiz (coord.). *Proyecto Curricular Globaliza*. Aljibe.
- Reimers, F. (2020). *Educación global para mejorar el mundo. Cómo impulsar la ciudadanía global desde la escuela*. SM.
- Short, K.G. (1999). *El aprendizaje a través de la indagación. Docentes y alumnos diseñan juntos el currículo*. Gedisa.
- Stewart, V. (2014). Un aula tan amplia como el mundo. En H. H. Jacobs (Ed.). *Curriculum XXI. Lo esencial de la educación para un mundo en cambio* (pp. 83-96). Narcea.
- UNESCO (2015). *Replantear la educación. ¿Hacia un bien común mundial?* Ediciones UNESCO.

Cómo trabajar la expresión oral en un curso de FLE con el cuestionario de Moodle

López-Simó, Mireia

Departamento de Filologías Integradas, Universidad de Alicante (España)

Abstract: Since Spanish universities have incorporated Moodle into the university context, there have been many scientific educational works on the use of this technological tool to support teaching. This article shows a different way of using this digital platform in a Higher Education subject inside and outside the classroom, not as a support for face-to-face classes but as an integral part of the teaching-learning process. Specifically, what is presented here is an example of the application of a Moodle activity as a resource for working on oral expression in a practical French as a foreign language (FLE) class, aimed at first-year students of the degree in translation and interpreting. Firstly, the methodological approach used is defined and the way in which face-to-face and non-face-to-face classes are articulated using the same technological environment is explained. Secondly, it presents the use made in the classroom of this virtual teaching-learning environment to work on oral interaction, by means of an example of one of the many applications offered by this technological mediation.

Keywords: FFL, oral expression, Moodle, quiz.

1. INTRODUCCIÓN

Cinco años antes de la implantación en las universidades españolas del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), curso 2005-2006, en nuestras clases de Francés Lengua extranjera (FLE) para estudiantes de Traducción e Interpretación, trabajábamos con el fin de adaptar nuestra metodología docente a una de las metas enunciadas por los acuerdos de Bolonia: facilitar a los universitarios un mayor perfeccionamiento de los idiomas y de las habilidades para utilizar las nuevas tecnologías de la información. Este objetivo, común a todos los universitarios, cobraba aún mayor relevancia en el caso de los graduados en Traducción e Interpretación, cuyo dominio de la lengua extranjera y de las herramientas informáticas suponía una de las principales competencias exigidas por un sector profesional abocado a servirse diariamente de las nuevas tecnologías.

En López Simó y García Rico (2009) explicábamos cómo, para lograr esta meta, habíamos diseñado un entorno virtual de enseñanza-aprendizaje (la “Plataforma multimedia para la docencia en Traducción e Interpretación”), que permitía desarrollar esas competencias instrumentales gracias a la utilización de las TICE y que facilitaba la interacción (oral y escrita) entre los distintos actores del proceso.

En López Simó y Sierra Soriano (2010) describíamos el modo en que habíamos sustituido un modelo pedagógico “tradicional” (realizado de forma presencial en un aula convencional), por otro “innovador” (desarrollado mediante un entorno virtual en un aula multimedia).

Hoy por hoy, si bien seguimos utilizando el mismo enfoque metodológico, hemos cambiado el entorno virtual en el que trabajamos. Sustituimos aquella plataforma tecnológica que utilizamos durante más de diez años en nuestras clases presenciales, diseñada y adaptada a nuestras necesidades docentes, por otro gestor de enseñanza-aprendizaje menos personalizado y con muchas más funcionalidades: *Moodle*.

Desde la incorporación de *Moodle* al sistema universitario español en febrero de 2006 se han publicado distintos artículos que versan sobre la utilización de esta plataforma formativa en distintas materias de Educación Superior (Lázaro, 2010). Navarro y Torreblanca señalan que «su organización de contenidos y sus herramientas son idóneas para clases on-line, así como para completar las clases presenciales» (2007). Sánchez *et. al.*, tratando de comprender y explicar cuáles son los usos de *Moodle* en las materias de Educación Primaria y Educación Social, concluyen que «uno de los usos predominantes de Moodle: el de repositorio de información. Y, por tanto, queda asociado como un recurso complementario dentro del acto didáctico» (2012).

Asimismo, tras realizar un estudio para recoger evidencias sobre los usos que los profesores de primer curso de tres titulaciones de educación infantil, primaria y educación social de la UCLM, hacen de las diferentes herramientas de Moodle, Sánchez y Morales (2012) destacan el papel de Moodle para visualizar la organización de la docencia, así como para el intercambio de información y documentos.

Maz-Machado *et. al.* (2012) presentan un estudio sobre el uso fuera del aula de los foros de *Moodle* como apoyo para el aprendizaje de las matemáticas. De gran parte de la literatura educativa científica realizada en contexto universitario español durante los primeros años en que *Moodle* se integra al sistema universitario, se deduce que esta plataforma se utilizaba fuera del aula como complemento a la docencia colgando materiales que complementaba una clase magistral y no centrándose en actividades que permitían desarrollar competencias.

En los últimos cinco años esta herramienta tecnológica ha cobrado un enorme protagonismo y se ha empezado a utilizar no sólo como apoyo o complemento a la docencia.

Así, por ejemplo, Hernández Gallego (2020) la utiliza para implementar actividades diseñadas para la asignatura de documentación aplicada a la traducción. Y Ortiz y Vilaplana-aparicio (2020) para organizar la asignatura Narrativa audiovisual Aplicada a la publicidad con el método de clase invertida. Los objetivos principales de este artículo son los que a continuación se detallan: a) describir y definir el particular uso que hacemos de esta plataforma digital dentro y fuera del aula, no como soporte a las clases presenciales sino como parte integrante del proceso de enseñanza-aprendizaje; b) presentar una intervención didáctica para trabajar la expresión oral en una clase práctica presencial FLE, utilizando como recurso una actividad de *Moodle*.

2. MÉTODO

Para alcanzar los objetivos señalados en este estudio esencialmente descriptivo, se procede, en primer lugar, a detallar el contexto y los participantes. Se presenta, en segundo lugar, la metodología, esto es, el modo en que se articula la docencia usando *Moodle* como entorno virtual de enseñanza-aprendizaje, que se define como un tipo particular de *b-learning*. Se muestra, en tercer lugar, una experiencia didáctica de aplicación de actividad de esta plataforma como recurso para trabajar la expresión e interacción oral en una clase práctica de FLE.

2.1. Contexto y participantes

La experiencia metodológica y didáctica que se presenta en este trabajo se desarrolla en el marco del Grado de Traducción e Interpretación de la Universidad de Alicante. Concretamente, en una asignatura de formación básica, perteneciente a la materia primer idioma moderno o extranjero que el alumnado deberá conocer para trabajar en entornos en los que se requiere la mediación interlingüística y sociocultural. Se trata de Lengua B(II): Francés, una asignatura de primer curso, impartida durante el segundo cuatrimestre, cuyo objetivo general es que el alumno adquiera una competencia comunica-

tiva (oral y escrita) a un nivel B2 del MCRE. Esta materia consta de seis créditos ECTS (150 horas) divididos en: 1,2 créditos teóricos (dos horas por semana), 1,2 créditos prácticos (dos horas por semana) y 3,6 créditos de carga no presencial (seis horas por semana).

En cuanto a los discentes matriculados, salvo un número reducido que posee el francés como lengua materna o que ha estudiado en un colegio bilingüe de habla francesa, en su mayoría son estudiantes que han cursado el francés como segunda lengua extranjera durante la ESO y/o el bachillerato y que no poseen el nivel de partida recomendado (B1 según el MCER), sobre todo en cuanto a competencia oral se refiere. A esta dificultad se suman otros factores como el número elevado de estudiantes (una media de 60 por curso) cuya división en tres grupos de 20 sólo se produce durante las sesiones prácticas presenciales, esto es, dos horas por semana.

El descompensado número de horas presenciales (cuatro) frente a no presenciales (seis), el elevado número de estudiantes y su deficiente nivel de comunicación oral en francés justifica el uso de un modelo de formación que defino como un tipo particular de *b-learning*.

2.2. Diseño formativo: un tipo particular de *b-learning*

El término *b-learning*¹, también conocido como formación híbrida (Mangenot, 2006), enseñanza mixta (Pina, 2008) o aprendizaje combinado o semipresencial (García Mirón, 2022), no es una noción unívoca. Mangenot (2006) la define de forma general como una formación que combina lo presencial con el aprendizaje a distancia a través de Internet. Pina (2008) precisa que es un diseño formativo en el que se mezclan situaciones de presencialidad y no presencialidad, utilizando recursos tecnológicos para optimizar el resultado de la formación. En estas definiciones no se especifica, sin embargo, cómo se articula la enseñanza-aprendizaje (E/A) dentro y fuera del aula; así que podemos interpretar la noción de formación híbrida, mixta o semipresencial de distintas maneras:

- a) Supongamos que hace referencia al *tiempo* que se dedica a la formación presencial y a la no presencial : las cuatro horas semanales presenciales de nuestras asignaturas se reducirían a dos horas presenciales y a dos no presenciales. Pero ese no es el caso. Así que, en este sentido, nuestro diseño formativo no coincide totalmente con la noción de *b-learning*.
- b) Supongamos que alude a la *modalidad de formación*: heteroformación (formación por el otro) en las sesiones presenciales y autoformación (formación por uno mismo) en las sesiones no presenciales. Es decir, se trataría de una formación que, junto a las clases presenciales, ofrece actividades complementarias de autoformación que no dependen directamente del desarrollo de la sesión presencial. En este caso, tampoco podríamos llamar *b-learning* a nuestro método ya que las actividades realizadas fuera del aula no son complementarias, sino que, por el contrario, forman parte del proceso de enseñanza-aprendizaje y tienen un impacto directo en el desarrollo de la clase presencial.
- c) Supongamos, por último, que el término formación híbrida se refiere a la *presencia o ausencia de mediación tecnológica* y, más concretamente, a la formación que se apoya en el uso de una plataforma tecnológica sólo fuera del aula. En nuestras asignaturas, *Moodle* se convierte en una parte integrante de la formación ya que se utiliza tanto dentro como fuera del aula. Por consiguiente, nuestro modelo didáctico no se corresponde con la definición de enseñanza mixta.

De este razonamiento se desprende que nuestro diseño formativo es un tipo particular de hibridación, una concreción de la definición estándar de *b-learning*. Considerando que “no existen dos dise-

¹ abreviación de *blended learning*.

ños de Blended Learning idénticos”(Garrison y Ganuka, 2004, citado por Pina, 2008), presentamos a continuación los grandes rasgos que caracterizan el modelo de formación que llevamos aplicando desde el curso 2005-2006 y que definimos como híbrido, integrado y guiado (López Simó y Sierra Soriano 2010).

Es *híbrido* porque combina cuatro horas semanales de clases presenciales (dos de teoría y dos de práctica) con seis horas semanales de carga no presencial. No obstante, a diferencia de Neumeier (2005), según el cual en una formación híbrida siempre debe predominar uno de los dos modos de formación que se combinan (presencial y no presencial) para poder explicar a los estudiantes el escenario de aprendizaje; en nuestro modelo de formación, no hay un modo dominante. La modalidad presencial se utiliza para realizar algunas tareas y la no presencial para efectuar otras.

Por un lado, la *carga no presencial* se utiliza para tareas que requieren más tiempo y que tanto estudiante como docente puede o debe realizar de forma autónoma.

En el caso del *discente*, podríamos hablar de deberes (actividad utilizada en la formación tradicional). Sin embargo, mientras que los deberes se realizan con objeto de reforzar la adquisición de los contenidos vistos en clase, las tareas que nuestros alumnos efectúan a distancia no son actividades complementarias, sino una prolongación de la clase presencial : forman parte de su formación dentro el aula, permiten desarrollar las competencias requeridas y repercuten directamente en la evolución de las clases presenciales. Nos referimos, por ejemplo, a actividades de comprensión oral (CO) o de comprensión escrita (CE), que tradicionalmente forman parte del desarrollo de una clase presencial de LE y que al ser ejecutadas fuera del aula permiten prolongar el tiempo de reflexión del estudiante y desarrollan su autonomía. No se trata, pues, de reforzar contenidos ya vistos, como en el caso de los deberes, sino de una nueva adquisición de conocimientos. La diferencia es que los estudiantes consiguen desarrollar un modo de aprendizaje autónomo.

En cuanto al *docente*, la carga no presencial se utiliza para corregir individual y/o colectivamente las actividades de los estudiantes y preparar la sesión presencial en función de sus necesidades, que se hacen patentes gracias a su participación fuera del aula. La ventaja es que el profesor sabe de antemano cuáles fueron los errores de los discentes y, por tanto, puede analizarlos previamente para planificar la sesión presencial. También es importante destacar la reducción del tiempo de preparación de esa clase, ya que el docente, conociendo de antemano lo que no se ha asimilado, la programará centrándose en lo esencial. De este modo, la guía docente se modifica y adapta durante el transcurso del semestre en función de las necesidades de los estudiantes.

El aprendizaje fuera del aula o no presencial permite de este modo una mayor reflexión tanto por parte del alumnado como del profesorado.

Por otro lado, *las sesiones presenciales*, se aprovechan para realizar actividades que requieren la presencia del profesor y de los alumnos (colectivamente).

En el caso del *docente*, el cara a cara se emplea:

- para especificar el marco pedagógico: los objetivos de formación, el tipo de interacción que puede tener con el alumno en el marco de su formación, las competencias previas y aquellas que se pretenden alcanzar, los recursos y las herramientas puestos a disposición para llevar a cabo las actividades propuestas, el modo en que se encadenan las actividades que tendrá que realizar el alumno, etc.;
- para presentar colectivamente la corrección de las actividades, mostrando de forma global las respuestas propuestas previamente por alumnado fuera del aula y corregidas por el profesorado;
- para resolver las dudas que puedan surgir de esta puesta en común;
- y para realizar nuevas tareas que precisen la asistencia del alumnado.

En el caso del *discente*, la modalidad presencial se utiliza:

- para visualizar las respuestas de los demás compañeros;
- para escuchar la corrección colectiva del docente;
- para formular dudas;
- para tomar apuntes;
- y para realizar actividades que precisen la asistencia del alumnado: diálogos en pequeños grupos o debates dirigidos con todos los miembros de la clase.

Al articular de esta manera la E/A dentro y fuera del aula se logra prolongar el tiempo de reflexión del estudiante y del docente, se desarrolla la autonomía del estudiante y se solventa el problema de las exigencias curriculares y de las limitaciones temporales.

En nuestro sistema de formación alternamos, al igual que en el *b-learning*, situaciones de presencialidad y de no presencialidad, pero flexibilizando las limitaciones del aprendizaje a distancia (aislamiento) y del aprendizaje presencial (agrupamiento) mediante determinadas secuencias que tanto alumno como profesor puede o debe realizar de forma autónoma fuera del aula o de forma colectiva y presencial.

Además de híbrido, este tipo concreto de *b-learning* es *integrado* pues integra la plataforma Moodle (una herramienta propia de la modalidad no presencial) en un entorno presencial. Al utilizar el mismo recurso tecnológico dentro y fuera del aula y no sólo fuera del ella, Moodle pasa de ser un complemento a las clases presenciales a convertirse en parte integrante del proceso de E/A. Para poder hacer uso de *Moodle* durante las sesiones presenciales (teóricas y prácticas) disponemos de en un aula multimedia, que permite la comunicación mediada por ordenador, que consta de los recursos propios de un laboratorio de idiomas y en la que utilizamos este gestor E/A, mezclando recursos presenciales y virtuales. En este sentido, modificando la definición de *b-learning* propuesta por Pina, según la cual «se trata de integrar algunas herramientas tipo “face to face” en entornos básicamente a distancia» (2008), afirmamos que nuestro diseño formativo integra dispositivos de la formación a distancia en un componente presencial.

Finalmente, nuestro modelo *b-learning* es *guiado* ya que el docente programa, supervisa y corrige las tareas o actividades realizadas tanto dentro como fuera del aula, utilizando los recursos que *Moodle* le proporciona. Si bien esta plataforma posee un importante número de funcionalidades de interacción y de enseñanza-aprendizaje es siempre el docente quien elige las aplicaciones y planea las actividades del aula y fuera del aula en función de los objetivos y de las competencias que quiera desarrollar en su alumnado.

2.3. El cuestionario de Moodle para la E/A de la EO

Si es cierto que «la expresión oral (EO) es la competencia más compleja para un aprendiente de una LE, todavía más si este aprendizaje debe realizarse en contextos formales» (Asensio Ferreiro, 2021), también lo es que, en clase de LE, desde la década de los sesenta, se utilizan estrategias didácticas que favorecen la interacción oral; por ejemplo, el juego de rol. Mediante esta actividad lúdica, en la que los participantes interpretan un papel construyendo una historia real o imaginaria, el docente logra poner en práctica una de las estrategias más importantes para enseñar los aspectos funcionales de lengua oral: que los discentes pierdan el miedo a hablar. Y más aún, cuando esta práctica docente tradicional, se realiza en un entorno tecnológico con el que el alumnado está habituado a interactuar.

Para mostrar el modo en que se integra la mediación tecnológica dentro del aula y la manera en que se guía al alumnado en la adquisición de la competencia oral en lengua francesa, se presenta una experiencia docente llevada a cabo con el cuestionario de *Moodle*.

El *cuestionario*, término propuesto por la traducción española del tutorial de *Moodle* versión 3.11, como equivalente del vocablo inglés *quiz* y del francés *test*, es definido por como un tipo de actividad que puede usarse para hacer exámenes o ejercicios de entrenamiento. De los múltiples y variados tipos de ejercicios que permite diseñar el cuestionario, ideados en función del tipo de respuesta (respuesta única o múltiple, de respuesta verdadero/falso, ejercicios para rellenar huecos con o sin menú desplegable, ejercicios para emparejar elementos, ejercicios de respuesta corta, *etc.*) el que mostramos aquí para la práctica de la comunicación oral en el aula (ya sea como actividad de entrenamiento o de evaluación) es el *ensayo* o *composition* (según la versión francesa). Este nombre se debe probablemente a la función para la cual se creó: permitir al usuario escribir un texto de grandes dimensiones, como puede observarse en la imagen 1.

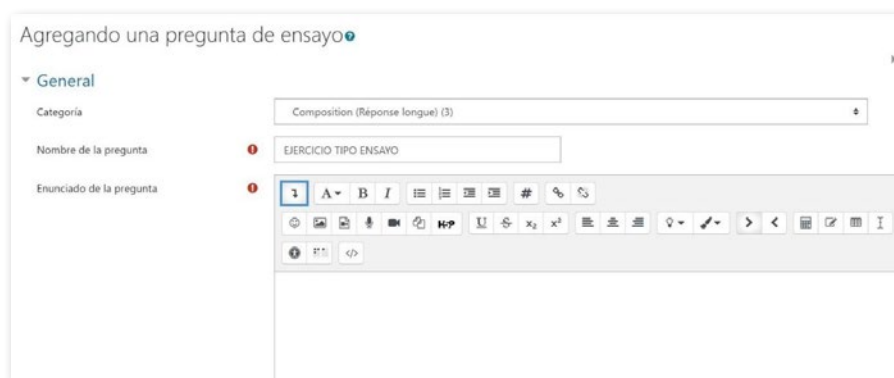


Imagen 1. Pregunta tipo ensayo del cuestionario de Moodle.

El interés de este tipo de pregunta radica en que consta no sólo de un editor de texto, sino también de un componente multimedia que incluye otras funcionalidades como por ejemplo un grabador de audio o de video, lo cual permite a los estudiantes grabar los intercambios orales.

De los distintos tipos de interacciones orales que se trabajan en clase de FLE: diálogos, monólogos, entrevistas, encuestas, debates, *etc.*, (Pinilla Gómez, 2010), el ejemplo que proponemos aquí es una conversación telefónica entre dos interlocutores (un agente de viajes y un cliente), en un contexto comercial, que tiene por objeto modificar o anular una reserva por un impedimento de última hora.

Una vez explicada la tarea comunicativa en el aula multimedia, los estudiantes, en grupos de dos, acceden al cuestionario de *Moodle*, preparan la actividad y responden al ejercicio. Primero por escrito, transcribiendo el diálogo en la caja de texto de la pregunta uno del ejercicio (véase imagen 2).



Imagen 2. Respuesta escrita a la pregunta tipo ensayo del cuestionario de Moodle.

Y a continuación oralmente, utilizando el grabador de audio e insertando el archivo en la respuesta (véase imagen 3).



Imagen 3. Respuesta grabada a la pregunta tipo ensayo del cuestionario de Moodle.

3. RESULTADOS

Este tipo de actividad oral también podría hacerse en una clase presencial sin mediación tecnológica. No obstante, las ventajas de realizar esta tarea en un aula multimedia integrando este recurso tecnológico son las siguientes:

Desde el punto de vista del *discente*:

- se logra la participación masiva y simultánea de todo el alumnado en una actividad de interacción oral, lo que se traduce en una mayor producción lingüística.
- el estudiante se siente más cómodo grabando sus intercambios orales sin la interrupción del docente que le corrige. Se reduce la ansiedad que a menudo se asocia con el hecho de hablar en una lengua extranjera. Y se consigue una soltura difícil de conseguir en las condiciones de una clase presencial sin mediación tecnológica.

En cuanto al *docente*, dado que todas las interacciones quedan grabadas en el servidor de *Moodle*, tiene la opción de escucharlas fuera del aula y corregirlas sin el riesgo de interrumpir y desmotivar al estudiante. La distancia le permite hacer un análisis de errores y preparar la clase siguiente insistiendo solamente en los aspectos que no se han adquirido. Además, para corregir estas actividades dispone también de varias opciones:

- Añadir un comentario escrito, mediante el editor de texto (véase imagen 4).

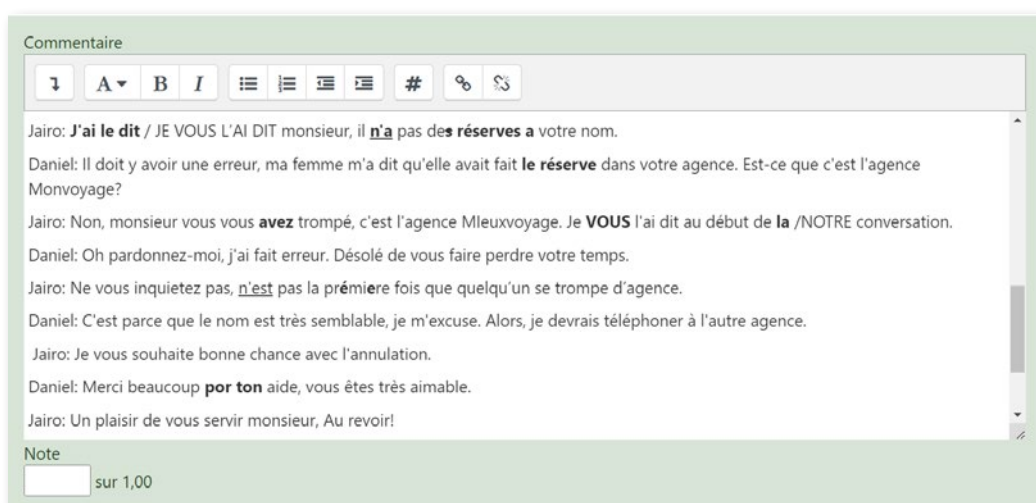


Imagen 4. Comentario escrito.

- Añadir un comentario oral, utilizando el grabador de audio (véase imagen 5).

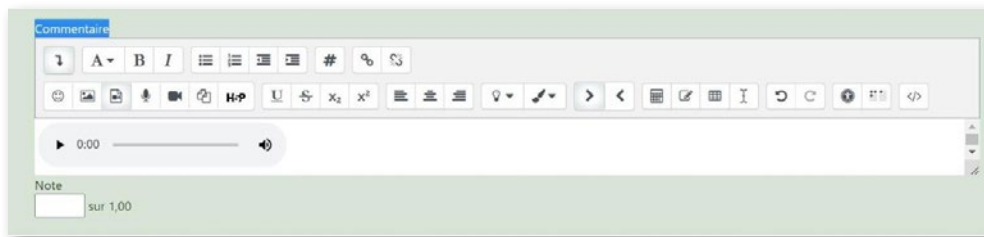


Imagen 5. Comentario oral.

- O insertar ambas correcciones simultáneamente: la corrección oral y el comentario escrito (véase imagen 6).

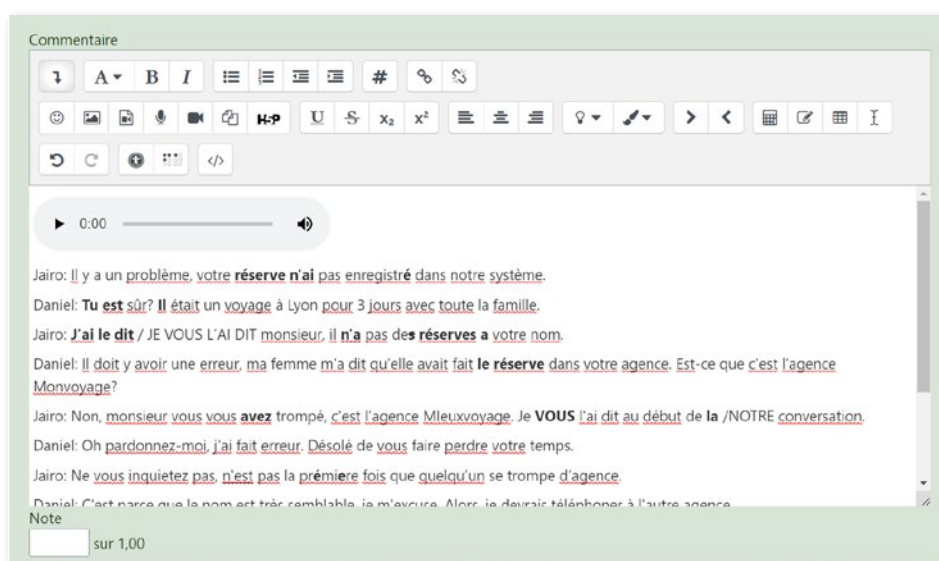


Imagen 6. Comentario oral y comentario escrito.

4. CONCLUSIONES

En este trabajo se ha querido destacar las ventajas del modelo de formación (híbrido, integrado y guiado) que utilizamos en contexto universitario para incentivar la interacción oral en lengua extranjera. El uso de *Moodle* dentro y fuera del aula permite solventar los principales obstáculos encontrados a la hora de impartir esta materia en el grado de traducción e interpretación. el descompensado número de horas presenciales (cuatro) frente a no presenciales (seis), el elevado número de estudiantes y su deficiente nivel de comunicación oral en francés. Con este método se consigue:

- una mayor participación del alumnado en las distintas actividades de interacción oral
- un mejor aprovechamiento del tiempo de E/A ya que todo lo que se puede hacer de forma autónoma, tanto por parte del discente como del docente se ha hecho previamente fuera del aula.
- el tiempo de explicación colectiva por parte del docente, ya que los alumnos ven de un vistazo tanto sus respuestas como las correcciones del profesor y el tiempo de preparación para la siguiente clase (ya que el profesor sabe de antemano cuáles han sido los errores de todos los alumnos)

- Al articular de esta manera la E/A dentro y fuera del aula se logra prolongar el tiempo de reflexión del estudiante y del docente, se desarrolla la autonomía del estudiante y se solventa el problema de las exigencias curriculares y de las limitaciones temporales.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Asensio Ferreiro, M.D.(2021). Desarrollo de la expresión oral en FLE: la Francofonía y las TIC. *Anales de Filología Francesa*, 29, 53-73.
- Gallego Hernández, D. (2020). Enseñanza-aprendizaje de la documentación aplicada a la traducción. En: *La docencia en la enseñanza superior. Nuevas aportaciones desde la investigación e innovación educativas* (pp. 551-561). Barcelona: Octaedro.
- García Mirón, S. (2022). Adaptación del diseño metodológico docente: de la presencialidad adaptada a la enseñanza remota mediante la utilización de herramientas TIC. En: Aveleyra E.E. y Proyetti Martino M.A. (coords.) *Escenarios y recursos para la enseñanza con tecnología: desafíos y retos* (pp.20-29). Barcelona: Octaedro.
- Lázaro, M. R. D. (2010). Moodle, una plataforma formativa con gran proyección en los nuevos modelos de enseñanza. *DIM: Didáctica, Innovación y Multimedia*, (19), 1-14. <https://www.raco.cat/index.php/DIM/article/view/214708>
- López Simó, M. (2009). Bolonia es factible con la plataforma multimedia. En: Álvarez, J., Pellín, N. y Tortosa, M. (coord.) *VII Jornadas de Redes de Investigación en Docencia Universitaria: la calidad de proceso de enseñanza/aprendizaje universitario desde la perspectiva del cambio* (pp. 873-884). Alicante: Universidad de Alicante.
- López Simó, M. (2010). L'enseignement du FLE et de la Traduction à des apprentis traducteurs et interprètes: une formation hybride intégrée et guidée. *La Clé des Langues* [en línea]. Lyon: ENS de Lyon. <http://cle.ens-lyon.fr/espagnol/langue/didactique/fle/l-enseignement-du-fle-et-de-la-traduction-a-des-apprentis-traducteurs-et-interpretes-une-formation-hybride-integree-et-guidee>
- Mangenot F. (2006). Glossaire. Le français dans le monde. *Recherches et application. Les échanges en ligne dans l'apprentissage et la formation* 40, (14-16).
- Maz Machado, A., Bracho López, R., Jiménez Fanjul, N.y Adamuz Povedano, N. (2012). El foro en la plataforma Moodle: un recurso de la participación cooperativa para el aprendizaje de las matemáticas. *EDMETIC, Revista de Educación Mediática y TIC*, 1(2), 29-43.
- Navarro Giner, R. M., & Torreblanca Perles, J. M. (2007). ELE y Moodle: algunas propuestas didácticas. *Biblioteca virtual redELE*.
- Neumeier, P. (2005). *A closer look at blended learning – parameters for designing a blended learning environment for language teaching and learning*. *ReCALL*, 17 (2), 163-178.
- Ortiz M.J. y Vilaplana-aparicio M.J. (2020). Aprendizaje inverso: aplicación e impacto de una experiencia piloto en la asignatura Narrativa Audiovisual Aplicada a la Publicidad. En: R. Roig-Vila *La docencia en la enseñanza superior. Nuevas aportaciones desde la investigación e innovación educativas* (pp. 1303-1312). Barcelona: Octaedro.
- Pina, A. B. (2008). Entornos de aprendizaje mixto en educación superior. *RIED. Revista iberoamericana de educación a distancia*, 11(1), 15-51.
- Sanchez, J. y Morales, S. (2012). Docencia universitaria con apoyo de entornos virtuales de aprendizaje (EVA). *Digital Education Review*, 21. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3941884>
- Sánchez, J., Sánchez, P. y Ramos, F.J. (2012). Usos pedagógicos de Moodle en la docencia universitaria desde la perspectiva de los estudiantes. *Revista iberoamericana de educación*, 60, 15-38.

Youtubers: un nuevo fenómeno en la infancia y adolescencia

Lozano Blasco, Raquel¹ y Quilez Robres, Alberto²

¹Psicología y Sociología, Universidad de Zaragoza; ²Ciencias de la Educación, Universidad de Zaragoza

Abstract: Social networks are a new communication space. In this sense, the Internet has gone beyond the metaphor of a tool to become a space for cultural and social interaction. In fact, the daily and constant use of new technologies is an essential element in post-modern society or liquid society. Currently, access to the Internet through small devices such as tablets or smartphones is the function of a shell institution in families, in other words, technology as a tool for care. This situation implies that the new generations give social networks a transcendent social value. A research based on data mining and sentiment analysis is presented, which studies a YouTube profile aimed at infancy and childhood in order to understand the behavior of this channel. The study window is set between February and August 2020. The results show a growth in peaks in views, likes and dislikes in the first 72 hours of posting a video. Similarly, there is a majority positive polarity and content based mainly on symbolic play in home environments. We do not perceive a strong marketing influence through unboxing techniques, but follow a more traditional storytelling canon. The need to continue studying and analyzing the new profiles of children's *youtubers* in order to understand the new social reality is established.

Keywords: children, Internet, social media, education, toys.

1. INTRODUCCIÓN

1.1. Presentación del problema

Las redes sociales suponen un nuevo ecosistema en el cual los adolescentes y niños se desarrollan (Nouwen, y Duflos, 2021; Ofcom, 2018; Oliemat, et al., 2018). Las nuevas generaciones nacidas en el seno de una sociedad postmoderna y con una escala axiológica basada en las nuevas conceptualizaciones de Bauman, presentan una relación diferencial con el uso de las nuevas tecnologías (Smith y Anderson, 2018; Throuvala, et al., 2019). Sin embargo, este cambio no solo se produce en los niños, niñas y adolescentes, sino en el propio seno de las familias quienes emplean YouTube como herramientas de crianza y apoyo (Buckingham, 2008). De este modo, los niños a partir de 5 – 6 años de edad comienzan a preferir los juegos online que los juegos tradicionales y las actividades infantiles como ir al parque con otros niños, jugar al balón, montar en bici, etc (Yadav, et al., 2018; Lauricella, et al., 2015).

Este cambio de comportamiento preocupa en buena medida a docentes y familias y en muchas ocasiones se plantean cuestiones como ¿qué estará viendo? ¿De verdad puede ser más interesante que ir al parque? ¿Cuántos niños y niñas verán estos canales?

1.2. Estado de la cuestión

YouTube es una red social con gran impacto en la infancia ya que es la predilecta de los menores en etapas de niñez e infancia (Throuvala et al., 2019). Sin embargo, YouTube es más que una plataforma de videos, es un espacio cultural donde las nuevas generaciones interactúan desde un perfil *prosumer* (Peres et al., 2020; Reyes-Menéndez, et al., 2018). Es decir, los menores actuales no son

meros consumidores de videos, sino que se vuelven generadores de contenido. Actualmente, ha proliferado en gran medida en fenómeno de los *influencers* o generadores de tendencia (Saura, Debasa y Reyes-Menendez, 2019). De este modo, los *influencers* se posicionan como importante herramienta de marketing (De Veirman, et al., 2019). Este movimiento no sólo se ve en la etapa adulta, sino que, entre los niños y niñas, hay auténticos ídolos. Independientemente de su estado evolutivo o de su especialización, el *influencer* pone en práctica una serie de técnicas para garantizar su posicionamiento web (Weismueller et al., 2020). En este sentido, se emplean títulos cortos, jerga popular, *hashtag*, elementos visuales cortos y el empleo de *challenges* (López-Frías, 2014; Roig-Vila, Mondéjar y Lorenzo-Lledó, 2015).

Sin embargo, uno de los elementos más llamativos es el propio lenguaje. Las publicaciones tienden a mostrar un mundo bucólico y alegre, con finales felices, es decir, predominan las emociones agradables y en consecuencia una polaridad positiva (Yu et al., 2013; Ceron et al., 2014). De este modo, la carga emocional expuesta en una publicación supone un elemento trascendente que es medido mediante el indicador clave de rendimiento “Me gusta”. De este modo, a mayor polaridad positiva mayor capacidad de viralización tiene una publicación (Kamin et al., 2021; Thelwall y Levitt, 2020). Sin embargo, existe una relación positiva entre la cantidad de “Me gusta” y “No me gusta” “Me gusta”. De este modo, aquellas publicaciones que logran mayor cantidad de “Me gusta” tienden a lograr una mayor cantidad de “No me gusta” “Me gusta”. Esto es debido a que son publicaciones que logran impactar y movilizar a la comunidad virtual (Ballesteros-Herencia, 2018).

Otro aspecto crucial es la comedia, la función fática y una comunicación directa con el espectador con lenguaje familiar y cercano (Montes-Vozmediano, et al., 2018; Lozano-Blasco, et al., 2021). De este modo, la vis comic ejecutada por los *YouTubers* infantiles en un espacio semejante al real, junto a un lenguaje propio y cercano hace dudar en múltiples ocasiones de la realidad misma (Montes-Vozmediano, et al., 2018). Es decir, se estructura un escenario donde la teatralidad traspasa la pantalla y convierte lo extraordinario en elementos realistas (Lozano-Blasco, et al., 2021).

El objetivo de la investigación es estudiar el comportamiento del canal de YouTube de Diana and Roma ESP de febrero a agosto de 2020 analizando las variaciones de los indicadores clave de rendimiento de número de “Me gusta”, número de “No me gusta” “Me gusta”, reproducciones de videos y analizar las 100 publicaciones con mayor cantidad de “Me gusta”s y reproducciones en cuanto a su polaridad y a su temática.

La hipótesis alternativa que se plantea es: el desarrollo longitudinal de los indicadores clave de rendimiento muestran un crecimiento al alza, las publicaciones con mayor cantidad de “Me gusta” y de reproducciones presentan una polaridad más elevada y los contenidos tratados son propios de la etapa evolutiva de la infancia y niñez, teniendo el juego un rol fundamental.

2. MÉTODO

2.1. Diseño

Se presenta una investigación basada en la minería de datos y en el análisis de sentimiento de tipo longitudinal que abarca las fechas de febrero a julio de 2020. La investigación se compone de dos fases: a) captación y monitorización de contenidos y b) análisis de sentimiento de las 100 publicaciones más relevantes.

- Fase a) captación y monitorización de contenidos de febrero a julio de 2020 y estudio del rendimiento y desarrollo del canal de YouTube mediante el análisis de los indicadores clave de rendimiento.

- Fase b) análisis de sentimiento de las 100 publicaciones más relevantes. Mediante el análisis de sentimiento (Hu y Liu, 2004) se estudió la polaridad y la incidencia emocional de las publicaciones con mayor cantidad de “Me gusta” y de visualizaciones. Además, mediante el análisis de contenido se obtuvieron cuáles eran las principales temáticas abordadas.

2.2. Participantes

El perfil estudiado en YouTube corresponde con el perfil Diana and Roma ESP, el cual tiene 24,5 millones de suscriptores. Se trata de una cuenta infantil gestionada por los tutores de la protagonista y destinada a la creación de contenido infantil.

Dicho canal se compone de ocho listas de reproducción creadas en las que se clasifican los contenidos que van desde categorías genéricas como Diana Roma Oliver a otras más específicas y lúdicas como *Love Diana*, *Princess of play* a otras destinadas al juego simbólico como *Love*, *diana Muñecas* y *Juguetes para niños* y otras de tipo educativo como *Educational videos for kids*. Esta compilación de temáticas es una buena muestra de cómo YouTube no es solo una herramienta de entretenimiento sino una forma cultural donde las nuevas generaciones interactúan y aprenden contenidos propios tanto de la educación formal como no formal. En consecuencia, la muestra de estudio se compone de las 100 publicaciones con mayor cantidad de “Me gusta” y de visualizaciones de dicho canal.

2.3. Procedimiento

El procedimiento se compone de dos elementos: a) captación y monitorización de contenidos y b) análisis de sentimiento de las 100 publicaciones más relevantes.

En lo relativo a la parte a) captación y monitorización de contenidos. En primera estancia, se buscó un *YouTuber* infantil representativo para la comunidad hispana cuya cuenta fuese gestionada mediante la normativa explícita de YouTube y que tuviera un gran número de seguidores. En segundo lugar, se monitorizó el perfil mediante la aplicación de *Fanpage Karma*. Este software es empleado con asiduidad como una herramienta de análisis de mercado para evaluar el potencial socio-económico de un perfil en una red social. De este modo, se estudia la actividad del canal mediante indicadores clave de rendimiento como número de seguidores, número de publicaciones, cantidad de “Me gusta”, etc. Sin embargo, es necesario remarcar como no pudo ser estudiado el indicador de comentarios, ya que la política de YouTube tiene bloqueada esta acción como medida preventiva y de protección al menor. La temporalización que se siguió fue de febrero de 2020 a julio de 2020.

En lo referente a la parte b) análisis de sentimiento de las 100 publicaciones más relevantes. De este modo, se seleccionaron las 100 publicaciones con mayor cantidad de visualizaciones y de “Me gusta”. Una vez seleccionadas se estudió su polaridad o incidencia emocional mediante el análisis de sentimiento mediante la aplicación de *Meaning Cloud*. Del mismo modo, se analizó el contenido de los videos mediante la opción de análisis de contenido para determinar la tipología y características fundamentales de los mismos (Carrillo de AlborznoCuadrado, 2011).

3. RESULTADOS

El desarrollo longitudinal de los indicadores clave de rendimiento muestra como la media de reproducciones por video es de 7 348 807,88 millones, mientras que la media de “No me gusta” “Me gusta” es de 19 189,57 y de “Me gusta” de 41 637,25. Es decir, se trata de un canal consolidado con una capacidad de mantenimiento de audiencia muy elevada.

En lo relativo la distribución de los diferentes indicadores clave de rendimiento se encuentra como la distribución no es homogénea, sino que viene determinada por fuertes picos. En este sentido, en-

contramos como ni si quiera la distribución de visualizaciones es homogénea, (ver figura 1), sino que esta sufre en el periodo de 72 horas importantes ascensos. Si se analiza la base de datos obtenida desde la plataforma de *Fanpage Karma* se observa como esos picos de visualizaciones ocurren a las 72 horas de subir un video nuevo. Es decir, la comunidad reacciona en un periodo limitado de tiempo consumiendo ese video y esperando al siguiente de la próxima semana.



Figura 1. Reproducciones por video de febrero a agosto de 2020.

En lo relativo a los indicadores clave de número de “No me gusta” “Me gusta” y número de “Me gusta”, encontramos una distribución muy semejante (ver figura 3 y figura 4). En este sentido, aquellos videos con mayor cantidad de “Me gusta” son los mismos que reciben una mayor cantidad de “No me gusta” “Me gusta”. Si bien, la media de “No me gusta” “Me gusta” por video es significativamente menor que la “Me gusta”. Es decir, el comportamiento más frecuente parecer ser otorgar “Me gusta”.



Figura 2. Número de “No me gusta” “Me gusta” por videos de febrero a agosto de 2020.



Figura 3. Número de “Me gusta” por video de febrero a agosto de 2020.

En lo relativo al análisis de sentimiento sobre la polaridad, encontramos una ausencia de sentimientos y emociones negativas. Es decir, la totalidad de los videos generados en el canal presentan un lenguaje positivo, optimista, con características semejantes a las de otros contenidos infantiles. Es por ello que más del cuarenta y cuatro por ciento fueron clasificadas como positivas, el once por ciento de muy positivas y el cuarenta y cinco por ciento fueron neutras. Sin embargo, es necesario destacar la propia homogeneidad de las publicaciones, ya que se encontró un porcentaje de 95% de nivel intrapublicación en materia de polaridad. Del mismo modo, el 24,09% fueron clasificados como lenguajes subjetivos mientras que el 75,91% fueron categorizados como objetivos. En cuanto a la ironía, la totalidad de las publicaciones fueron clasificadas como no irónicas.

En este sentido, es necesario estudiar la relación entre variables mediante una prueba de correlación. Encontramos como el número de reproducciones por video correlaciona de forma positiva y muy significativa con el número de “No me gusta”/“Me gusta” por video ($r=0,98$, $p<0,001$), con el número de “Me gusta” por video ($r=0,99$, $p<0,001$). Del mismo modo, los videos que obtienen mayor cantidad de “Me gusta” tienen mayor cantidad de “No me gusta”/“Me gusta” ($r=0,99$, $p<0,001$) confirma que existe una relación muy semejante entre ambos (ver figura 2 y 3).

En este sentido, es necesario determinar la influencia de dichas variables en la cantidad de reproducciones. En consecuencia, se realizó una regresión múltiple con pasos hacia adelante, que manifestó como el 98,6% de la cantidad de visualizaciones era explicado por la capacidad de dar “Me gusta” (ver tabla 1).

Tabla 1. Coeficientes de regresión múltiple con pasos hacia adelante (variable dependiente número de reproducciones por video).

Modelo	No estandarizado	Error estandar	Valor estandarizado	t	p	R ²
H ₀ (Intercepto)	7 349 000 000	1 046 000 000		7,027	< ,001	0,000
H ₁ (Intercepto)	-408 135,561	212 473,971		-1,921	0,058	0,986

Modelo	No estandarizado	Error estandar	Valor estandarizado	t	p	R ²
Número de “No me gusta” “Me gusta” por video	-15,256	47,963	-0,040	-0,318	0,751	
Número de “Me gusta” por video	195,747	23,581	1,031	8,301	< ,001	
Polaridad	-107 115,503	123 923,662	-0,012	-0,864	0,390	

En lo relativo al análisis del contenido de las publicaciones más populares, la categorización automática coincide con un análisis cualitativo manual; los videos hacen referencia fundamentalmente al juego simbólico. En este sentido, Diana, la protagonista juega a cuidar a bebés, juega con su hermano, con sus padres, vive aventuras, juega con *slime* (una masa de plástico con la que se hacen muchas formas), etc. (ver tabla 2). En suma, se trata de videos en los que los niños juegan en su entorno habitual y con sus familiares más cercanos y no de un espacio de marketing.

Tabla 2. Cluster de análisis de contenido de las publicaciones.

Cluster	Tamaño	Puntuación	Ranking	Cluster	Tamaño	Puntuación	Ranking
Diana y su Aventura	2	158,11	1	Divertido	6	32,57	3
Diana y Papá	4	150,31	1	Gigante	2	32,34	1
Diana Quiere	7	131,41	1	Juguetes	16	30,75	2
Diana Juega	6	131,32	1	Color	2	30,11	2
Diana Prueba Diferentes Helados	2	128,82	1	Museo	3	29,7	2
Diana y su Nueva Habitación	4	127,82	1	Profesiones	2	29,21	2
Diana y Roma Juegan	12	123,91	1	Convierte	2	28,7	3
Historias Divertidas	2	118,27	1	Buena	2	28,32	2
Rutina Matutina	2	114,25	1	Slime	2	28,12	2
Desafío de Chocolate	2	103,86	1	Cuento	2	28,08	2
Diana y su Nueva Habitación Head	2	91,45	2	Escuela	2	27,96	2
Divierten Jugando en el Área de Juegos	2	88,25	1	Jugando	6	26,28	2
Diana y Roma Juegan con Juguetes	2	66,31	2	Espejo	2	25,89	2
Diana y Roma se Divierten Jugando	3	64,91	2	Maquillaje	2	24,6	3
Niños	9	45,67	1	Gatita	2	24,6	1
Mágicos	5	39,73	2	Mamá	2	23,94	2

Cluster	Tamaño	Puntuación	Ranking	Cluster	Tamaño	Puntuación	Ranking
Cumpleaños	5	39,29	1	Reglas	3	23,67	2
Roma y Diana Juegan	2	38,51	2	Compran	2	22,8	2
Princesa	6	36,86	1	Diana y Roma	2	21,55	3
Vestidos	5	36,25	2	Historia	40	20,79	5
Preparan	4	35,81	1	Tienda	8	17,15	5
Sorpresa	4	35,65	1	Papá	2	17,02	4
Maggie	3	34,66	2	Nueva	11	16,44	4
Casa	2	34,46	1	Juegan	9	11,66	3
Parque	3	34,39	1	Diana	23	8,52	6
Playa	3	34,12	1	Aventura	99	1,47	2
Dulces	5	33,96	1	Bebe	4	0,71	4
Halloween	2	33,65	1	Muñeca	2	0	3

4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

El análisis de los resultados permite confirmar en parte la hipótesis alternativa. En este sentido, se encuentra cómo, aunque el crecimiento se mantiene o crece, la evolución de los indicadores claves presenta picos de crecimiento relacionados con la publicación de nuevos videos (López Frías, 2014; Roig-Vila, et al., 2015). Estos resultados son coherentes si entendemos la importancia de la fugacidad y de inmediatez (Smith y Anderson, 2018; Throuvala, et al., 2019). Actualmente, las redes sociales no son meras herramientas tecnológicas, son espacios culturales donde las nuevas generaciones se interrelacionan. Dentro de las nuevas normas sociales resulta esencial estar actualizado de las últimas novedades (Nouwen, y Duflos, 2021). En consecuencia, parece razonable que dentro de las primeras 72 horas de subir un video el número de visualizaciones, “Me gusta” y “No me gusta” “Me gusta” aumente exponencialmente.

Además, la relación entre la cantidad de “Me gusta” y de “No me gusta” “Me gusta” que se les otorgan a las publicaciones es coherente con estudios previos. En este sentido, aquellos videos que gozan de mayor popularidad son los más novedosos y rompedores, generando reacciones tanto positivas como negativas (Ballesteros-Herencia, 2018). Del mismo modo, el análisis semántico muestra como aquellas publicaciones con mayor cantidad de “Me gusta”s y de visualizaciones siguen los elementos propios del posicionamiento web, es decir, emplean títulos cortos, jerga popular, *hashtag*, elementos visuales cortos y *challenges* (López Frías, 2014; Roig-Vila, et al., 2015).

En lo relativo a la polaridad, los resultados son coherentes a investigaciones previas donde se señala la elevada tasa de sentimientos y emociones establecidas como positivas (Yu et al., 2013; Ceron et al., 2014). Sin embargo, los resultados no confirman parte de la hipótesis inicial. En este sentido, se planteaba que la polaridad explicaría la cantidad de visualizaciones de una publicación tal y como ocurre en investigaciones previas sobre perfiles de redes sociales (Kamin et al., 2021; Thelwall y Levitt, 2020). Sin embargo, los resultados muestran como la polaridad no presenta una relación directa ni con la cantidad de “Me gusta”, ni con el número de “No me gusta” “Me gusta” ni de reproducciones totales. En este sentido, la presente investigación muestra unos resultados anómalos que hacen plan-

tearse nuevos interrogantes como ¿la polaridad es necesaria pero no suficiente para explicar el éxito o la viralización de publicaciones infantiles en YouTube?

Por otra parte, es necesario atender al rol de los niños como consumidores de las redes sociales y posibles dianas de mercado. El aumento del fenómeno del *influencer* ha supuesto un cambio empresarial en materia de exposición de productos al mismo tiempo que permite generar nicho de mercado de nuevas necesidades. En este sentido, las figuras como *youtubers*, *instagramers* o *tiktokers* pueden generar tendencia y lograr que un producto se venda masivamente (Saura, et al., 2019). Los *youtubers* infantiles no son una excepción, de hecho, investigaciones previas sitúan al fenómeno del *unboxing* como un elemento publicitario de gran efectividad en la infancia (De Veirman, et al., 2019). Sin embargo, en este caso, los videos más consumidos no implican un espacio publicitario central, sino que refieren a juegos infantiles, como es el juego simbólico y juegos tradicionales en un ambiente familiar. En este sentido, es necesario plantearse porqué a los niños les gusta ver jugar a otros niños y no se lanzan a iniciar el juego. Este resultado, implica una nueva reflexión acerca de como las nuevas tecnologías afectan al desarrollo del juego en la infancia y niñez.

La presente investigación presenta una serie de limitaciones. En primera instancia, la monitorización de los datos se efectuó durante el confinamiento estricto en las primeras oleadas de la pandemia. En este sentido, es necesario replicar la investigación en los próximos años y / o realizar un estudio longitudinal que abarque una temporalidad extensa. En segundo lugar, la *youtuber* estudiada pertenece a la comunidad latina, siendo necesario realizar futuras investigaciones con influencers de otras comunidades y nacionalidades. Además, surgen nuevos interrogantes como ¿por qué los niños y niñas prefieren ver videos de otros niños jugando? ¿Es posible que prefieran ver videos en YouTube que jugar? ¿Pueden afectar estos nuevos hábitos de consumo al juego simbólico? ¿Cuál es el rol de la familia y la escuela? ¿Debería existir un control sobre la calidad de las publicaciones infantil en YouTube más extenso?

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ballesteros-Herencia, C. A. (2018). El índice de engagement en redes sociales, una medición emergente en la comunicación académica y organizacional. *Razón y palabra*, 22(3_102), 96-124.
- Buckingham (2008). ¿Infancias digitales? Nuevos medios y cultura infantil. A D. Buckingham, Más allá de la tecnología. *Aprendizaje infantil en la era de la cultura digital*, 105-131. Ediciones Manantial SRL.
- Carrillo de Albornoz-Cuadrado, J. (2011). *Un Modelo Lingüístico-Semántico Basado En Emociones Para La Clasificación De Textos Según Su Polaridad e Intensidad*. Universidad Complutense de Madrid.
- Ceron, A., Curini, L., Iacus, S. M. y Porro, G. (2014). Every tweet counts? How sentiment analysis of social media can improve our knowledge of citizens' political preferences with an application to Italy and France. *New media y society*, 16(2), 340-358. <https://doi.org/10.1177/1461444813480466>.
- De Veirman, M., Hudders, L., y Nelson, M. R. (2019). What is influencer marketing and how does it target children? A review and direction for future research. *Frontiers in psychology*, 10, 2685.
- Hu, M. y Liu, B. (2004). Mining and summarizing customer reviews, en Proceedings of the 10th ACM Sigkdd International Conference on Knowledge Discovery and Data Mining, 168-177. <https://dl.acm.org/doi/abs/10.1145/1014052.1014073>
- Kamin, S., Mikolaj, S., Cyntia, N., Jan, K. (2021). Whose tweets on COVID-19 gain the most attention: Celebrities, political, or scientific authorities?”, *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, 24 (2), 123-128.

- Lauricella, A.R., Wartella, E., y Rideout, V.J. (2015) Young children's screen time: the complex role of parent and child factors. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 36, 11-7. <https://essaybillboard.com/wp-content/uploads/2020/04/lauricella2015.pdf>
- López-Frías, C. (2014). La interrelación entre las redes sociales específicas de la comunicación científica y las redes sociales de uso general. *Vivat Academia*, 127, 103-116. <https://doi.org/10.15178/va.2014.127.103-116>
- Lozano-Blasco, R., Latorre-Martínez, M., y Cortes-Pascual, A. (2021). Analyzing Teens an Analysis from the Perspective of Gamers in Youtube. *Sustainability*, 13(20), 11391.
- Montes-Vozmediano, M., García-Jiménez, A., y Menor-Sendra, J. (2018). Los vídeos de los adolescentes en YouTube: Características y vulnerabilidades digitales. *Comunicar: Revista científica iberoamericana de comunicación y educación*.
- Nouwen, M. y Duflos, M. (2021). TikTok as a data gathering space: the case of grandchildren and grandparents during the COVID-19 pandemic. *Interaction Design and Children*. <https://doi.org/10.1145/3459990.3465201>.
- Ofcom. (2018). Children and parents: Media use and attitudes report. *Children*, 175. <https://www.ofcom.org.uk/research-and-data/media-literacy-research/childrens/children-and-parents-media-use-and-attitudes-report-2019>
- Oliemat, E., Ihmeideh, F., y Alkhalwaldeh, M. (2018). The use of touch-screen tablets in early childhood: Children's knowledge, skills, and attitudes towards tablet technology. *Children and Youth Services Review*, 88, 591-597. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2018.03.028>
- Peres, R., Talwar, S., Alter, L., Elhanan, M., y Friedmann, Y. (2020). Narrowband Influencers and Global Icons: Universality and Media Compatibility in the Communication Patterns of Political Leaders Worldwide. *Journal of International Marketing*, 28(1), 48–65. <https://doi.org/10.1177/1069031X19897893>
- Reyes-Menéndez, A., Saura, J. R., y Alvarez-Alonso, C. (2018). Understanding #WorldEnvironmentDay User Opinions in Twitter: A Topic-Based Sentiment Analysis Approach. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 15(11), 2537. <https://doi.org/10.3390/ijerph15112537>
- Roig-Vila, R., Mondéjar, L., y Lorenzo-Lledó, G. (2015). Redes sociales científicas. La Web social al servicio de la investigación. *IJERI: International Journal of Educational Research and Innovation*, (5), 170–183.
- Saura, J. R., Debasa, F., y Reyes-Menendez, A. (2019). Does user generated content characterize Millennials' generation behavior? Discussing the relation between SNS and open innovation. *Journal of Open Innovation: Technology, Market, and Complexity*, 5(4), 1–15. <https://doi.org/10.3390/joitmc5040096>
- Smith, A. y Anderson, M. (2018). Social media use in 2018. Washington D.C: Pew Research Center. <https://www.pewresearch.org/internet/2018/03/01/social-media-use-in-2018/>
- Thelwall, M. y Levitt, J. M. (2020). Retweeting Covid-19 disability issues: Risks, support and outrage. *El profesional de la información*, 29(2). <https://doi.org/10.3145/epi.2020.mar.16>
- Throuvala, M. A., Griffiths, M. D., Rennoldson, M., y Kuss, D. J. (2019). Motivational processes and dysfunctional mechanisms of social media use among adolescents: A qualitative focus group study. *Computers in Human Behavior*, 93, 164–175. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2018.12.012>
- Yadav, S., Chakraborty, P., Mittal, P., y Arora, U. (2018). Children aged 6–24 months like to watch YouTube videos but could not learn anything from them. *Acta Paediatrica, International Journal of Paediatrics*, 107(8), 1461-1466. <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/29558569/>

- Yu, Y., Duna, W., Cao, Q. (2013). The impact of social and conventional media on firm equity value: A sentiment analysis approach, *Decision Support Systems*, 55 (4), 919-926. <https://dl.acm.org/doi/abs/10.1016/j.dss.2012.12.028>
- Weismueller, J., Harrigan, P., Wang, S. y Soutar, G. N. (2020). “Influencer” endorsements: How advertising disclosure and source credibility affect consumer purchase intention on social media. *Australasian Marketing Journal*, 28(4), 160-170. <https://doi.org/10.1016/j.ausmj.2020.03.002>.

La familia como celebridad en YouTube

Lozano Blasco, Raquel¹ y Quilez Robres, Alberto²

¹Psicología y Sociología, Universidad de Zaragoza; ²Ciencias de la Educación, Universidad de Zaragoza

Abstract: Post-modern identity implies a new concept of technology. This is why the new generations are known as digital natives. The purpose of the study was to investigate the behavior of sis vs bro on YouTube from February to August 2020 by analyzing changes in key performance indicators such as Likes, Dislikes, number of reproductions. In addition, the 20 publications with the highest number of likes are studied and analyzed to determine the type of videos and content exposed. The methodology used is social network analytics. The sample is therefore the YouTube channel of Brataley, a Canadian family that is dedicated to the generation of children's content and presents videos for children of funny family stories. The design and procedure consisted of: monitoring and capturing data from the Fanpage Karma application from February 2020 to July 2020 on various key performance indicators, as well as the posts with the highest "engagement" capacity. Subsequently, the videos uploaded to the YouTube social network were analyzed by applying the Meaning Cloud tool to analyze the emotional charge of the publications in terms of polarity, subjectivity, irony and type of emotion. The results confirm that the publications present a very high polarity and the typology of videos corresponds to traditional childhood games in a false direct format.

Keywords: children, Internet, social media, education, family.

1. INTRODUCCIÓN

1.1. Presentación del problema

Las redes sociales representan nuevos ecosistemas en los que las nuevas generaciones interactúan entre sí (Nouwen, y Duflos, 2021; Ofcom, 2018; Lenhart, 2015). Las nuevas generaciones de nativos digitales se encuentran enmarcadas en el contexto social de una sociedad postmoderna, donde se conceptualiza un nuevo uso de las tecnologías. En este sentido, es necesario atender a la importancia de la inmediatez, al *fear of missing out* o miedo a quedarse excluido y las nuevas normas sociales de aprobación mediante el uso de los *likes* o me gusta (Poon, 2018; Throuvala, Griffiths, Rennoldson & Kuss, 2019). Sin embargo, este cambio no solo se produce en los niños, niñas y adolescentes, sino en el propio seno de las familias quienes emplean YouTube como herramientas de crianza y apoyo (Buckingham, 2008). De este modo, los niños a partir de 5 – 6 años de edad comienzan a preferir los juegos online que los juegos tradicionales y las actividades infantiles como ir al parque con otros niños, jugar al balón, montar en bici, etc (Yadav, et al., 2018; Lauricella, Wartella y Rideout, 2015).

Actualmente, los adolescentes y niños destinan una media de 3horas diarias al consumo de redes sociales (Park et al., 2017). En consecuencia, existe un cambio de hábitos que rompen con la concepción tradicional de la infancia y que obligan a docentes y familias a preguntarse: ¿Podría ser realmente más divertido ver *youtubers* que ir al parque? ¿Cuántos niños y niñas ven estos canales? ¿Cuándo debemos preocuparnos? ¿Los contenidos son de calidad? ¿Qué es lo que exactamente están viendo?

1.2. Estado de la cuestión

La red social más empleada en la infancia y la niñez en YouTube (Park et al., 2017). Sin embargo, YouTube no es solo una plataforma de videos, también es un espacio cultural donde las nuevas generaciones interactúan mediante perfiles propios y con un rol de *prosumer* (Pereira, Moura y Fillol, 2018; Reyes-Menéndez, Saura, Álvarez-Alonso, 2018). En otras palabras, los adolescentes de hoy no solo son consumidores de videos sino también productores de contenido, al mismo tiempo que participan de manera activa mediante el uso de la opción de comentarios y también los indicadores clave de me gusta y no me gusta. Si bien, dentro de esta comunidad algunos perfiles han logrado obtener mayor trascendencia, de forma que se convierten en *influencers* o generadores de tendencia (Paaßen, Morgenroth, y Stratemeyer 2017; Saura, Debasa y Reyes-Menendez, 2019). El acceso constante y rápido de sus contenidos junto a su capacidad de reclamo los convierten en una importante herramienta de marketing para empresas que desean publicitar sus productos en redes sociales y alcanzar a poblaciones más jóvenes (De Veirman, Hudders, y Nelson, 2019, Bickhan, Hswen, y Rich, 2015). Esta tendencia no solo aparece en la edad adulta, sino que incluso entre niños y niñas, existen verdaderos ídolos. Independientemente de la comunidad diana a la que se dirige, el *influencer* emplea una serie de técnicas para asegurar su trascendencia en Internet (Lipsman, et al., 2012). En consecuencia, efectúan una serie acciones destinadas a mejorar su posicionamiento web como emplear títulos cortos, videos llamativos donde se realizan constantemente llamadas de atención al espectador, usar jerga popular como *pana, bro, routines, etc.*, usan *hashtag* para favorecer las búsquedas de sus seguidores y relacionarlas con los *challenges* de moda (Lange, 2014; Roig-Vila, Mondéjar & Lorenzo Lledó, 2015).

Sin embargo, es relevante preguntarse que consumen los adolescentes y los niños. En la primera infancia, el interés hacia las nuevas tecnologías comienza sobre los seis meses de edad, pero no es hasta los dos años, cuando los niños de las nuevas generaciones se convierten en consumidores de canales de YouTube como Pocoyo, ChuChuTv, etc. (Lozano-Blasco et al., 2021; Yadav, et al., 2018; Lauricella, Wartella y Rideout, 2015). Sin embargo, conforme se avanza en la edad, los niños comienzan a interesarse por videos sobre juguetes, como por ejemplo *unboxing* que son explicaciones de nuevos juguetes que están en el mercado, videos con *slaim*, actividades de la vida cotidiana como son los *routines* (Bhatia, 2018; Lozano-Blasco, Latorre-Martinez y Cortes-Pascual, 2021). Si bien, los youtubers infantiles se caracterizan por presentar un entorno familiar en sus videos, es decir, son videos caseros, destinados a un público infantil donde los hijos de la familia juegan. De este modo, se generan videos en falsos directos que desean mostrar la cotidianidad de la vida familiar.

Otro aspecto importante es la comedia y el humor. Estos tienen un fuerte carácter emocional logrando una comunicación directa con el espectador (comunidad virtual) gracias a un lenguaje familiar e íntimo (Jerslev, 2016; Lozano-Blasco, Latorre-Martinez y Cortes-Pascual, 2021). De esta forma, las caricaturas infantiles del *youtuber* en un espacio similar al espacio real, con un lenguaje intimista propio, nos hacen cuestionar reiteradamente la realidad (Jerslev, 2016). En otras palabras, la estructura del escenario es una trascendencia dramática de la pantalla, convirtiendo lo insólito en un elemento de la realidad (Bhatia, 2018; Beers Fägersten, 2017; Lozano-Blasco, Latorre-Martínez y Cortes-Pascual, 2021).

Por otra parte, es necesario tratar el estilo comunicativo y el argot propio que emplean los *youtubers*. Estas publicaciones tienden a presentar un mundo idílico y pacífico con finales felices, es decir, predomina la emoción de la felicidad en términos de Plutchik favoreciendo una polaridad final positiva (Yu et al., 2013; Ceron et al., 2014). De esta forma, la carga emocional que muestra la publicación es un factor trascendente que se puede medir mediante el indicador clave de rendimiento de me gusta o

like. Por tanto, cuanto mayor sea la polaridad positiva, mayor será la difusión de la publicación y en consecuencia mayor capacidad de viralización (Reyes-Menéndez, Saura y Alvarez-Alonso, 2018; Thelwall y Levitt, 2020). Sin embargo, en investigaciones previas se señala la existencia de una relación positiva y significativa entre la cantidad de me gusta y no me gusta de una publicación en redes sociales (Ballesteros-Herencia, 2018). Esto se debe a que las publicaciones más capaces de influir y movilizar comunidades virtuales son aquellas con elementos comprometidos que despiertan mayor capacidad de generar opinión, pudiendo ser reacciones positivas que muestren acuerdo o reacciones negativas que muestren un profundo descontento (Ballesteros-Herencia, 2018)

El propósito del estudio fue investigar el comportamiento de *sis vs bro* en YouTube de febrero a agosto de 2020 mediante el análisis de cambios en indicadores clave de rendimiento como Me gusta, No me gusta, número de reproducciones. Además, se estudia y analizan las 20 publicaciones con mayor cantidad de me gusta para determinar la tipología de videos y contenidos expuestos.

La hipótesis alternativa propuesta es que aumenta el crecimiento vertical de los KPIs, se polarizan más las publicaciones con mayor número de likes y copy, se tratan contenidos propios de las etapas evolutivas de la infancia y la niñez y juegan un papel fundamental.

2. MÉTODO

2.1. Diseño

Se presentó un estudio basado en minería de datos y análisis de sentimiento longitudinal, abarcando las fechas de febrero de 2020 a julio de 2020. El estudio constó de dos fases: a) captura y seguimiento de contenido, y b) análisis de sentimiento de las 20 publicaciones más importantes.

- Fase a) Capturar y rastrear contenido de febrero a julio de 2020, y estudiar el rendimiento y el crecimiento del canal de YouTube mediante el análisis de KPI.
- Etapa b) Análisis de sentimiento de las 100 publicaciones más importantes. El análisis del estado de ánimo (Hu y Liu, 2004) examinó la polaridad y la presencia de los estados de ánimo en las publicaciones más apreciadas y vistas. Además, los principales temas de discusión se obtienen analizando el contenido.

2.2. Participantes

El perfil estudiado en YouTube corresponde con el perfil *sis vs bro*. Este perfil se compone de videos familiares realizados por unos hermanos mellizos en los que muestran su vida cotidiana. Al ser un canal familiar, en muchas ocasiones aparecen otros miembros de la familia como sus padres, abuelos o su hermano pequeño.

2.3. Procedimiento

El diseño de investigación constaba de dos fases: a) capturar y rastrear contenido, y b) realizar análisis emocional de las 20 publicaciones más populares según la cantidad de me gusta.

En lo relativo a la fase a) capturar y rastrear contenido. En primera estancia, se seleccionó un *YouTuber* infantil que cumpliera con el formato de *reality* en un ámbito familiar. Por esta razón se seleccionó el perfil de YouTube *sis vs bro*. Este perfil fue monitorizado mediante la aplicación de *Fanpage Karma* durante febrero a julio de 2020. El software se utiliza a menudo como una herramienta de análisis de mercado para evaluar el potencial socioeconómico de los perfiles de las redes sociales. De esta manera, la actividad del canal se compara con las métricas clave de rendimiento, como la cantidad de seguidores, la cantidad de publicaciones, la cantidad de Me gusta, etc. Sin embargo, cabe

señalar por qué no se pueden estudiar las métricas de los comentarios a diferencia de otros canales. Esto es debido a la normativa interna de YouTube, quien impiden por precaución y protección de los menores realizar comentarios a raíz situaciones anteriores donde usuarios insultaban y/o amenazaban a los menores.

En cuanto a la fase b) Análisis emocional de las 20 publicaciones con mayor cantidad de me gusta. Una vez seleccionados, se analizó su polaridad, índice de subjetividad, ironía y emociones más relevantes según la teoría de las Plutchick. Estos análisis fueron realizados mediante la aplicación Cloud of Meaning. De igual forma, se estudió el contenido de los videos atendiendo al procedimiento de Carrillo de Albornoz Cuadrado, (2011).

3. RESULTADOS

El desarrollo longitudinal de los indicadores clave de rendimiento presenta una media de reproducciones por video de 9 098 067,78 millones con 14,4 millones de seguidores. En lo relativo a la capacidad de dar me gusta se encuentra una media de 191 952,96 mientras que la media de no me gusta es de 9 219,39. Es decir, se trata de un canal con una audiencia sólida y comprometida.

En cuanto la distribución de los diferentes indicadores clave de rendimiento se puede observar que la distribución no es uniforme, sino que está determinada por fuertes subidas, es decir, se encuentran datos extremos. En este sentido, resulta que incluso la distribución de vistas no es uniforme (ver figura 1), sino que aumenta significativamente a lo largo de las 72 h. Al analizar la base de datos obtenida de la plataforma Fanpage Karma, se puede ver que estos picos de visualización ocurren dentro de las 72 horas posteriores a la subida de un nuevo video. Esto significa que la comunidad solo responderá al video por un tiempo limitado y espera con ansias el próximo video la próxima semana.

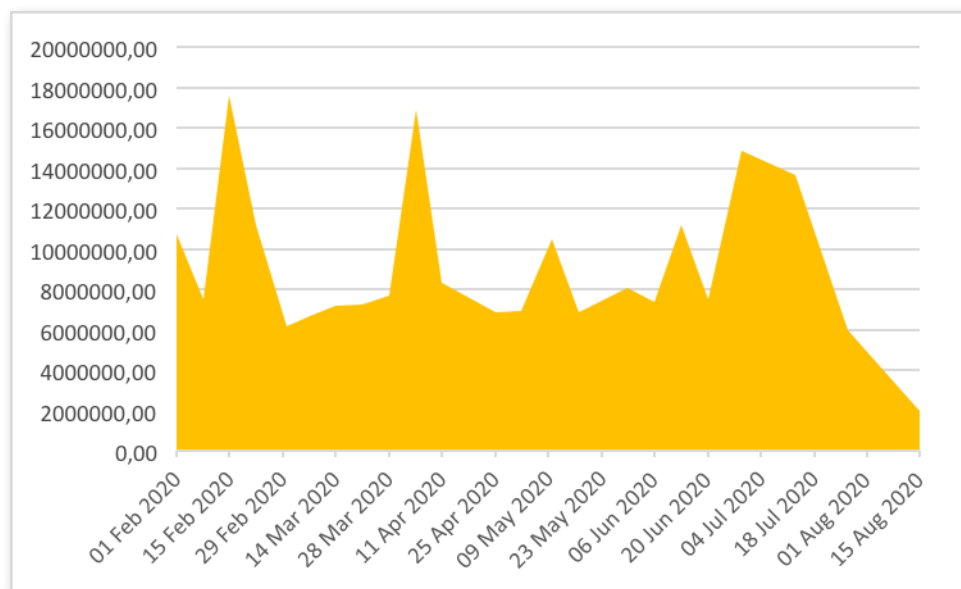


Figura 1. Reproducciones por video de febrero a agosto de 2020.

Para los principales indicadores clave de número de no me gusta y número de me gusta, encontramos una distribución muy similar (ver figura 3 y figura 4). En este sentido, el video con más *likes* es el mismo que el video con más *dislikes*. Aunque la cantidad promedio de no me gusta para un video

es mucho menor que la cantidad de me gusta. Dicho esto, el comportamiento más común parece ser dar Me gusta a una publicación.

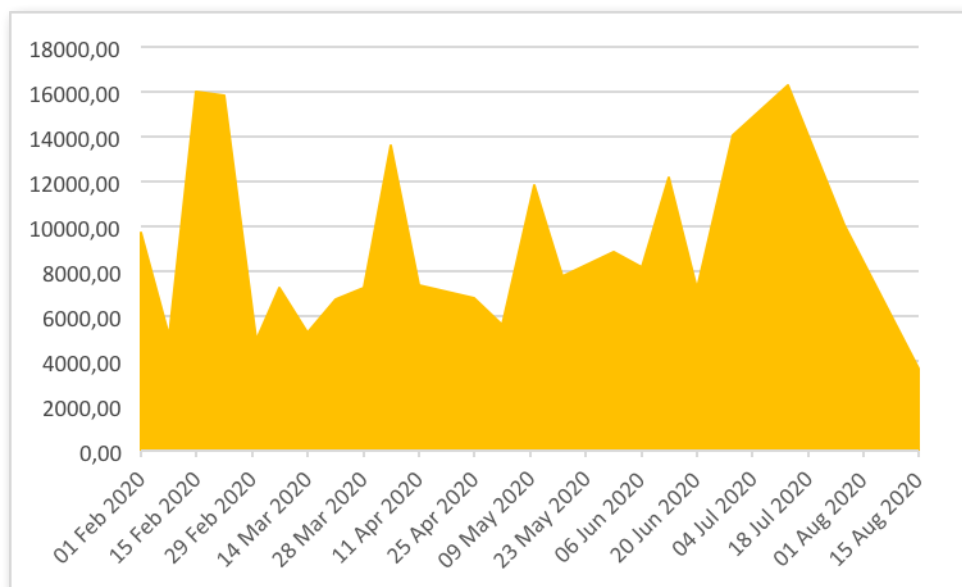


Figura 2. Número de no me gusta por videos de febrero a agosto de 2020.

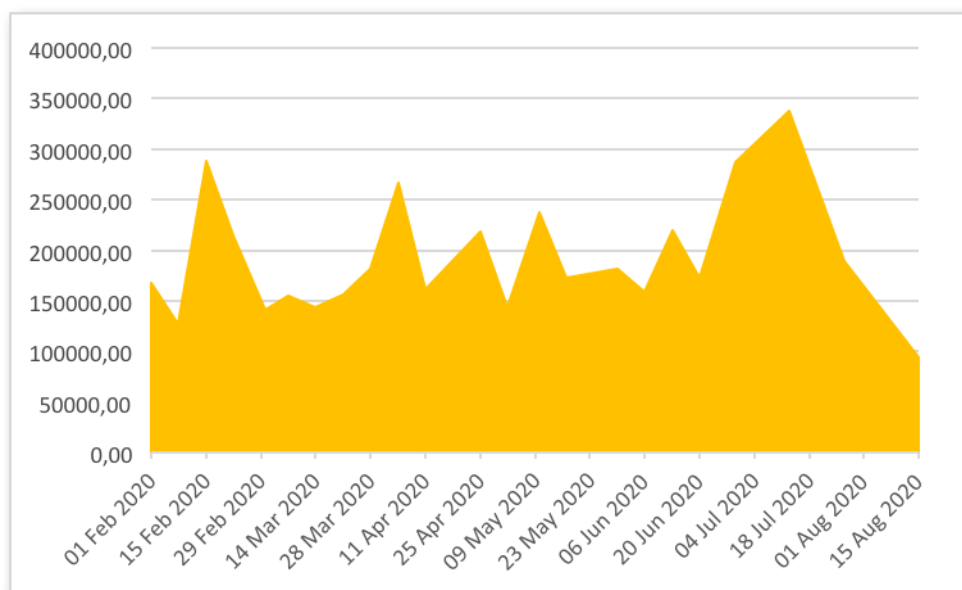


Figura 3. Número de me gusta por video de febrero a agosto de 2020.

Cuando analizamos la polaridad de las emociones, no encontramos apenas emociones ni sentimientos negativos. En otras palabras, todos los videos creados en el canal tienen el mismo lenguaje positivo y optimista que el contenido para niños que podríamos encontrar en dibujos animados o cuentos infantiles. Así, más del 62% de los videos fueron clasificados como muy positivos, el 16% como positivos, el 19% como neutrales y únicamente el 3% como negativos. Sin embargo, se debe resaltar la homogeneidad de la publicación, pues en cuanto a la polarización se encontró

en la publicación un grado del 85%. De igual forma, el 72,3% se clasificó como subjetivo y el 27,7% se clasificó como lenguaje objetivo. En lo relativo a la ironía, se encontró un 22% de videos irónicos frente al 82% de publicaciones no irónicas. Un análisis en mayor profundidad indicó que los videos considerados como irónicos eran en realidad aquellos que se trataban de bromas, donde inicialmente uno de los protagonistas se asustaba. Sin embargo, las pruebas estadísticas mostraron relaciones no significativas entre los factores de la polaridad y el resto de indicadores clave de rendimiento.

Por otra parte, es necesario estudiar la interrelación de las variables mediante una red neuronal de nodos o *network* (ver figura 4). De este modo, cada variable es un nodo que interactúa con su entorno mediante la matriz de pesos entre las relaciones. En este caso la cantidad de reproducciones se asocia más a la probabilidad de obtener *dislike* o no me gusta (0,429) que a la de obtener *like* o me gusta (0,350). Sin embargo, la relación más intensa es la establecida entre cantidad de me gusta y de no me gusta (0,612). De hecho, los coeficientes de centralidad, muestran como la fuerza (-1,102) y la influencia esperada (-1,104) del número de publicaciones presenta valores negativos. Mientras que el indicador clave de no me gusta tiene una fuerza positiva de (0,8449) y una influencia esperada positiva (0,845), al igual que el indicador de Me gusta que presenta un valor de fuerza de (0,252) y una influencia esperada positiva (0,259).

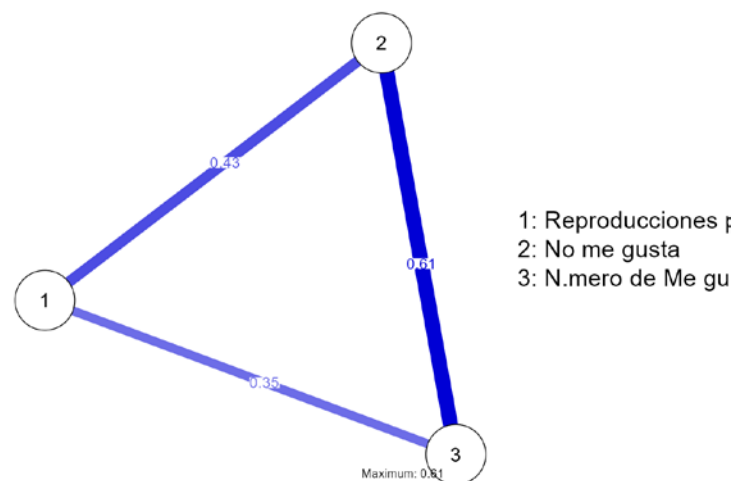


Figura 4. Network de número de reproducciones (1), número de no me gusta (2) y número de me gusta (3).

En lo cuanto, al análisis del contenido de las publicaciones con mayor cantidad de visualizaciones, la categorización automática es semejante al análisis cualitativo manual (ver tabla 1). La mayor parte de los videos corresponden con retos sociales o *challenges*, es decir, se realizan comportamientos que se han puesto de moda por parte de la comunidad virtual y después de compartir. De forma más concreta el reto de *leave sauna challenge* fue uno de los más visualizado obteniendo una puntuación de 38,16. Además, encontramos videos de dinámica familiares tradicionales como juegos entre hermanos, videos costumbristas como *routines* en los que se resume y se explican acciones del día a día como desayunar, hábitos de limpieza, selección de ropa, etc. Del mismo modo, encontramos videos con un componente de marketing como por ejemplo imitar un *Starbucks* en casa.

Tabla 1. Cluster de análisis de contenido de las publicaciones.

Cluster	Tamaño	Puntuación	Rango
Baby	4	2,57	1
Baby Aria	2	46	1
Boss for a Day	2	45,36	1
Cats	2	10,42	1
Customizing	3	11,03	1
Giving	2	10,75	2
Hide	2	9,29	1
House	2	6,69	3
Karina	5	11,53	1
Leave Sauna Challenge	2	38,16	1
Life	2	12,77	2
Moved	2	12,49	1
Other Topics	3	0	1
SIS vs BRO	2	46,24	1

4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

El análisis de los resultados puede confirmar parcialmente la hipótesis alternativa. En este sentido encontramos que el crecimiento de los indicadores clave muestra un aumento durante las primeras horas de la publicación de nuevos videos (Lange, 2014; Roig-Vila, Mondéjar & Lorenzo Lledó, 2015). Estos resultados son consistentes cuando entendemos la importancia de la inmediatez y la inmediatez (Poon, 2018; Throuvala, Griffiths, Rennoldson & Kuss, 2019). Hoy en día, las redes sociales no son solo una herramienta tecnológica, sino también un espacio cultural que conecta a la nueva generación. En las nuevas normas sociales, es fundamental estar al tanto de los últimos acontecimientos, siendo por ello necesario permanecer constantemente conectado (Nouwen, y Duflos, 2021). Además, dentro de las normas sociales de las nuevas generaciones se debe responder y manifestar opinión (mediante el uso de me gusta) de forma rápida para mostrar apoyo a ese perfil, es una norma social de pertenencia al grupo (Poon, 2018; Throuvala, Griffiths, Rennoldson & Kuss, 2019). Sin embargo, esta necesidad puede suponer problemas psicológicos y malestar ya que el miedo a quedarse excluido o *fear of missing out* es vivenciado como la exclusión del grupo (Poon, 2018; Throuvala, Griffiths, Rennoldson & Kuss, 2019). Por lo tanto, parece lógico que la cantidad de vistas, me gusta y no me gusta aumente exponencialmente dentro de las primeras horas posteriores a la carga de su video.

Igualmente, la relación entre la cantidad de me gusta y de no me gusta en una publicación es consistente con investigaciones anteriores (Ballesteros-Herencia, 2018). En este sentido, las publicaciones que presentan mayor cantidad de me gusta son las más innovadoras y emocionalmente activas provocando mayor cantidad de reacciones tanto positivas como negativas (Ballesteros-Herencia, 2018). Del mismo modo, el análisis semántico confirma que las publicaciones con mayor cantidad de me gustas emplean factores propios del posicionamiento web como títulos

cortos, jerga popular, hashtag, elementos visuales cortos y *challenges* (Lange, 2014; Roig-Vila, Mondéjar & Lorenzo Lledó, 2015).

En cuanto a la polaridad, los resultados son consistentes con investigaciones previas que muestran que la tasa de emocionalidad es positiva en la mayor parte de las publicaciones en redes sociales (Yu et al., 2013; Ceron et al., 2014). Sin embargo, los resultados no apoyan la hipótesis inicial. En este sentido, se establecía que la polaridad podría explicar la cantidad de visualizaciones (Reyes-Menéndez, Saura y Alvarez-Alonso, 2018; Thelwall y Levitt, 2020). Sin embargo, los resultados mostraron que la polarización no estaba directamente relacionada con la cantidad de Me gusta, No me gusta o la cantidad de visualizaciones.

Por otro lado, es necesario centrarse en el papel de los niños como consumidores de redes sociales y posibles objetivos de mercado. El auge del fenómeno *influencer* supone un cambio de negocio en el ámbito de la publicidad en redes sociales, al tiempo que crea nuevos nichos de mercado entre las generaciones digitales. En este sentido, celebridades como *youtubers*, *instagrammers* y *tiktokers* pueden crear tendencias y popularizar productos (Saura, Debasa & Reyes-Menendez, 2019). La infancia no está exenta de esta situación, tal y como expone De Veirman, Hudders & Nelson, (2019) y Bickhan, Hswen, y Rich, (2015). *el unboxing* es un elemento promocional muy efectivo en la infancia. Aunque sí se encontraron elementos propios del marketing, aunque estos no eran mayoritarios si estaban presentes y gozan de un buen respaldo por la comunidad digital. Es decir, los resultados del análisis revelan que las publicaciones siguieron una estructura clásica de presentación, nudo (con algunos altibajos y posibles finales trágicos) y final feliz. Además, se le confiere una gran importancia a los retos sociales o *challenges* así como a las actividades de la vida cotidiana materializada en *routines*.

Por otra parte, no se deben obviar las limitaciones de la presente investigación. El monitoreo de los datos se llevó a cabo dentro de las severas limitaciones de la primera oleada de la pandemia por covid, es por ello que la actividad de la comunidad digital puede verse alterada por una situación extraordinaria. En segundo lugar, la muestra se compone de un canal de YouTube con contenidos familiares, pero es necesario repetir la investigación con *youtubers* especializados en videojuegos, maquillaje, *routines*, etc., de forma que se puedan analizar patrones de comportamiento.

Como aplicaciones prácticas es necesario reflexionar sobre la propia producción de contenidos con estas características ¿cómo se podría garantizar una calidad de contenidos? ¿Cómo se podría asegurar el bienestar de los niños *youtubers*? ¿Existen mecanismos institucionales que permitan la protección del menor? Otra cuestión relevante, es la teatralidad manifiesta y propia de la concepción post-moderna ¿son los niños y niñas capaces de diferenciar entre la realidad y las historias narradas en las redes sociales? ¿Se está formando en competencias críticas para tratar este tipo de información?

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ballesteros-Herencia, C. A. (2018). El índice de engagement en redes sociales, una medición emergente en la Comunicación académica y organizacional. *Razón y palabra*, 22(3_102), 96-124.
- Bhatia, A. (2018). Interdiscursive performance in digital professions: The case of YouTube tutorials. *Journal of Pragmatics*, 124, 106–120. <https://psycnet.apa.org/record/2018-05464-009>
- Beers Fägersten, K. (2017). The role of swearing in creating an online persona: The case of YouTuber PewDiePie. *Discourse, Context and Media*, 18, 1–10. <https://doi.org/10.1016/j.dcm.2017.04.002>
- Bickhan, D.S., Hswen, Y., & Rich, M. (2015). Media use and depression: exposure, household rules, and symptoms among young adolescents in the USA. *International Journal of Public Health*, 60, 147-155. <http://doi.org/df9s>

- Buckingham (2008). ¿Infancias digitales? Nuevos medios y cultura infantil. A D. Buckingham, Más allá de la tecnología. *Aprendizaje infantil en la era de la cultura digital*, 105-131. Buenos Aires: Ediciones Manantial SRL.
- Carrillo de Albornoz Cuadrado, J. (2011). *Un Modelo Lingüístico-Semántico Basado En Emociones Para La Clasificación De Textos Según Su Polaridad e Intensidad*. Madrid: Universidad Complutense de Madrid.
- Ceron, A., Curini, L., Iacus, S. M. y Porro, G. (2014). Every tweet counts? How sentiment analysis of social media can improve our knowledge of citizens' political preferences with an application to Italy and France. *New media & society*, 16(2), 340-358. <https://doi.org/10.1177/1461444813480466>.
- De Veirman, M., Hudders, L., & Nelson, M. R. (2019). What is influencer marketing and how does it target children? A review and direction for future research. *Frontiers in psychology*, 10, 2685.
- Hu, M. y Liu, B. (2004). Mining and summarizing customer reviews, en Proceedings of the 10th ACM Sigkdd International Conference on Knowledge Discovery and Data Mining, 168-177. <https://doi.org/10.1145/1014052.1014073>.
- Jerslev, A. (2016). Media Times| In the time of the microcelebrity: Celebrification and the YouTuber zoella. *International Journal of Communication*, 10, 5233–5251. Retrieved from <https://ijoc.org/index.php/ijoc/article/view/5078/1822>. Accessed September 18, 2020
- Lange, P. (2014). Commenting on YouTube rants: Perceptions of inappropriateness or civic engagement? *Journal of Pragmatics*, 73, 53–65. <https://pascal-francis.inist.fr/vibad/index.php?action=getRecordDetail&idt=28911883>
- Lauricella, A.R., Wartella, E., & Rideout, V.J. (2015) Young children's screen time: the complex role of parent and child factors. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 36, 11-7. DOI:10.1016/j.appdev.2014.12.001
- Lenhart, A. (2015). Teens, Social Media & Technology Overview 2015. Pew Research Center: Internet. *Science & Tech*. <https://policycommons.net/artifacts/619187/teens-social-media-technology-overview-2015/1600266/>
- Lipsman, A., Mudd, G., Rich, M., & Bruich, S. (2012). The power of “like”: How brands reach (and influence) fans through social-media marketing. *Journal of Advertising Research*, 52(1), 40–52. DOI: 10.2501/JAR-52-1-040-052
- Lozano-Blasco, R., Latorre-Martínez, M., & Cortes-Pascual, A. (2021). Analizing Teens an Analysis from the Perspective of Gamers in Youtube. *Sustainability*, 13(20), 11391.
- Lozano-Blasco, R., Quilez-Robres, A., Delgado-Bujedo, D., & Latorre-Martínez, M. P. (2021). YouTube's growth in use among children 0–5 during COVID19: The Occidental European case. *Technology in society*, 66, 101648.
- Nouwen, M., & Duflos, M. H. C. M. G. (2021). TikTok as a data gathering space: The case of grandchildren and grandparents during the COVID-19 pandemic. *2021 ACM Interaction Design and Children, IDC 2021*, 498-502. <https://doi.org/10.1145/3459990.3465201>.
- Ofcom. (2018). Children and parents: Media use and attitudes report. *Children*, 175. Recuperado de (3 de septiembre) <https://www.ofcom.org.uk/research-and-data/media-literacy-research/children/children-and-parents-media-use-and-attitudes-report-2019>
- Paaßen, B., Morgenroth, T., & Stratemeyer, M. (2017). What is a True Gamer? The Male Gamer Stereotype and the Marginalization of Women in Video Game Culture. *Sex Roles*, 76(7–8), 421–435. <https://doi.org/10.1007/s11199-016-0678-y>
- Park, S., Jeon, H. J., Bae, J. N., Seong, S. J., & Hong, J. P. (2017a). Prevalence and psychiatric comorbidities of Internet addiction in a nationwide sample of Korean adults. *Psychiatry Investigation*, 14(6), 879-882. <https://doi.org/10.4306/pi.2017.14.6.879>

- Pereira, S., Moura, P., & Fillol, J. (2018). The YouTubers phenomenon: what makes YouTube stars so popular for young people?. *The youtubers phenomenon: what makes youtube stars so popular for young people?*, 107-123. <https://www.torrossa.com/gs/resourceProxy?an=4426462&publisher=FZ5922>
- Poon, K. T. (2018). Unpacking the mechanisms underlying the relation between ostracism and Internet addiction. *Psychiatry Research*, 270, 724–730. <https://doi.org/10.1016/j.psychres.2018.10.056>
- Reyes-Menéndez, A., Saura, J. R., & Alvarez-Alonso, C. (2018). Understanding #WorldEnvironmentDay User Opinions in Twitter: A Topic-Based Sentiment Analysis Approach. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 15(11), 2537. <https://doi.org/10.3390/ijerph15112537>
- Roig-Vila, R., Mondéjar, L., & Lorenzo Lledó, G. (2015). Redes sociales científicas. La Web social al servicio de la investigación. *IJERI: International Journal of Educational Research and Innovation*, (5), 170–183.
- Saura, J. R., Debasa, F., & Reyes-Menendez, A. (2019). Does user generated content characterize Millennials' generation behavior? Discussing the relation between SNS and open innovation. *Journal of Open Innovation: Technology, Market, and Complexity*, 5(4), 1–15. <https://doi.org/10.3390/joitmc5040096>
- Thelwall, M. y Levitt, J. M. (2020). Retweeting Covid-19 disability issues: Risks, support and outrage. *El profesional de la información*, 29(2). <https://doi.org/10.3145/epi.2020.mar.16>
- Yadav, S., Chakraborty, P., Mittal, P., & Arora, U. (2018). Children aged 6–24 months like to watch YouTube videos but could not learn anything from them. *Acta Paediatrica, International Journal of Paediatrics*, 107(8), 1461-1466. DOI :10.1111/apa.14291
- Yu, Yang, Duna, Wenjing, Ccao, Qing. (2013). The impact of social and conventional media on firm equity value: A sentiment analysis approach, *Decision Support Systems*, 55 (4), 919-926. DOI: 10.1016/j.dss.2012.12.028

Competencias digitales y otras expectativas sobre el profesorado en activo

Luna, Diego

Departamento de Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales, Universidad de Sevilla (España)

Abstract: Pro-innovation educational discourses generate a set of expectations about teachers that contribute to the creation of a new ideal teacher profile. The objective of this contribution is to identify and relate the main features or attributes to be expected in current teachers, according to some of the specialists who have worked on this subject in recent years. In this sense, the ideal teacher should: be innovative and integrate technology in his or her classes; have a high degree of digital competence; assume the TPACK perspective; practice a democratic style; and adopt continuous training and collaboration with other teachers as regular practices. This theoretical overview is completed with some critical perspectives on the skills and responsibilities of the today's teacher, which converge in the phenomenon of *teacher discomfort*. Among the conclusions, we highlight the following: 1) the desirable teacher is, by definition, an innovative teacher and, in fact, his or her attributes are perfectly defined in pro-innovation discourses; 2) the main characteristics of the ideal teacher are related to the use of technology and the development of digital competence; and 3) the above conclusions should be reviewed through an empirical and detailed analysis of the impact that the current innovative fashion is having on the professional teaching identity, with special attention to aspects such as effectiveness, responsibility, authority or teacher reflexivity.

Keywords: teachers, teacher role, digital competence, educational innovations, teacher effectiveness, teacher responsibility.

1. INTRODUCCIÓN: LA TRANSICIÓN HACIA UN NUEVO PERFIL DOCENTE

¿Qué se puede esperar del profesorado? ¿Está en condiciones de asumir esta responsabilidad de liderar el proceso de cambio que hoy se exige en la educación, ante una sociedad que está adoptando una configuración diferente de forma tan vertiginosa y preocupante? (Jiménez, 2015, p. 173)

Bajo el concepto de *docente deseable*, encontramos una relación de atributos que definen el ideal de profesor o profesora actual, cuyos orígenes parecen situarse, en todo caso, más allá de los discursos innovadores de los últimos tiempos. Tanto es así que Gómez recurría a una bonita metáfora inspirada en la antigüedad romana para describir el prototipo de educador en nuestros días: “es el ‘*pontifex*’ actual, es el encargado de tender puentes, de ayudar a pasar desde un pasado a un futuro, de permitir que el camino de la vida personal y social tenga recorrido” (2015, p. 230).

Como recordaban Rivas *et al.*, diversas publicaciones de comienzos del siglo XX ya asociaban rasgos como los de “creador, inventor o talentoso con el perfil del maestro que lleva a cabo innovaciones, entendido como un profesional que aplica métodos novedosos, pero con una idea más o menos dibujada del cambio que desea provocar” (2019, p. 140). Tanto entonces como ahora, la eficacia a la hora de abordar tales cambios exigiría, en la figura docente, no solo una mínima planificación del camino a seguir, sino también “unas cualidades personales especiales que le permite alcanzar el éxito y lograr un impacto significativo en la vida de sus alumnos” (Reoyo *et al.*, 2017, p. 64). Para ello, “con

su dramaturgia [el docente] delimita un escenario, asume roles, deja discurrir un argumento, transmite sensaciones que impactan en el otro, enseña dejando traza” (Diamant, 2016, pp. 40-41). Todas estas ideas no hacen sino constatar la pervivencia de la clásica aura mesiánica en torno al docente innovador en los discursos pro-innovación del siglo XXI (Díaz *et al.*, 2015).

Según indican las propias leyes educativas, el docente deseable es el encargado de diseñar nuevas estrategias eficaces para la mejora de la enseñanza y el aprendizaje: “El rol del docente es fundamental, pues debe ser capaz de diseñar tareas o situaciones de aprendizaje que posibiliten la resolución de problemas, la aplicación de los conocimientos aprendidos y la promoción de la actividad de los estudiantes” (Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, p. 170).

En esta misma línea, varios autores han subrayado la importancia del conocimiento didáctico de los docentes actuales a la hora de manejar adecuadamente las reconocidas como sus principales herramientas: las TIC. De esto se deriva, como decía Gros, que: “Las nuevas competencias profesionales de los docentes implican la selección y reutilización de los recursos digitales, la generación y diseño de nuevos recursos y la colaboración e intercambio profesional con otros docentes en la red” (2019, p. 194).

En general, el conocimiento profesional del profesorado no se limita ya al dominio de un saber exclusivamente académico ni técnico, sino que incorpora en él una serie de dimensiones pedagógicas, emocionales, organizativas, etc., que hasta el momento habían pasado prácticamente desapercibidas. Monge *et al.* identificaban a este respecto tres áreas principales –aunque no únicas– sobre las que indagar desde la investigación educativa: participación institucional, apertura psicopedagógica y planificación didáctica (2018, p. 325).

Inspirándose en De Castro (2016), Lucas y Delgado-Algarra hablaban concretamente del “profesor posmoderno, que se caracteriza por adoptar un enfoque curricular interdisciplinario y multidisciplinario, en el que alumnado y profesorado trabajan juntos para analizar y comprender el mundo desde el presente” (2020, p. 30). Y, por su parte, Earl y Timperley (2015, pp. 34-37) recomendaban a los docentes: estar abiertos a ideas de mejora, ser pragmáticos y tener capacidad de negociación. Después de todo, el docente deseable se plantea como un sujeto activo y reflexivo, pero también, como se sugería hace un momento, responsable de la planificación y de lo que ocurre dentro y fuera del espacio y tiempo del aula.

A la hora de describir la situación actual del profesorado, una de las categorías más interesantes de entre las aparecidas en los últimos años es la de “bienestar docente”, reflejo de un tipo de relación supuestamente armoniosa, gratificante y estimulante entre los aspectos personales y las circunstancias propias de la actividad docente (Holmes, 2014; Marchesi, 2014; Tascón, 2012). Este es el motivo por el que dicho concepto constituye una importante referencia para comprender y valorar el desarrollo del compromiso educativo definitorio del prototipo de *docente deseable* en la actualidad.

Autores como De Pablos *et al.* (2011) se han ocupado del bienestar docente desde la perspectiva de la formación del profesorado en el terreno de las emociones, vinculando el fenómeno a factores tan relevantes como los valores “vitales-profesionales” y las motivaciones, junto a otros como el clima de los centros escolares, las relaciones interpersonales o la creación de espacios atractivos para el desarrollo profesional. En concreto, el trabajo citado se centraba en el diseño y la aplicación de un “cuestionario de bienestar docente”, cuyos resultados pretendían ayudar a establecer las bases para un posible modelo teórico capaz de explicar las relaciones causales entre las distintas variables implicadas en tal fenómeno.

Sobre el complejo horizonte teórico brevemente esbozado, el fin de esta aportación es el de identificar y relacionar los principales rasgos o atributos esperables en el profesorado actual, según los es-

pecialistas que han trabajado sobre ello en los últimos años. En esta ocasión, complementaremos esta panorámica con algunas perspectivas críticas con el tipo de perfil docente que fomentan los discursos educativos actuales, seguidas de algunas conclusiones propias.

2. LA INNOVACIÓN COMO ESTANDARTE

El docente actual debe ser un profesional competente en materia de innovación, mediante el diseño y/o aplicación de metodologías activas, constructivistas y centradas en el alumnado. Esto se debe a un proceso que le ha llevado, desde una etapa como simple reproductor de propuestas innovadoras, a la puesta en práctica de sus propias ideas y a involucrarse en amplios procesos de mejora. Según Lozano y Gallardo, pasar “de ser espectador pasivo a un promotor activo en el proceso de la implementación de la innovación que se trate” lleva implícito un aumento del “nivel de compromiso a nivel personal e institucional” (2017, p. 101).

2.1. La integración tecnológica

El docente innovador integra la tecnología en sus clases, lo cual condiciona su manera de entender la enseñanza en general. Un hecho que Manzanares relacionaba con la propia “idiosincrasia del alumnado de la Generación Z, ávido de una experiencia de aprendizaje equiparable a su realidad digital” (2020, p. 264). Desde esta perspectiva, Jiménez reivindicaba que la gran responsabilidad del docente actual residiría en su conversión en alguien que, aportando “sobre todo criterio”, ha de fomentar valores que vayan desde “el rigor y la debida pausa en el pensamiento” hasta: “poner orden, orientar, establecer prioridades, mostrar las diferencias entre apariencia y realidad, ayudar a integrar los saberes y los conocimientos, persuadir acerca del uso responsable, respetuoso y maduro de instrumentos con un potencial tan lleno de riesgos...” (2015, p. 165). A la inversa, “la presencia de las TIC obliga al profesor a replantearse cómo incorporarlas en su práctica y, en consecuencia, a realizar algún tipo de innovación con las mismas” (Area-Moreira *et al.*, 2016, p. 85).

Sin embargo, varios trabajos subrayan la existencia de una especie de presión invisible que lleva al docente a centrarse en la tecnología y olvidar la metodología conservando, como se señaló anteriormente, sus dinámicas habituales (Convery, 2009; Tondeur *et al.*, 2017). Esto explicaría, por ejemplo, el hecho de que ninguno de los seis profesores investigados por Callahan *et al.* (2015) llegase a adoptar una pedagogía novedosa por completo, pues serían muchos los obstáculos previos a ese cuarto nivel plenamente innovador, a resolver en muchos casos de un modo más o menos convencional. Autores como Semerci y Aydin (2018) concluían, por su parte, que este tipo de disposiciones negativas hacia la innovación tienen lugar con independencia de condicionantes como los de la experiencia o la edad. Algo contrario a lo que planteaban Flanagan y Shoffner (2013), quienes sí constataban diferentes prioridades entre dos profesores de distinta edad: mientras que el novel centraba su trabajo en torno a las tecnologías disponibles, el de mayor experiencia recurría a ellas tan solo en caso de que tuviesen algo que aportar.

2.2. Nuevas destrezas

Para desempeñar con éxito sus nuevas funciones, el profesorado actual debe dominar un vasto conjunto de destrezas, las cuales complementan o, directamente, obligan a replantear algunas de las estrategias de enseñanza tradicionales: con suficientes “diligencia y solvencia”, el docente deseable “actuará como guía, acompañará, dinamizará, propondrá y negociará escenarios de aprendizaje, resolverá dudas, fomentará el debate y la crítica, orientará al alumnado y será mediador” (Pallarès *et al.*,

2018, p. 68). Quizá la competencia más destacada sea la digital, en tanto en cuanto de ella depende, no solo el diseño de nuevos formatos para la enseñanza y el aprendizaje, sino también la posibilidad de inculcar en el alumnado un conjunto de destrezas, conocimientos y actitudes profundamente valiosas en un contexto sociocultural altamente tecnologizado como el nuestro.

Uno de los conceptos que mejor refleja la actualización competencial que debe desarrollar el docente en la actualidad es el de *content curator* (Gros, 2019, p. 181). Volviendo una vez más al protagonismo de las TIC, este término se atribuye a Bhargava (2009), quien planteó que es necesario complementar el trabajo realizado por los motores de búsqueda de Internet con criterios de calidad propios de personas especializadas en un determinado campo –en este caso, los docentes–. Estos curadores o comisarios son los encargados de filtrar y dar sentido a los procesos de búsqueda, agrupando los resultados obtenidos “en una significativa colección digital online, que podría ser importante para un grupo de gente cuyo sentido del aprendizaje puede ser actualizado” (Posada, 2013, p. 3). Deschaine y Sharma (2015) describían esta labor de curaduría como un proceso compuesto de cinco fases: 1) coleccionar (recopilar la información); 2) categorizar (comparar, generalizar, clasificar); 3) criticar (evaluar, discriminar); 4) categorizar (comparar, generalizar, clasificar); y 5) circular (difundir, exhibir, hacer accesible).

2.3. La perspectiva TPACK

Para integrar adecuadamente en su trabajo todas las expectativas anteriores, el docente actual debe asumir la perspectiva del *Technological Pedagogical Content Knowledge* (TPACK) propuesto por Mishra y Koehler (2006). Este modelo teórico está basado en la conexión de tres competencias docentes distintas, pero estrechamente conectadas entre sí en la práctica: la tecnológica, la pedagógica y la didáctica. Según lo veía Gros, su objetivo sería sencillamente “ayudar a integrar y aplicar diferentes tipos de conocimientos relacionados con el contenido curricular, la metodología, la tecnología y el contexto” (2019, p. 185). En este sentido, el modelo TPACK establece una vinculación de al menos tres tipos de conocimiento distintos:

- El disciplinar, que determina el dominio del docente sobre la materia que imparte, incluyendo la manera en que interpreta y adapta los contenidos curriculares;
- el pedagógico, que permite la comprensión adecuada de los procesos y estrategias de enseñanza y aprendizaje;
- y el técnico, relativo a la unión entre la tecnología con las estrategias discentes, con el fin de desempeñar tareas tales como comunicarse, procesar información, resolver problemas, etc.

Ciertos trabajos han intentado replantear en alguna medida el concepto de TPACK. Uno de ellos es el de Van Vaerenwyck *et al.* (2017), que criticaban la insuficiencia del TPACK como marco explicativo para comprender las implicaciones reales de dicha integración, prefiriendo optar por el “TPACK+”, una versión ampliada de dicho concepto que incorporaría las circunstancias socioculturales específicas de cada contexto educativo. En una línea parecida, Kim (2019) proponía una taxonomía del *Teacher Design Knowledge* (TDK) para orientar a los docentes en las nuevas funciones derivadas de la incursión de las TIC en sus clases.

2.4. Estilo democrático

En paralelo al propiciamiento de nuevos escenarios de aprendizaje, el docente actual disuelve su antigua autoridad por la influencia de los nuevos modelos didácticos. Esta es la clave del éxito de

métodos como la gamificación o el aprendizaje cooperativo (Herrero, 2019), siendo uno de los puntos clave de su crecimiento profesional. El docente deseable es aquel “que hace al alumno valerse por sí mismo de forma más autónoma y le aporta los criterios y la flexibilidad para ser ‘realista’, para introducirse en la realidad. El profesor es quien enseña a aprender” (Jiménez, 2015, p. 167). Ante el no-autoritarismo, se defiende “la escucha activa, atender para comprender, no para responder de modo estereotipado”, reivindicando un oficio “emocional, relacional y moral, además de cognitivo, conceptual” (Hernández-Sánchez, 2017, p. 66). Todo ello sin perder de vista –al menos en la dimensión discursiva– una de las funciones características del buen docente: “la agitación de las conciencias y el impulso del pensamiento crítico y constructivo” (Cañadel, 2018, p. 107).

El profesorado actual cede el protagonismo a su alumnado, en coherencia con los nuevos planteamientos educativos. Solo desde este compromiso puede justificar ante su alumnado los supuestos beneficios de los nuevos planteamientos educativos. Para ello, debe “escuchar y tratar con las quejas de aquellos estudiantes que, por el motivo que sea, no encuentren sentido a este modelo de aprendizaje. Ante tal coyuntura, lo más recomendable será afrontar dichas situaciones con confianza y enfocarla positivamente, tratando de resolver las dudas y combatir los miedos e inseguridades del alumnado”; pero, sobre todo, “evitará ser el centro del proceso y tratará de alejarse de tareas relacionadas con la mera transmisión del conocimiento” (Pallarès *et al.*, 2018, p. 68).

2.5. Formación y colaboración

La adquisición de las capacidades innovadoras se basa en la experiencia personal, pero también en un proceso paralelo de actualización y reciclaje mediante la asistencia a cursos y talleres específicos. La formación docente, entendida como un indicador de cambio y mejora educativa, se convierte así en un continuum “que permite identificar y afrontar desafíos cada vez más sutiles: desde aprender a anticipar el desarrollo de una clase hasta darse cuenta de que sus estudiantes aprendieron” (Diamant, 2016, pp. 38-39). Desde esta perspectiva, se concibe el desarrollo profesional como la vía para alcanzar unas mayores cotas de calidad en la enseñanza y el aprendizaje a nivel de centro educativo (Montalvo Saborido *et al.*, 2018, p. 63).

En esta misma línea, el docente actual debe adoptar la colaboración con otros docentes como estrategia de desarrollo profesional y motor de innovación; y ello por medio de la adquisición de “nuevas herramientas pedagógicas ante los problemas concretos de su práctica, reforzando así su autonomía y capacidad de decisión” (Krichesky y Murillo, 2018, p. 151). De esta forma, los entornos colaborativos y dialógicos (Monereo y Badia, 2020) se presentan como los nuevos ecosistemas naturales de los docentes, contextos en que estos pueden encontrar apoyo profesional y redefinir sus identidades. En palabras de Pallarès *et al.*, “la apuesta por la coordinación, el trabajo colaborativo y la formación de equipos compactos para la mejora docente se presentan como aspectos privilegiados para este impulso de la innovación” (2018, p. 58).

3. LAS PERSPECTIVAS CRÍTICAS

Según autores como Tondeur *et al.* (2017), lo que ocurre en la mayoría de las aulas es que el profesorado supedita la integración tecnológica a la aplicación de modelos metodológicos conocidos, sin poner en práctica otros nuevos. Modelos que, como matizaban Sosa y Valverde (2020), siguen estando centrados exclusivamente en el profesor y en las dinámicas de transmisión de conocimiento. De acuerdo con Fernández *et al.*, la causa de ello residiría en que “el profesorado todavía no dispone de las competencias digitales necesarias para trabajar con las TIC en los centros educativos estudiados” (2018, p. 396).

Los desiguales niveles de competencia digital que hoy encontramos en el profesorado determinan la existencia de varios perfiles o actitudes distintas a la hora de introducir las TIC en las aulas (apocalípticos, hostiles, incompetentes, entusiastas, inclusivos, etc.). Estos aparecen perfectamente recogidos, con sus correspondientes criterios de identificación y referencias bibliográficas, en Sosa y Valverde (2020), quienes concluían que, en todo caso, “no existe aún un modelo teórico explicativo que permita implementar estrategias de integración de las TIC en las aulas, centradas en las necesidades y características del profesorado” (p. 157).

Para hacer frente a esta situación, en los últimos años el Centro Común de Investigación de la Comisión Europea ha propuesto el denominado Marco Europeo para la Competencia Digital de los Educadores (DigCompEdu). Su objetivo es “recoger y describir estas competencias digitales específicas para educadores proponiendo veintidós competencias elementales organizadas en seis áreas” (Redecker, 2020, p. 9): 1) “Compromiso profesional”; 2) “Contenidos digitales”; 3) Enseñanza y aprendizaje; 4) “Evaluación y retroalimentación”; 5) “Empoderamiento de los estudiantes”; y 6) “Desarrollo de la competencia digital de los estudiantes”. A su vez, este Marco es la base del Portfolio de la Competencia Digital Docente (<https://portfolio.intef.es/>), instrumento digital del Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado (INTEF) para la acreditación de dicha competencia.

En cualquier caso, el profesorado sigue siendo el principal responsable de lo que ocurre en las aulas y, por consiguiente, de la calidad de la educación. Sin embargo, también debe ceder su protagonismo al alumnado (Jiménez, 2015, p. 167) e incorporar nuevas estrategias estandarizadas, cuyos objetivos son muchas veces ajenos a las necesidades reales del alumnado. Esta es, por otra parte, la única manera de convertir al docente en una pieza fácilmente intercambiable, “que podrá ser sustituida sin que se resienta el conjunto del sistema” (Rivas *et al.*, 2019, p. 140). Con el mismo tono crítico, Merchán exponía lo siguiente:

La profesión docente se va configurando meramente como un instrumento mediante el cual las políticas se conviertan en prácticas eficaces. Incluso en los nuevos modelos de gestión de los centros escolares –en los que los directores actúan como gestores– el lugar del docente pasa a muy segundo plano, a una relación de sumisión respecto al proyecto de la dirección. Pero, al mismo tiempo, admitiéndose el carácter impredecible de la vida en las aulas y los nuevos retos que plantea la escolarización de un alumnado culturalmente distante de la escuela, se requiere de la profesión docente un plus de reflexividad y capacidad de resolución de problemas sobre el terreno. (2013, p. 141)

Por su parte, Pascual apuntaba hacia las controvertidas consecuencias que podría llegar a tener la confluencia de todas esas nuevas competencias y responsabilidades en el profesorado:

Así como en la naturaleza muchos organismos utilizan el camuflaje para sobrevivir ante sus depredadores, lo mismo hacen los organismos sociales –docentes e instituciones– para sobrevivir ante un entorno neoliberal hostil que puede destruirlos si no adquieren legitimidad. Para sobrevivir, los organismos han comprendido que no necesitan ser competentes, sino sólo demostrar que lo son, lo que evidentemente tiene efectos negativos en tanto utilizan más energías en los procesos de camuflaje –ensayos SIMCE, ensayos para la Evaluación Docente, estrechamiento curricular, etc.– que en verdaderos procesos de innovación y mejora sostenible que aseguren un mejoramiento real de la calidad de los procesos de enseñanza-aprendizaje. Lamentablemente este mimetismo puede incluso llegar al punto en que los docentes hagan trampas –intencionalmente o no– para asegurar su permanencia en el sistema. (2019, p. 185)

Finalmente, algunos de los atributos señalados indican claramente la pérdida del antiguo estatus de autoridad y de capacidad de liderazgo del profesorado, lo cual puede generar una profunda crisis de identidad mediante la desaparición de elementos tales como la autonomía real, la libertad de cátedra, la empatía con el alumnado y las familias, e incluso la utilidad (Cañadel, 2018). Todo ello puede desembocar a su vez en la aparición de sentimientos de culpabilidad, desmotivación y desafección.

La experimentación de nuevas situaciones escolares no deseadas es, de hecho, la razón de ser de un nuevo fenómeno, protagonista ya de su propia línea de investigación: el *malestar docente*, “una de cuyas variantes es el ‘síndrome del profesor quemado’ (síndrome de *burnout*), que se viene produciendo con demasiada frecuencia” (Jiménez, 2015, p. 176). Este fenómeno, ampliamente estudiado a día de hoy (Cox y Heames, 2000; Esteve, 1987; Romera, 2010; Rubano, 2002), engloba sin duda muchos de los factores situados tras la resistencia de algunos docentes al cambio: sobreesfuerzos, dificultades técnicas, la rendición de cuentas, el ritmo frenético de los cambios, etc.

4. CONCLUSIONES

El perfil docente que hoy se fomenta es, por definición, un docente innovador y, de hecho, sus atributos están perfectamente definidos en los discursos pro-innovación. Tales discursos no solo mantienen la clásica aura mesiánica en torno al docente innovador, sino que, además, la fomentan como reclamo. En este sentido, los orígenes de los atributos del docente deseable parecen situarse más allá de los discursos innovadores de los últimos tiempos, enlazando, al menos en apariencia, con algunos de los principales hitos históricos de la renovación pedagógica.

La principal novedad de los discursos actuales está directamente relacionada con el nuevo ecosistema tecnológico y la necesidad que tiene el profesorado de adquirir las competencias digitales. Precisamente, el modelo TPACK, pese a sus posibles carencias, intenta reflejar la relevancia de una alfabetización digital del colectivo docente, sirviendo como marco teórico desde el que analizar las prácticas didácticas innovadoras.

Sin olvidar los conocimientos disciplinares, el docente deseable en la actualidad debe ser capaz de integrar, de un modo efectivo, los nuevos recursos tecnológicos en el diseño de nuevas estrategias de enseñanza y aprendizaje. De hecho, su conocimiento profesional no se limita ya al dominio de un saber académico, sino que también incorpora, desde un planteamiento transdisciplinar, una serie de dimensiones tecnológicas, pedagógicas, emocionales, organizativas, institucionales, etc.

En todo caso, son muchos los autores que han señalado el malestar docente como un fenómeno estrechamente vinculado al triunfo del modelo educativo neoliberal y su particular perfil de docente ideal. Las causas concretas de este nuevo fenómeno tendrían que ver con la combinación de problemas previamente existentes en la profesión con nuevos problemas intrínsecos a la manera de entender y practicar la innovación educativa en la actualidad. Esta suma colocaría al docente en un lugar incierto, contradictorio, desconcertante.

Finalmente, las anteriores conclusiones deben ser revisadas mediante la realización de análisis empíricos y pormenorizados del impacto que la moda innovadora actual está causando en la identidad profesional docente, con especial atención en aspectos tales como los de la eficacia, la responsabilidad, la autoridad, el malestar o la reflexividad docentes.

Nota

Este trabajo se deriva del marco teórico de la tesis doctoral del autor, titulada *El impacto de la moda innovadora en la enseñanza secundaria. La clase de Geografía e Historia como caso de estudio*. Esta

investigación fue dirigida por los doctores Francisco F. García-Pérez y J. Antonio Pineda-Alfonso, y defendida en 2022, en la Universidad de Sevilla.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Area-Moreira, M., Hernández-Rivero, V., y Sosa-Alonso, J.-J. (2016). Modelos de integración didáctica de las TIC en el aula. *Comunicar*, 47, 79-87. <https://doi.org/10.3916/C47-2016-08>
- Bhargava, R. (2009). Manifiesto for the content curator: The next big social media job of the future. <https://rohitbhargava.com/manifiesto-for-the-content-curator-the-next-big-social-media-job-of-the-future/>
- Callahan, C., Saye, J. y Brush, T. (2015). Supporting In-Service Teachers' Professional Teaching Knowledge with Educatively Scaffolded Digital Curriculum. *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education (CITE Journal)*, 15(4), 568-599. <https://www.learntechlib.org/primary/p/151125/>
- Cañadel, R. (2018). El asalto neoliberal a la educación. *Con-Ciencia Social (segunda época)*, 1, 103-117.
- Convery, A. (2009). The pedagogy of the impressed: how teachers become victims of technological vision. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 15(1), 25-41. <https://doi.org/10.1080/13540600802661303>
- Cox, S., y Heames, R. (2000). *Cómo enfrentar el malestar docente: estrategias e ideas prácticas para los tutores y sus alumnos*. Octaedro.
- De Castro, P. (2016). *Cartografía autoetnográfica de una genealogía de programas de educación patrimonial desde la perspectiva del aprendizaje basado en proyectos y la investigación-acción*. [tesis doctoral, Universidad de Valladolid].
- De Pablos, J. M., Colás, P., y González, M. T. (2011). Bienestar docente e innovación con tecnologías de la información y la comunicación. *Revista de Investigación Educativa*, 29(1), 59-81. <https://revistas.um.es/rie/article/view/100131>
- Deschaine, M. E., y Sharma, S. A. (2015). The five Cs of Digital Curation. Supporting Twenty-First-Century Teaching and Learning. *Sight: A journal of scholarly teaching*, 10, 19-24. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1074044.pdf>
- Diamant, A. (2016). Enseñar en tiempos de cambio: la “construcción” del buen enseñante y de la buena enseñanza. Más preguntas que respuestas. En A. Mateos y A. Manzanares (Dirs.), *Mejores maestros, mejores educadores: innovación y propuestas en educación* (pp. 35-48). Aljibe.
- Díaz, C., Inés, M., Soto, V., y Conejeros, M. (2015). Las percepciones de los profesores respecto a la investigación e innovación en sus contextos profesionales. *Actualidades Investigativas en Educación*, 15(2). <http://dx.doi.org/10.15517/aie.v15i2.18960>
- Earl, L., y Timperley, H. (2015). Evaluative thinking for successful educational innovation. *OECD Working Papers*, 122. OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/5jrxtk1jtdwf-en>
- Esteve, J. M. (1987). *El malestar docente*. Laia.
- Fernández, F. J., Fernández, M. J., y Rodríguez, J. M. (2018). El proceso de integración y uso pedagógico de las TIC en los centros educativos madrileños. *Educación XXI*, 21(2), 395-416. <https://doi.org/10.5944/educxx1.17907>
- Gómez, J. A. (2015). El educador como *pontifex* de un tiempo vertiginoso. En Jiménez, L. (Dir.), *Innovación educativa y tradición* (pp. 215-238). Fundación Universitaria Española.
- Gros, B. (2019). La innovación en los entornos y materiales de aprendizaje. En M. Martínez Martín y A. Jolonch i Anglada (Coords.), *Las paradojas de la innovación educativa* (pp. 175-196). Horsori.

- Hernández-Sánchez, A. (2017). Saber, saber hacer, saber ser docente. *REIDICS. Revista de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*, 1, 54-70. <https://doi.org/10.17398/2531-0968.01.54>
- Herrero, S. (2019). *Aprendizaje cooperativo e innovación educativa en Educación Primaria. Una aproximación a las resistencias y logros del profesorado desde los métodos biográfico-narrativos* [tesis doctoral, Universitat Jaume I].
- Holmes, E. (2014). *El bienestar de los docentes: guía para controlar el estrés y sentirse bien personal y profesionalmente*. Narcea.
- Jiménez, A. (2015). Motivación docente y factores impulsores de la innovación. En Jiménez, L. (Dir.), *Innovación educativa y tradición* (pp. 155-180). Fundación Universitaria Española.
- Krichesky, G. J. y Murillo F. J. (2018). La colaboración docente como factor de aprendizaje y promotor de mejora. Un estudio de casos. *Educación XXI*, 21(1), 135-156. <https://doi.org/10.5944/educxx1.20181>
- Lozano, A., y Gallardo, E. (2017). Taxonomía de competencias para la innovación educativa. En M. S., Ramírez Montoya y J. R. Valenzuela González (Eds.), *Innovación educativa: investigación, formación, vinculación y visibilidad* (pp. 85-108). Síntesis.
- Lucas, L., y Delgado-Algarra, E. J. (2020). El profesor posmoderno de Ciencias Sociales: Un modelo de buenas prácticas en educación patrimonial. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 18(1), 27-45. <https://doi.org/10.15366/reice2020.18.1.002>
- Manzanares, J. C. (2020). Generación Z y gamificación: el dibujo pedagógico de una nueva sociedad educativa. *Tejuelo*, 32, 263-298. <https://doi.org/10.17398/1988-8430.32.263>
- Marchesi, Á. (2014). *Sobre el bienestar de los docentes. Competencias, emociones y valores*. Alianza.
- Merchán, F. J. (2013). Docentes, familias y alumnos en las políticas neoliberales. *ConCiencia Social*, 17, 137-144.
- Mishra, P., y Koehler, M. J. (2006). Technological pedagogical content knowledge: A framework for teacher knowledge. *Teachers college record*, 108(6), 1017-1054. http://onezoneheights.pbworks.com/f/MISHRA_PUNYA.pdf
- Monereo, C., y Badia, A. (2020). A dialogical self-approach to understanding teacher identity in times of educational innovations. *Quaderns de Psicologia*, 22(2), e1572. <http://dx.doi.org/10.5565/rev/qpsicologia.1572>
- Monge, C., Torrego, J. C., y Montalvo, D. (2018). Asesoramiento colaborativo y rasgos del profesorado: una propuesta metodológica. En C. Monge y P. Gómez Hernández (Eds.), *Innovando la docencia desde la formación del profesorado. Propuestas y realidades* (pp. 319-338). Síntesis.
- Pallarès, M., Chiva, Ó., López, R., y Cabero, I. (2018). *La escuela que llega: tendencias y nuevos enfoques metodológicos*. Octaedro.
- Reoyo, N., Carbonero, M. Á., y Martín, L. J. (2017). Características de eficacia docente desde las perspectivas del profesorado y futuro profesorado de secundaria. *Revista de Educación*, 376, 62-86.
- Pascual, J. (2019). *Relaciones de poder y empoderamiento docente para la innovación educativa* [tesis doctoral, Universitat Autònoma de Barcelona].
- Posada, M. F. (2013). *Curaduría de contenidos digitales: un potencial para la educación y el aprendizaje*. Virtual Educa.
- Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato. BOE No.20638, 3 de enero de 2015.
- Redecker, C. (2020). *Marco Europeo para la Competencia Digital de los Educadores: DigCompEdu*. Secretaría General Técnica del Ministerio de Educación y Formación Profesional de España (Original publicado en 2017). <https://sede.educacion.gob.es/publiventa/d/24685/19/0>

- Rivas, K., Egea, A., y Prats, E. (2019). La innovación educativa en una época de posverdades aceleradas. En M. Martínez Martín y A. Jolonch i Anglada (Coords.), *Las paradojas de la innovación educativa* (pp. 131-152). Horsori.
- Romera, (2010). *Retrato canalla del malestar docente*. Toromítico.
- Rubano, M. C. (2002). *El malestar docente en la escuela media*. Miño y Dávila.
- 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://doi.org/10.29329/ijpe.2018.139.7>
- Sosa, M. J., y Valverde, J. (2020). Perfiles docentes en el contexto de la transformación digital de la escuela. *Bordón: Revista de pedagogía*, 72(1), 151-173.
- Tascón, C. (2012). *Bienestar docente*. Universidad de Las Palmas de Gran Canaria, Vicerrectorado de Profesorado y Planificación Académica.
- Tondeur, J., Van Braak, J., Ertmer, P. A., y Ottenbreit-Leftwich, A. (2017). Understanding the relationship between teachers' pedagogical beliefs and technology use in education: a systematic review of qualitative evidence. *Educational Technology Research and Development*, 65(3), 555-575. <https://doi.org/10.1007/s11423-016-9481-2>
- Van Vaerenwyck, L. M., Shinas, V. H., y Steckel, B. (2017). Sarah's Story: One Teacher's Enactment of TPACK+ in a History Classroom. *Literacy Research and Instruction*, 56(2), 158-175. <https://doi.org/10.1080/19388071.2016.1269267>

Problemas de integración tecnológica en los contextos escolares

Luna, Diego

*Departamento de Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales, Universidad de Sevilla
(España)*

Abstract: The technocratic or instrumentalist vision of the new educational resources must be countered with a rigorous knowledge of the real impact such elements are having in the classroom. Based on this premise, the aim of this contribution is to provide a global and critical view of the current processes of technological integration in the classroom by identifying the main challenges, inconsistencies or contradictions highlighted in recent literature. Taking as a comparative reference the guidelines for technological integration set out by the European Economic and Social Committee (EESC) in 2014, we find the following: the definition of the pedagogical functions of ICT is more conditioned by technology companies than by educational policies; there is no strategic dimension that guarantees the use of educational resources as means and not as ends; and new demands and inconsistencies appear in the way teachers work. Some of the conclusions are: 1) current educational discourses present the new resources as infallible tools and blame their problems and shortcomings on the school paradigm they are trying to transform; 2) the provision of resources is not synonymous with improved educational quality, as there are many other conditioning factors (pedagogical, organisational, cultural, family, etc.); and 3) educational research must prioritise the analysis of the methodologies that justify or not the use of new technologies in the classroom.

Keywords: educational technology, educational equipment, teaching materials, digital competence, educational innovations.

1. INTRODUCCIÓN: LOS NUEVOS RECURSOS EDUCATIVOS

Qué duda cabe de que la crisis sanitaria provocada por el Covid-19, que llevó a la suspensión de las clases presenciales durante el tercer trimestre del curso 2019-2020, puso de relieve la urgencia de apostar por nuevos recursos educativos (Feito, 2020). Tanto entonces como ahora, el atractivo de estos recursos residiría en la capacidad que poseen de replantear y/o ampliar los límites tradicionales del aula, del libro de texto o de la pizarra. La gran particularidad que todos ellos comparten tiene que ver específicamente con Internet y las múltiples posibilidades que ofrecen los procesos de transformación digital. Como afirmaban Pardo y San Martín, en la actualidad, “las innovaciones más valoradas son las que implican la introducción de herramientas digitales” (2020, p. 175).

La naturaleza digital, definitoria de nuevos soportes, herramientas y códigos, permite, entre otras cuestiones: que cualquier persona con un mínimo de conocimiento informático sea capaz de crear, manipular y compartir con facilidad otros nuevos recursos inexistentes hasta el momento; que cualquier contenido pueda ser accesible desde diversos aparatos electrónicos (ordenadores, tablets o smartphone, principalmente), con “la potencialidad de encerrar múltiples y variadas formas expresivas o de representación: textos, audiovisuales, sonidos, gráficos tridimensionales, iconos, etc.” (Gros, 2019, p. 176); o que cualquier recurso pueda ser empleado para desempeñar diferentes funciones según la actividad de que se trate (p. ej., un formulario de Google para investigar opiniones, diseñar un juego, realizar un examen, etc.).

En efecto, la gran difusión de dispositivos hace que la Web 2.0 y su característica lógica hipertextual –un nuevo modo de concebir y practicar la lectura– parece acercar la revolución de todas las

dinámicas escolares tradicionales. Dentro de la segunda generación de recursos de Internet, el grado de interactividad que ofrecen los nuevos formatos digitales está presente en blogs, wikis, podcasts, vodcasts y, en general, cualquier recurso web planteado desde un punto de vista eminentemente creativo, colaborativo y enfocado hacia la compartición de información.

Hablamos, en todo caso, de elementos que, como apuntaba Gros, “no necesariamente han sido elaborados con una intencionalidad didáctica. Pueden estar creados con otros propósitos, pero vuelven a cobrar nuevos sentidos al ser utilizados por un docente que los incluye en sus actividades” (2019, p. 176). Según la misma autora, el tipo de uso permitiría clasificar estos recursos en cuatro grandes categorías: información, creación, comunicación o evaluación (2019, p. 181).

No obstante, la transformación de un elemento cualquiera en un recurso educativo digital constituye un proceso complejo, donde, de acuerdo con Area-Moreira (2017, p. 18), podrían llegar a entrecruzarse hasta cinco áreas o ámbitos distintos, según las funciones de las que parta, o que vaya incorporando, cada elemento: 1) como artefacto; 2) como objeto pedagógico; 3) en la profesionalidad docente; 4) en el papel del alumnado; y 5) en la producción, distribución y consumo. A través de este proceso de transformación, los recursos educativos irían adoptando una serie de rasgos comunes que les permitirían transitar desde “lugares cerrados, dirigidos y planificados hacia entornos más abiertos, flexibles, diversificados y personalizados” (Gros, 2019, p. 175). Los numerosos ejemplos de conversión de fuentes heterogéneas en recursos educativos digitales irían desde Wikipedia hasta los mapas meteorológicos, pasando por las galerías virtuales de los grandes museos.

Como afirmaban Martínez y Jolonch: “si la escuela cambia es porque cambian los alumnos y su manera de aprender. Las nuevas tecnologías transforman la relación con el saber y el papel de la escuela” (2019, p. 7). Sin embargo, la valoración de los efectos causados por los nuevos recursos sobre los procesos educativos jamás debiera acomodarse en una visión tecnocrática o meramente instrumentalista. Al contrario, es preciso defender el desarrollo de un conocimiento riguroso, tanto teórico como empírico, sobre el impacto real que tales elementos están teniendo en las aulas. Partiendo de esta premisa, el objetivo de esta contribución es el de construir una mirada propedéutica, global y crítica, sobre los actuales procesos de integración tecnológica en las aulas, por medio de la identificación de los principales desafíos, inconsistencias o contradicciones, señaladas en la bibliografía reciente.

2. PROBLEMAS EN EL PARAÍSO TECNOEDUCATIVO

No faltan, asimismo, informes y estudios que denuncian que hoy en día se está produciendo una integración baja e irrelevante de las tecnologías en la educación, sin ningún tipo de eficacia positiva, con una aceptación acrítica, cuando no prestando un apoyo decidido a modelos pedagógicos ya traspasados, a todas luces obsoletos. (Pallarès et al., 2018, p. 19)

La progresiva dependencia de la sociedad respecto a las TIC, especialmente visible en la Generación Z y sus legítimas reclamaciones de nuevas formas de concebir el aprendizaje (Manzanares, 2020), debe encontrar su correlato en la escuela. El fenómeno de la integración tecnológica implica precisamente la llegada al aula de novedosos medios, soportes, herramientas y lenguajes, los cuales pretenden replantear la relación del profesorado y el alumnado con los antiguos saberes. Un proceso que, en el terreno de la investigación educativa, ha sido abordado desde las más diversas perspectivas. Algunas de ellas son las siguientes:

- las correspondencias entre las tecnologías, según son utilizadas en los centros, y lo que ocurre en el exterior (Erstad et al., 2013).

- las fortalezas y debilidades para hacer frente a nuevos proyectos TIC (Montero y Gewerc, 2010; Skaftun et al., 2018);
- o las percepciones de los agentes educativos implicados (Beckman *et al.*, 2014; Campos, 2015; López et al., 2019; Neufeld y Delcore, 2018); entre otras muchas.

Hace ya varios años, el Comité Económico y Social Europeo (CESE) estableció ciertas líneas maestras para llevar a cabo los procesos de integración tecnológica de forma exitosa. Estas se encuentran en el documento titulado *Apertura de la educación: docencia y aprendizaje innovadores para todos a través de nuevas tecnologías y recursos educativos abiertos*, donde se hace hincapié en la relevancia de cuestiones tales como: mejorar la infraestructura de los centros educativos, invertir un mayor presupuesto en la formación del profesorado, fomentar el estudio de idiomas para garantizar el acceso a todos los recursos disponibles o incentivar la participación de las comunidades educativas en conjunto.

Utilizando este documento como referente, a continuación se establece un diálogo entre una serie de fragmentos extraídos de él y las visiones de determinados especialistas sobre la manera en que realmente se están desarrollando los procesos de integración tecnológica en las aulas.

2.1. La mercantilización de las soluciones tecnológicas

[...] la aplicación de las soluciones depende, en realidad, de la forma en que cada Estado miembro structure sus políticas. Por ello, el CESE insta a los dirigentes políticos de los Estados miembros a que se comprometan realmente a garantizar la aplicación de las soluciones sugeridas a nivel europeo, independientemente de las disparidades entre el nivel de progreso de los Estados miembros en estos ámbitos. (CESE, 2014, p. 34)

Las políticas educativas han establecido un grado de implantación de las TIC desigual en los centros educativos y bajo la influencia de las grandes empresas. Según Cañadel, estas últimas son las que, sin ningún tipo de tapujos, están realmente definiendo la función de las TIC en la educación (y no los tradicionales agentes educativos). En palabras de la autora, “se trata, efectivamente, de ‘vender’ productos educativos que pueden aplicarse a cualquier pequeño ordenador, tableta o Smartphone y así, aparte de hacer negocio con el producto, se acostumbra al alumnado a no poder prescindir de la pantalla” (2018, p. 111).

Esta situación se apoyaría en un “discurso de seducción lanzado por las grandes operadoras en torno a las tecnologías de última generación” (Pardo y San Martín, 2020, p. 175). Así, autores como Morrison et al. (2015) se han preguntado si, en nuestra sociedad de mercado, los profesores y estudiantes tienen los productos tecnológicos que verdaderamente necesitan o bien los que se les imponen. Como defendían Pallarès et al., “el imaginario social y pedagógico que ha creído que la acción educativa solo necesita pantallas ha terminado generando una sobredimensión de las posibilidades que las nuevas tecnologías nos ofrecen” (2018, p. 31).

2.2. Equipamiento Vs. planificación

[...] La “revolución digital” debe poder medirse con indicadores clave que abarquen no solo cuestiones prácticas (porcentaje de alumnos y estudiantes en el sistema educativo, número de nuevos usuarios de los recursos abiertos, número de ordenadores y de libros electrónicos en las aulas, etc.), sino también el impacto de los nuevos métodos digitales en las escuelas, los estudiantes y los profesores, así como en la mejora de sus competencias lingüísticas. (CESE, 2014, p. 35)

El informe TIC en educación (European Commission, 2019) muestra que España posee un índice superior de equipamiento tecnológico en las escuelas, relativo tanto al número de ordenadores y otros aparatos, como al porcentaje de centros con conexión a Internet (Gabarda, 2015, p. 165). Unas circunstancias que, sin embargo, según el mismo informe citado, no serían proporcionales al uso didáctico que se hace de ese equipamiento desde un punto de vista cualitativo e innovador.

Según Akbiyik, este tipo de desajustes estaría relacionado con el hecho de que “las inversiones masivas en equipo y entrenamiento no han ido acompañadas de la radical reestructuración organizativa necesaria” (2010, p. 179). La inexistencia de una dimensión estratégica que consiga llevar los nuevos recursos tecnológicos a la práctica de las aulas de un modo efectivo impide superar “unos contextos de enseñanza-aprendizaje convencionales” (Campión et al., 2014, p. 249) y atender realmente a los intereses del alumnado.

2.3. De medios a fines

[...] Hay que considerar la tecnología como un medio y no como un fin. Si no se forma a los profesores y estudiantes, estos acabarán por utilizar las nuevas herramientas de forma anticuada. Los directores de escuela y otras autoridades educativas deberán asegurarse de que se informe a los padres sobre los nuevos métodos educativos si desean su verdadera implantación. El sector educativo necesitará dirigentes visionarios. (CESE, 2014, p. 34)

Algunos autores han señalado que los nuevos recursos educativos se están empleando como *fines* y no como *medios*, lo cual llevaba a Jiménez a calificarlos de “meros ‘facta’ y para una mentalidad utilitarista eso implica potencialmente mero poder ciego” (2015, p. 160). Así, por ejemplo, Rodríguez y Area-Moreira (2017) mantenían que, hasta el momento, los materiales curriculares en formato digital se habían limitado a reproducir la estructura de los libros impresos, sin suponer ninguna aportación metodológica sustancial ni original. Un hecho que podría responder, a su vez, a una lógica global de reproducción de lo mismo (antiguas dinámicas, esquemas, hábitos...), pero con otros nombres.

Gros (2019) se preocupaba por identificar los materiales *auténticamente innovadores*, distinguiéndolos de los contenidos *meramente digitalizados*, con base en las siguientes potencialidades –remezcladas a continuación–: desafían y retan; mantienen la motivación; combinan lenguajes; incorporan narraciones; favorecen la personalización, la ubicuidad y la producción de contenidos y productos; y permiten las evaluaciones tanto formativa como adaptativa (pp. 191-194).

2.4. Nuevas exigencias docentes

En el proceso educativo, los profesores son más importantes que el tamaño del aula, el tiempo pasado en la misma, la presencia o ausencia de tecnología en el aula y la propia organización de la escuela o de las clases. El hecho de que la tecnología esté “invadiendo” las aulas puede considerarse una oportunidad para mejorar el estatus de los profesores, lo que supone reconocer y mejorar su papel fundamental en la comunidad. Integrar nuevos procesos educativos y nuevas tecnologías de enseñanza en las aulas no es tarea fácil, ya que se requieren profesores cualificados para liderar el proceso de cambio.

[...] los responsables de las decisiones políticas tienen que asegurar que la tecnología no se imponga a la educación de forma que socave la profesionalidad y dedicación de los profesores. Es la tecnología la que debe someterse al proceso educativo dirigido por los profesores y no al contrario. (CESE, 2014, p. 34)

Aparecen nuevas exigencias para el profesorado, que, por ejemplo, “se enfrenta actualmente a la necesidad constante de seleccionar y desarrollar recursos que sostengan y den coherencia a las metodologías innovadoras de enseñanza y aprendizaje” (Gros, 2019, p. 175); de ahí el término “*content curator*” (Bhargava, 2009). Para aprovechar y hacer un uso adecuado de los nuevos recursos, el profesorado debe hoy dominar un vasto conjunto de destrezas, las cuales complementan o, directamente, obligan a replantear algunas de las estrategias de enseñanza tradicionales. De su competencia digital depende, no solo el diseño de nuevos formatos para la enseñanza y el aprendizaje, sino también la posibilidad de inculcar en el alumnado un conjunto de destrezas, conocimientos y actitudes profundamente valiosas en un contexto sociocultural altamente tecnologizado.

2.5. Ligeras inconsistencias

[...] a la hora de utilizar nuevos materiales, formatos y competencias para asegurar la transmisión de conocimientos, es vital mejorar el contenido, la eficiencia del aprendizaje y los resultados de este.

[...] Un análisis crítico sobre la calidad de los recursos educativos también es importante y recomendable.

[...] Los alumnos pueden ser nativos digitales, pero siguen necesitando que se les oriente para aprender a utilizar las nuevas tecnologías con fines educativos, a fin de garantizar el éxito del proceso de educación digital. (CESE, 2014, p. 34)

Autores como Mama y Hennessy (2013) han observado ciertas incongruencias entre las opiniones del profesorado y su manera real de enseñar: “many of the teachers’ reports could be misleading, providing a ‘false’ picture of reality” (p. 386). De igual modo, también se observa una falta de correspondencia entre la presencia masiva de tecnología en las aulas y la calidad de la enseñanza (Pallarès et al., 2018, p. 58). Según Jiménez, no existiría “una relación causal estricta entre una mayor disponibilidad de medios y el éxito de los resultados académicos o educativos”, si bien, a la inversa, “con menos medios, pero con una actitud proactiva y el apoyo familiar, se logran rendimientos muy positivos” (2015, pp. 174-175).

Algunos estudios señalan que el propio alumnado reconoce que las redes sociales pueden llegar a ser más perturbadoras que educativas (Álvarez y Muñoz, 2016). Una idea con la que coincidía Campos (2015), quien ha llegado a observar cierto discurso negativo sobre el uso de las TIC entre los estudiantes, condicionado aparentemente por las culturas familiares.

3. CONCLUSIONES

Lo relevante no solo es pasar del libro impreso al uso de herramientas y recursos digitales, sino que es (o debiera ser) el reflejo o manifestación de una profunda mutación del paradigma pedagógico en la escuela, de nuevas prácticas organizativas y didácticas en el aula, del desarrollo de procesos de enseñanza innovadores dirigidos al aprendizaje activo y de reconstrucción de la cultura escolar que den respuesta a las necesidades educativas de la sociedad digital. (Area-Moreira, 2017, p. 17)

Como se ha podido observar, existe toda una serie de desafíos o inconsistencias que obligan a calificar los resultados de los procesos de integración tecnológica como contradictorios o, cuanto menos,

relativos. Esto nos debe obligar a reflexionar acerca de la verdadera eficacia de los nuevos recursos educativos, premisa que, sin duda, ya estaba presente en el documento del CESE tomado como referente. De todo lo antedicho extraemos las siguientes tres conclusiones.

En primer lugar, los discursos educativos favorables a la integración tecnológica muestran los nuevos recursos como herramientas infalibles. Así lo expresaban Álvarez y Muñoz, al referirse a sus consecuencias no deseadas: “estos efectos se suelen atribuir al uso inadecuado de la metodología tradicional” (2016, p. 22). Esta idea refleja a la perfección el alto poder de convicción de los discursos innovadores: sus problemas y carencias son reprochados, paradójicamente, al paradigma educativo que intentan transformar. Frente a ello, no debemos olvidar que: “cultural change does not necessarily happen at the same pace as technological innovation” (Skaftun et al., 2018, p. 42).

En segundo lugar, la dotación de recursos no trae automáticamente consigo un cambio o mejora de la calidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje, pues las inversiones masivas en equipo y entrenamiento no suelen ir acompañadas de la planificación y la reestructuración organizativa necesarias (Gallardo et al., 2020). En palabras de Pallarès et al.: “no hay tecnología lo suficientemente mágica para resolver las complejidades de las prácticas de enseñanza ni los problemas de aprendizaje, ni siquiera para concretar significativamente los objetivos de la educación” (2018, p. 32).

En tercer lugar, el papel de la tecnología en la consecución de resultados de aprendizaje deseables está condicionado por múltiples aspectos (pedagógicos, organizativos, culturales, familiares, evaluadores, etc.). Por un lado, es cierto que “las variables que tradicionalmente se han relacionado con el rendimiento académico ahora deben ampliarse para incluir las tecnologías, especialmente aquellas que se corresponden con el entorno tecnológico institucional, la accesibilidad y el uso de Internet” (García-Martín y Cantón-Mayo, 2019, p. 74). Sin embargo, las evidencias halladas sobre el posible éxito o fracaso de los procesos de integración tecnológica en las escuelas “no aportan ‘recetas’, sino factores interconectados especialmente significativos que explican su eficacia, destacando la importancia de la adaptación al contexto particular de cada centro” (Bartau et al., 2017, p. 97).

En este sentido, los resultados de aprendizaje deseables dependerían de cada contexto y sus correspondientes aspectos pedagógicos, institucionales, profesionales, organizativos, culturales, familiares, evaluadores, etc. (Alderete et al., 2017; Hargreaves y Fullan, 2014; Selwyn, 2016). La concienciación sobre esta variedad de condicionantes ha llevado a algunos autores a proponer y desarrollar conceptos híbridos, tales como los de “informática afectiva” (Akbiyik, 2010) o “pedagogía digital” (Suárez-Guerrero et al., 2016).

En cuarto y último lugar, aunque las TIC constituyan uno de los ingredientes esenciales de las innovaciones actuales, desde la investigación educativa es preciso dar prioridad al análisis de las metodologías que justifican o no la utilización de las mismas. Después de todo, existen ya suficientes resultados contradictorios respecto al “incremento de los niveles de aprendizaje, la mejora de los procesos educativos, o la reducción de las desigualdades educativas” (Verger y Parcerisa, 2018, pp. 67-68). El centro de interés debe estar claro: “no es la tecnología en sí misma, sino conocer qué se puede hacer educativamente con ella” (Suárez-Guerrero et al., 2016, p. 87).

Nota

Este trabajo se deriva del marco teórico de la tesis doctoral del autor, titulada *El impacto de la moda innovadora en la enseñanza secundaria. La clase de Geografía e Historia como caso de estudio*. Esta investigación fue dirigida por los doctores Francisco F. García-Pérez y J. Antonio Pineda-Alfonso, y defendida en 2022, en la Universidad de Sevilla.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Akbiyik, C. (2010). ¿Puede la informática afectiva llevar a un uso más efectivo de las Tecnologías de la Información y de la Comunicación (TIC) en la Educación? *Revista de educación*, 352, 179-202.
- Alderete, M. V., Di Meglio Berg, G. A., y Formichella, M. M. (2017). Acceso a las TIC y rendimiento educativo: ¿una relación potenciada por su uso? Un análisis para España. *Revista de Educacion*, 377, 54-79. <http://dx.doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2017-377-353>
- Álvarez, I. D., y Muñoz, P. C. (2016). Las redes sociales como motivación para el aprendizaje: opinión de los adolescentes. *Innoeduca. International Journal of Technology and Educational Innovation*, 2(1), 20-28. <http://dx.doi.org/10.20548/innoeduca.2016.v2i1.1041>
- Area-Moreira, M. (2017). La metamorfosis digital del material didáctico tras el paréntesis Gutenberg. *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa-RELATEC*, 16(2), 13-28. <https://doi.org/10.17398/1695-288X.16.2.13>
- Bartau, I., Azpillaga, V., y Joaristi, L. M. (2017). Metodología de enseñanza en centros eficaces de la Comunidad Autónoma del País Vasco. *Revista de Investigación Educativa*, 35(1), 93-112. <http://dx.doi.org/10.6018/rie.35.1.225141>
- Beckman, K., Bennett, S., & Lockyer, L. (2014). Understanding students' use and value of technology for learning. *Learning, Media and Technology*, 39(3), 346-367. <https://doi.org/10.1080/17439884.2013.878353>
- Bhargava, R. (2009). Manifiesto for the content curator: The next big social media job of the future. <https://rohitbhargava.com/manifiesto-for-the-content-curator-the-next-big-social-media-job-of-the-future/>
- Campión, R. S., Navaridas Nalda, F., Reparaz Abaitua, C. (2014). La escuela 2.0: la percepción del docente en torno a su eficacia en los centros educativos de La Rioja. *Educación XXI*, 17(1), 243-270.
- Campos, J. A. (2015). Lo cotidiano (entre usos y resistencias) de las TIC en un aula de Educación Secundaria Obligatoria. *Antropología Experimental*, 0(15), 567-580.
- Cañadel, R. (2018). El asalto neoliberal a la educación. *Con-Ciencia Social (segunda época)*, 1, 103-117. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6660374.pdf>
- Comité Económico y Social Europeo (CESE) (2014). Dictamen del Comité Económico y Social Europeo sobre la “Comunicación de la Comisión al Parlamento Europeo, al Consejo, al Comité Económico y Social Europeo y al Comité de las Regiones – Apertura de la educación: Docencia y aprendizaje innovadores para todos a través de nuevas tecnologías y recursos educativos abiertos”, *Diario Oficial de la Unión Europea*, 31-35. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/?uri=CELEX%3A52013AE6185>
- Erstad, O, Gilje, Ø., y Arnseth, H. C. (2013). Vidas de aprendizaje conectadas: jóvenes digitales en espacios escolares y comunitarios. *Comunicar*, 20(40), 89-98. <https://doi.org/10.3916/C40-2013-02-09>
- European Commission. (2019). 2nd survey of schools: ICT in education. *Objective 1: Benchmark progress in ICT in schools*. <https://data.europa.eu/euodp/data/storage/f/2019-03-19T084831/FinalreportObjective1-BenchmarkprogressinICTinschools.pdf>
- Feito, R. (2020). Este es el fin de la escuela tal y como la conocemos. Unas reflexiones en tiempo de confinamiento. *Revista de Sociología de la Educación-RASE*, 13(2), 156-163. <http://dx.doi.org/10.7203/RASE.13.2.17130>

- Gabarda, V. (2015). Uso de las TIC en el profesorado europeo, ¿una cuestión de equipamiento y formación? *Revista española de educación comparada*, 26, 153-170. <https://doi.org/10.5944/reec.26.2015.14448>
- Gallardo, I. M., De Castro, A., y Saiz, H. (2020). Interacción y uso de tecnologías en los procesos de enseñanza y aprendizaje. *Educatio Siglo XXI*, 38(1), 119-138. <http://dx.doi.org/10.6018/educatio.413441>
- García-Martín, S., y Cantón-Mayo, I. (2019). Uso de tecnologías y rendimiento académico en estudiantes adolescentes. *Comunicar*, 59, 73-81. <https://doi.org/10.3916/C59-2019-07>
- Gros, B. (2019). La innovación en los entornos y materiales de aprendizaje. En M. Martínez y A. Jolonch (Coords.), *Las paradojas de la innovación educativa* (pp. 175-196). Horsori.
- Hargreaves, A., y Fullan, M. (2014). *Capital Profesional*. Morata.
- Jiménez, A. (2015). Motivación docente y factores impulsores de la innovación. En Jiménez, L. (Dir.), *Innovación educativa y tradición* (pp. 155-180). Fundación Universitaria Española.
- López, M., Egaña, T., y Garro, E. (2019). Búsqueda, evaluación y selección de información digital en un aula de secundaria: Tensiones entre la práctica y el discurso del profesorado y el alumnado. *Digital Education Review*, 36, 36-50. <https://doi.org/10.1344/der.2019.36.36-50>
- Mama, M., y Hennessy, S. (2013). Developing a typology of teacher beliefs and practices concerning classroom use of ICT. *Computers & Education*, 68, 380-387. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2013.05.022>
- Manzanares, J. C. (2020). Generación Z y gamificación: el dibujo pedagógico de una nueva sociedad educativa. *Tejuelo*, 32, 263-298. <https://doi.org/10.17398/1988-8430.32.263>
- Martínez, M., y A. Jolonch (Coords.) (2019). *Las paradojas de la innovación educativa*. Horsori.
- Montero, L., y Gewerc, A. (2010). De la innovación deseada a la innovación posible. Escuelas alteradas por las TIC. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 14(1), 303-318.
- Morrison, J., Ross, S. M., y Corcoran, R. P. (2015). Do teachers and students get the ed-tech products they need: The challenges of ed-tech procurement in a rapidly growing market. *World Journal on Educational Technology*, 7(1), 63-86. <https://doi.org/10.18844/wjet.v7i1.25>
- Neufeld, P., y Delcore, H. (2018). Situatedness and Variations in Student Adoption of Technology Practices: Towards a Critical Techno-Pedagogy. *Journal of Information Technology Education: Research*, 17(1), 1-38. <https://www.learntechlib.org/p/182204/>.
- Pallarès, M., Chiva, Ó., López, R., y Cabero, I. (2018). *La escuela que llega: tendencias y nuevos enfoques metodológicos*. Octaedro.
- Pardo, M. I., y San Martín, Á. (2020). Tecnologías y cultura organizativa en los centros escolares. ¿La uberización de las relaciones laborales? *Pixel-Bit: Revista de Medios y Educación*, 58, 161-179.
- Rodríguez, J. R., y Area-Moreira, M. (2017). De los libros de texto a los materiales didácticos digitales. *RELATEC: Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, 16(2), 9-12.
- Selwyn, N. (2016). *Is Technology Good for Education?* Polity Press.
- Skaftun, A., Iglund, M-A., Husebø, D., Nome S., y Nygard, A. O. (2018). Glimpses of dialogue: transitional practices in digitalised classrooms. *Learning, Media and Technology*, 43(1), 42-55. <https://doi.org/10.1080/17439884.2017.1369106>
- Suárez-Guerrero, C., Lloret-Catalá, C., y Mengual-Andrés, S. (2016). Percepción docente sobre la transformación digital del aula a través de tabletas: Un estudio en el contexto español. *Comunicar*, 49, 81-89. <https://doi.org/10.3916/C49-2016-08>
- Verger, A., y Parcerisa, Ll. (2018). Globalización, rendición de cuentas y gobernanza educativa. Análisis de un fenómeno en expansión. *Con-Ciencia Social* (segunda época), 1, 59-73.

La expresión corporal como herramienta para visibilizar injusticias y desigualdades: percepciones del profesorado en formación

Maravé-Vivas, María¹; Valverde-Esteve, Teresa² y Salvador-García, Celina¹

¹*Departamento de Educación y Didácticas Específicas, Universitat Jaume I (España);*

²*Departamento de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal, Universitat de València (España);* ³*Departamento de Pedagogía y Didáctica de las Ciencias Sociales, la Lengua y la Literatura, Universitat Jaume I (España).*

Abstract: Pre-service teachers' awareness towards social injustice should be promoted transversally in all areas, including Body Expression. The contents related to social justice provide the opportunity to connect learning with the closest social community. Thus, students are enabled to be conscious of the injustices that dominate their everyday life. This paper presents a pedagogical experience joining project-based learning, critical pedagogy and Body Expression, in which pre-service teachers had to design projects tackling social justice. We analyzed the experiences of university students (n=48) of the Degree in Early Childhood Education. We gathered information through the portfolios they completed for the subject in order to understand their views regarding the use of Body Expression as a means to wrestle social injustices. The findings show that the participants consider that the experience allowed them to promote empathy and improve socio-affective relationships. In addition, according to their opinion, they can contribute to social transformation in issues related to poverty, social exclusion or environmental improvement. We may conclude that the pre-service teachers view Body Expression related to social justice as a great opportunity to include critical and conscious dialogue in teacher education.

Keywords: Teacher education, social justice, critical thinking, pedagogy.

1. INTRODUCCIÓN

1.1. Educación superior, metodologías activas y aprendizaje por proyectos

La entrada en el Espacio Europeo de Educación Superior supuso una inclinación hacia el uso de metodologías activas en las universidades para dar respuesta a las directrices marcadas (McAleese, 2013; 2014). De esta forma, el alumnado se posicionaría como agente activo del propio aprendizaje (Naylor et al., 2021). La transición hacia la elección de este tipo de metodologías se deriva de las características que las definen, siguiendo a Brown y Atkins (1993) y Johnson et al. (1998) se podría sintetizar las siguientes: (1) Ponen el énfasis sobre el proceso de aprendizaje (2) El alumnado es el protagonista dentro de dicho proceso (3) El profesorado ejerce de guía, evaluador y promotor de la reflexión para consolidar los aprendizajes (4) Los agrupamientos son flexibles (parejas, pequeños grupos, etc) (5) El espacio físico en el que se enseña y aprende es un espacio flexible (6) La evaluación también valora el proceso y al profesorado con un carácter continuo y formativo. Estas características fomentan el desarrollo de competencias muy diferentes a las que se pueden adquirir con métodos tradicionales en los que el alumnado protagoniza un rol pasivo dentro del proceso de enseñanza.

Dentro del gran abanico que conforman las metodologías activas, en este trabajo se presta especial atención al aprendizaje por proyectos en la formación inicial docente. Este método vincula la teoría con la práctica, se fundamenta en los principios de la teoría constructivista y en un enfoque globalizador del conocimiento (Maravé-Vivas et al., 2016). Además, está basado en la investigación-acción y

se implementa siguiendo los pasos del método científico, lo que fomenta el desarrollo de capacidades mentales de orden superior importantes como el análisis, síntesis, búsqueda y uso crítico de la información, así como, metacognición, entre otras.

1.2. Pedagogía crítica, justicia social y expresión corporal

La pedagogía crítica es un enfoque pedagógico que relaciona la organización y la concordancia del currículo, la enseñanza-aprendizaje y la evaluación, centrándose en la inclusión, la justicia social y la equidad para empoderar al alumnado (Kirk, 2019). Sin duda, no es suficiente con desarrollar aprendizajes puramente técnicos en el alumnado universitario, si no que a través de este tipo de enfoques se ponen en práctica mecanismos que hacen reflexionar al alumnado, cuestionarse problemas reales relacionados con los contenidos que trabajan, proponer alternativas, etcétera. El fomento de estas habilidades les será de utilidad tanto para su vida personal como profesional. No obstante, pese a que siguen presentes reservas en relación a la incorporación de una perspectiva crítica en la formación inicial docente (Cochran-Smith et al., 2018; Enright et al., 2018; Luguetti et al. 2022) la literatura refleja un aumento del uso de la pedagogía crítica en el ámbito de la Educación Física (Felis-Anaya et al., 2018).

La sensibilización de los maestros y maestras en formación hacia situaciones de injusticia social se convierte en un contenido fundamental que debería trabajarse de forma transversal en todas las áreas, incluida el área de expresión corporal. Rogers et al. (2006) ya indicaban que formar al alumnado en relación a la comprensión de la justicia social es uno de los desafíos de los programas de formación docente, por lo que es necesario proporcionar las condiciones necesarias para que puedan desarrollarla. Diferentes trabajos contextualizados en la formación docente en el ámbito de la Educación Física utilizan la pedagogía crítica para profundizar sobre la justicia social (Hennig et al., 2020; Schenker et al., 2019). Los contenidos relacionados con la justicia social brindan la oportunidad, entre otras, de conectar el aprendizaje con la comunidad social más cercana. Es decir, de prestar atención a injusticias que se observan en la vida cotidiana, de tipo situacional o individual, y elaborar así proyectos relacionados con las mismas.

En este trabajo se ha implementado el enfoque de la pedagogía crítica y el aprendizaje por proyectos en relación al trabajo de contenidos de expresión corporal. Para ello el lenguaje expresivo se presenta como una herramienta capaz de transferir las emociones (Ruiz-Ariza et al., 2019), el ritmo, la fluidez (Csikszentmihalyi, 1997) o la cooperación necesaria para que el alumnado sea capaz de alcanzar un objetivo común: diseñar un proyecto incidiendo en la promoción de la justicia social. En este sentido, la creatividad se erige como una habilidad fundamental para que el estudiantado sea capaz de analizar, reflexionar (Lodewyk, 2009) y diseñar sus proyectos incorporando el lenguaje no verbal y respondiendo, de forma crítica (Schoeller & Thorgeirsdottir, 2019), a los constreñimientos que se producen en el entorno (Renshaw & Chow, 2019). Como se podrá ver más adelante, en el apartado de la metodología, estos principios son la base de la praxis educativa que se sigue en la presente experiencia que implica la elaboración de propuestas que aboguen por la transformación social desde la educación.

Así pues, el objetivo del presente estudio tiene como objetivo el análisis de la percepción del alumnado después de desarrollar sus proyectos sobre la promoción de la justicia social, incidiendo sobre el fomento de la transformación social, el planteamiento de soluciones a problemáticas que pueden darse en la sociedad, así como la posibilidad de erradicar injusticias y desigualdades a través del pensamiento crítico.

2. MÉTODO

2.1. Diseño

La experiencia que mostramos tuvo lugar en una asignatura multidisciplinar del Grado en Maestra/o de Infantil, que el alumnado cursó como optativa, en el tercer y cuarto año de su formación. Esta asignatura tiene una duración total de 6 créditos, de las cuales cada una de las tres áreas (Expresión Musical, Plástica y Corporal), imparte 20 horas.

El objetivo de esta asignatura es contribuir al desarrollo de competencias en el estudiantado del mencionado grado, en relación a los procesos de observación, análisis, investigación y evaluación de materiales curriculares, como son los proyectos didácticos de aplicación en el ámbito de la Escuela Infantil, en el periodo de cero a seis años, especialmente en el Área Los Lenguajes: Comunicación y Representación.

Centrándonos en el área de Expresión Corporal, en la que las autoras son especialistas, los objetivos relacionados con el currículum que se plantearon, fueron los siguientes:

- Descubrir las posibilidades de expresión y comunicación con el propio cuerpo.
- Desarrollar la creatividad a través del movimiento y la expresión.
- Expresar sentimientos y emociones a través de los distintos lenguajes.
- Realizar actividades que incluyan movimientos, desplazamientos, respiración o relajación, entre otras.
- Desinhibirse a través del movimiento, la expresión y la danza.

2.2. Participantes

En esta experiencia, participaron 45 estudiantes del grado en maestra/o de infantil (44 chicas y 1 chico), quienes acudieron al menos al 80% de las ocho sesiones impartidas en la mencionada área, con una duración de dos horas cada sesión. El alumnado no tenía experiencia profesional o académica previa en el área. La totalidad del alumnado participó en el proyecto de innovación docente autorizado por la Comisión Académica de Títulos, aprobada en la Junta de Centro y concedido por el Vicerrectorado de Ocupación y Programas Formativos.

2.3. Instrumentos

Al finalizar cada sesión, por pequeños grupos de trabajo, el alumnado entregó unas fichas que recogían, además de las actividades, propuestas sobre cómo implementarlas en su futuro alumnado de Educación Infantil y reflexiones sobre la práctica. Al finalizar la asignatura, el alumnado entregó este portafolio individual, que tenía un valor del 30% sobre la cualificación total, utilizado en la presente investigación para recopilar las opiniones del alumnado con respecto al objeto de estudio. Concretamente, la información se ha extraído de la última parte de este portafolio, donde el alumnado respondió a preguntas como: a través de la Expresión Corporal, (1) ¿Se puede fomentar la transformación social? (2) ¿Se pueden plantear soluciones a problemáticas que se pueden dar en la sociedad? (3) ¿Se pueden erradicar injusticias y desigualdades mediante el desarrollo del pensamiento crítico?

2.4. Análisis de la información

El análisis de la información recabada se sustenta en un paradigma de investigación interpretativo, en tanto que el presente estudio aspira a conocer, describir y comprender las percepciones del estudiantado participante. Cada miembro del equipo de investigación llevó a cabo un análisis de contenido independiente a fin de compartir temáticas e ideas recurrentes en torno a cada una de las preguntas

formuladas (Anderson, 2007). Así, se detectaron patrones de respuesta representativos de las ideas del estudiantado. Por último, se realizó un proceso de *member checking* que otorgaba al alumnado participante la oportunidad de confirmar sus afirmaciones en caso de considerarlo oportuno. Todas las personas participantes accedieron a que sus respuestas fueran utilizadas para el presente estudio. En cualquier caso, los portafolios fueron anonimizados. La sección de resultados presenta algunos de los ejemplos más representativos con respecto a cada pregunta acompañado por un acrónimo referente al portafolio del que fue extraído (por ejemplo, [AI-03]).

2.5. Procedimiento didáctico

El trabajo por proyectos se abordó siguiendo la secuencia que se muestra en la tabla 1. Fuente: Adaptado de Maravé-Vivas et al. (2016).

Tabla 1. Secuencia de trabajo por proyectos seguida en la experiencia.

Fase	Número de sesión	Descripción
1. Elección de temática	Sesión 1	En pequeños grupos de 4-5 personas, el alumnado seleccionó una temática, basándose en las problemáticas observadas en los medios de comunicación y en su vida cotidiana. Estas temáticas no podían repetirse, por lo que debían ser originales.
2. Planificación	Sesión 1 y en continua revisión hasta la finalización de la asignatura	Tras seleccionar las fuentes de información, el alumnado se organizó en pequeños grupos de trabajo, asignando un rol a cada miembro del grupo (portavoz, secretaria, creativa, crítica, moderadora del tiempo), junto al cronograma de cada elemento a desarrollar. Todos estos contenidos se recogieron a través de una ficha que el alumnado entregaba de forma grupal, a través de la plataforma de la asignatura.
3. Desarrollo	Sesiones 1-8	Durante las ocho sesiones, el profesorado siguió la secuencia metodológica propuesta por Mahon et al. (2019), que se muestra más abajo, con el fin de proporcionar el tiempo, espacio, y ambiente óptimos para la sensibilización hacia la experiencia. El contenido de las mismas comprendió contenidos como la desinhibición, las emociones, la creatividad, sensibilización o la transformación, entre otras.
4. Reflexión y comunicación	Sesiones 1-8	Cada sesión incorporó una introducción de los contenidos a desarrollar, una parte principal a través de la instrucción directa o el descubrimiento guiado, en el que el alumnado practicaba los ejercicios diseñados por la docente. Posteriormente, el profesorado planteaba al alumnado la posibilidad de diseñar, explicar y desarrollar actividades cuyos contenidos fueran similares a aquellos tratados durante la sesión. Finalmente, se realizaba una reflexión acerca de los contenidos desarrollados en la misma y la entrega de una ficha en la que el grupo presentaba un contenido de la sesión que reflejaría en su proyecto final (por ejemplo, las diferentes emociones a través de la mímica).
5. Evaluación	Sesiones 7 y 8	La evaluación y el seguimiento de los proyectos se realizó mediante la evaluación formativa y compartida (Fraile et al., 2013); es decir, incidiendo sobre los procesos de aprendizaje (López-Pastor, 2012) por encima de los resultados. El profesorado animó al alumnado a participar en las dinámicas, de forma que recibieron el feedback de cada elemento (coreografía, expresión de emociones y sentimientos, ocupación del espacio,...) entre iguales. Es decir, complementando la información proporcionada por el profesorado junto a aquella transmitida por el alumnado.

Siguiendo los principios facilitadores para la praxis educativa crítica en educación superior que establecen Mahon et al. (2019), la presente experiencia sigue la secuencia metodológica de proporcionar:

- 1) Tiempo para que el alumnado se encuentre entre sí, desarrolle recursos y se comprometa con las actividades, al mismo tiempo que imagine de forma individual y colectiva.
- 2) Espacio para desarrollar la creatividad, viendo más allá de las circunstancias que le rodean y presentando respuestas ante los límites (Jess et al., 2022); es decir, dando respuesta a los estreñimientos individuales, de la tarea o del entorno (Newell, 1986).
- 3) Espacio para la autonomía y flexibilidad, para responder a las diferentes situaciones y para que el alumnado diseñe propuestas didácticas en las que desarrolle los contenidos que se incluyan en la propuesta.
- 4) Relaciones positivas, productivas y fiables, basadas en el respeto, en el cuidado y en compartir los recursos. En esta fase, se resalta la importancia de que el alumnado se sienta seguro para que pueda tomar riesgos en las propuestas que va a desarrollar.
- 5) Diálogo crítico riguroso acompañado de conversaciones reflexivas, incidiendo en la importancia de su papel para aumentar el nivel de consciencia.
- 6) Oportunidades para el compromiso y la experiencia, así como los beneficios y dificultades que se pueden experimentar al trabajar en diferentes entornos. En este sentido, el papel del profesorado consistirá en crear espacios y condiciones de trabajo que permitan el desarrollo del trabajo educativo.

En definitiva, este proyecto persigue la búsqueda de posibilidades de producir un aprendizaje transformador, que cuestione prácticas habituales y proponga diferentes perspectivas y formas de ver el mundo. Estas prácticas transformadoras con una orientación desde la justicia social, incluyen aspectos a tratar como la multiculturalidad, el feminismo, o la globalización, entre otras (Walton-Fisette et al., 2018). Las pedagogías transformadoras en la formación del profesorado también están basadas en la narración de historias, enseñanza entre iguales, estudios de un caso, o la enseñanza basada en el lugar (Ovens, 2017). Por tal motivo, se incita al alumnado a prestar atención a todos los medios de comunicación y de transmisión de la información no verbal que puedan constituir la base de las actividades y proyectos a realizar en la asignatura.

2.6. Descripción de la experiencia

Durante las ocho sesiones que se impartieron desde el área de Expresión Corporal, el alumnado desarrolló los contenidos siguiendo la propuesta que se muestra en la tabla 2.

Tabla 2. Temporalización de las sesiones de Expresión Corporal.

Número de sesión	Contenidos	Ejemplos de actividades
1	Actividades y juegos de presentación, desinhibición y expresión.	En un círculo, cada estudiante sale al centro y se presenta junto a un gesto que el resto del grupo debe imitar al mismo tiempo que repiten el nombre de la persona que se acaba de presentar. Se va incrementando el nivel de complejidad (p.e. durante la última parte de la sesión, se narra un cuento motor en el que el alumnado se desplaza atendiendo a las posibilidades de movimiento de las características de los personajes: escolares, bebés, adultos, ancianos o movilidad reducida. Contenido a decidir y entregar a la docente: el alumnado escoge las características de los personajes de su proyecto (género, edad, tipo de movilidad) y el lugar en el que se ubican (p.e. un medio de transporte, oficina, situación cotidiana).

Número de sesión	Contenidos	Ejemplos de actividades
2	Desinhibición, ritmo, creatividad y expresión.	<p>En un círculo, al ritmo de la música, el alumnado realiza un paso durante ocho tiempos, que el resto imita. Esto se realiza en orden secuencial hasta que todo el grupo ha tenido su momento de “liderazgo” de la coreografía que finalmente se representa. En esta sesión, se introducen los diferentes planos del movimiento y los niveles de intensidad en las expresiones.</p> <p>Contenido a decidir y entregar a la docente: el alumnado decide la personalidad de cada personaje (tipo de planos y ejes en los que realizará sus movimientos, así como su intensidad; por ejemplo, movimientos lentos/rápidos).</p>
3	Desinhibición, ritmo, creatividad y expresión.	<p>En dos grupos, realizamos una batalla de danza, al ritmo de la música. Cada grupo deberá cooperar para que su movimiento sea coordinado.</p> <p>Contenido a decidir y entregar a la docente: pequeña base coreográfica que representarán durante el proyecto; es decir, la música, si bailará todo el grupo de forma simultánea o si, habrá personajes con mayor protagonismo.</p>
4	Expresión de sentimientos y emociones, ritmo, desinhibición, relajación, respiración.	<p>El alumnado se desplaza, de forma libre, al ritmo de la música, expresando una emoción que esta le sugiere. Se introduce el tono corporal, la respiración y la relajación.</p> <p>Contenido a decidir y entregar a la docente: qué emociones caracterizan a cada personaje y cómo serán representadas (p.e. de forma facial o incluyendo todo el cuerpo en movimiento).</p>
5	Emociones, desinhibición, creatividad, sensibilización, transformación social	<p>En pequeños grupos, el alumnado coopera para producir una máquina que puede tener algún efecto mágico sobre la sociedad. Es decir, que sea capaz de transformarla.</p> <p>Contenido a decidir y entregar a la docente: revisar la coherencia entre las entregas 1-4 y cuál es el desenlace de la situación (p.e. la ayuda de alguna persona o institución). Esto se viene describiendo de forma general desde el principio, pero, en este punto, se reformula el planteamiento, tras las continuas reflexiones del alumnado.</p>
6	Emociones, desinhibición, creatividad, sensibilización, transformación social	<p>En pequeños grupos, el alumnado representa una situación de injusticia social. Posteriormente, se genera un pequeño debate en el grupo, acerca de la misma y de cómo podemos educar al alumnado para que se eviten tales circunstancias.</p> <p>Contenido a decidir y entregar a la docente: decidir la transición que se seguirá para lograr transformar la situación que se está viviendo (p.ej. efectos visuales a través del movimiento para pasar de la problemática-solución).</p>
7	Integración de los contenidos	<p>El alumnado, en grupos de 4-5 personas, reúne todos los contenidos y los integra en la coreografía. Durante esta sesión, la docente proporciona <i>feedback</i> al alumnado, con el fin de matizar si realmente se entiende y refleja aquello que se pretende y así poder realizar cualquier modificación. Durante esta sesión, también se aporta el <i>atrezzo</i>.</p>
8	Presentaciones de los trabajos	<p>En pequeños grupos (4-5 personas), el alumnado representa un montaje audiovisual, con una duración de aproximadamente 5 minutos, en el que representa una situación de injusticia social que implique una transformación social, acompañada de una coreografía que incluye los contenidos trabajados durante las sesiones. Durante las sesiones 1-8, siguiendo el apartado 4 “Reflexión y comunicación” de la Tabla 1, estos contenidos se fueron entregando a la docente, aunque dichas versiones pudieran actualizarse.</p> <p>Algunos ejemplos de las representaciones fueron el bullying, el acoso sexual, el cuidado al medio ambiente, la pobreza o la solidaridad.</p> <p>Contenido a decidir y entregar a la docente: evaluación a los grupos y acompañada de una pequeña reflexión grupal acerca del contenido de sensibilización. Se entregan los contenidos a través de la plataforma de la asignatura, cuya calificación sigue la media del valor de: 50% evaluación promedio de todos los grupos, 50% evaluación de la docente.</p>

3. RESULTADOS

Seguidamente, este apartado presenta los resultados derivados del análisis de los diarios del alumnado universitario. Dichos resultados muestran la percepción del estudiantado con respecto a la experiencia desarrollada atendiendo a las tres preguntas que debían contestar. Para cada pregunta, se presentan citas representativas de las ideas expuestas.

A) Expresión corporal para fomentar la transformación social

De acuerdo con las ideas plasmadas por el alumnado participante, la expresión corporal parece erigirse como una buena forma de incidir en la transformación social. El estudiantado es consciente de que el mero hecho de llevar a cabo ejercicios de expresión corporal no necesariamente implica el abordaje de cuestiones vinculadas con la justicia social. Sin embargo, destaca su potencial si se apoya en el uso de una pedagogía crítica, tal y como evidencia la siguiente cita:

“Por sí misma, la expresión corporal no llega a transformar la sociedad, pero sí que tiene un papel importante a la hora de transmitir un mensaje de crítica o protesta hacia una injusticia. Es decir, actúa como un medio de comunicación muy directo que hace que nos replanteemos algunas creencias y con ello ser conscientes de las injusticias. A partir de ahí, el individuo puede razonar sobre la situación y actuar como considere oportuno.” [AI-03]

Además, el alumnado es capaz de identificar múltiples temáticas susceptibles de ser tratadas, así como diferentes formas de trabajar la expresión corporal con objeto de incidir en la reflexión crítica. Entre otras, una alumna indica que

“a través de la expresión corporal se puede visibilizar problemáticas existentes en nuestra realidad, ya que, a través de juegos simbólicos o dramatizaciones, se puede abordar el calentamiento global, la contaminación o la violencia de género. A través de una danza, se puede trabajar el acoso e, incluso a través de un cine mudo, actividades de mímica, teatro de sombras con el cuerpo, cuentos motores, canciones motrices, etc.” [AI-05]

B) Expresión corporal para generar soluciones críticas a problemáticas sociales

Con respecto a la segunda pregunta, el alumnado considera que la expresión corporal favorece el desarrollo de competencias sociales y ciudadanas a través de la adopción de otros roles. Es decir, gracias a favorecer que los y las discentes se pongan en la piel de otras personas, la expresión corporal permite, a través de la empatía, el desarrollo de múltiples valores que serán necesarios para proponer soluciones a las problemáticas sociales. En uno de los diarios, por ejemplo, encontramos la siguiente alusión:

“La expresión corporal nos permite trabajar habilidades sociales y combatir las injusticias y las desigualdades sociales, ya que a través del trabajo corporal se vivencia el respeto, la tolerancia, en definitiva, se trabajan los valores, y estos son los “ingredientes” esenciales para conseguir una sociedad justa e igualitaria” [AI-30]

Asimismo, el estudiantado también considera que la expresión corporal puede ayudar a generar respuestas ante problemáticas de la sociedad actual. No obstante, inciden en la necesidad de acompañar dichas actividades con una reflexión crítica previa que permita plantear soluciones adecuadas, tal y como expresa una alumna.

“La expresión corporal nos permite percibir distintos puntos de vista de una problemática social, a través de ella tenemos la posibilidad de cambiar ciertas problemáticas. Sin embargo, podremos aportar soluciones críticas a las problemáticas si la persona o las personas que la representan han reflexionado previamente y tienen clara la solución y cómo quieren abordarla.” [AI-06]

C) Expresión corporal para erradicar injusticias y desigualdades mediante el pensamiento crítico

Con respecto a la última pregunta, el alumnado universitario destaca el poder del cuerpo como medio para criticar y hacer visibles diferentes injusticias y desigualdades. En palabras de una alumna:

Con nuestros cuerpos según nuestros pasos, nuestras expresiones faciales, movimientos con las extremidades enviamos un mensaje específico al receptor. Estos mensajes pueden ser críticas a ciertas problemáticas para llegar a erradicar injusticias y desigualdades. [AI-26]

Para ello, el estudiantado destaca, de nuevo, la relevancia de las experiencias previas y la reflexión crítica con respecto a estas. Y es que, tal y como el alumnado plantea,

“dependiendo del pensamiento originado a raíz de las vivencias del niño y gracias a la expresión corporal cada uno de nosotros se manifestará hacia el exterior con la intención de erradicar lo que considere injusto bajo su criterio. [AI-27]

En definitiva, a través de las palabras del estudiantado participante se percibe que la expresión corporal sí puede alinearse con la justicia social, pero para ello es necesario el uso del razonamiento y pensamiento crítico además de la creatividad a la hora de plantear soluciones a las problemáticas tratadas.

4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Hoy en día aún existe una cierta reticencia a la incorporación de una perspectiva crítica en la formación inicial docente (Cochran-Smith et al., 2018; Enright et al., 2018; Luguetti, et al. 2022), por lo que algunos sectores abogan por una apuesta clara y decidida hacia la equidad y la democracia como pedagogías necesarias en la formación del profesorado, también en el ámbito de la Educación Física (Enright et al., 2018; Luguetti, et al. 2022). En esta línea se ha desarrollado el presente estudio que ha puesto sobre la mesa la percepción del futuro profesorado con respecto a las posibilidades del uso de la expresión corporal como herramienta para abordar el proceso de enseñanza-aprendizaje desde una perspectiva crítica que fomente la transformación social. Siguiendo a Mahon et al. (2019), la implementación de constreñimientos en la práctica docente, fomenta la intensidad del trabajo académico, la interacción entre el profesorado y alumnado, la estandarización de la práctica educativa y la promoción de prácticas pedagógicas, que fomenten la creatividad, autonomía, flexibilidad y diálogo crítico.

De acuerdo con las ideas expuestas por el estudiantado universitario participante con respecto a la primera pregunta de investigación, la expresión corporal puede trabajarse incidiendo en la justicia social a través de una perspectiva crítica, puesto que permite sacar a la luz y hacer visibles temáticas que, en muchas ocasiones, pueden pasar desapercibidas. Esta idea resulta relevante, puesto que múltiples investigadores señalan que la formación inicial docente debe tratar de promover una reflexión crítica entre el futuro profesorado a fin de poner en cuestión las relaciones de poder a las que la sociedad actual se encuentra sujeta (Enright et al., 2017; Luguetti & Oliver, 2019; Oliver et al., 2015).

Trabajos previos en el ámbito de la Educación Física ya abogan por este campo para promover la equidad, la democracia y la justicia social desde una perspectiva crítica (Enright et al., 2018; Schenker et al., 2019). Nuestro estudio, concreta un poco más este amplio campo y se centra de forma concreta en la expresión corporal. De hecho, su uso ha permitido al alumnado vivir en sus propias carnes condiciones de opresión abordando diferentes contextos y situaciones (Enright et al., 2018; Gerdin et al., 2019; Philpot, 2015), que han sido capaces de identificar claramente y hacer visible, a través de su interpretación, al resto de sus compañeros y compañeras.

La segunda pregunta de investigación, por su parte, giraba en torno a la posibilidad de generar soluciones críticas a problemáticas sociales. En este sentido, el alumnado universitario opina que la expresión corporal crea un escenario idóneo en el que desarrollar la empatía, así como competencias sociales y ciudadanas gracias a que permite a sus participantes encarnar a diferentes agentes sociales que se encuentran en contextos muy diversos y reflexionar sobre estas situaciones. Pese a que el profesorado en formación es capaz de comprender qué es la justicia social e incluso implicarse, en cierto modo, en su acometida (Hennig et al., 2020); parece que la expresión corporal permite establecer una vinculación más clara y vívida si cabe entre el alumnado y la injusticia social representada. De acuerdo con Luguetti et al. (2022), en muchas ocasiones, el medio es el mensaje, por lo que tener la posibilidad de expresar y vivir situaciones de injusticia social a través de actividades de expresión corporal puede favorecer que el futuro profesorado sienta la necesidad de pasar a la acción en mayor medida. Esto puede implicar, por un lado, erigirse en agentes activos en este cambio hacia la lucha contra la desigualdad social y, por otro, abordar estas injusticias a través de sus prácticas docentes, de forma que preparen concienciadamente a su futuro alumnado para implicarse en la acción social (Philpot et al., 2021).

Por último, la tercera pregunta de investigación planteaba el papel que la expresión corporal podía albergar en la erradicación de las injusticias y las desigualdades sociales. A tal efecto, el alumnado universitario asevera que el uso de sus cuerpos de forma expresiva les ha permitido, no solo criticar, sino también reflexionar sobre las situaciones interpretadas. Por tanto, de acuerdo con las ideas que han compartido, parece que la expresión corporal ha favorecido una reflexión conjunta, a través de sus proyectos, en la que el futuro profesorado se ha percatado de las estructuras de poder que dominan la sociedad actual. En consecuencia, aplicada desde una perspectiva crítica e incorporando procesos reflexivos, la expresión corporal puede erigirse como una posibilidad nada desdeñable desde la que adoptar un enfoque activista que aborde la justicia social (Luguetti & Oliver, 2021).

En este sentido, Meir (2022) señala que es más sencillo fomentar la transformación social si se aborda desde un punto de vista crítico que ampare el diálogo, la reflexión, la negociación y la colaboración; cuestiones que los proyectos desarrollados en la experiencia que presentamos en este texto han incorporado. Además, si se pretende que el futuro profesorado tenga confianza, conocimientos y habilidades suficientes para promover la justicia social a través de una pedagogía crítica en su futuro profesional, necesitan vivir y ser parte de este tipo de pedagogías en su propia formación (Enright et al., 2017; Philpot, 2015). De nuevo, la expresión corporal ha granjeado dichas oportunidades al estudiantado universitario a través de un aprendizaje práctico (Strom & Viesca, 2021).

En definitiva, la presente investigación nos permite indicar que, de acuerdo con el profesorado en formación participante, la expresión corporal puede generar un contexto de aplicación adecuado que permite, en primer lugar, favorecer un diálogo crítico y consciente con y entre el alumnado universitario. Esto, a su vez, permite, en segundo lugar, que el estudiantado ponga en cuestión sus propias actitudes, valores e ideas. Y, en tercer lugar, que comprendan la relevancia de adoptar un enfoque crítico que abogue por la justicia social en su propia práctica docente (Scorrington et al., 2021).

Por lo que respecta a las limitaciones del estudio, conviene incidir en el tamaño de la muestra y el contexto específico al que esta investigación se encuentra sujeto. En cualquier caso, las ideas vertidas por el estudiantado participante pueden resultar valiosas para tomar en consideración las posibilidades de la expresión corporal en una formación docente preocupada por combatir las desigualdades y las injusticias sociales, desde la transformación social.

Financiación

Este trabajo ha sido realizado en el marco del proyecto de innovación docente UV-SFPIE_PID-1638998, concedido por el Vicerrectorado de Ocupación y Programas Formativos de la Universitat de València, previamente aprobado por la Comisión Académica de Títulos, de la Facultad de Magisterio.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Anderson, R. (2007). Thematic content analysis (TCA). *Descriptive presentation of qualitative data*, 1-4.
- Brown, G., & Atkins, M. (1993). *Effective teaching in higher education*. Routledge.
- Cochran-Smith, M., Carney, M. C., Keefe, E. S., et al. (2018). *Reclaiming Accountability in Teacher Education*. Teachers College Press.
- Csikszentmihalyi, M. (1997). Flow and education. *NAMTA journal*, 22(2), 2-35.
- Enright, E., Coll, L, Ní Chróinín, D., & Fitzpatrick, M. (2017) Student voice as risky praxis: Democratising physical education teacher education. *Physical Education and Sport Pedagogy* 22(5), 459-472.
- Enright, E., Williams, B., Sperka, L., et al. (2018) Pedagogic rights and the acoustics of health and physical education teacher education: Whose voices are heard? *Physical Education and Sport Pedagogy*, 23(5), 524–535.
- Felis-Anaya, M., Martos-Garcia, D., & Devís-Devís, J. (2018). Socio-critical research on teaching physical education and physical education teacher education: a systematic review. *European Physical Education Review*, 24(3), 314-329.
- Fraile, A., López-Pastor, V. M., Castejón, J., & Romero, R. (2013). La evaluación formativa en docencia universitaria y el rendimiento académico del alumnado. *Aula Abierta*, 41(2), 23-34.
- Gerdin, G., Philpot, R. A., Larsson, L., Schenker, K., Linnér, S., Moen, K. M., Westlie, K., Smith, W., & Legge, M. (2019). Researching social justice and health (in)equality across different school Health and Physical Education contexts in Sweden, Norway and New Zealand. *European Physical Education Review*, 25(1), 273–290. <https://doi.org/10.1177/1356336X18783916>
- Hennig, L. C., Schaefer, L., & Gleddie, D. (2020). In (di) visible: Inquiring into being ‘othered’ as a means to teach social justice in PHETE. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 25(6), 666-680.
- Jess, M., McMillan, P., & Carse, N. (2022). Primary Physical Education: Creating ‘boundary crossing’ futures. In *An Introduction to Primary Physical Education* (pp. 39-52). Routledge.
- Johnson, D., Johnson, R., & Smith, K. (1998) *Active Learning: Cooperation in the College Classroom*. Interaction Book Co.
- Kirk, D. (2019). *Precarity, Critical Pedagogy and Physical Education*. Routledge.
- López-Pastor, V. M. (2012). Evaluación formativa y compartida en la universidad: clarificación de conceptos y propuestas de intervención desde la Red Interuniversitaria de Evaluación Formativa. *Psychology, Society & Education*, 4(1), 117-130.

- Lodewyk, K. R. (2009). Fostering critical thinking in physical education students. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 80(8), 12-18.
- Luguetti, C., Enright, E., Hynes, J., & Bishara, J. A. (2022). The (im) possibilities of praxis in online health and physical education teacher education. *European Physical Education Review*, 28(1), 57-77.
- Luguetti, C., & Oliver, K. L. (2021). A transformative learning journey of a teacher educator in enacting an activist approach in Physical Education Teacher Education. *The Curriculum Journal*, 32(1), 118-135.
- Luguetti, C. & Oliver, K. L. (2019). 'I became a teacher that respects the kids' voices': Challenges and facilitators pre-service teachers faced in learning an activist approach. *Sport, Education and Society*, 25(4), 423-435.
- Mahon, K., Heikkinen, H. L., & Huttunen, R. (2019). Critical educational praxis in university ecosystems: Enablers and constraints. *Pedagogy, culture & society*, 27(3), 463-480.
- Maravé-Vivas, M., Zorrilla-Silvestre, L., & Gil-Gómez, J. (2016). Aprendizaje por proyectos. En Ò, Chiva-Bartoll & M, Martí Puig (Coords). *Métodos pedagógicos activos y globalizadores*. 123-137. Graó.
- McAleese, M., (Coord.). (2013). *Report to the European Commission on improving the quality of teaching and learning in Europe's Higher Education institutions*. Publications Office of the European Union.
- McAleese, M., (Coord.). (2014). *Report to the European Commission on new modes of learning and teaching in Higher Education*. Publications Office of the European Union.
- Meir, D. (2022). A qualitative systematic review of critical pedagogy in Physical Education and Sport for Development: exploring a dialogical and critical future for Sport for Development pedagogy. *Sport, Education and Society*, 27(3), 300-319.
- Naylor, R., Dollinger, M., Mahat, M., & Khawaja, M. (2021). Students as customers versus as active agents: conceptualising the student role in governance and quality assurance. *Higher Education Research & Development*, 40(5), 1026-1039.
- Newell, K. M. (1986). Constraints on the development of coordination. In M. G. Wade & H. T. A. Whiting (Eds.), *Motor development in children: Aspect of coordination and control* (pp. 341-360). Nijhoff.
- Oliver, K. L, Oesterreich, H. A, Aranda, R., et al. (2015). 'The sweetness of struggle': Innovation in physical education teacher education through Student-Centered Inquiry as Curriculum in a physical education methods course. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 20(1), 97-115.
- Ovens, A. (2016). Transformative aspirations and realities in physical education teacher education (PETE). In *Routledge handbook of physical education pedagogies* (pp. 313-324). Routledge.
- Philpot, R. (2015). Physical education initial teacher educators' expressions of critical pedagogy(ies): Coherency, complexity or confusion? *European Physical Education Review* 22(2), 260-275.
- Philpot, R., Gerdin, G., Smith, W., Linnér, S., Schenker, K., Westlie, K., ... & Larsson, L. (2021). Taking action for social justice in HPE classrooms through explicit critical pedagogies. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 26(6), 662-674.
- Renshaw, I., & Chow, J. Y. (2019). A constraint-led approach to sport and physical education pedagogy. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 24(2), 103-116.
- Rogers, T., Marshall, E., & Tyson, C. A. (2006). Dialogic narratives of literacy, teaching, and schooling: preparing literacy teachers for diverse settings. *Reading Research Quarterly*, 41(2), 202-224.

- Ruiz-Ariza, A., Suárez-Manzano, S., López-Serrano, S., & Martínez-López, E. J. (2019). The effect of cooperative high-intensity interval training on creativity and emotional intelligence in secondary school: A randomised controlled trial. *European Physical Education Review*, 25(2), 355-373.
- Schenker, K., Linner, S., Smith, W., Gerdin, G., Mordal, M., Philpot, R., Larsson, L., Legge, M., & Westlie, K. (2019). Conceptualising social justice-what constitutes pedagogies for social justice in HPE across different contexts? *Curriculum Studies in Health and Physical Education*, 10(2), 126-140.
- Schoeller, D., & Thorgeirsdottir, S. (2019). Embodied critical thinking: The experiential turn and its transformative aspects. *Philosophia*, 9(1), 92-109.
- Scorrige, A., Philpot, R., & Bruce, T. (2021). Bringing socially-critical pedagogies to life through stories. *Curriculum Studies in Health and Physical Education*, 12(3), 217-231.
- Strom, K. J., & Viesca, K. M. (2021). Towards a complex framework of teacher learning-practice. *Professional development in education*, 47(2-3), 209-224.
- Walton-Fisette, J. L., Philpot, R., Phillips, S., Flory, S. B., Hill, J., Sutherland, S., & Flemons, M. (2018). Implicit and explicit pedagogical practices related to sociocultural issues and social justice in physical education teacher education programs. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 23(5), 497-509

El projecte comunicatiu “Ficció sonora”

Martines Llinares, Joan de Déu

Departament Filologia Catalana, Universitat d’Alacant (Espanya)

Abstract: Popular culture is the manifestation of the voice of a people. There are also diverse ways of expressing it and transmitting it: sayings, expressions, gastronomy, customs... And, of course, artistic expressions of different kinds, such as fables or other literary manifestations. We intend, therefore, that the students know the collective imaginary of the Valencian Country, that they make it their own and that they recreate it identifying themselves with their own identity that makes them participants of their environment, of their culture and of the need to value and take care of the cultural values of the society in which we live. In addition, we believe that the research and treatment of stories and the reformulation of texts can contribute both to this purpose and to improve reading comprehension, written expression, and oral expression through the writing and dramatized execution of literary and technical scripts. The main objective of this project is to know the popular literature of the Valencian Country and version it with technical scripts and oral productions to make it their own and spread it among the rest of the students. The final product of this project is the realization of the radio program (podcast) with the dramatized reading. It is also possible to go further and make a theatrical representation with puppets, Chinese shadows...

Keywords: folk literature, oral expression, writing, reading ability, podcast.

1. INTRODUCCIÓ

La cultura popular és la manifestació de la veu d’un poble. Són també diverses les maneres d’expressar-la i de transmetre-la: dites, expressions, gastronomia, costums... I, com no, les expressions artístiques de diferent caire com per exemple les rondalles o altres manifestacions literàries.

Amb el projecte comunicatiu «Ficció sonora» pretenem que l’alumnat conega l’imaginari col·lectiu del País Valencià, que el facen seu i que el recreen identificant-se amb una identitat pròpia que els faça partícips del seu entorn, de la seua cultura i de la necessitat de valorar i cuidar els valors culturals de la societat en la qual vivim.

En invocar la presència de la literatura de tradició oral autòctona (de la cultura tradicional i popular) en els nostres currículums ho fem en nom d’una didàctica plaent i d’autoafirmació com a poble, no com una forma d’exclusió o d’egocentrisme. Ho fem amb la convicció que és la consciència de la pròpia identitat i la seva acceptació la millor base per a la globalització del coneixement i per a la comprensió i acceptació solidàries de les altres comunitats culturals del món. (Sbert, 2007, p.166)

A més a més, pensem que la recerca i el tractament de les històries i la reformulació dels textos pot contribuir tant a aqueix propòsit com a millorar l’expressió oral, la comprensió lectora i l’expressió escrita mitjançant la redacció i l’execució dramatitzada de guions literaris i tècnics. Autors com Alcoverro destaquen la importància de la cultura popular en l’aprenentatge natural de la llengua:

De fet, el folklore contribuïa a l’aprenentatge natural de la llengua alhora que desenvolupava la imaginació dels infants, afnava l’oïda poètica mitjançant la musicalitat [...], mitjançant el joc simbòlic, les metonímies i les metàfores, etc. Des de les cançons de bressol, les cantarelles de falda i els

jocs eminentment fonètics dels embarbussaments o els d'enginy de les endevinalles a les cançons màgiques o de parar, els jocs de carrer, les rondalles o les llegendes. (Alcoverro, 2009, pp. 4-5).

Un altre especialista en la matèria, Joan Borja, ha explicat la importància pedagògica de les funcions tradicionals de la cultura popular:

Les funcions que tradicionalment ha exercit [la cultura popular] no constitueixen sinó una garantia d'eficàcia pedagògica: en l'adquisició de competències lingüístiques, el foment d'hàbits de lectura, el cultiu d'un cert sentit crític, l'ensinistrament de la gramàtica de la fantasia, la reflexió metalingüística quant a les varietats i les diferents característiques de l'oralitat i l'escriptura, el conreu d'actituds sociolingüístiques, la plasticitat en la concepció del món la simbolització literària del medi vital, l'enriquiment en la construcció de noves identitats culturals de caràcter sumatiu, etc. (Borja, 2012, p. 122)

2. OBJECTIUS

L'objectiu principal d'aquest projecte és conèixer la literatura popular del País Valencià, versionar-la amb guions tècnics i produccions orals per tal de fer-la seua i difondre-la entre la resta de l'alumnat mitjançant la dramatització dels textos en podcasts. A més a més, hi ha d'altres específics com:

- Realitzar recerca i investigar sobre la literatura popular del País Valencià: les rondalles i la cultura popular.
- Identificar característiques comunes de les rondalles d'arreu del món i també les pròpies de les rondalles valencianes.
- Realitzar un recull de rondalles valencianes per a dramatitzar-les i difondre-les.
- Aprendre a llegir textos literaris amb l'entonació i corbes melòdiques que li donen sentit.
- Aprendre a transformar textos narratius a estil directe.
- Aprendre a transformar un text narratiu en un guió radiofònic.
- Elaborar un guió radiofònic.
- Entendre la importància del sons i de la música en els programes de ràdio: podcasts.
- Aprendre a contar històries només amb sons.
- Aprendre a dramatitzar un guió radiofònic.
- Ser capaç de realitzar una dramatització radiofònica.
- Aprofitar les màximes característiques tècniques de programes de tractament de so com l'Audacity.
- Aprendre a compartir els podcasts en plataformes col·laboratives com Ivoox.
- Crear i interpretar una obra de teatre.
- Millorar la comprensió oral, lectora i escrita.
- Contribuir al desenvolupament de les diferents competències bàsiques.
- Saber utilitzar eines en línia d'aprenentatge col·laboratiu: Gmail, Google Drive, Genial.ly...
- Saber exposar oralment el procés del projecte.
- Aprendre a treballar de manera cooperativa.
- Aprendre a reflexionar sobre el propi procés d'aprenentatge i reconduir-lo si és necessari.

3. METODOLOGIA

Especialistes com J. Thomas expliquen què són els projectes «tasques complexes que deriven de problemes o preguntes desafiantes; que impliquen els alumnes en activitats de disseny, de resolució de problemes, d'investigació i de presa de decisions; que donen a l'alumnat l'oportunitat de treballar d'una

manera relativament autònoma durant un període de temps ampli, i que culminen en una presentació o un producte reals». Per això, creiem que la millor manera d'encabir els objectius interdisciplinaris anteriors en una mateixa assignatura és fer-ho amb un projecte com el que ara s'explicarà. Es tracta d'una pràctica didàctica de recerca i adaptació de textos literaris de tradició oral. Té tres parts ben diferenciades: una d'investigació, altra d'adaptació i una darrera d'enregistrament o dramatització.

L'alumnat ha de ser el protagonista del seu procés d'ensenyament-aprenentatge. Això implica que en tot moment siga conscient del punt en què es troba i que pugui formular propostes en els diferents elements: avaluació, organització de grups, continguts a tractar, etc. Per això, l'alumnat aprendrà d'una manera activa, col·laboradora, inclusiva i cooperativa:

- Activa: en tant que formularà propostes i objectius a aconseguir, debatrà i investigarà i tindrà la possibilitat de reconduir el procés en funció de les necessitats del projecte i del seu propi treball mitjançant l'autoavaluació contínua.
- Col·laboradora: en tant que hi ha un objectiu comú i, per tant, cal que el grup en siga conscient. A més, poden haver diferents ritmes d'aprenentatge en diferents grups i l'aprenentatge entre iguals serà un factor clau per dinamitzar l'aula i ajudar també a millorar el clima del grup general. Cal dir que normalment treballarem en grup, per tant, convé acordar unes pautes de treball.
- Inclusiva: atendrem totes les necessitats de l'alumnat.
- Cooperativa: ja que l'alumnat es distribuirà per grups i assumiran responsabilitats i tasques consensuades dins dels equips i també a proposta del professorat. Utilitzarem diferents tècniques de treball cooperatiu: 1,2,4; el full rotatori...

A cada grup hi haurà diferents responsables:

- Portaveu: explica a la resta de classe que ha fet el grup i què farà al principi de cada sessió, dialogarà amb altres grups i serà l'enllaç de comunicació amb el professorat.
- Coordinador: distribueix les tasques de la sessió i vetlla perquè els integrants sàpiguen tot allò que han de fer.
- Secretari: recull els acords del grup si pertoca i edita entrades en el blog digital del projecte.
- Atenció al professorat: ha d'estar pendent de qualsevol indicació del professorat.

3.1. Continguts

Els continguts principals són: la cultura popular (concepte i valor), els elements universals comuns de les rondalles, les característiques de les rondalles (temes, llocs, personatges...), el text narratiu, l'estil directe i indirecte, convertir l'estil indirecte en directe, el guió tècnic i literari, els bancs de sons, la interpretació de textos escrits (la importància de l'entonació, les corbes melòdiques, les pauses...), els programes de tractament de so, els blogs digitals (criteris i format), les eines en línia i col·laboratives i les eines d'avaluació (portafolis i rúbriques).

3.2. Avaluació

Com hem explicat adés, l'alumnat ha de sentir-se particip i protagonista del seu procés i, per això, se l'ha de deixar participar i formular propostes; fins i tot en l'avaluació. Intentarem doncs, que després de reflexionar sobre allò avaluable en el portafolis, en el grup de treball, etc. les propostes de l'alumnat puguin ser introduïdes en els instruments i en els criteris d'avaluació.

Les avaluacions que durem a terme són les següents:

- Diagnòstica: per tal d'identificar habilitats i interessos de l'alumnat, l'accés a internet, el coneixement d'eines en línia...

- **Formativa:** es produirà durant tot el projecte, ja que l'alumnat reflexionarà diàriament amb el portafolis i, a més, podrà consultar els criteris d'avaluació en les rúbriques que tindrà sempre a la seua disposició.
- **Final:** la coavaluació mitjançant rúbriques (treball en equip, compromís individual en el treball en equip, portafolis, podcast, presentació oral final), en les quals ja s'inclouen els criteris d'avaluació.

El criteris de qualificació que proposarem seran aquests: tasques i treball diari (60%), diari d'aprenentatge (10%) i producte final i exposició oral (40%).

3.3. Participants

Aquesta pràctica educativa ha estat emprada en l'alumnat de l'assignatura català oral de 2n curs del grau de Traducció i Interpretació de la Universitat d'Alacant (UA). Aquests alumnes són diversos ja que alguns provenen d'altres països o comunitats autònomes en les quals no es parla català i només han cursat aquesta llengua en el primer curs del grau. A més a més, no coneixen la literatura popular valenciana.

El segon grup en el qual s'ha usat aquesta pràctica ha estat en el de l'assignatura de taller de creació verbal de la Facultat d'Educació de la UA. La majoria d'alumnat d'aquest grup sí que coneix la llengua catalana encara que hi ha dos grans grups ben diferenciats; els que provenen de les zones valencianoparlants i els de les castellanoparlants del sud del País Valencià. Aquests últims tenen moltes més dificultats perquè molts d'ells només han fet valencià com a assignatura a primària i secundària o, ni això, ja que eren exempts. Per la qual cosa el nivell, sobretot de l'oral, és baix.

Finalment, també l'hem utilitzada en un grup de secundària d'un IES de El Campello, Alacant. Aquest grup va servir de model per després posar-la en pràctica en grups de la Universitat. Ací vaig comptar amb l'inestimable ajuda de la professora Lourdes Ramírez.

3.4. Temporització i descripció de l'experiència

En la taula 1 podem observar la dinàmica general de treball diària. Les classes duren 2 hores encara que tenen 10 minuts de descans. Cada fase del projecte es realitzarà en una classe excepte la presentació final que dependrà de la quantitat d'alumnat que hi haja en cada grup. Per això pot variar entre 7 classes i unes 10. Això sí, hi ha tasques que s'hauran de fer a casa (investigació, preparació de l'exposició...) o en algun laboratori (gravació de la dramatització de la rondalla).

Taula 1. Dinàmica diària general.

0-15' Plantejament de la sessió	Redistribució de taules si pertoca i reunió d'equips. Els portaveus de cada grup recorden a la resta de la classe que van fer el darrer dia i els objectius pel dia present. Indicacions de la professora	Equips de treball Grup-aula
15-85' Desenvolupament de la sessió	Tasques del dia	Equips de treball
85-95' Resum de la sessió i reflexió conjunta	Resum de la sessió i objectius pel pròxim dia.	Equips de treball
95-110' Reflexió individual sobre el procés.	Reflexió i realització del portafolis individual. Redistribució de la classe si pertoca.	Individual

La pràctica educativa consta de 7 fases. El producte final d'aquest projecte és la realització del programa radiofònic (podcast) amb la lectura dramatitzada. També es pot anar més enllà i fer una representació teatral amb titelles, ombres xineses...

En la primera fase, anomenada "el repte", pretenem motivar l'alumnat i presentar-los el projecte. A més a més, els encoratgem que proposen millores. Se'ls presenta el blog en el qual treballarem i on podran trobar tots els recursos necessaris per realitzar el projecte, els criteris de qualificació i les rúbriques. A més a més, coneixeran el mur digital que emprarem i en el qual podran afegir propostes, conclusions... Finalment, els explicarem que hauran de fer un portafolis i en dissenyaran la portada.

"Experimentem" és el nom de la segona fase. Es tracta que senten que és això d'interpretar amb diferents activitats. Una d'aquestes és dramatitzar una rondalla triada pel professorat i que prèviament s'ha repartit a l'atzar. L'alumnat es reunirà amb els companys que els ha tocat la mateixa i faran una lectura compartida. Una altra activitat important i de la qual hem posat nom a aquest projecte és que escolten i gaudisquen d'alguna de les interpretacions del programa "Ficción sonora" de RNE; més en concret "La isla del tesoro". Seguidament els preguntem sobre aspectes de la interpretació, la música, els sons... Aquestes reflexions les hauran de compartir en un mur virtual de grup que haurem creat amb l'aplicació Padlet o d'altra similar.

La tercera fase és "investiguem". Com el seu nom assenyala és tracta que l'alumnat faci una recerca sobre què és una rondalla. Seguidament hauran d'explicar-la a la resta de la classe; en aquesta part el professorat ha d'intervenir perquè la teoria els quede clara. Més tard, hauran de buscar-ne d'arreu del món i compartir-les amb la resta mitjançant un altre mur virtual. Poden fer-ho per escrit o oralment. Així comencen a familiaritzar-se amb les gravacions de so i són capaços de descobrir com sona la seua veu.

La següent fase és la de "creem". Ara ja coneixen les rondalles, la importància de la música, de l'entonació i de l'expressió en les narracions; per tant, comença la creació. Prepararan una carpeta per grup en Drive, OneDrive, etc. Amb diferents subcarpetes: sons, música, informació, guió. Així s'organitzaran per treballar per grups a classe i també a casa. Seguidament decidiran la rondalla que volen versionar, començaran a dissenyar el guió radiofònic que prèviament els hem explicat. L'hauran de redactar en fulls A3 o en cartolina perquè els puguem exposar a la resta dels grups. Els permetrem fer tots els canvis que vulguen de la rondalla inicial: adaptacions temporals, de lloc, personatges... A més a més, hauran d'intentar fer els canvis necessaris perquè el text passe a ser-ne un conversacional i en estil directe. A continuació cercaran en els diferents bancs de sons lliures que existeixen els que vulguen emprar i els guardaran a la carpeta corresponent. Quant ho tinguen tot enllestí, començaran amb l'enregistrament i l'edició d'àudio amb l'ajuda d'algun programa lliure com l'Audacity. Aquest programa l'explicarem amb una presentació que tindran penjada en el blog i que endemés té molts tutorials a plataformes com YouTube.

Quan ja han acabat tot el procés tècnic els toca presentar el treball amb la cinquena fase "l'exposició oral", ací resumiran amb una presentació tot allò important que han fet i han après fins arribar al producte final que escoltarem a classe. Aquesta part és important perquè permet a l'alumnat recordar tot el recorregut i recopilar-lo en un document. Per això els guiarem amb una sèries de preguntes: quin repte havíeu d'aconseguir? L'heu aconseguit? Quines passes heu seguit durant el projecte? Què heu après? Què us ha agradat? Què no? Perquè heu triat aquesta rondalla?...

La penúltima part és la de "coavaluació" de les rondalles amb un rúbrica que abans ha estat treballada i consensuada per tota la classe. A més a més, s'avaluarà el funcionament de cada grup amb una altra rúbrica. En últim lloc, hauran de respondre unes qüestions en "menti.com" en les quals avaluaran el projecte perquè puguem millorar-lo cada any.

Exemple de rúbrica de coavaluació del producte final:

FICCIÓ SONORA

ENS COMUNIQUEM I ENS COAVALEM

Amb aquesta rúbrica podreu ser conscients en tot moment de la qualitat del treball que esteu preparant i podreu rectificar i demanar ajuda a temps!

Persona que avalua:

Persona avaluada:

PUNTUACIÓ DEL DISSENY I EL CONTINGUT DEL GUIÓ TÈCNIC I LITERARI:

PUNTUACIÓ DEL CONTINGUT DE L'AUDICIÓ I DE L'ÚS DEL PROGRAMA

AUDACITY:

TOTAL:

Taula 2. Disseny del guió tècnic i literari.

	Insuficient 0.1, 0.2, 0.3, 0.4	Suficient 0.5, 0.6, 0.7	Molt bé 0.8, 0.9, 1	Puntuació alumnat	Puntuació professorat
1. Estructura	No hi ha cap intent d'omplir els diversos apartats ni de fer cap tipus de muntatge o l'estructura resulta caòtica i difícil de seguir. No hi ha cap element ni efecte sonor.	S'intenta seguir un ordre, però no hi ha previsió dels diferents recursos i l'estructura queda pobre. Hi ha música o altres sons, però el guió queda pobre.	Hi ha una estructura clara amb un ordre dels elements que facilita la seua aplicació i la fàcil divisió de les diferents parts del programa. Hi ha riquesa de recursos.		
2. La rondalla	No s'entén la història. No s'ha reelaborat el text original.	S'entén la història però hi ha poca reelaboració del text original.	La història es pot seguir amb facilitat i el text original està adaptat i reelaborat.		
3. Temps	El guió és irreal i no s'ajusta al temps proposat.	El guió s'ajusta al temps però això en dificulta el seguiment.	El guió s'ajusta al temps i fins i tot permet la improvisació.		
4. Puntualitat	El guió no ha estat presentat el dia proposat.	El guió ha estat presentat el dia proposat però és incomplet.	El guió ha estat lliurat el dia proposat o abans de la data límit.		
5. Presentació	La presentació no ha respectat la graella proposada. El document està brut, amb esborranys i no hi ha cap voluntat estètica. El text té moltes faltes d'ortografia.	S'ha respectat la graella proposada però hi ha diferents tipografies que no són coherents. El document presenta algun esborrany. Hi ha faltes d'ortografia.	S'ha respectat la graella proposada i la tipografia és coherent. Hi ha voluntat estètica en la presentació del document. No hi ha faltes d'ortografia.		

Taula 3. L'audició.

	Insuficient 0.1, 0.2, 0.3, 0.4	Suficient 0.5, 0.6, 0.7	Molt bé 0.8, 0.9, 1	Puntuació alumnat	Puntuació professorat
1. Volum	El volum és massa alt o massa baix i en dificulta l'enteniment.	El volum és adequat en general, però de vegades puja o baixa massa.	El volum és l'adequat al llarg de tota l'audició.		
2. Rascades	Hi ha rascades contínuament.	Hi ha alguna rascada.	No hi ha cap rascada.		
3. So ambient	El so ambient és excessiu durant tota l'audició.	De vegades se sent massa el so ambient.	El so ambient ha estat eliminat i s'escolta perfectament.		
4. Talls	Hi ha talls contínuament.	Hi ha algun tall.	No hi ha cap tall.		
5. Primers i segons plans	Els sons se superposen i no queda clar quins han d'escoltar-se en primer pla.	Hi ha sons de primer pla, però de vegades hi ha alguna superposició.	Els sons estan clarament diferenciats		
6. Efectes	No s'ha utilitzat cap efecte i l'audició resulta pobre.	S'han utilitzat efectes però insuficientment.	S'han utilitzat suficients efectes que afavoreixen l'escolta de l'audició.		
7. Ritme	L'audició és mancada de ritme. De vegades és massa lenta o massa ràpida o hi ha silencis massa llargs.	L'audició té ritme però de vegades s'accelera, s'alenteix o hi ha algun silenci massa llarg.	L'audició està ben muntada i el ritme afavoreix la predisposició cap a l'escolta.		
8. Veu	La veu no s'escolta bé o manca de brillantor.	La veu s'escolta bé però de vegades enterboleix l'àudio o no acaba d'integrar-se amb la resta d'elements.	La veu s'escolta perfectament, posseeix brillantor i està perfectament integrada amb la resta d'elements.		
9. Vocalització i fluïdesa	No es vocalitza bé i per tant no s'entén. A més, el discurs és entrebancat.	Es vocalitza bé però hi ha alguna vacil·lació.	Es vocalitza bé i no hi ha cap vacil·lació.		
10. Coordinació	No hi ha cap tipus de coordinació entre els integrants del grup.	Hi ha coordinació entre els integrants del grup però de vegades superposen les seues intervencions.	Les intervencions estan totalment coordinades i sincronitzades.		

La darrera part del projecte és la de “compartim i difonem”. Es tracta que puguen els àudios a la plataforma Ivoox, YouTube... i que els compartisquen en el blog que hem creat perquè companys, familiars i amics puguen gaudir també d'aquests representacions. Tot açò no serà possible si no aconseguim els permisos pertinents per part de l'alumnat.

4. RESULTATS

Els resultats que hem obtingut en l'aplicació d'aquesta pràctica educativa han estat totalment satisfactoris ja que els dos grups han millorat o han aconseguit obtenir un coneixement general dels elements bàsics de la literatura catalana de transmissió oral i, ara, són capaços d'analitzar i valorar les possibilitats didàctiques de la literatura popular. Han creat i adaptat diversos tipus de textos a partir de models proporcionats per aquest tipus de narrativa i poden gestionar pertinentment contes i llegendes com a recursos d'interés en l'educació. També, han demostrat ser capaços d'analitzar i dissenyar projectes didàctics per a treballar les habilitats orals en els contextos plurilingües valencians. Han obtingut habilitats digitals per crear activitats i projectes com a recurs en l'educació i que els serviran a molts en els seus futurs treballs; no hem d'oblidar que molts seran futurs empleats en l'educació.

A més a més, els ha ajudat a adquirir una competència comunicativa oral i escrita en un nivell B2/C1 del Marc Europeu Comú i a desenvolupar habilitats lingüístiques i cognitives relacionades amb la interpretació. Cosa molt important tant en el grau de Traducció i Interpretació com en el d'Educació.

Seguidament fem un llistat de les competències que hem observat que han millorat i per què o com:

- Competència en comunicació lingüística (CCLI): tan l'oral com l'escrita amb totes les activitats que s'han fet.
- Tractament de la informació i competència digital (TICD): amb la creació del blog, del mur virtual, de l'edició d'àudio...
- Competència per aprendre a aprendre (CAA): amb la cooperació en grups i amb l'autoavaluació.
- Competència social i ciutadana (CSC): amb treball per grups, la convivència i la solució de conflictes.
- Competència cultural i artística (CC): amb coneixement de les rondalles i de la cultura popular valenciana.
- Competència d'autonomia i iniciativa personal: autoestima, creativitat, autocrítica. Imaginar el projecte i dur-lo endavant.

5. CONCLUSIONS

Com a conclusió cal remarcar que la gran majoria de l'alumnat és capaç de treballar i adquirir tots els objectius proposats i, sobretot, conèixer la literatura popular del País Valencià, fer-la seua i estimar-la. A més a més i gràcies a açò, han millorat la comprensió lectora, l'escrita i l'oral. Tot açò amb un projecte interdisciplinari en el qual també es treballen les competències digitals i de tractament de la informació, d'iniciativa personal, d'aprendre a aprendre, etc. Un projecte motivador i educador alhora. Alguns experts en l'ensenyament de l'oral com Joaquim Dolz i Bernard Schneuwly destaquen la importància del treball per projectes o seqüències didàctiques: «l'elaboració de seqüències didàctiques, adaptades a les especificitats materials de l'oral, constitueix un camí prometedor per a l'ensenyament de l'oral. Aquestes seqüències, basades en models didàctics dels gèneres orals explotats, proposen treballar de manera integrada en diferents nivells de la producció de textos orals» (2006).

Finalment, cal destacar que aquest projecte es pot adaptar a qualsevol llengua i lloc del món ja que fins i tot les llengües no minoritzades tenen problemes perquè no es perda la cultura popular en l'imaginari col·lectiu dels pobles.

REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES

- Alcoverro, C. (2012). *Estratègies per a l'ensenyament de la literatura catalana*. Actes del Setzè Col·loqui Internacional de Llengua i Literatura Catalanes (I, 15-38). Publicacions de l'Abadia de Montserrat.
- Borja i Sanz, J. (2012). *Etnopoètica i ensenyament de llengües: sobre les possibilitats didàctiques de les rondalles en el sistema educatiu contemporani*. Actes del Setzè Col·loqui Internacional de Llengua i Literatura Catalanes (I, 121-130). Publicacions de l'Abadia de Montserrat.
- Dolz, J. i Schneuwly, B. (2006). *Per un ensenyament de l'oral, iniciació als gèneres formals a l'escola*. Institut interuniversitari de Filologia Valenciana, publicacions de l'abadia de Montserrat.
- Sbert, M. (2007). Funcionalitat pedagògica de la poesia de tradició oral (Apunts., En C. Valriu i J. Armangué (Ed.): *Els gèneres etnopoètics: competència i actuació* (159-173). Edizioni Grafica del Parteolla.
- Thomas, J. W. (2000) *A review of reserch on project-based learning*. The Autodesk Foundation.

Phraseological Units in Literary Translation as Resources for the Empowerment and “Naturalization” of L2 Speakers in Multilingual Education¹

Martines, Vicent

(ISIC-IVITRA, Universitat d’Alacant/Universidad de Alicante; Institut d’Estudis Catalans; Real Academia de Buenas Letras de Barcelona)

Abstract: In bilingual education, it is crucial to study in depth as much as possible the several levels, strata, mechanisms, characteristics, elements and/or units that contribute to empower the speaker almost as a native speaker of the languages he is learning. We analyze several aspects of the linguistic “naturalization” of speakers in multilingual contexts (L2). It is not only a question of providing access to the grammatical and lexical elements of the language that is being learned. It is not just grammar, or language, rather it is transporting the speaker to the cognitive structural situation that (without disregarding grammar and other questions related to the linguistic functioning of the communication system of verbal expression being learned or activated) allows him to express himself as a native speaker. In this learning process that tends to empower the bi/multilingual speaker, Phraseological Units [UF], although occasionally they might seem insignificant to us, refer us to the referential universe of the cultural *tradicio* of a language, and can provide us with an interpretive wealth of great relevance for the knowledge of the culture of a given language.

Keywords: bilingual education, linguistic improvement, phraseological units, literary classics, translation, Ausiàs March

1. THE FORMIDABLE POWER OF BI- / MULTILINGUAL CONTEXTS

In bilingual education, it is crucial to deepen as much as possible in the knowledge of the several levels, strata, mechanisms, characteristics, elements and/or units that contribute to empower the speaker almost as a native speaker of the languages he is learning. In every process of bi- / multilingual education, several language play a role –as if “to tango”, let us use this phraseological unit [UF]. In turn, this platitude is a summary of the formidable –which comes from Latin *formido*, ‘to cause awe’– complexity of the cognitive processes taking place in the speaker’s mind in multilingual contexts (at least bilingual), if we were to describe them.

Neurolinguists have a strenuous task ahead of them. We owe much to them. Thus, for instance, we know that in the same way that it has been demonstrated that reading (reading much and well, being concentrated and attentive to what we read) changes not only the mind but the brain itself –by making the neuronal networks more dense and making the sinapsis more dynamic–, multilingualism (which

¹ This study was done at the Institut Superior d’Investigació Cooperativa IVITRA [ISIC-IVITRA] (Programa per a la Constitució i Acreditació d’Instituts Superiors d’Investigació Cooperativa d’Excel·lència de la Generalitat Valenciana, Ref. ISIC/012/042), within the following research projects and groups: «Variación y cambio lingüístico en catalán. Una aproximación diacrónica según la Lingüística de Corpus» (MICINUN, Ref. PGC2018-099399-B-100371); (IEC, Ref. PRO2018-S04-MARTINES); Grup d’Investigació VIGROB-125 of the UA; “El cabal didàctic en la docència universitària de les unitats fraseològiques. Claus per a l’“empoderament” i la “naturalització” lingüística en entorns docents bi/multilingües” (Institut de Ciències de l’Educació de la UA, Xarxa Ref. 5354, 2020, Modalitat C); and the Grup d’Investigació en Tecnologia Educativa en Història de la Cultura, Diacronia lingüística i Traducció (Universitat d’Alacant, Ref. GITE-09009-UA).

includes contexts that are at least bilingual), especially in educational contexts, contributes just like reading (although more and in a better way) to making the neuronal networks denser and at the same time more flexible, plastic and polyvalent: in sum, it facilitates cognitive processes.

Learning other languages, and to do so in multilingual contexts (linguistic immersion) improves our mind (we wish it could be a panacea) and cognitive processes. To learn languages, and several languages, teaches us to learn in general; to speak several languages and to do it in multilingual contexts helps us think better. In fact, it is a *new trend* –and even a *trending topic* or a *hashtag*– in Neurolinguistics the fact that learning and speaking several languages and to live amongst several languages provides speakers with a certain predisposition to resilience in the face of neurodegenerative processes.

In fact, this can be a solution to the chaos of Babel. Multilingualism, contrary to what we have mentioned, that it represents something formidable regarding the enormous cognitive complexity involved, can offer (in fact it already offers) much good. To the chaos of Babel and the subsequent confusion of languages, the Scriptures already offered, as part of the New Testament, more hopeful than the Old one, the contrary virtue of Pentecostes. The tongues of fire that thanks to the Holy Spirit descended on each apostle had the goal and the effect that they preached in all languages. The biblical punishment of multilingualism was assumed as (part of the) solution for the missionary activity. Nothing less than that.

2. ASPECTS OF LINGUISTIC “NATURALIZATION” IN MULTILINGUAL CONTEXTS

In multilingual education it is not just about providing access to the grammatical and lexical elements of the language or languages being learned at any given moment. It is not only grammar, nor language, rather it is about transporting the speaker to the cognitive structural situation that (without disregarding grammar and other questions related to the linguistic functioning of the communication system of verbal expression being learned or activated) allows him to express himself as a native speaker. It is, of course, an ideal. Reality is stubborn, when not recalcitrant, and the complexity of linguistic structures and, in sum, of communication as a globalizing act of expressive formalization, either in written or spoken forms (for others and even for one self), either just “felt” or “thought”, of the feelings, processes, actions, thoughts, wishes, longings, etc. causes it to be very difficult for the speaker to have a “perfect” (for instance in the phono-phonological level) effective competency of the acquired languages, even when learning them perfectly, similar to that of a native speaker. With great difficulty an L2 will be practised with the effective mastery (very frequently unconsciously) of an L1. This should not be seen as a problem but as confirmation of the formidable –now understood as something ‘awesome and marvellous’– richness of the language, and in multilingual education, of the languages, and of the (mental, cognitive) benefits it provides, in addition to the improvement of human communication, of society and of the connectivity and empathy it generates.

The speaker’s *naturalization* (of all of us) in other languages when facing (when we face) the adventure of learning and using those languages is an ideal. In addition, it is something complex. For this challenge, learning the use (coherently, whenever appropriate) of the wealth of phraseology or phraseological units [UF] is very effective. We, like any other speaker, whenever begin to walk the path of a language (or when we haven’t done so for a while and say that “our language is rusty”) can experience anecdotes derived from the wrong use of some of these indicators of “naturalization” par excellence: the phraseological units. This can lead to laughter or even hilarity –better to take it this way– or simply to a lack of understanding. The truth is that UFs, even if they might seem insignificant

sometimes, refer to the universe of references of the cultural *traditio* of any given language; they can offer us interpretation possibilities of great interest when knowing the culture of that language. Through the UFs we will have access to elements that, once known, finetune the clauses of knowledge as speakers of language(s) understood as global “contexts” or cultural attributes and as the global communication tools they are.

3. UFS AND TRANSLATION AS A TOOL FOR THE IMPROVEMENT OF MULTILINGUAL LEARNING AND LINGUISTIC “MULTINATURALIZATION”

This can be perceived more clearly in a translation situation (whenever we translate there is an interaction of at least two languages). They are “clichés” that determine some behavioral criteria that must be part of the translation strategy, precisely because they can be elements that help individuate the original itself. They are concepts of great epistemological depth with regard to the Linguistics paradigms. It has to be verified when they should be resolved with transpositions, modulations, equivalences or adaptations. These elements are essential for understanding the construction of a text/discourse (from the linguistic rhetoric, lexicography or syntax, or the always-present semantics points of view), either from the perspective of the analysis of the original discourse or from the translation perspective. There is also an interest from the standpoint of the diverse activation of the procedures of metaforization, as a way of mixing questions that are properly philological and those that are cultural. Even more so when we deal with products from the Middle Ages or the Renaissance, obviously further removed from the translator diachronically and with regard to the linguistic stage or the world vision.

In a great part, the problems and at the same time the advantage that phraseology can offer, the Phraseological Units, in improving the knowledge of the language(s) come from the fact that they are deeply rooted in the cultural context. That is why there are so many untranslatable cases that must be resolved with adaptations of equivalences and because of it they constitute fighting grounds for cognitive linguistics and contrastive analysis.

Learning UFs “naturalizes” us in our L1 and in the L2s we learn. It does so, although in a multilingual situation we should say that it “polinaturalizes” us, for it places us amidst an interesting and exciting arrangement of intercultural and historical transferences. Language (any language and all languages) is much more than grammar, and even if we should not do away with mastering it, language (any language and all languages) brings together cultural history, the past, the present and the future of the linguistic community, and much more than just words, the identity, the identities and transferences that have existed and exist among them.

4. UF, TRANSLATION AND IBERIAN CLASSICS IN MULTILINGUAL TRANSLATIONS

Let us see some examples of the great value of UFs through the mediation or intercultural transference that translation is, which makes of the word a cultural bridge. We will do so taking as an example the multilingual translation of classics of medieval and Renaissance Catalan literature that were paramount in their period in the Crown of Aragon, in addition to being classics for the entire Hispanic context and forerunners or precedents of the Golden Age of Spanish literature.

Because of logical limitations of space and time, we will focus on just one, the great Valencian poet Ausiàs March (Archer, 2006; Martines, 2009), who played a major influence on key authors such as Garcilaso de la Vega, Santa Teresa, San Juan de la Cruz, or Quevedo.

He is a very influential author whose poems exerted an influence in others who in turn had a great influence also. He is not an easy author, but because of his stature as an Iberian classic he can offer us relevant examples of the importance UFs had back then for the “naturalization” of their respective contribution to our shared cultural tradition.

For this, it is necessary to analyze the texts with more detail and go beyond the lexical units paying attention to the lexico-semantic solidarity established within the UFs. They are key elements for the characterization of an author’s style (Dobrovl’skij, 1990 [1992]). In this way, we will have the elements to be able to measure in detail the clauses of the morphosyntactic, syntactic and semantic compromise and to perform case analyses of “contexts” or essential attributes for the characterization, the comprehension and the understanding of the literary language of the author that is the object of our study (Honrubia & Rosique, 2011; Pastor, 2000; Ginebra, 2005; Le Fur, 2007; Ruiz, 1998; Sánchez, 2013; Sánchez & Fuster 2012, 2014; Sinclair, 1991).

In addition, an author such as Ausiàs March provides us with “noble” and contrasted models (because he is a classic) to be able to solve the –always present– doubts when learning a language(s) and also when wishing not to unlearn it/them because of disuse (Antolí, 2015, 2016a, 2016b, 2019; Cortijo & Lagresa, 2013; Cortijo & Martines, 2012, 2013, 2017; Martines, 2009; Martínez, 2015, 2017, 2018, 2021; Wittlin, 1991, 1995; Butinyà, 2012).

5. SAMPLE OF MULTILINGUAL ANALYSIS OF UP FROM AUSIÀS MARCH’S DICTATS

5.1. Questions on the Multilingual Method

We shall now proceed to offer some samples of the multilingual analysis of UFs from Ausiàs March’s *Dictats* –as the great Valencian poet always referred to his poems, “dictats”–. In particular, we shall have into consideration translations of Ausiàs March into English, Italian, and Spanish:

- The English translations taken into consideration are the following, in chronological order:
 - 1951 [1963²]: WOOLSEY, Gamel: English translation –in parallel with the original version– of the first stanza of poem XXVIII (“Lo jorn ha por...”), Gerald Brenan, *The Literature of the Spanish People*, New York, 1951, pp. 112-117 [Harmondsworth, 1963].
 - 1976: TERRY, Arthur, *Ausiàs March. Selected poems*, Edinburgh, Edinburgh University Press (“Edinburgh Bilingual Library”, 12).
 - 1986 [1987²]: CONEJERO, M. A., P. RIBES I D. KEOWN, Ausiàs March, *Selecció de poemes. Selected poems*, Valencia, Fundació Shakespeare.
 - 1993: ARCHER, Robert, *Ausiàs March: A key anthology*, Sheffield, The Anglo-Catalan Society (“Occasional Publications”, 8).
 - 1994: ARCHER, Robert: “Ausiàs March, an Unfading Voice”, *Catalan Writing*, 12 (1994), 9-19.
 - 1999: WITTLIN, Curt: «Ausiàs March en anglés, amb una versió rítmica del poema XXVIII: ‘Lo jorn ha por...’», Vicent Martines (ed.), *Canelobre: Estudis sobre Ausiàs March [Revista de l’Institut de Cultura Juan Gil-Albert]* (Alacant, Diputació). 39-40 (1999), 223-232.
- Translation into Italian: that done within ISIC-IVITRA by Profs Costanzo di Girolamo and Oriana Scarpati, both from the Università degli Studi di Napoli Federico II (in progress).
- Translation into Spanish: that done within ISIC-IVITRA by Profs. Marion Coderch (University of Durham) & José María Micó (UPF), supervised by Prof. Robert Archer (King’s College, Londres) in:

- 2018: Archer, Robert (ed), Marion Coderch & José María Micó (Trad.), Ausiàs March, *Dictats*, with the collaboration of Vicent Martines, Jordi Antolí, M^a Ángeles Fuster & Elena Sánchez, Madrid, Cátedra.

5.2. Sample of Multilingual Analysis of Locutions in Ausiàs March's *Dictats*²

1. *caure de l'esment* loc. verb. To forget.

Poem 46

V. 21

<O > En lo perill no·m *caureu del esment*
 <TE> in (such) danger, you will never *leave my mind*;
 <CO> Amidst the peril you'll not *leave my thoughts*,
 <AR> But in the idst of this danger, I shall *think only of you*,
 <DGS> Nel pericolo non mi *dimenticherò di voi*,
 <ARCá> En el peligro no dejaré de *recordaros*

2. *córrer a recurs* loc. verb. To rush to find shelter.

Poem 46

V. 13

<O > grans e pochs peixs *a recors correran*
 <TE> fish great and small will *rush to save themselves*
 <CO> Fish, great and small, will *rush to have recourse*
 <AR> and all the fish beneath will *rush for shelter to secret hiding-places*.
 <DGS> i pesci, grandi e piccolo, *correranno a salvarsi*
 <ARCá> Peces grandes y chios *correran a refugiarse*

3. *deslligar nuus* loc. verb. To undo/cut ties.

Poem 66

V. 4

<O > a *desligar los nuus* c· Amor sab fer.
 <TE > *to undo the knots* which Love can tie.
 <CO> As *to undo the knot* that Love can tie.
 <DGS> da *sciogliere i nodi* fatti da Amore
 <ARCá> para *desatar los nudos* que el amor sabe hacer

4. *ser en tenebres* loc. verb. To be in darkness / in obscurity.

Poem 18

V. 36

<O > e tant com viu ab ell *és en tenebres*,
 <TE > and as long as the soul dwells in it, *it is in darkness*),
 <CO> It dwells *in darkness* e'er *it lives therein*,
 <DGS> fin quando questa vive con lui, *vive nelle tenebre*–
 <ARCá> y està, mientras tiene vida, *entre tinieblas*

² <O > = <Originale>; <TE> = <TErry>; <CO> = <COnejero>; <AR> = <ARcher>; <DGS> = <DiGirolamoOScarpati>; <ARCá> = <ArcherCoderchMicó> (Martines 2006, 2009).

4. CONCLUSIONS

UFs can provide us with more keys, references and tools in order to, in a Multilingual Educational context, learn better the languages we are trying to familiarize ourselves with, and especially they can help in improving our degree of expertise in them. We all know Dante's famous verses from the *Divine Comedy*:

<i>Commedia</i> , Dante Alighieri.	Catalan (Trans. Andreu Febrer, 1/8/1429 , Ed. Raquel Parera Somolinos [PhD Dissertation, UAB, 2018: https://www.tdx.cat/handle/10803/664223#page=3]
Nel mezzo del cammin di nostra vita / mi ritrovai per una selva oscura, / ché la diritta via era smarrita. / Ahi quanto a dir qual era è cosa dura / esta selva selvaggia e aspra e forte / che nel pensier rinova la paura! /	En lo mig del camí de nostra vida / Me retrobe per una selva escura, / que la dreta via era fallida. / Hay!, quant a dir qual era es cosa dura / Esta selva salvatge, aspra e fort, / qu'el pensament nova por me procura /

Phraseology becomes a great aid in the wild, dark, difficult, and harsh forest that, in their thoughts, serves to renew the speakers' fears to speak without mistakes, to not know enough. Languages, education, multilingual environments, allow us to know more, think better and, hopefully, be better.

BIBLIOGRAPHY REFERENCES

- Antolí Martínez, J. M. (2016a). "De l'expressió de la percepció sensorial auditiva a l'expressió del discurs reportat. El verb sentir en català medieval (ss. XIII-XVI)." *Zeitschrift für Katalanistik*, 29, 167-190.
- Antolí Martínez, Jordi Manuel (2016b). *Els verbs de percepció en català antic. Els verbs veure, sentir, oir i entendre en els segles XIII-XVI*. Alacant-Barcelona: IIFV/Publicacions de l'Abadia de Montserrat.
- Antolí Martínez, J. M. (2015). "Voler + infinitive in Catalan From the imminence aspectual periphrasis to the epistemic and evidential marker (from the 13th century to the present day). *Catalan Journal of Linguistics*, 14, 11-31.
- Antolí Martínez, J. M. (2019). Subjectivació i evidencialitat: el verb *amençar* fins al s. XIX. Un estudi de corpus. *Anuari de Filologia. Estudis de Lingüística* 9, 203-233. <https://doi.org/10.1344/AFEL2019.9.7>
- Archer, R. (2006). *Ausiàs March. Verse Translations of Thirty Poems*. Fundació Carulla/Tamesis.
- Butinyà, J. (2012). *Reflexions sobre la traducció arran de les lletres catalanes medievals*. Monographs. Publications of eHumanista. https://www.ehumanista.ucsb.edu/sites/secure.lsit.ucsb.edu/span.d7_eh/files/sitefiles/publications/monographs/libro_julia_butinya-martines.pdf
- Cortijo, A., & Martines, V. (2012). Multilingual Joan Roís de Corella. *The relevance of a Fifteenth-Century Classic of the Crown of Aragon/Joan Roís de Corella Multilingu*. In *La importància d'un clàssic de la Corona d'Aragó del segle XV*, Santa Barbara, University of California-Publications of eHumanista.
- De Corella, J. R. (2016). *The Story of Leander and Hero, by Joan Roís de Corella: A multilingual edition of a classic from the Crown of Aragon* (Vol. 12). (A. Cortijo & V. Martines, trad.) John Benjamins Publishing Company.

- Dobrovolskij, D. (1990 [1992]), *Phraseological Treasures in the Process of Translation*, en Barbara Lewandowska-Tomaszczyk; Marcel Thelen (eds.), *Translation and Meaning, 2: Proceedings of the Lodz Session of the 1990 Maastricht-Lodz Duo Colloquium on Translation and Meaning*, Maastricht, Euroterm, 35-42.
- Ginebra Serrabou, J. (2005). Fraseologia, lingüística de corpus i ensenyament de la gramàtica. *Articles de didàctica de la llengua i de la literatura*.
- Honrubia, J. L. C., & Rosique, S. R. (Eds.). (2011). *Spanish word formation and lexical creation* (Vol. 1). John Benjamins Publishing.
- Le Fur, D. (2007), *Dictionnaire des combinaisons de mots*. Le Robert.
- Martines, V. (2006). Acaraments i contrastos literaris. Filologia i traducció per entendre Ausiàs March. *Il Confronto letterario: Quaderni del Dipartimento di Lingue e Letterature Straniere Moderne dell'Università di Pavia*, (46), 235-268
- Martines, V. (ed.) (2009). *Ausiàs March, poeta universal: 8 poemes d'Ausiàs March traduïts a 25 llengües*. Institució Alfons el Magnànim, València.
- Martínez, C. M. (2015). “Gramaticalització, canvi semàntic i intersubjectivació: un acostament a l’evolució del connector *emperò* parentètic en català antic.” *Studia Iberica et Americana-SIBA. Journal of Iberian and Latin American Literary and Cultural Studies* 2, 3-17.
- Martínez, C. M. (2017). “Evolució i procés de gramaticalització del marcador discursiu *noresmenys* en català antic.” *Zeitschrift für Katalanistik* 30, 53-76.
- Martínez, C. M. (2018). “De l’[EMOCIÓ] a la [CONTRA VOLUNTAT]: El procés de gramaticalització de malgrat als segles XII-XVI”. *Scripta. Revista Internacional de Literatura i Cultura medieval i moderna* 12, 86-102.
- Martínez, C. M. (2021). *Origen i evolució dels connectors de contrast en català*. Institut Interuniversitari de Filologia Valenciana.
- Metge, B. (2013). *The Dream of Bernat Metge/Del Somni d'en Bernat Metge*. (Vol. 4). (A. Cortijo & E. Lagresa, trad). John Benjamins Publishing. (1399)
- Metge, B. (2013). *The Book of Fortune and Prudence*. (A. Cortijo & E. Lagresa, trad). John Benjamins Publishing. (1381)
- Pastor, G. C. (Ed.). (2000). *Las lenguas de Europa: estudios de fraseología, fraseografía y traducción*. Ed. Comares.
- Ruiz, L. G. (1998). *La fraseología del español coloquial*. Ariel.
- Sánchez López, E. (2013). *Estudi de la llengua d'Ausiàs March a través de les col·locacions. Una aproximació semiautomàtica*. De Gruyter.
- Sánchez López, E., & Fuster Ortuño, M.A. (2012). La fraseologia vista des d’una doble perspectiva: sincrònica i diacrònica. *eHumanista/IVITRA*, (2), 185-201.
- Sánchez López, E., & Fuster Ortuño, M.A. (2014). Estudi de les unitats fraseològiques de la tercera esfera des d’una perspectiva diacrònica, “*Caplletra. Revista internacional de filologia*”, 56, 243-267.
- Sinclair, J. (1991). *Corpus, Concordance, Collocation*. Oxford University Press.
- Wittlin, C. (1991). *Repertori d’expressions multinomials i de grups de sinònims en traduccions catalanes antigues*, Barcelona. Institut d’Estudis Catalans.
- Wittlin, C. (1995). *De la traducció literal a la creació literària: estudis filològics i literaris sobre textos catalans i valencians*. Institut Interuniversitari de Filologia Valenciana - Publicacions de l’Abadia de Montserrat.

Análisis de las competencias docentes en línea en Educación Superior

Martínez Bonilla, Ismael

Facultad de Estudios Superiores Iztacala, Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM)

Abstract: In online education, teaching skills have been approached from different approaches, however, the constructivist approach is the one that best suits it, because the new role of the teacher is reflected in the way of promoting cooperative work between students, the exchange of ideas and keep track of them. In this sense, teachers no longer impart knowledge to students, but help them in its construction through interaction processes and because it emphasizes the importance of the context for an efficient development of learning processes. Especially at the higher level, teaching skills become important, because it is in universities where students' knowledge and skills are mainly formed to meet the needs of the country and society. Some of the skills that the online teacher must possess are related to technologies, which are the main axis of technology-mediated education, however, it is not the only one since it must be complemented with others related to pedagogy, communication, evaluation, organization, ethics and values, research, among others.

Keywords: education, educational evaluation, teaching skills, competency based education, competency-based education.

INTRODUCCIÓN. EL ROL DEL DOCENTE EN LÍNEA

El rol del docente en educación en línea cambia drásticamente. No se trata de comparar el rol y las actividades con los profesores presenciales o viceversa ya que la educación en línea se centra principalmente en las TIC y, por lo tanto, el rol, actividades y funciones del docente giran en torno a estas tecnologías. Esto se verá plasmado en la manera de fomentar el trabajo cooperativo entre los alumnos, el intercambio de ideas y hacer un seguimiento de las mismas Martínez y Ávila (2014). En este sentido, Rizo (2020) haciendo una recopilación de varios autores, Reyes (2015) y Martínez y Ávila (2014), mencionan que el papel del docente virtual es:

- a) Orientar adecuadamente el proceso de enseñanza-aprendizaje.
- b) Crear una atmósfera adecuada para generar comunidades de aprendizaje.
- c) Conocer y hacer uso de las TIC, no sólo en el aspecto práctico, si no en el aspecto técnico para apoyar a los estudiantes si es necesario.
- d) Incorporar actividades que fortalezcan la participación sincrónica y asincrónica de los alumnos.
- e) Estimular la reflexión que contemple situaciones de aprendizaje, guiar, estimular, proporcionar ayuda e información complementaria.
- f) Diseñar estrategias para que los alumnos aprendan por sí mismos, corregir sus trabajos y asesorar al estudiante en su proceso de aprendizaje.
- g) Seleccionar y organizar los contenidos en diferentes formatos, que sean interactivos y personalizados.
- h) Define las actividades virtuales que se propondrán a los alumnos, elegir la o las herramientas del entorno virtual que se utilizarán, seleccionar y/o crear los materiales digitales que se emplearán como recursos didácticos, fijar tiempos de trabajo y establecer estrategias e instrumentos de evaluación.

- i) Realizar seguimiento y supervisión del proceso educativo, por lo que debe realizar constantemente la retroalimentación para que se sientan escuchados y desde luego que se les ha valorado su opinión.
- j) Buscar materiales y recursos para la información, es decir, ser experimentados en las herramientas tecnológicas para la búsqueda y recuperación de la información.
- k) Asumir nuevas formas de trabajo colaborativo teniendo en cuenta que nos estamos refiriendo a una colaboración no presencial marcado por las distancias geográficas y por los espacios virtuales.
- l) Mantener una comunicación constante con sus estudiantes a través de los medios establecidos y monitorear su progreso. Lo anterior obliga a mantener una presencia constante en la plataforma que le permite generar confianza y cercanía para el estudiante.

Como puede verse, el trabajo docente en educación en línea exige mucho más que el modelo tradicional, ya que se exige un seguimiento más personalizado (Martínez y Ávila 2014).

Es por ello que el profesor en esta modalidad, tiene como objetivo ofrecer al estudiante herramientas y guías que le ayuden a desarrollar su propio proceso de aprendizaje, y al mismo tiempo, atender sus dudas, necesidades, valorar las contribuciones personales de los estudiantes y realizar un seguimiento personalizado de todos y cada uno de los alumnos. Debe ajustarse al perfil de cada estudiante porque cada alumno impone su propio ritmo de aprendizaje, y en este sentido, dejará de ser la fuente de información, para convertirse en facilitador del aprendizaje (Martínez y Ávila, 2014).

Las funciones del docente cambian al de un docente-tutor. Silva, (2010) menciona que el papel del tutor es fundamental cuando se habla de educación en línea ya que pasa de ser un transmisor de conocimiento a facilitador del aprendizaje, en el sentido de que tiene que promover y orientar la construcción individual y la interacción social, es decir, hacer autónomo y responsable al estudiante. El proceso de tutorizar permite que el alumno comprenda los contenidos que se le presenten a través de nuevos recursos y herramientas. Estos recursos educativos deben guiar todo el proceso de aprendizaje y en ellos los alumnos deben “sentir la voz del profesor” (Martínez y Ávila, 2014).

Sin embargo, no se trata de controlar ni vigilar lo que los estudiantes hacen o no en la plataforma virtual, si no coordinar y facilitar el aprendizaje, guiar los procesos de búsqueda, analizar la información encontrada, seleccionar la que realmente se necesita, interpretar los datos, sintetizar el contenido y difundirlo son algunas de las tantas tareas que el profesor debe guiar (Viñals y Cuenca, 2016). Además, el docente debe adecuarse, no sólo en la práctica si no en su forma de actuar y de concebir el aprendizaje, en este sentido el docente debe digitalizarse y poseer competencias digitales, encaminadas al uso de las TIC (Viñals y cuenca, 2016).

Esta competencia ligada al uso de las tecnologías digitales, no sólo implica ser una persona autónoma, eficaz, responsable, crítica y reflexiva al seleccionar, tratar y utilizar la información y sus fuentes, así como las distintas herramientas tecnológicas; sino que al mismo tiempo demanda tener una actitud crítica y reflexiva en la valoración de la información disponible (Viñals y Cuenca 2016). Además de la competencia digital, existe otra serie de habilidades y conocimientos que el docente en línea debe poseer, a continuación se mencionan en el siguiente apartado.

DESARROLLO. COMPETENCIAS DOCENTES.

El enfoque por competencias docentes, se origina de acuerdo con Rubio (2012) principalmente de tres enfoques:

- a) El enfoque conductista. Plantea que depende de la tarea, así se definen las competencias a desarrollar. Este enfoque es el más atractivo en el ámbito laboral.
- b) En el enfoque funcionalista, las competencias se centran en el resultado que se espera lograr, no se centra en cómo se hace.
- c) Desde el punto de vista constructivista las competencias establecen como punto de partida tanto a las personas con sus posibilidades, objetivos e intereses como al entorno social, cultural, laboral, etc. con el que se relacionan en función de generar conjuntamente los procesos de aprendizaje y desarrollo humano.

La Secretaría de Educación Pública SEP (2012) menciona que las competencias permiten a los docentes identificar, seleccionar, coordinar y movilizar de manera articulada e interrelacionada un conjunto de recursos en un contexto de acción o situación auténtica. Los recursos pueden ser: conocimientos y teorías disciplinares, emociones, actitudes, la participación de otras personas o el uso de herramientas del contexto, y que permiten enfrentar eficazmente las actividades situadas.

Hablar de competencias docentes en educación implica una serie de aptitudes, capacidades, destrezas, conocimientos y habilidades que los docentes deben desempeñar de acuerdo a su profesión y al contexto del mismo (Espinoza, 2019). En este sentido el autor retoma la definición de otros autores sobre competencias docentes mencionando que son el conjunto de creencias, conocimientos, capacidades y actitudes que los docentes deben adquirir para garantizar una buena educación, una docencia de calidad y abordar de forma satisfactoria los problemas que la enseñanza plantea (Espinoza, 2019).

Competencias docentes desde el constructivismo

Uno de los enfoques que se utiliza para explicar las competencias docentes es el constructivista. De acuerdo con diversos autores, abordar las competencias desde el modelo constructivista es ideal porque es el enfoque educativo que mejor se adapta a los procesos de construcción de las competencias debido a que los profesores ya no imparten conocimientos a los alumnos, sino que les ayudan en su construcción mediante procesos de interacción-interactividad y porque acentúa la importancia del contexto para un eficaz y eficiente desarrollo de los procesos de aprendizaje (Serrano y Pons, 2011).

Serrano y Pons (2011), mencionan que, para el constructivismo, el conocimiento es un proceso de construcción genuina del sujeto y no un despliegue de conocimientos innatos ni una copia de conocimientos existentes en el mundo externo. En este sentido, el conocimiento no es el resultado de una mera copia de la realidad preexistente, sino de un proceso dinámico e interactivo a través del cual la información externa es interpretada y reinterpretada por la mente.

Cuando hablamos de educación en línea, las competencias docentes cambian de la modalidad presencial, debido a las características propias de la educación en línea. En la tabla 1 se presenta una revisión de las competencias docentes que deben poseer los docentes en modalidad en línea. Dicha revisión se realizó a partir de Moreno, Silveria, y Belanda, (2015), García, Serrano, Ponce Ceballos, Cisneros-Cohernour, Cordero y Espinosa (2018), Ricalde, y Arroyo (2018), Serrano, y Hernández (2020), Bañuelos, (2015), Campos, Brenes, y Solano (2010), Maldonado, (2015), González, Alcocer, y Medina, (2014) y Becerril, Sosa, Delgadillo y Torres, (2015).

Tabla 1. Competencias docentes en educación en línea.

Genéricas	Particulares	Habilidades y conocimientos específicos de la competencia
Capacidad de comunicación oral y escrita mediante el uso de las TIC.	Establecer comunicación eficaz con los estudiantes	<ul style="list-style-type: none"> • Establecer contacto con los estudiantes en menos de 24 horas. • Orientar a través de sus documentos y mensajes, de manera efectiva el proceso de aprendizaje. • Enviar y responder mensajes claros y correctamente redactados. • Enviar y responder mensajes de forma amable, ética y profesional. • Enviar y responder mensajes coherentes con las preguntas planteadas. • Estar preparado para comunicar y resolver situaciones de aprendizaje rápidamente. • Las instrucciones de plataforma deben ser claras.
	Establecer comunicación con los tutores	<ul style="list-style-type: none"> • Establecer contacto con los tutores para realizar un adecuado seguimiento de los estudiantes. • Comunicar a los tutores el proceso de aprendizaje del alumno • Comunicarse con los tutores para dar seguimiento al aprendizaje del alumno. • Resolver con el tutor situaciones que afecten o pongan en riesgo la educación del estudiante.
Pedagógica	Dominio y conocimiento de la asignatura	<ul style="list-style-type: none"> • Conocer los principios teóricos y prácticos de la asignatura • Conocer del programa de la asignatura • Conocer y dominar los materiales diseñados para la enseñanza de la asignatura. • Conocer las metas y objetivos de la asignatura • Vincular el contenido de la asignatura con otras asignaturas y/o áreas • Vincular el contenido de la asignatura al campo profesional y/o laboral • Actualizarse permanente en los contenidos y temas de la asignatura. • Actualizar permanente en los contenidos y materiales de la asignatura de acuerdo al contexto. • Ajustar los contenidos de acuerdo a los conocimientos del grupo. • Adaptar permanente en los contenidos y materiales de la asignatura de acuerdo al contexto. • Apoyar a los estudiantes en cuestiones relacionadas con las técnicas de estudio de la materia
	Creación de contenidos y materiales didácticos para la enseñanza.	<ul style="list-style-type: none"> • Crear y editar materiales pedagógicos pertinentes para la enseñanza de la asignatura. • Poseer conocimiento del diseño instruccional, así como de los programas que existen. • Elaborar guías que faciliten el proceso de aprendizaje • Priorizar contenidos y materiales pertinentes a la asignatura • Aclarar dudas sobre los contenidos, actividades y materiales del curso. • Enseñar a los estuantes a utilizar los contenidos y materiales de la asignatura. • Orientar al estudiante sobre los recursos que tiene a su disposición para reforzar su proceso de aprendizaje. • Ajustar los materiales de acuerdo a las necesidades del grupo.
	Uso eficaz de los materiales y recursos apropiados para el curso	<ul style="list-style-type: none"> • Dominar y usar de forma eficaz materiales adecuados para la materia • Los contenidos y materiales de la asignatura están actualizados. • Los contenidos y materiales están de acuerdo al contexto • Los contenidos y materiales están relacionados con la asignatura • Los contenidos y materiales permiten relacionar la materia con otras asignaturas. • Proponer bibliografía pertinente, tanto básica como complementaria. • Seleccionar recursos de aprendizaje relevantes y pertinentes. • Permitir profundizar y/o complementar los contenidos de los materiales.

Genéricas	Particulares	Habilidades y conocimientos específicos de la competencia
	Diseño, dominio e implementación de actividades apropiadas para la asignatura	<ul style="list-style-type: none"> • Contribuir mediante actividades, prácticas, ejercicios y debates a facilitar la aprehensión y consolidación de los contenidos de la asignatura. • Establecer los objetivos de aprendizaje que los estudiantes deben lograr con las actividades propuestas. • Relacionar las actividades con el contenido de la asignatura • Permitir que las actividades favorezcan el proceso de enseñanza-aprendizaje • Promover actividades orientadas a la formación integral del alumno. • Utilizar actividades como resúmenes, analogías, mapas conceptuales y redes semánticas. • Ajustar las actividades a las necesidades del grupo.
	Capacidad para favorecer el desarrollo de procesos de autorregulación en el estudiantado.	<ul style="list-style-type: none"> • Promover el aprendizaje individual y responsable en el alumno. • Favorecer la responsabilidad de su aprendizaje al alumno. • Promover el aprendizaje grupal y responsable de los estudiantes.
	Propiciar la participación activa y la interacción de los y las estudiantes en las diferentes actividades en línea planificadas.	<ul style="list-style-type: none"> • Retroalimentar las participaciones. • Retroalimentar las participaciones de forma clara y concisa. • Retroalimentar con actitud y respeto al estudiante. • Retroalimentar la participación de forma ética, evitando la humillación. • Permitir que los estudiantes se retroalimenten entre sí. • Permitir que los estudiantes se retroalimenten con respeto y buena actitud. • Moderar los foros de discusión
	Reconocer y apoyar diferentes estilos de aprendizaje.	<ul style="list-style-type: none"> • Ajustar y promover actividades de acuerdo a los diferentes estilos de aprendizaje de cada alumno.
	Actitud docente	<ul style="list-style-type: none"> • Mostrar un ambiente de confianza y ayuda • Influir de forma positiva en los alumnos • Comprender las problemáticas personales de los estudiantes. • Permitir que los estudiantes conozcan a su maestro. • Respetar a los alumnos. • Evitar hacer comentarios que humillen al alumno. • Promover la expresión de ideas y opiniones. • Desarrollar empatía con el estudiantado y demás colaboradores.
	Motivación hacia los estudiantes	<ul style="list-style-type: none"> • Motivar el aprendizaje autónomo. • Motivar el trabajo efectivo en grupos. • Crear una comunidad de apoyo entre los estudiantes. • Fomentar la interacción y el trabajo cooperativo entre los estudiantes. • Promover el espíritu crítico. • Promover actividades orientadas a la formación integral cultura, recreativa, deportiva, etc.

Genéricas	Particulares	Habilidades y conocimientos específicos de la competencia
Organización del tiempo y espacio	Organización y planeación de la clase	<ul style="list-style-type: none"> • Implementar normas de trabajo. • Adaptarse a los cambios del entorno de trabajo. • Organizar el curriculum y las actividades en tiempos y fechas establecidas. • Organizar las asesorías por tiempos y fechas considerando las horas de la asignatura y la cantidad de estudiantes. • Organizar la clase por tiempos y fechas considerando las horas de la asignatura y la cantidad de estudiantes. • Autorregular el cumplimiento de las actividades administrativas como subir calificaciones y tareas. • Revisar y retroalimentar las tareas y actividades de los estudiantes en tiempos y fechas establecidos. • Establecer los objetivos y la metodología de trabajo al inicio del curso • Informar las evaluaciones y calificaciones finales en tiempos y fechas establecidas. • Reportar el avance académico de los estudiantes a tutores y administrativos. • Temporalizar el estudio de la asignatura de acuerdo con la carga lectiva de la misma y los objetivos a conseguir. • Ofrecer un seguimiento sistemático a los diversos grupos que asesora. • Atender de forma personal las dudas, comentarios o situaciones de los estudiantes. • Prestar atención a los alumnos con necesidades educativas especiales • Jerarquizar las prioridades de atención. • Actualizar en forma permanente la ficha de cada estudiante sobre los datos más significativos.
Capacidad de crear un ambiente de valores	Conocimiento de valores y principios éticos para el desenvolvimiento docente en entornos virtuales.	<ul style="list-style-type: none"> • Utilizar vocabulario adecuado. • Respetar la diversidad de los estudiantes (cultural, religiosa, etc.) • Uso juicioso y estratégico del humor. • Apegarse al código ético de su profesión. • Mantener confidencialidad de los datos proporcionados de los alumnos como correos y números de teléfonos. • Promover la honestidad en los estudiantes a través del seguimiento de las actividades elaboradas evitando el plagio
Capacidad de respetar el trabajo de los demás	Respetar la propiedad intelectual de todas personas físicas y jurídicas.	<ul style="list-style-type: none"> • Respetar aspectos legales propios del medio en línea (copyright y privacidad)

Genéricas	Particulares	Habilidades y conocimientos específicos de la competencia
Dominio y utilización eficaz de tecnológicas	Implementación de las TIC para el proceso de enseñanza-aprendizaje en línea	<ul style="list-style-type: none"> • Conocer y manejar diversos hardware tecnológicos. • Poseer conocimiento de las características del estudiante a distancia, para identificar los problemas o actitudes que puedan obstaculizar el desempeño del estudiante y en su caso poder brindarle apoyo. • Dominar las teorías pedagógicas que permitan hacer selección idónea de las herramientas tecnológicas para apoyar los procesos de enseñanza-aprendizaje. • Evaluar los recursos tecnológicos adecuados para su implementación en la enseñanza. • Estar preparado para cualquier falla, problemática o ajuste que tenga que resolver a nivel hardware. • Versatilidad para adoptar los cambios tecnológicos y adecuarlos a las necesidades de su contexto educativo. • Actualizarse permanentemente acerca de las (TIC) integrando los nuevos recursos a la práctica. • Ser investigador de nuevas herramientas tecnológicas y nuevas fuentes confiables de información. • Brindar apoyo técnico a los estudiantes. • Manejar recursos sincrónicos y asincrónicos. • Diagnosticar problemáticas disciplinares que presenten los estudiantes, con el uso de herramientas tecnológicas pertinentes. • Detectar situaciones dentro y fuera del entorno virtual que afecten la dinámica o el proceso de aprendizaje del grupo.
	Dominio de Ambientes y entornos virtuales de aprendizaje en línea	<ul style="list-style-type: none"> • Conocimiento y dominio tecnológico de diferentes plataformas virtuales y educativas • Usar creativamente videos, chats, podcasts, wikis y foros de discusión. • Estar preparado para cualquier falla, problemática o ajuste que tenga que resolver en la plataforma. • Manejar programas de presentación o elaboración de animaciones y objetos de aprendizaje. • Utilizar blogs para facilitar el pensamiento reflexivo, el aprendizaje colaborativo y la construcción de conocimientos. • Allegar información novedosa y confiable al estudiante. • Suplir las lecturas extensas por videos, podcast, grabaciones de audio, etcétera. • Diseñar páginas web. • Manejar programas de presentación o elaboración de animaciones y objetos de aprendizaje. • Conocer diversas páginas y plataformas de contenido relacionado con la asignatura. • Manejar pizarras digitales y recursos para las FAQ's (frequently asked questions, preguntas realizadas con mayor frecuencia)

Genéricas	Particulares	Habilidades y conocimientos específicos de la competencia
Conocimiento y dominio de modelos de evaluación del aprendizaje en línea	Elaborar exámenes y evaluaciones pertinentes a la asignatura.	<ul style="list-style-type: none"> • Diseñar pruebas y exámenes parciales y finales de acuerdo a los contenidos de la asignatura. • Hacer que las actividades del curso permitan evaluar los contenidos del curso • Realizar exámenes finales coherentes con las pruebas de evaluación continua y con el trabajo desarrollado durante el curso. • Realizar pruebas de evaluación continua que permitan valorar de forma continua y coherente el aprendizaje progresivo del estudiante. • Diseñar las pruebas de evaluación continua y los exámenes finales fomentando la reflexión crítica y la asimilación de los contenidos (evitando el aprendizaje memorístico). • Diseñar pruebas de evaluación continua y exámenes finales procurando conectar los contenidos de la asignatura con la práctica profesional y la actualidad. • Redactar enunciados, soluciones y correcciones de los diferentes ejercicios de evaluación con claridad y en los plazos establecidos. • Definir con claridad lo que debe hacerse en cada ejercicio de evaluación y los criterios de valoración a emplear. • Conocer los criterios didácticos, pedagógicos y estadísticos del proceso de evaluación para constatar que los estudiantes posean las competencias y conocimientos específicos. • Revisar, evaluar y adaptar exámenes para las necesidades virtuales de la asignatura.
	Aplicar diversas estrategias de evaluación de los aprendizajes.	<ul style="list-style-type: none"> • Emplear estrategias de autoevaluación y coevaluación • Utilizar métodos alternativos y evaluación, como portafolios y registros de aprendizaje. • Emplear técnicas de evaluación y manejo de mecanismos para constatar que los estudiantes posean las competencias y conocimientos específicos. • Manejar diferentes tipos de evaluación diagnóstica, formativa y sumativa, de acuerdo a las necesidades del programa.
Investigación	Investigación	<ul style="list-style-type: none"> • Problematizar su práctica pedagógica para derivar lecciones aprendidas que le permitan el mejoramiento continuo. • Aplicar los resultados de la investigación en el mejoramiento de su práctica pedagógica. • Gestionar la información para apoyar los procesos de aprendizaje. • Desarrollar procesos de sistematización y socialización de resultados.

Evaluación de las competencias docentes a través del tiempo

Las competencias docentes han sido evaluadas principalmente a través de cuestionarios de opinión por parte de los estudiantes. Algunos autores como García et al, (2018), desarrollaron un cuestionario para evaluar la docencia en línea considerando 3 dimensiones: previsión, conducción del proceso enseñanza-aprendizaje y valoración del proceso enseñanza-aprendizaje. De esta primera versión se obtuvo la validez de contenido por medio del jueceo (5 investigadores y 28 docentes) a través del promedio de concordancia entre jueces. Después del jueceo los ítems se integraron en las 3 dimensiones, bajo 8 competencias y 73 indicadores. Los autores concluyen que el proceso de validación apoyado en el trabajo colegiado y el acuerdo intersubjetivo de los participantes confirma su validez de contenido y usabilidad para satisfacer las necesidades de evaluación docente en Instituciones de Educación Superior.

Bajo la misma línea Serrano y Hernández (2020) retomaron el Modelo de Evaluación de Competencias Docentes en Línea (MECDL) para desarrollar un cuestionario de evaluación docente en línea. Participaron 6 expertos en el proceso de validez de contenido y 2821 estudiantes de distintas universidades mexicanas en la aplicación de dicho instrumento. Obtuvieron como resultado una confiabilidad Alfa de Crombach .99. En el análisis factorial exploratorio se integraron los ítems en 2 factores con coeficientes mayores a .40, mientras que para el análisis factorial confirmatorio quedaron sólo dos factores y 28 reactivos correspondientes a 8 competencias. Los autores concluyen la importancia de incorporar los principios de enseñanza por competencias de la modalidad en línea, en la elaboración de los instrumentos de evaluación docente, ya que se busca congruencia entre la evaluación y las demandas institucionales.

En otros países como Estados Unidos Mae, et al. (2012) identificaron los comportamientos, actitudes y creencias que reflejan competencias para el éxito de la enseñanza en línea. Se trató de un estudio exploratorio donde participaron 197 sujetos entre profesores, académicos, diseñadores y administradores. Se aplicó un instrumento en forma de encuesta que contenía cerca de 100 ítems (tareas) en relación a los comportamientos de la enseñanza asociados a una enseñanza exitosa en línea, se trató de una escala Likert del 1 al 7. Como resultado, el instrumento arrojó un alfa de Crombach de .94. En el análisis factorial exploratorio se intentaron incorporar los más de 100 tareas a los factores o competencias (aprendizaje activo, administración, enseñanza activa, tecnología, salón de clase, multimedia, y política), obteniendo un poco menos de 70 ítems integrados en estas siete competencias. Los autores concluyen que la necesidad de identificar y capacitar al instructor en línea con las habilidades que necesitan para tener éxito cuando enseñanza en línea.

Otros autores como Bañuelos (2015), valoran la importancia de incorporar al docente en su propia evaluación. En este estudio se diseñó un modelo de evaluación del desempeño docente en línea bajo competencias mediante un cuestionario de autoevaluación del profesorado y uno de opinión de estudiantes. Participaron profesores y estudiantes de las 12 licenciaturas de la Universidad Abierta y a Distancia de México. Para la validación de contenido, participaron 11 jueces y en los resultados se obtuvo una confiabilidad de Alfa de Crombach de .88. El cuestionario evalúa 29 competencias agrupándose en 5 dimensiones (tutoría, tecnología, didáctica, comunicativa, social,) en el caso de la autoevaluación docente y 3 dimensiones para el cuestionario de opinión de estudiantes (didáctica, tecnológica y comunicativa. La autora concluye que las instituciones deben promover una formación permitiente en las áreas donde se refuerce las cosas buenas y se ataquen las débiles.

Bajo la misma línea Ricalde y Arroyo (2018) aplicaron un instrumento de autoevaluación con la finalidad de recabar información sobre aspectos relevantes para el desarrollo de las competencias de los docentes-tutores (la percepción sobre el apoyo organizacional y las experiencias de enseñanza e instrucción en línea) y medir los niveles competenciales relativos a los ejes: pedagógico, social, organizacional, técnico, evaluativo, y ético. El instrumento fue aplicado a 19 profesores y se diseñó en el año de 2007 en el contexto de una investigación con docentes tutores de la Universidad Autónoma de Yucatán. Este instrumento consiste en una batería de pruebas conformada por cinco secciones. Posteriormente, se aplicó a modo de prueba piloto a 30 docentes-tutores de educación superior del Instituto Tecnológico de Mérida (ITM), con características similares a la población destinataria en su versión definitiva. En el año de 2008 el instrumento se aplicó a 149 docentes-tutores de la Universidad Autónoma de Yucatán permitiendo obtener la consistencia interna de los 7 ítems de la escala tipo Likert sobre el apoyo organizacional por el método Alfa de Cronbach fue de 0.846.

En el año de 2014 el instrumento se sometió de nueva cuenta a la opinión de cinco jueces expertos en educación en línea y Didáctica de la Literatura para valorar diferentes aspectos referidos a la

pertinencia, la claridad y la adecuación de las preguntas. Esta valoración tuvo como resultado una adecuación y se observa que, en la mayoría de las competencias evaluadas, los docentes-tutores se sienten “competentes”. Los autores concluyen que los docentes-tutores demandan capacitación y actualización en los aspectos técnicos, evaluativos, así como en los referentes a los ejes transversales social-técnico, pedagógico-técnico y evaluativo técnico, para incrementar sus niveles de competencia en el desarrollo de la función tutorial en línea.

CONCLUSIONES

Como puede verse, la evaluación docente en línea se ha hecho principalmente a través de la opinión de los estudiantes. En este sentido es importante realizar una evaluación que considere también a otros actores del proceso educativo como profesores, administrativos u otros académicos, de acuerdo a las necesidades y recursos de cada institución.

Especialmente a nivel superior, estas competencias docentes cobran importancia, debido a que es en las universidades donde principalmente se forman los conocimientos, competencias y habilidades de los alumnos para atender las necesidades del país y de la sociedad. Por ello, es importante saber qué competencias se enseñan y de qué forma se están impartiendo dichos conocimientos a los estudiantes, de esta forma se puede asegurar la calidad en el aula (Litwin, 2008). Esto aún cobra más importancia cuando se habla de educación en línea, ya que esta modalidad educativa exige aún más preparación y conocimiento por parte de los profesores. Una forma de saber cómo se están enseñando y formando dichos conocimientos en los alumnos es a través de la evaluación.

Debido a lo anterior, es importante conocer cómo y de qué forma los profesores están impartiendo la docencia en esta modalidad, además de la gran cantidad de universidades que existen y al crecimiento exponencial de los programas en línea. Por ello, es necesario contar con profesores que se responsabilicen de la calidad con la que enseñan y la forma en cómo dirigen el proceso de enseñanza-aprendizaje.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bañuelos Márquez, A. M. (2015). *Modelo de evaluación del desempeño docente en línea* (Doctoral dissertation, Universidad Nacional Autónoma de México).
- Becerril, C., Sosa, G., Delgadillo, M., y Torres, S. (2015) Competencias Básicas de un Docente Virtual. *Revista de Sistemas y Gestión Educativa*, 2-4: 882-887
- Campos, J., Brenes O., y Solano., A. (2010). Competencias del docente en educación superior en línea. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, 10(3): 1-19.
- Espinoza Freire, E. E., & Campuzano Vásquez, J. A. (2019). La formación por competencias de los docentes de educación básica y media. *Revista Conrado*, 15(67), 250-258. http://scielo.sld.cu/scielo.php?pid=S1990-86442019000200250&script=sci_arttext&tlng=en
- García, B., Serrano, E. L., Ponce Ceballos, S., Cisneros-Cohernour, E. J., Cordero Arroyo, G., y Espinosa Díaz, Y. (2018). Las competencias docentes en entornos virtuales: un modelo para su evaluación. RIED. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 21(1), 343-365. <http://dx.doi.org/10.5944/ried.21.1.18816>
- González, E., Alcocer, F., y Medina, F. (2014). Competencias fundamentales del docente tutor en línea en la licenciatura en administración de PyMES en la UAC. *Revista Iberoamericana de producción académica y gestión educativa*, 2(1), 1-30.
- Litwin E. (2008). *El oficio de enseñar: condiciones y contextos*. Buenos Aires: Paidós.

- Mae, P., Raga, L Kennan, S, May J.M y Redmond, B. (2012). The identification of competencies for online teaching success. *Jornual of asynchronous learning networks*, 16(01), 59-78.
- Maldonado, P. (2015). El perfil del asesor en línea para la educación media superior. *Revista mexicana de bachillerato a distancia*, 14(7): 20-33.
- Martínez y Ávila (2014). El papel docente en los entornos virtuales de aprendizaje. *Revista electrónica de formación y calidad educativa*. 2(2), 71-86.
- Moreno, J., Silveria, Y., y Belanda, N. (2015). Questionnaire evaluating teaching competencies in the university environment. Evaluation of teaching competencies in the university. *New Approaches In Educational Research*. 4(1), 54-61
- Reyes, B. (2015). La educación e-learning: una aproximación al rol del docente. *Revista tecnológica*, 7(1), 67-70 <http://www.redicces.org.sv/jspui/handle/10972/2547>
- Ricalde, E., y Arroyo (2018). Evaluating competencies for online teachers of a Literary Virtual Training Program. *Revista curriculum y formación del profesorado*. 22(1) 599-623
- Rizo, M. (2020). Rol del docente y del estudiante en la educación virtual. *Revista multiensayos*, 6(12), 55-66. <https://www.lamjol.info/index.php/multiensayos/article/download/10117/11796?inline=1>
- Rubio, F. (2012). *Competencias docentes para contextos de diversidad cultural, ética y lingüística*. Universidad San Carlos de Guatemala <http://reaula.org/uploads/Folleto%20Competencias%20Docentes.pdf>
- Secretaría de Educación Pública (octubre, 2012). *Modelo Integral Para La Formación Profesional y El Desarrollo De Competencias Del Maestro De Educación Básica*. Recuperado de <http://www.upn.edu.mx/pdf/normatividad/ModeloIntegralparalaFormacionProfesionalyelDesarrollo-deCompetencias.pdf>
- Serrano, E. L., y Hernández Villafaña, A. D. (2020). Desarrollo de un cuestionario de evaluación de la competencia docente en línea. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 23(2), 307-328. <http://dx.doi.org/10.5944/ried.23.2.27084>
- Silva, A. (2010). El rol del tutor en los entornos virtuales de aprendizaje. *Revista innovación educativa*, 10(52), 13-23.
- Viñals, A., y Cuenca, J. (2016). El rol del docente en la era digital. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 30(2): 103-114. <https://www.redalyc.org/pdf/274/27447325008.pdf>

Competencia digital docente y Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en Educación Física

Martínez-Domingo, José Antonio¹ y Villodres, Gracia Cristina²

¹*Departamento de Didáctica y Organización Escolar, Universidad de Granada (España);*

²*Departamento de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal (España)*

Abstract: The use of ICT has a long way to go in the so-called core subjects, and this is limited in specific areas such as Physical Education. Furthermore, it has been observed how this premise has intensified during the COVID-19 confinement. Recent research has identified that part of the students in Primary and High Education decreased or eliminated Physical Education classes during this period. In a time prior to the pandemic, many teachers of this area have focused on a teaching-learning process away from the implementation of ICT. The digital competence of teachers is still limited to the technical-instrumental use of digital media and tools. Lack of training, resistance to change and scarcity of resources, together with the difficulties perceived in the area of Physical Education, are limitations that negatively influence the development of digital competence of both teachers and students. The aim of this study is to analyze the existing scientific literature on the use of ICT during the development of Physical Education classes. ICT can be an ordinary instrument and at the same time enrich the process of teaching learning-process in Physical Education. However, this cannot remain the work of only a few teachers for fear of the deep-rooted difficulties of implementation and innovation, but must become as obvious as the immersion of the population in technologies is considered.

Keywords: physical education, information and communication, technology education, education, pandemics.

1. INTRODUCCIÓN

1.1. Educación Física

La Educación Física (EF) se considera desde hace décadas una asignatura de naturaleza multidimensional relacionada con la salud, que implica el alcance de metas a través del movimiento, y la enseñanza-aprendizaje tanto de habilidades físicas, como sociales y cognitivas (Sallis y McKenzie, 1991).

A lo largo de los años, las escuelas han sido reconocidas como lugares ideales para la promoción de la actividad física (AF) en niños, niñas y adolescentes (Cohen et al., 2015; Kriemler et al., 2010; Mizdrak et al., 2021; Pate et al., 2006). La evidencia científica ha mostrado que una EF con sentido y de calidad puede mejorar la salud física y mental de esta población, incluyendo ésta en pausas y recreos (Cocca et al., 2020).

Los niños y niñas que realizan AF tanto dentro como fuera de la escuela habitan un estilo de vida saludable junto a una mejor condición física y, por tanto, muestran una menor tendencia a padecer enfermedades futuras (Ekblom-Bak et al., 2018). Sin embargo, tal y como Fernandez-Prieto y Giné-Garriga (2019) observan, la EF planificada da más oportunidades de activación al estudiantado, que, en cualquier otra actividad extraescolar, ya que estas últimas muestran más limitaciones para ello. Incluso, la Organización Social de la Salud (2018) reconoce a las escuelas como centros empoderados donde crear pautas y estrategias que consigan incentivar conductas activas por parte de dicha población.

A pesar de todo ello, el papel del docente es esencial para que los efectos mencionados ocurran. En relación a ello, diversas investigaciones han observado que aquellos docentes que emplean una metodología tradicional, junto a estrategias de control, rutinas estrictas de ejercicio, eliminando la opción de juego; rompe la relación establecida entre la EF y la mejora de la salud (Cale, 2021; Griban et al., 2019; Pan et al., 2019). Asimismo, esto se ha relacionado con una menor calidad de vida percibida por el estudiantado (Tilga et al., 2019). Paralelamente, otros estudios han observado que tanto la salud física como mental mejoraron con intervenciones basadas en metodologías no tradicionales (Ceballos et al., 2020; Lavrin et al., 2019; Segovia-Domínguez y Gutiérrez-Díaz-del-campo, 2018).

1.2. Tecnologías de la Información y la Comunicación

El concepto de Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) ha evolucionado a lo largo de los años. Incluso antes de la existencia de las tecnologías, ya existían recursos tecnológicos, sin embargo, el acceso a ellos y la forma de comunicación ha ido cambiando a lo largo del tiempo debido a su propio desarrollo (Grande et al., 2016).

Tan solo en la última década, el concepto de TIC ha progresado, pasando de considerarse meros dispositivos tecnológicos que tienen el fin de editar, crear, almacenar, intercambiar y difundir datos (Cobo, 2011); agrupación de códigos y dispositivos digitales que participan en los procesos de codificación, procesamiento, almacenamiento y comunicación de los datos (Vivancos, 2013); dispositivos tecnológicos con los que se puede transmitir datos desde cualquier lugar y en cualquier momento (Cacheiro, 2014); hasta llegar a considerarlo una revolución que tiene en cuenta tanto lo técnico como lo social y conforma todas las actividades sociales, de trabajo, de formación, educativas, etc. (Roblizo y Cózar, 2015).

A pesar de dicho progreso, las TIC siempre han mantenido unas características propias e inmutables según Cabero (1996) y Cabero (2007): inmaterialidad, interactividad, instantaneidad, innovación, imagen y sonido, digitalización, influencia, interconexión y diversidad.

El ámbito educativo no ha mirado hacia otro lado respecto al provecho del uso de las mismas, e incluso, las políticas educativas han alentado a la inclusión de las TIC en el currículo (Oshima y Muramatsu, 2015). Segura (2007) ya aseguraba que la inclusión de las TIC en el aula ayudan a favorecer la motivación, aumentar el interés por las asignaturas, fomentar la creatividad junto a la imaginación, establecer diferentes métodos de comunicación y fortalecer la capacidad de resolución de problemas de manera individual o en grupo; reforzando así la autoestima y la autonomía de aprendizaje.

Sin embargo, a pesar de la inversión en infraestructuras y en fácil acceso a la disponibilidad de recursos tecnológicos, el uso de estas dentro del aula no es tan intensivo en nuestro país como en el resto de países europeos (Fundación Telefónica, 2015). Dicha inclusión sigue siendo uno de los desafíos a los que se enfrenta la sociedad actual, resultando necesario el estudio de la incorporación de las TIC en el aula, en sentido de eficacia y validez, teniendo en cuenta las diferentes limitaciones que favorece las debilidades que presenta (Urueña, 2016).

1.3. Competencia digital docente

El desequilibrio entre la inversión en infraestructuras y materiales y el poco provecho de las mismas por parte de los docentes y estudiantes de los centros educativos, hace reflexionar sobre la cantidad de otros factores que son necesarios a tener en cuenta para la adecuada inclusión de las TIC en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Tal y como ya recalca Segura (2007), entre otros aspectos necesarios a atender además del dicho acceso a los recursos, como la propia gestión de los mismos y las exigencias del sistema educativo,

destaca la necesidad de competencia digital que debe poseer el profesorado. Según la OECD (2019), aún hoy es considerada una de las necesidades formativas docentes más importantes a nivel mundial.

La competencia digital docente se considera como la necesidad del profesorado de tener un nivel de conocimiento sobre el uso de la tecnología que le permita utilizarla de manera eficaz, adecuada y adaptada (Lázaro y Gisbert, 2015).

El desarrollo de la competencia digital docente comienza con la introducción de cambios, como nuevas metodologías de enseñanza que eviten olvidar el contacto interactivo entre docente-alumnado, entendiendo esto como una solventación de una posible limitación de la inclusión de las TIC en el aula (Beltrán et al., 2017; Fernández y Torres, 2015; Roblizo y Cózar, 2015). La adaptación al contexto de un mundo inmerso en las TIC, además de conocer cómo utilizar los recursos, se debe conocer su adecuada aplicación a fines educativos (Cabero et al., 2010; Pozuelo, 2014).

Ya desde el año 2008, asociaciones de profesores como la Red Universitaria de Tecnología Educativa (RUTE), demandaban la necesidad de aumentar la formación integral de los docentes desde la incorporación en el plan de estudios de la titulación de formación de profesorado, independientemente de la etapa para la que se forman. Igualmente, de manera paralela los docentes en activo deberían introducir en su formación continua actividades formativas que permitan el propio desarrollo de su competencia digital, con el fin de poder transmitirla a su estudiantado (Álvarez-Herrero, 2016).

La alfabetización digital que conlleva el desarrollo de esta competencia, resulta necesaria ser dominada por los docentes para poder interrelacionar el uso de las TIC con contenidos y pedagogías educativas, manteniendo así una educación de calidad (Cortina et al., 2014). Por tanto, es importante considerar el desarrollo de la competencia digital docente desde el inicio de la formación del profesional y durante su período de formación continua, siendo esta actualizada y renovada ininterrumpidamente (Agreda et al., 2016; García y Martín, 2016; Romero et al., 2016).

1.4. Relación entre la Educación Física, Tecnologías de la Información y Comunicación y la competencia digital docente

Se ha normalizado la inmersión de la humanidad en la tecnología y todo lo que conlleva y, erróneamente con ello, el desarrollo de la competencia digital generalizada, llegando a llamar a las nuevas generaciones “nativas digitales”. Estos se consideran nativos digitales porque han nacido en una época en la cual conviven con el lenguaje digital (Prensky, 2001), sin embargo, estudios observan que este término no incluye su dominio (Gallardo, 2012).

Estudios narrativos reflexionan sobre el porqué el uso de las TIC lleva un largo camino recorrido en las materias denominadas troncales, y este se limita en áreas específicas como EF (Díaz-Barahona, 2012). Además, se ha observado cómo esta premisa se ha intensificado durante el confinamiento por COVID-19. De acuerdo con Adedoyin y Soykan (2020) las materias de carácter práctico han sido las que han mostrado diversas limitaciones. Últimas investigaciones han identificado que parte del alumnado de Educación Primaria y Secundaria disminuyó o eliminó la realización de actividad física durante este período (Villodres et al., 2021).

En un período no pandémico, Díaz-Barahona (2012) ya declaraba que la EF se encontraba en una situación de “impermeabilidad tecnológica”, es decir, la resistencia a la adaptación de las TIC en esta área, ya bien a causa del miedo al cambio o la dificultad de adaptación a los nuevos retos.

A pesar de que las TIC se hayan considerado herramientas que facilitan el proceso de innovación en el ámbito pedagógico y en relación al aprendizaje (Díaz-Barahona et al., 2019), los docentes de EF ya no se sentían preparados para introducir las TIC en sus clases según Gibbone et al. (2010) y muchos seguían sin valorar sus ventajas según Ramos et al. (2019). De esta manera, durante el período

de confinamiento total por COVID-19, debido a la obligatoria e inmediata integración en sus clases, y la dificultad de atender al componente motriz a través de su uso (Baena-Morales et al., 2021), esto se ha convertido en un reto para los docentes de EF.

Tal y como Chen et al., (2020) declaran, las TIC se han convertido en la única vía para mantener la asignatura de EF en pie, junto a la actividad física y su derivada atención a la salud mental. Ante la observación de estos hechos, distintos estudios han sugerido que la Educación Física debería reinventarse y llevar a cabo una actualización y/o replanteamiento metodológico (Baena-Morales et al., 2021; Fernández-Río, 2020; García-Peñalvo y Corell, 2020). La llegada del período de confinamiento total por COVID-19, parece que se ha convertido en una etapa de progreso de la Educación Física, respecto a la necesidad de ofrecer una educación eficiente y de calidad, adaptada a un nuevo contexto, incluyendo previsiones de posibles situaciones similares futuras (Kırbaş, 2020).

1.5. Objetivo

El objetivo del presente estudio es analizar la literatura científica existente acerca del uso de las TIC durante el desarrollo de las clases de Educación Física.

2. PROGRESO DE LAS TIC EN EDUCACIÓN FÍSICA

Cuando las tecnologías se introdujeron en el ámbito educativo, la relación entre las TIC y la EF era casi inexistente (Educ.ar, 2010). Su implementación comenzó con la utilización de un radiocasete, un reproductor de vídeo o de un proyector y, en la mayoría de los casos, estos eran utilizados en ocasiones especiales para facilitar la exposición magistral del docente (Dols, 2011). Poco a poco, se fue uniendo el reproductor de DVD, el ordenador, e incluso, la pizarra digital (Rodríguez-Quijada, 2015).

A día de hoy, según Victoria (2020), las herramientas tecnológicas más utilizadas en el área de EF son aquellas que integran un recuerdo visual. Respecto a los dispositivos más utilizados destacan en orden de preferencia: móviles, pc, videoconsolas, tabletas, etc. Asimismo, las herramientas y aplicaciones tecnológicas más utilizadas en orden de relevancia: códigos QR, videojuegos, padlet, kahoot, google drive, google forms, endomondo, runtastic, canva, youtube, correo electrónico, twitter, etc.

Sin embargo, como ya se ha comentado anteriormente, la necesaria adaptación a la situación ocasionada por el período de confinamiento total por COVID-19, ha dado lugar a un progreso relevante de la implementación de las TIC, especialmente en el aula virtual de EF.

Según el estudio de Fernández-Quintana (2021), algunos ejemplos de aplicaciones más utilizadas en dicha aula virtual de EF, son: Coach's Eye, Stretching routine, BodBot Personal Trainer, Workout & Fitness Coach, Munzee, Sworkit, Prueba Beep y Video Delay Instant Replay. Entre ellas, las más utilizadas han sido Coach's Eye: es una aplicación que permite grabar al estudiante, junto al análisis de los gestos técnicos de juegos y deportes, permitiendo evaluar el rendimiento de las clases; y Stretching routine: es una aplicación basada en estiramientos guiados. Sin embargo, declaran que no se utilizan aplicaciones específicas para la educación física virtual, lo que podría proponerse como futuro plan a estudiar.

3. VENTAJAS Y DESVENTAJAS DEL EMPLEO DE LAS TIC EN EDUCACIÓN FÍSICA

Cuando las TIC se emplean en la enseñanza fomentan el aprendizaje de calidad, conllevando una mayor implicación y motivación de los estudiantes en el aprendizaje, siendo este significativo y vinculado a la realidad (Quiroga et al., 2019). Así pues, los beneficios que aporta la tecnología a la educación son abundantes, por lo que tal y como señala Díaz (2012) también están produciéndose en EF:

- Innovar en la impartición de la materia.
- Diseñar mejores prácticas basadas en la creatividad y estimulación.
- Desarrollar la competencia digital, la que desemboca en el desarrollo de otras como la competencia básica de aprender a aprender, la autonomía e iniciativa personal, la competencia comunicativa o la social y ciudadana.
- Enriquecer entornos de enseñanza-aprendizaje.
- Personalización del proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Favorecer la atención e integración de aquellos estudiantes con NEAE.
- Educación de alumnos productores y consumidores.

En relación a las desventajas del empleo de las TIC en educación Díaz-Levicoy (2014) señala los principales inconvenientes que se pueden apreciar son:

- Distracciones del alumnado cuando busca información y emplea las TIC.
- La información que encuentran es poco apropiada.
- Al trabajar en grupos los estudiantes se pueden aprovechar del trabajo colaborativo desentendiéndose de sus tareas.
- Pueden estar trabajando y a la vez conectarse a otras aplicaciones que distraigan a los estudiantes.
- Al tener mucho contenido al alcance del alumnado puede llevar a que copien y peguen directamente.

Concretamente en EF también existen desventajas a la hora de usar las TIC en la práctica diaria tal y como señala Díaz (2012):

- Escasa formación tecnológica recibida durante la formación inicial y continua del profesorado.
- Escasa orientación tecnológica permanente del profesorado.
- Desconocimiento de materiales TIC relacionados con la Educación Física por parte del profesorado.
- Infravaloración de las ventajas del uso de las TIC en Educación Física por parte del profesorado.
- Falta de equipamiento de las aulas específicas de Educación Física.
- Escasez de tiempo en la duración de las sesiones, junto al tiempo de gestión y control de las TIC.
- Disminución de compromiso motor a causa de la implementación tecnológica.
- Resistencia al abandono de la práctica tradicional.

4. DISCUSIÓN

El propósito del presente estudio de revisión de la literatura era indagar acerca de las investigaciones que vinculan las TIC y las clases de EF. Cabe señalar que, la educación se está viendo influenciada por la tecnología, incitando a los docentes a que hagan uso de ella dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje, con el fin de dar al alumnado una formación en competencia digital necesaria en la sociedad actual (Fraillon et al., 2014).

Aunque este tema parece ser muy reciente, desde hace varias décadas se viene trabajando sobre competencia digital y empleo de la tecnología en el aprendizaje, llegando a introducirlas en los modelos complejos de enseñanza (Díaz-Arce y Loyola-Illescas, 2021). Uno de los modelos que destacan para desarrollar competencias en tecnología a la vez que se adquiere aprendizaje es Flipped Classroom. Es un modelo centrado en que el estudiante aprenda de forma activa y trabaje en grupo, tomando el papel clave del aprendizaje el alumnado, siendo el docente un facilitador del mismo (Gómez-García et al., 2020).

En relación a las principales dificultades a la hora de usar las TIC en EF, Villalba et al. (2017) realizaron un estudio enfocado en los obstáculos que los docentes perciben cuando tienen que emplear la tecnología en el aula. En este determinan diversas barreras, siendo los más percibidos por los maestros de EF:

- El incremento de tiempo destinado a uso de las TIC y a formación en las mismas por parte de los docentes.
- Bajo conocimiento de maestros y maestras para introducir la tecnología dentro de la práctica.
- Problemas técnicos que surgen al usar la tecnología y los retrasos que pueden conllevar a la hora de desarrollarse la clase.
- El alumnado pierde tiempo en la práctica de actividad física.
- Bajos recursos económicos y materiales por parte del centro y los estudiantes.
- Inapropiado uso de las TIC por parte de los discentes.

Así pues, estas dificultades se han visto muy presentes a la hora de impartir clases *online* de forma forzosa debido a la pandemia de COVID-19, en la que los maestros y maestras de EF tuvieron que trasladar la práctica en los centros educativos a las casas del alumnado, con el fin de detener el aumento de casos y la propagación de esta enfermedad (Varea y González-Calvo, 2020).

Por otra parte, en la investigación llevada a cabo por Koh et al. (2022) centrada en las percepciones de los docentes y estudiantes acerca de los factores que influyen en el empleo de las TIC en EF, se identifican tres aspectos importantes a tener en cuenta en relación al uso de la tecnología:

- Las actitudes de docentes y estudiantes que conforman la perspectiva de los mismos acerca de incorporar las TIC en la práctica, está caracterizada por la disposición que presentan a emplear la tecnología, entrando en juego la mentalidad abierta y la autoeficacia de los docentes.
- La integración de las TIC en EF repercute, según los participantes, en el incremento del aprendizaje psicomotor, cognitivo y afectivo. Así pues, los estudiantes identifican como clave que, las TIC se usen de forma equilibrada con otros métodos no tecnológicos, siendo de gran utilidad cuando deben aprender un movimiento táctico o una determinada habilidad. También, los docentes hacen uso de vídeos para recordar aprendizaje anterior o mejorar determinados contenidos.
- Las condiciones que facilitan y obstaculizan el empleo de las TIC están centradas en el conocimiento que tienen los docentes sobre la tecnología que emplean. La motivación del alumnado es menor si siempre se usan los mismos recursos tecnológicos. Además, el tiempo dedicado por parte del docente a la enseñanza y la preparación de las clases es mayor si se quiere mejorar el aprendizaje del estudiantado.

Por tanto, el dominio de la tecnología por parte del alumnado y de los docentes es primordial para que las prácticas de EF mejoren, siendo necesaria una formación en competencia digital docente, para incrementar la calidad de la educación a través de una buena planificación y enseñanza, sobre todo en los momentos en los que los discentes presentan dificultades para hacer uso de las TIC (Bodsworth y Goodyear, 2017).

5. CONCLUSIONES

Una vez desarrollados los conceptos fundamentales que vinculan EF y el aprendizaje a través de la tecnología, lleva a determinar que la actividad física a lo largo del tiempo se ha realizado tanto dentro de los centros educativos como fuera, conllevando grandes beneficios para la salud de los más peque-

ños. Así como, la adquisición de determinados hábitos saludables como una buena dieta, el ejercicio frecuente y una mejor salud mental.

Además, la EF ha ido incorporando metodologías alternativas a la tradicional que han mejorado la salud física y mental de los estudiantes. Ligado a esto, se puede decir que las metodologías alternativas a la tradicional, pueden ser aquellas denominadas como metodologías activas que hacen uso de las TIC, aunque están siendo empleadas con poca frecuencia debido a que la inclusión de la tecnología en el aula sigue siendo baja. Una causa de esto puede ser la competencia digital docente entendida como la necesidad de aprender a manejar la tecnología y que permite al profesorado usar otras metodologías que incluyan las TIC. Así pues, si en EF se quiere usar la tecnología es necesario que los docentes obtengan una competencia digital previa.

A esto se añade que, en la asignatura de EF el uso de la tecnología era muy reducido debido a que suponía un reto o los docentes tenían miedo a las dificultades que pudieran surgir y al cambio que provoca. Por tanto, aunque las tecnologías han ido tomando relevancia en la enseñanza, en EF no se ha progresado ya que los docentes no estaban preparados y no identificaban las ventajas de usar las TIC. Sin embargo, la pandemia de COVID-19 hizo obligatorio el uso de la tecnología en todas las asignaturas, al tener que impartir de forma *online* y fuera de los centros educativos.

Así pues, surge un gran interés por el vínculo existente en la actualidad entre la EF y las TIC. Anteriormente, en los inicios del uso de la tecnología en el aula, la asignatura de Educación Física quedaba un lado en el empleo de la misma. Posteriormente, se comenzaron a introducir los recursos audiovisuales. Seguidamente, comenzaron a usarse aplicaciones a través de teléfonos móviles, tabletas u ordenadores, siendo un punto de inflexión la pandemia de COVID-19 que forzó a hacer uso de la tecnología a un nivel extremo.

Por otro lado, se han llevado a cabo diversas investigaciones en las que se identifica las ventajas y los inconvenientes del uso de la tecnología en el aula de EF, en las que destacan la falta de formación de los docentes necesaria para adaptarse a la sociedad actual y a las necesidades y retos que surgen en el Siglo XXI. También se identifican estudios en los que el alumnado y los docentes determinan que la tecnología debe ser usada por los beneficios que aporta, siempre que se tenga una formación previa y se use de forma equilibrada con otros métodos de enseñanza.

Finalmente, se puede decir que la enseñanza a través de las TIC es una realidad, sin embargo, la asignatura de Educación Física necesita una mayor incorporación de la tecnología habiéndose quedado al margen del progreso de la educación basada en tecnología, partiendo de la necesidad de una formación del profesorado y una actitud positiva hacia la incorporación de recursos tecnológicos en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Adedoyin O. B. y Soykan E. (2020). Covid-19 pandemic and online learning: the challenges and opportunities. *Interactive Learning Environments*, 1-13. <https://doi.org/10.1080/10494820.2020.1813180>
- Agreda, M., Hinojo, M. A. y Sola, J. M. (2016). Diseño y validación de un instrumento para evaluar la competencia digital de los docentes en la educación superior española. *Pixel-Bit. Revista de Medios Y Educación*, 49(1), 39-56. <https://doi.org/10.12795/pixelbit.2016.i49.03>
- Álvarez-Herrero, J. F. (2016). La Formación en TIC del profesorado de Secundaria del Estado Español. Un análisis desde la percepción docente. *Revista de Ciencias de La Educación*, 1, 67-79. <https://doi.org/10.17345/ute.2016.1.981>

- Baena-Morales, S., López-Morales, J. y García-Taibo, O. (2021). Teaching intervention in physical education during quarantine for COVID-19. *Retos*, (39), 388-395. <https://doi.org/10.47197/retos.v0i39.80089>
- Beltrán, J. A., Ramírez, M. O. y García, R. I. (2017). Propiedades métricas de un instrumento de autoreporte para medir la competencia informacional de maestros de primaria. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 50, 147-158. <http://doi.org/10.12795/pixelbit.2017.i50.10>
- Bodsworth, H. y Goodyear, V. A. (2017). Barriers and facilitators to using digital technologies in the cooperative learning model in physical education. *Physical Education and Sport Pedagogy* 22(6), 563-579. <https://doi.org/10.1080/17408989.2017.1294672>
- Cabero, J. (1996). Nuevas tecnologías, comunicación y educación. *Edutec. Revista electrónica de tecnología educativa*, (1), a001-a001. <https://doi.org/10.21556/edutec.1996.1.576>
- Cabero, J., Barroso, J. y Llorente, M. C. (2010). El diseño de Entornos Personales de Aprendizaje y la formación de profesores en TIC. *Digital Education Review*, 18, 26-37.
- Cabero, J. (2007). *Nuevas tecnologías aplicadas a la educación* (pp. 159-172). McGraw-Hill Interamericana.
- Cale, L. (2021). Physical education's journey on the road to health. *Sport, Education and Society*, 26(5), 486-499. <https://doi.org/10.1080/13573322.2020.1740979>
- Ceballos, O., Lomas, R., Enriquez, M., Ramirez, E., Medina, R. E., Enriquez, M. C. y Cocca, A. (2020). Impact of a health program on metabolic profile and self-concept in adolescents with obesity. *Retos*, 38, 452-458. <https://doi.org/10.47197/retos.v38i38.77003>
- Cocca, A., Espino, F., Ródenas, L. T., y Cocca, M. (2020). Effect of a game-based Physical Education program on physical fitness and mental health in elementary school children. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(13), 4883. <https://doi.org/10.3390/ijerph17134883>
- Cohen, K. E., Morgan, P. J., Plotnikoff, R. C., Callister, R. y Lubans, D. R. (2015). Physical activity and skills intervention: SCORES cluster randomized controlled trial. *Medicine and science in sports and exercise*, 47(4), 765-774. <https://doi.org/10.1249/MSS.0000000000000452>
- Cortina, B., Gallardo, M. A., Jiménez, M. Á. y Trujillo, J. M. (2014). El analfabetismo digital: un reto de los docentes del siglo XXI. *Cultura Y Educación*, 26(2), 231-264. <https://doi.org/10.1080/11356405.2014.935108>
- Díaz, J. (2012). La enseñanza de la Educación Física implementada con TIC. *Educación física y deporte*, 31(2), 1056-1056.
- Díaz-Arce, D. y Loyola-Illescas, E. (2021). Competencias digitales en el contexto COVID 19: una mirada desde la educación. *Revista Innova Educación*, 3(1), 120-150. <https://doi.org/10.35622/jrie.2021.01.006>
- Díaz-Barahona, J. (2012). La enseñanza de la Educación Física implementada con TIC. *Educación física y deporte*, 31(2), 1056-1056.
- Díaz-Barahona, J., Molina-García, J. y Monfort-Pañego, M. (2019). Estudio de las actitudes y el interés de los docentes de primaria de educación física por las TIC en la Comunidad Valenciana. [Primary Physical Education teacher's attitudes and interests towards ICT in the Valencian Community]. *Retos*, 35(1), 267-272. <https://recyt.fecyt.es/index.php/retos/article/view/63355/41417>
- Díaz-Levicoy, D. (2014). TIC en Educación Superior: Ventajas y desventajas. *Educación y tecnología*, (4), 44-50.
- Educ.ar (2010). *Las TIC y la educación física en educar*. <https://www.educ.ar/recursos/102456/las-tic-y-la-educacion-fisica>

- Ekblom-Bak, E., Ekblom, Ö., Andersson, G., Wallin, P. y Ekblom, B. (2018). Physical education and leisure-time physical activity in youth are both important for adulthood activity, physical performance, and health. *Journal of Physical Activity and Health*, 15(9), 661-670. <https://doi.org/10.1123/jpah.2017-0083>
- Fernández-Quintana, A. R. (2021). Las Tic y las estrategias de enseñanza en las clases virtuales en la carrera de licenciatura en educación física y entrenamiento deportivo durante el covid 2020–2021. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 5(6), 13075-13092. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v5i6.1308
- Fernández, J. M. y Torres, J. A. (2015). Actitudes docentes y buenas prácticas con TIC del profesorado de educación permanente de adultos en Andalucía. *Revista Complutense de Educación*, 26, 33-49. https://doi.org/10.5209/rev_RCED.2015.v26.43812
- Fernandez-Prieto, I. y Giné-Garriga, M. (2019). Barriers and motivations perceived by adolescents related to physical activity. Qualitative study through discussion groups. *Revista española de salud pública*, 93, e201908047.
- Fernández-Río, J. (2020). Apuntes metodológicos para una educación física post-covid-19. *EmásF: revista digital de educación física*, (66), 67-75
- Fraillon, J., Ainley, J., Schulz, W., Friedman, T. y Gebhardt, E. (2014). *Preparing for life in a digital age: The IEA International Computer and Information Literacy Study international report*. Springer Nature.
- Fundación Telefónica (2015) *La sociedad de la información en España 2014*. Ariel.
- Gallardo, E. E. (2012). Hablemos de estudiantes digitales y no de nativos digitales. Universitas Tarraconensis. *Revista de Ciencies de l'Educació*, 1, 7-21. <https://doi.org/10.17345/ute.2012.1.595>
- García, A. y Martín, M. (2016). ¿Se Sienten Preparados Los Graduados En Maestro De Primaria Para Afrontar La Profesión Docente? *Bordón. Revista de Pedagogía*, 68(2), 69-84. <https://doi.org/10.13042/Bordon.2016.68205>
- 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. <https://cutt.ly/tvAN4G9>.
- Gibbone, A., Rukavina, P. y Silverman, S. (2010). Technology Integration in Secondary Physical Education: Teachers' Attitudes and Practice. *Journal of Educational Technology Development and Exchange*, 3(1), 27-42. <https://doi.org/10.18785/jetde.0301.03>
- Gómez-García, G., Hinojo-Lucena, F. J., Cáceres-Reche, M. P. y Ramos Navas-Parejo, M. (2020). The Contribution of the Flipped Classroom Method to the Development of Information Literacy: A Systematic Review. *Sustainability*, 12(18), 7273. <https://doi.org/10.3390/su12187273>
- Grande, M., Cañón, R. y Cantón, I. (2016). Tecnologías de la información y la comunicación: evolución del concepto y características. *IJERI: International Journal of Educational Research and Innovation*, (6), 218-230.
- Griban, G., Prontenko, K., Yavorska, T., Bezpaliy, S., Bublei, T., Marushchak, M. y Bloshchynskyi, I. (2019). Nontraditional means of physical training in middle school physical education classes. *International Journal of Applied Exercise Physiology*, 8(3.1), 207-214.
- Kırbaş, Ş. (2020). The Views of Physical Education and Sports Teaching Instructors on Education in the COVID-19 Period. *Journal of Education and Learning*, 9(6), 196. <https://doi.org/10.5539/jel.v9n6p196>
- Koh, K. T., Tan, L. Q. W., Camiré, M., Paculdar, M. A. A. y Chua, W. G. A. (2022). Teachers' and students' perceptions of factors influencing the adoption of information and communications

- technology in physical education in Singapore schools. *European Physical Education Review*, 28(1), 100-119. <https://doi.org/10.1177/1356336X211017949>
- Kriemler, S., Zahner, L., Schindler, C., Meyer, U., Hartmann, T., Hebestreit, H., Brunner-La Rocca, H. P., van Mechelen, W. y Puder, J. J. (2010). Effect of school based physical activity programme (KISS) on fitness and adiposity in primary schoolchildren: cluster randomised controlled trial. *Bmj*, 340. <https://doi.org/10.1136/bmj.c785>
- Lavrín, H., Sereda, I., Kucher, T., Grygus, I., Cieślícka, M., Napierała, M., Muszkieta, R., y Zukow, W. (2019). Efficiency means the game Ringo the classroom physical education. *International Journal of Applied Exercise Physiology*, 8(3). <http://doi.org/10.26655/IJAEP.2019.9.2>
- Lázaro, J. L. y Gisbert, M. (2015). El desarrollo de la competencia digital docente a partir de una experiencia piloto de formación en alternancia en el Grado de Educación. *Educación*, 51(2), 321-348. <http://doi.org/10.5565/rev/educar.725>
- Mizdrak, A., Shaw, C., Lynch, B. y Richards, J. (2021). The potential of school-based physical education to increase physical activity in Aotearoa New Zealand children and young people: a modelling study. *The New Zealand Medical Journal*, 134(1531), 23-5.
- Organization for Economic Cooperation and Development (2019). *TALIS 2018 Results (Volume I), Teachers and school leaders as lifelong learners*. OECD. <https://doi.org/10.1787/23129638>
- Oshima, K. y Muramatsu, Y. (2015). Current situation and issues related to ICT utilization in primary and secondary education. *Fujitsu Scientific & Technical Journal*, 51(1), 3-8.
- Pan, Y. H., Huang, C. H., Lee, I. S. y Hsu, W. T. (2019). Comparison of learning effects of merging TPSR respectively with sport education and traditional teaching model in high school physical education classes. *Sustainability*, 11(7), 2057. <https://doi.org/10.3390/su11072057>
- Pate, R. R., Davis, M. G., Robinson, T. N., Stone, E. J., McKenzie, T. L. y Young, J. C. (2006). Promoting physical activity in children and youth: a leadership role for schools: a scientific statement from the American Heart Association Council on Nutrition, Physical Activity, and Metabolism (Physical Activity Committee) in collaboration with the Councils on Cardiovascular Disease in the Young and Cardiovascular Nursing. *Circulation*, 114(11), 1214-1224. <https://doi.org/10.1161/CIRCULATIONAHA.106.177052>
- Pozuelo, J. (2014). ¿Y si enseñamos de otra manera? Competencias digitales para el cambio metodológico. *Caracciolos*, 2(1), 1-21.
- Prensky, M. (2001). Digital natives, digital immigrants. *On the Horizon*, 9(5), 1-6.
- Quiroga, L. P., Jaramillo, S. y Vanegas, O. L. (2019). Ventajas y desventajas de las TIC en la educación “Desde la primera infancia hasta la educación superior”. *Revista Educación y Pensamiento*, 26(26), 77-85.
- Ramos, C., Francisco, J., Vásquez, Á., Alejandra, P., Álvarez, A., Ramos, C., Francisco, J., Vásquez, Á., Alejandra, P., Álvarez, A. y Alejandro, P. (2019). Barriers to ICT integration in interdisciplinary articulation from physical education. *Journal of Sport and Health Research*, 11, 1-12.
- 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. *Píxel-Bit, Revista de Medios Y Educación*, 47, 23-39. <https://doi.org/10.12795/pixelbit.2015.i47.02>
- Rodríguez-Quijada, M. (2015). Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en Educación Física: una revisión teórica. *Sportis*, 1(1), 75-86. <https://doi.org/10.17979/sportis.2015.1.1.1403>
- Romero, S. J., Hernández C. J. y Ordóñez, X.G. (2016). La competencia digital de los docentes en educación primaria: análisis cuantitativo de su competencia, uso y actitud hacia las nuevas tecnologías en la práctica docente. *Tecnología, Ciencia y Educación*, (4), 33-51. <https://doi.org/10.51302/tce.2016.77>

- RUTE. (2008). *Declaración de la Junta Directiva de RUTE ante los nuevos títulos universitarios para la formación del profesorado de Educación Infantil, Primaria y Secundaria*. <https://goo.gl/NjorRY>
- Sallis, J. F. y McKenzie, T. L. (1991). Physical education's role in public health. *Research quarterly for exercise and sport*, 62(2), 124-137. <https://doi.org/10.1080/02701367.1991.10608701>
- Segovia-Domínguez, Y. y Gutiérrez Díaz-del-Campo, D. (2018). Teachers' and students' perceptions of the HIIT application in Physical Education. Sport Education Model vs traditional approach. *ÁGORA para la Educación Física y el Deporte*, 20(2/3), 133-161. <https://doi.org/10.24197/aefd.2-3.2018.133-161>
- Segura, M. (2007) Las TIC en la educación: panorama internacional y situación española, en FUNDACIÓN SANTILLANA (ed.) *Las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en la educación: retos y posibilidades* (pp.11-49). Fundación Santillana.
- Tilga, H., Hein, V., Koka, A., Hamilton, K. y Hagger, M. S. (2019). The role of teachers' controlling behaviour in physical education on adolescents' health-related quality of life: Test of a conditional process model. *Educational Psychology*, 39(7), 862-880. <https://doi.org/10.1080/01443410.2018.1546830>
- Urueña, S. (2016). Dimensiones de la inclusión de las TIC en el currículo educativo: una aproximación teórica. *Dimensiones de la inclusión de las TIC en el currículo educativo: una aproximación teórica*, 209-223. <https://doi.org/10.14201/teoredu2016281209223>
- Varea, V. y González-Calvo, G (2020). Touchless classes and absent bodies: teaching physical education in times of Covid-19. *Sport, Education and Society*, 26(8), 831-845, <https://doi.org/10.1080/13573322.2020.1791814>
- Victoria, 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>
- Villalba, A., González-Rivera, M. D. y Díaz-Pulido, B. (2017). Obstacles Perceived by Physical Education Teachers to Integrating ICT. *Turkish Online Journal of Educational Technology-TOJET*, 16(1), 83-92.
- Villodres, G. C., García-Pérez, L., Corpas, J. M. y Muros, J. J. (2021). Influence of Confinement Due to COVID-19 on Physical Activity and Mediterranean Diet Adherence and Its Relationship with Self-Esteem in Pre-Adolescent Students. *Children*, 8(10), 848. <https://doi.org/10.1080/10.3390/children8100848>
- Vivancos, J. (2013). El futuro de la educación y las TIC. *Revista Padres y Maestros*, 351, 22-25.
- World Health Organization (Organización Social de la Salud). (2018). Promoting physical activity in the education sector. *World Health Organization*.

Cuestiones de género en la prensa española desde el siglo XIX: Textos y problemática

Martínez Egido, José Joaquín

Departamento de Filología española, Lingüística general y Teoría de la Literatura, Universidad de Alicante (España)

Abstract: Sexist discourse has been present in Spanish society for a long time. Being a controversial issue, the press picks it up in its pages, specifically in its opinion articles. A different and productive way of analyzing and understanding this fact is that provided by the gender perspective. Considering the above, the objectives of this work are, firstly, to create a corpus of texts that deal with questions about grammatical gender, from the 19th century to the 21st century; and, subsequently, describe and analyze them from a gender perspective. All this integrated as a teaching activity in History of Language II classes, for the study and understanding of grammatical gender in Spanish in its diachronic evolution. To do this, a methodology has been proposed consisting of establishing a guide on what and how to search for these texts on the Internet and offering different analyzed examples so that students know a valid analysis procedure. The results obtained have been satisfactory: a total of 55 texts have been compiled and analyzed in the classroom, covering the required time frame; A broad view of the controversial aspects offered by the grammatical gender in its diachronic evolution has been achieved.

Keywords: grammar, higher education, press, cultural identity, feminism.

1. INTRODUCCIÓN

El llamado discurso lingüístico es un tema relevante y polémico en los medios de comunicación españoles desde hace ya un tiempo (García Meseguer, 2001), de ahí que aparezca de forma reiterada en la prensa española en nuestros días. Ahora bien, no solo se plantea en los círculos políticos, como expresión ideológica, sino que trasciende a las conversaciones entre las personas en su día a día, afecta a su relación en el trabajo y, en definitiva, a todo lo que suponga una relación interpersonal. Por ello, es fundamental que este debate surja en las aulas universitarias y que el alumnado, sobre todo aquel que estudia la lengua española, participe y reflexione sobre él desde una visión académica y, en un futuro, profesional.

La cuestión del género gramatical en relación con el femenino, cuando este hace referencia a personas, es un asunto polémico que ha estado presente en los debates lingüísticos y sociales. El género es una categoría arbitraria que depende de la propia evolución diacrónica de las palabras, de causas históricas; aunque, bien es cierto que estas puedan variar por causas analógicas (Alvar y Pottier, 1983, p. 45). Por ello, lo que se asume en un momento histórico determinado, se discute en otro, y puede cambiar. Es en sí mismo la esencia del cambio lingüístico. Es el caso de la formación de femeninos, pues siempre ha habido reticencias para aceptar nuevas designaciones o formaciones, tanto en los que afectan a formas regulares, *médico-a*, como en los que no sería necesario ese femenino por ser la palabra ambigua en cuanto al género, *el juez-la juez*. Es ese uso de la lengua que realiza una comunidad el que hace que impere una forma u otra.

Este trabajo no es un estudio aislado, sino que se enmarca en dos proyectos de financiación pública: “El discurso metalingüístico sobre ‘mujer y lenguaje’ en la prensa española: Análisis del debate

lingüístico y su repercusión social”, financiado por el Plan Andaluz de Investigación, Desarrollo e Innovación (PAIDI 2020) Universidad de Málaga; y “El Discurso metalingüístico en la prensa española. Análisis multidimensional, caracterización y aplicaciones sobre la lengua (CSL). Así como también se inserta dentro del programa de REDES de la Universidad de Alicante (2021-22), que desarrolla y complementa un estudio sobre el discurso de género desde su perspectiva histórica comenzado tres años antes (Martínez Egido, 2019; Martínez Egido, 2020a; Martínez Egido 2021b).

En este caso en concreto, en el presente trabajo, se parte de la hipótesis de que existe una necesidad de implementación de la perspectiva de género en el análisis de estos fenómenos y, más concretamente en los procesos universitarios de enseñanza y de aprendizaje, ya que dicha perspectiva se convierte en una herramienta válida para poder entender toda esta problemática a lo largo de la historia de la lengua española y, sobre todo, porque con la adopción de la perspectiva de género se entiende que el reconocimiento de la diferencia sexual no debe implicar diferencias en las atribuciones, ideas, representaciones y prescripciones sociales que se construyen tomando como referencia esa diferencia sexual (Lamas, 1996, p. 8).

El marco teórico se configura, por tanto, por el enfoque metodológico de la perspectiva de género, entendido como una visión que reconozca la identidad femenina y la masculina y que se aleje de los estereotipos de ambas. En él, la variante de género se contempla como una categoría dinámica en relación tanto con la cultura, como con todo lo que supongan relaciones sociales. Siempre con el propósito de elaborar un nuevo imaginario colectivo de una sociedad presente y futura basada en la equidad (Serret Bravo, 2008; Martínez Egido y otros, 2019). Por lo que, desde el punto de vista lingüístico, puede explicarse mediante la correspondencia entre el significante, el significado y el referente (Escavy Zamora, 2021, p. 19), es decir, cuando el referente, la persona, no se identifica con el concepto que remite a un significante, la significación de la palabra se rompe. Por ello, es necesario que el referente se identifique con el concepto que pueda ir asociado a un significante concreto. De ahí surge la necesidad de la creación de nuevos femeninos, tanto mediante procedimientos ortodoxos, de acuerdo con los procedimientos internos de configuración del género en español, como heterodoxos, sin cumplirlos.

Este enfoque metodológico, y su posterior perspectiva de análisis, puede operar también en algo como es el estudio diacrónico de la lengua española, concretamente sobre el cambio lingüístico que viene sucediendo ininterrumpidamente desde el origen de una lengua, desde el origen del español. En él siempre hay una necesidad, y una intencionalidad clara, de poder explicar lo sucedido en el pasado que es consustancial al estudio lingüístico, de tal forma que, desde mediados del siglo XX, cualquier cambio lingüístico se atiende mediante preguntas concretas y directas, como ¿Por qué se produce el cambio lingüístico? ¿Cuáles son las condiciones, bien sistemáticas o bien extrasistemáticas, para que se produzca dicho cambio? Siempre con la idea presente de que, si no se produce una adopción social, toda innovación no podrá ser cambio (Coseriu, 1958), es decir, no pasará a formar parte del sistema lingüístico de la lengua, no se convertirá en norma. Una prueba de ello es el considerar a la prensa como un elemento indicador, como una prueba documental, del interés por estas cuestiones de género, sobre todo, en lo que son los artículos de opinión (Martínez Egido, 2014) y, más concretamente, en lo que representan las columnas sobre la lengua (Marimón, 2019; Martínez Egido, 2020b), en las que se expone y se debate sobre esta cuestión.

1.1. Hipótesis y Objetivos

Teniendo en cuenta la hipótesis de partida y pensando que con ella se puede proporcionar al alumnado una herramienta válida de análisis, así como también el poder avanzar en la creación de discursos no

sexistas desde la propia enseñanza y aprendizaje en la universidad de nuestros alumnos, este trabajo se enmarca en el estudio sobre la polémica que el género gramatical ha suscitado en la prensa española, desde una perspectiva diacrónica. Sabiendo que tiene una dimensión práctica importante, pues todo su diseño se encamina a su aplicación en la asignatura de “Historia de la lengua española”. Con ello, se podrá comprender mejor el problema actual de la producción y de la recepción de un discurso en absoluto machista, es decir, de un discurso no sexista. De esta forma, el objetivo general de este trabajo consiste en crear una muestra de artículos de prensa que presenten aspectos polémicos sobre el género gramatical y que puedan considerarse columnas sobre la lengua, para explicar con ellos los hechos gramaticales que los configuran desde una perspectiva diacrónica, de ahí que el espacio temporal abarcado sea desde finales del siglo XIX hasta la actualidad. Y de ese objetivo general, se deriva un objetivo procedimental como es el mostrar un sistema de análisis, desde la perspectiva de género, con el que contemplar los hechos gramaticales referidos al género constatados en los textos periodísticos seleccionados. Esto se consigue mediante la creación de unas actividades concretas en las clases de “(31530) Historia de la Lengua II (morfosintaxis y léxico históricos)” del “Grado de Español: Lengua y Literaturas de la Universidad de Alicante”.

2. METODOLOGÍA

2.1. Diseño

Este trabajo se realiza a lo largo del presente curso 2021-2022 en la asignatura “(31530) Historia de la lengua española II” y de la Red del ICE de la Universidad de Alicante “5973 Historia de la Lengua española (31530: Análisis del género en la prensa española (Siglos XIX, XX, XXI)”. Consiste en la creación de una base de textos de prensa que tratan la polémica que siempre suscita el género gramatical y en su posterior análisis, a través de la perspectiva de género, mediante un estudio guiado, tal y como se explicará y se ejemplificará posteriormente. La última fase es el compartir de forma grupal todos los datos y el exponer los resultados en el aula. Por último, se procede a la evaluación de la actividad por parte de los alumnos.

2.2. Participantes

Los participantes son, por una parte, los miembros de la RED mencionada y, por otra parte, los alumnos de la asignatura que sirve de base para este trabajo. Respecto a estos últimos, hay que tener en cuenta, de cara a los resultados del trabajo, que el alumnado matriculado en la asignatura asciende a un total de 48 personas, pero la participación real ha sido de 37, lo que supone un 77% del total, debido a su no asistencia a las clases por causas no conocidas, pues este porcentaje coincide con el de asistencia regular a las clases en el aula.

2.3. Experiencia

El trabajo de los integrantes de la RED consistió en crear una muestra de 18 artículos de opinión, columnas sobre la lengua, que sirvieran de ejemplo para el alumnado. En cada uno de esos artículos, se analizó cuál era el problema de género que se planteaba y, este, se examinaba bajo la perspectiva de género, atendiendo tanto a la gramática normativa, como a la gramática descriptiva. De esta forma, el alumnado podía tener una visión clara de cuál era la actividad que tendrían que llevar a cabo, tanto en la primera labor de selección de los artículos atendiendo a su contenido, así como en la forma de proceder en su análisis. En total, con las aportaciones de todos los alumnos se ha conseguido una muestra de 55 textos, columnas sobre la lengua, que representan todo el espacio temporal contemplado y que

muestran cuestiones polémicas en torno al género gramatical. Todos los textos han sido recogidos de fuentes en línea, es decir, de las ediciones electrónicas de los periódicos, de las hemerotecas de prensa en línea y de los corpus textuales de “Metapres”, “Lengua y prensa” y “Dismupren”. Todos los artículos seleccionados han sido aprobados por el profesor antes de proceder a su análisis.

Todas las columnas se han agrupado en una base de datos atendiendo a los siguientes criterios de indexación: fecha, hecho gramatical de género, tipo de texto, autor, periódico y dirección electrónica. De esta forma, el incremento posterior que se haga de esta base de datos, así como las posibilidades de posteriores estudios o análisis, se indexará de esta misma forma en aras de resultar mucho más eficientes en el futuro.

A continuación, el alumnado, por grupos de no más de tres personas, ha trabajado aquellos textos que ellos mismos han aportado a la base del corpus general. Cada grupo debía proveerse de dos textos con las características ya descritas y con la indicación temporal concreta de que uno de ellos debía ser anterior a 1980 y el otro posterior a esa fecha. La razón de esta demarcación temporal responde a que desde esa fecha ha habido una apertura de la sociedad en todos los aspectos y, concretamente, en el uso lingüístico encaminado hacia una postura cada vez más alejada del purismo lingüístico (Martínez Egido, 2019).

El alumnado, en cada uno de sus propios textos seleccionados y aportados a la base de datos, los ha analizado siguiendo una ficha entregada por el profesor que contenía cinco apartados que se debían completar. Estos eran: a) Descripción comentada del hecho lingüístico que recoge en el texto; b) Explicación gramatical sincrónica del hecho lingüístico; c) Explicación gramatical diacrónica del hecho lingüístico; d) Comentario general del alumnado desde una perspectiva de género; e) Propuestas o alternativas a la problemática. Como puede comprobarse, el alumnado debía desarrollar competencias diversas, pues a las del conocimiento lingüístico sincrónico que suponen los apartados *a* y *b*, se le une el conocimiento lingüístico diacrónico en *c*. En los dos restantes, *d* y *e*, el alumnado tiene que ser capaz de analizar los hechos desde una perspectiva de género y, lo que puede ser más interesante, actuar como lingüista, concienciado socialmente, para proponer soluciones de futuro que sean viables y que casen la gramática con el uso lingüístico.

3. ANÁLISIS

Este apartado, atendiendo a lo expuesto anteriormente, se subdivide en tres puntos diferenciados, es decir, en primer lugar, se explica el resultado obtenido de la creación de un corpus textual de columnas sobre la lengua digitalizado para su consulta y estudio posterior; en segundo lugar, la propuesta realizada de una actividad sobre esos textos que describa y analice una cuestión de género en el español y que les sirviera de ejemplo guiado para los propios análisis del alumnado. Y, en tercer lugar, la valoración realizada por el alumnado sobre el diseño y la implementación de todo este trabajo.

3.1. El corpus de textos: columnas sobre la lengua

El número total de textos aportados y comentados alcanza los 55. La distribución temporal de todos ellos abarca el periodo solicitado, coincidente con la aparición de las columnas sobre la lengua en la prensa española. De todos ellos, 17 textos serían anteriores a 1980, de los cuales 5 serían del siglo XIX; y 38 corresponderían al siglo XXI.

En ellos se observan muchos aspectos relacionados con el género gramatical y con el cómo debe ser o debería ser su empleo (Martínez Egido, 2021b). En principio, destacan las columnas sobre la lengua destinadas a la filosofía de lo que debe ser su empleo, es decir, a la necesidad o no necesidad

de visibilización de la mujer mediante el género. Aquí se incluirían, por una parte, todas las opiniones que abogan por la no utilización del masculino genérico y, consecuentemente, por la opción por otros métodos de representación, como puede ser el desdoblamiento continuo de una palabra en masculino y en femenino o, en aquellos casos en que sea posible, por la opción que representa la selección de una unidad léxica abarcadora de los dos géneros, es decir, unidades léxicas inclusivas, tales como, por ejemplo, *ciudadanía*, *alumnado*, etc.

Un tema recurrente, desde el principio de su aparición en la prensa, es el de la formación de femeninos no utilizados en la lengua hasta un momento concreto. El conflicto se observa en dos niveles de formación. El primero es el integrado por aquellos femeninos formados sobre palabras que no necesitan una terminación en femenino por tratarse de palabras ambiguas en cuanto al género. Sería el caso de *juez*, que, por imperativos de necesidad social, de visibilización de la mujer, se ha instaurado el femenino *jueza*, conviviendo con la alternancia de género que se conseguía con el empleo del artículo, *el juez* o *la jueza*. Sin embargo, este hecho no se ha extendido a todas las demás palabras de su mismo campo semántico, como sería el caso de *el fiscal*, que continua con la distribución de género mediante el artículo, *el fiscal* y *la fiscal*, y no *la fiscala*. El segundo, por el contrario, tanto en épocas lejanas y no tan lejanas, estaría integrado por aquellos femeninos que, si bien antes no se usaba, ahora podrían establecerse simplemente siguiendo las normas más sencillas de formación del femenino en español, sería el caso de *el médico* y *la médica* o *el abogado* y *la abogada*. Este problema de la configuración del femenino, además de constatarse en las profesiones femeninas, se extiende también a la denominación de los cargos que ocupan las mujeres.

Otras cuestiones que se muestran en los textos aportados a la base de datos se refieren tanto a cuestiones morfosintácticas como léxicas. Entre ellas cabría destacar: los problemas derivados del uso de los plurales inclusivos de primera persona (*nosotros* y *nosotras*); lo relativo a la selección léxica de adjetivos y sustantivos que no contengan acepciones connotadas sexistas; el uso de determinados diminutivos en ciertos contextos de uso; y la adscripción de género de los neologismos. Y, por último, quizá la más llamativa por cambiar el sistema gramatical del español, sea el abogar, por parte de algunos columnistas, por la creación de un nuevo morfema de género, el cual no contemple solo al masculino o al femenino, sino que sea completamente inclusivo. Sería el reclamar la existencia de un nuevo sufijo de género, el sufijo *-e*. Aunque, bien es cierto que su primera constatación en la prensa sería de 1976, según los datos recogidos hasta este momento.

3.2. Ejemplo de análisis

La segunda parte del análisis llevado a cabo por el alumnado sería el aplicar las preguntas formuladas para la descripción y el estudio de los textos que ellos mismos habían buscado, teniendo en cuenta las cuestiones gramaticales oportunas (Martínez Egido, 2020c).

El ejemplo facilitado como guía para la realización puede servir también en este trabajo para ilustrar en qué consistía la actividad propuesta en los textos que el alumnado había seleccionado. Por ello, en primer lugar, se ofrecerá la ficha de análisis del texto y, a continuación, el ejemplo redactado del análisis realizado.

3.2.1. Ficha de datos del texto

- Fecha: 15/03/2022
- Hecho gramatical de género: Adscripción de género y concordancia ante un neologismo
- Tipo de texto: Columna sobre la lengua (CSL)
- Autor: Pedro Álvarez de Miranda

- Periódico: *El Mundo / La lectura*
- Título: CSL: Medir las palabras: “La palabra ‘covid’, ‘toda problemas”
- Dirección electrónica: <https://www.elmundo.es/la-lectura/2022/03/15/6228ddf021efa0ed0e8b45a3.html>

3.2.2. Ejemplo redactado

A continuación, se exponen cada una de las respuestas para cada una de las cuestiones que se solicitaron en la actividad. Para ello se sigue el orden expuesto en el apartado anterior de Metodología:

a) Descripción comentada del hecho lingüístico que recoge en el texto:

En este artículo, Pedro Álvarez de Miranda, filólogo y académico, describe los problemas que ofrece la palabra *covid* en español, desde su ortografía, si se escribe con tilde o sin ella; hasta su género, al poder añadirle tanto un artículo femenino como masculino. El autor expone como autoridad lo constatado en la edición electrónica del *Diccionario de Lengua española* (2022) sobre esta palabra: “Del inglés COVID, y este de *coronavirus disease* ‘enfermedad del coronavirus’. 1. m. o m. Med. Síndrome respiratorio agudo producido por un coronavirus”. A continuación, para ilustrar el caso, pone los ejemplos de la gripe y del sida. También plantea el problema del género de algunas palabras, pues pueden ser utilizadas como masculinas o femeninas según los hablantes.

b) Explicación gramatical sincrónica del hecho lingüístico:

La ambigüedad del género está presente todavía. Si se opta por “la enfermedad”, es femenino, “la covid”; y, por otra parte, el carácter no marcado del término explicaría el género masculino, “el covid”; aunque también, por transferencia semántica por metonimia, podría ser masculina, al entenderse que designa al causante de la enfermedad, el virus, como en el caso de “el ébola” o del “sida”. Se constata, por tanto, que este es uno de los problemas a los que se enfrenta el español en el caso de lo que son expresiones neológicas para él.

c) Explicación gramatical diacrónica del hecho lingüístico:

El género gramatical, durante toda la historia del español, fuera de los casos de evolución directa de las declinaciones 1ª y 2ª del latín, en *-a* para el femenino y en *-o* para el masculino, es decir, por causas históricas; o, además, por posibles analogías entre palabras, se ha caracterizado por la arbitrariedad. De ahí que cuando surja una palabra que no se pueda adscribir directamente a un paradigma claro, aparezca esta cuestión (como en este caso un neologismos procedente de un préstamo actual del inglés).

d) Comentario general del alumnado desde una perspectiva de género:

Desde una perspectiva de género cabría plantearse si el hecho de que sea un elemento negativo, una enfermedad, pueda influir en cómo se designe su género gramatical. Evidentemente, aunque hay quien lo ha expresado en esos términos, nos atenemos a lo ya comentado, tanto en las cuestiones gramaticales, como en los ejemplos (por analogía), y así poder descartar ese posible sesgo machista y apelar al uso lingüístico para que sea el factor que lo determine. En una simple búsqueda en Google de esta palabra realizada el 25 de marzo de 2022 para comprobar su presencia en las redes, se obtuvieron los siguientes resultados al buscar la palabra *covid*, tanto en masculino como en femenino, así como en sus combinaciones sintagmáticas más frecuentes:

- “el covid”: 87.100.000 resultados (en 0,59 segundos)
- “la covid”: 80.300.000 resultados (en 0,64 segundos)

- “el virus del covid”: 585.000 resultados (en 0,52 segundos)
- “el virus de la covid”: 515.000 resultados (en 0,63 segundos)
- “la enfermedad de la covid”: 528.000 resultados (en 0,62 segundos)
- “la enfermedad del covid”: 383.000 resultados (en 0,55 segundos)

De todo ello, se observa la casi igualdad de la referencia en masculino o en femenino de la palabra *covid*. Se constata, no obstante, una tendencia hacia el masculino en el primer caso consignado (*el covid*), así como también en su referencia al virus (*el virus de la covid*); mientras que, en el caso de la enfermedad (*la enfermedad de la covid*), el empleo en las redes se decanta ampliamente por el uso del femenino.

e) Propuestas o alternativas a la problemática:

El autor, Álvarez de Miranda, propone que se escriba en minúscula y se acepte como sustantivo al igual que los ejemplos que comenta. Y en el caso del género, cuando se refiera a la enfermedad, se debería usar el femenino, mientras que cuando se refiera al virus, el masculino. Aunque, como ya hemos señalado, y esta sería nuestra propuesta de cara a su empleo futuro, el uso marca una tendencia que no parece coincidir con la propuesta del autor, pues como en los casos ya consignados y por analogía con ellos mismos, parece que se vaya a instaurar el empleo en masculino, *el covid*.

3.3. Evaluación de la actividad

Una vez realizado y evaluado todo el trabajo anterior, se ha procedido a la evaluación de toda la actividad por parte del alumnado mediante la herramienta informática, accesible y gratuita “Formularios de Google” que hace posible la cuantificación de los resultados, así como preserva el anonimato de quienes los cumplimentan.

En dicho formulario se han establecido dos niveles de preguntas y respuestas: un primer bloque de seis preguntas de respuestas cerradas y graduadas sobre las fases de diseño, implementación y resultados, y un segundo formado por una pregunta de respuesta abierta.

En el primer bloque las preguntas han sido: a) Cómo te ha parecido de relevante tratar el tema de sexismo lingüístico en la asignatura de Historia de la lengua II a través de la prensa...; b) El diseño de la actividad te ha parecido...; c) Los ejemplos de CSL te han parecido...; d) El ejemplo de análisis ofrecido te ha parecido...; e) La forma de trabajo de la actividad te ha parecido...; f) La satisfacción con tu trabajo realizado ha sido... La pregunta de respuesta abierta se formulaba de la siguiente forma: g) ¿Qué sugerencias generales ofrecerías para seguir con el trabajo sobre el sexismo lingüístico en la asignatura de “Historia de la Lengua II”?

En todas ellas, se ha alcanzado un resultado positivo, por lo que el grado de satisfacción fue muy alto, así como en el caso de la respuesta abierta se ha insistido en que se incluya esta actividad o este tipo de actividad en el programa del curso académico.

4. CONCLUSIONES

En primer lugar, puede concluirse que la hipótesis planteada en este trabajo se ha cumplido, ya que la perspectiva de género aplicada a la diacronía del español ha resultado útil y óptima y, según los resultados obtenidos por el alumnado, sorprendente en una asignatura que, aparentemente, trata aspectos nada actuales.

La confirmación de esta hipótesis se ha logrado al poder cumplir con los objetivos propuestos. Partiendo del hecho de que la prensa en español ha tratado, desde su aparición, las cuestiones lingüísticas

en sus páginas, tanto en sus artículos de opinión como en sus columnas sobre la lengua (con lo que se ha creado una constatada tradición discursiva), se ha podido configurar una base de datos con ellas y se han podido indexar sus características en relación con las cuestiones sobre el género gramatical, tal y como era el propósito del trabajo.

A partir de esa búsqueda y creación de la base de datos, se diseñó una actividad concreta de análisis y de reflexión sobre cuestiones de género gramatical mediante la descripción sincrónica del hecho lingüístico, su análisis diacrónico, su contemplación mediante la perspectiva de género y, por último, la exposición de la propia postura del alumnado y de sus propias propuestas. Todo ello se ha implementado con éxito en las clases de “Historia de la lengua española II” en el tercer curso del “Grado de Español: lengua y sus literaturas” de la Universidad de Alicante, ligado a la explicación del estudio diacrónico del género en español en las categorías morfológicas del sustantivo y del adjetivo.

A partir del trabajo realizado, se han dejado abiertas diversas líneas de actuación futuras, sobre todo, dentro de lo que es la enseñanza y el aprendizaje universitario en esa misma asignatura: el seguir ampliando este tipo de trabajo a un número mayor de columnas sobre la lengua, en principio con la incorporación de nuevos artículos en aquellos espacios temporales que han quedado poco ilustrados; el extender la recopilación y estudio de este tipo de artículos a la prensa hispanoamericana, por lo que se podrían constatar posibles variantes de estas cuestiones en el español de América; y, por último, el poder abrir una línea de este tipo de análisis aplicado a los diferentes ámbitos de la noticia periodística. En definitiva, se ha comprobado que, con el trabajo realizado, se ha abierto un campo de investigación productivo con la prensa para el trabajo del alumnado con el que sus capacidades de análisis y de reflexión quedan reforzados.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alvar, M. y Pottier, B. (1983). *Morfología histórica del español*. Madrid: Gredos.
- Coseriu, E. (1973). *Sincronía, diacronía e historia* (43). Madrid: Gredos.
- Escavy Zamora, R. (2021). Introducción hacia una semántica moderna. En: Escavy, R, Hernández, E. y Sánchez, C. *La semántica de Kurl Baldinger en la perspectiva de la lingüística actual* (9-57). Murcia, Editum
- García Meseguer, A. (2001). ¿Es sexista la lengua española? *Panacea*, vol. 2, nº 3, 1-15. <https://www.tremedica.org/panacea/v2-n3-marzo-2001/>
- Lamas, Marta (1996). La perspectiva de género. *Revista de Educación y Cultura de la sección*, 47, 216-229. http://www.inesge.mx/pdf/articulos/perspectiva_genero.pdf
- Marimón, C. (2019). Las columnas sobre la lengua (CSL), un espacio discursivo para hablar de la lengua en la prensa. En *El columnismo lingüístico en España desde 1940. Análisis multidimensional y caracterización genérica* (7-26). Madrid: Arco/Libros.
- Martínez Egido, José Joaquín (2014). El humor en los artículos de opinión, *Feminismo/s*, 24, 117-141. <http://rua.ua.es/dspace/handle/10045/48160?locale=ca>
- Martínez Egido, J. J. y otros (2021a). “El género gramatical en la Historia de la Lengua española: Las Gramáticas y su reflejo en los textos”. En: Satorre Cuerda, R. (Coord.), *Memorias del Programa de Redes-13CE de calidad, innovación e investigación en docencia universitaria. Convocatoria 2020-21*. 2063-2081) <http://rua.ua.es/dspace/handle/10045/120822>
- Martínez Egido, J. J. (2021b). El discurso sexista en diacronía: el uso lingüístico y la perspectiva de género en el aula universitaria. En Barragán Marín, A. B. y otros (Comp.) *Innovación docente e investigación en arte y humanidades: Nuevos enfoques en la metodología docente*, (187-196). Madrid: Dykinson.

- Martínez Egido, J.J. y otros (2020a). Historia de la lengua española II: Diseño e implementación de actividades mediante la perspectiva de género en español. En Roig-Vila, R. (Coord.). *Memorias del programa de Redes-³CE de calidad, innovación e investigación en docencia universitaria. Convocatoria 2018-2019*. (921-927). Alicante: ICE UA <http://hdl.handle.net/10045/112106>
- Martínez Egido, J.J. (2020b). Lo académico como argumento de autoridad: perspectiva ideológica de los columnistas ante la norma académica. En: Marimón, C. y Santamaría, M.I. (eds), *Ideologías sobre la lengua y medios de comunicación escritos. El caso del español*. (175-192). Berlin: Peter Lang.
- Martínez Egido, José Joaquín (2020c). El discurso sexista en los artículos de opinión. (Del masculino genérico, de los desdoblamientos morfológicos y de las duplicidades léxicas). *Textos en Proceso*, 6(2), (91-106). <http://rua.ua.es/dspace/handle/10045/112004>
- Martínez Egido, J.J. y otros (2019). Historia de la lengua II (31530): Perspectiva de género en la diacronía del español. En Roig-Vila, R. (Coord.). *Memorias del programa de Redes-³CE de calidad, innovación e investigación en docencia universitaria. Convocatoria 2017-2018*. Alicante: ICE UA (381-398) <http://hdl.handle.net/10045/88818>
- Real Academia Española: *Diccionario de la lengua española*, 23.ª ed., [versión 23.5 en línea]. <https://dle.rae.es> [11/03/2022]
- Serret Bravo, E. (2008). *Qué es y para qué es la perspectiva de género. Libro de texto para la asignatura: Perspectiva de Género, en educación superior*. Oaxaca, México: Instituto de la Mujer Oaxaqueña <http://cedoc.inmujeres.gob.mx/PAIMEF/Oaxaca/oax09.pdf>

Direcciones electrónicas de corpus textuales y redes:

<http://metapres.es>

<http://lenguayprensa.uma.es>

<http://dismupren.com/proyecto>

<https://web.ua.es/es/ice/redes/redes.html>

Género, redes sociales y consumo de Videojuegos en la Educación Universitaria en el COVID

Martínez Verdú, Remedios

Universidad de Alicante

Resumen: La presente investigación tiene como objetivo principal analizar, a partir de una muestra constituida por 96 alumnos, las transformaciones producidas en el mundo de los videojuegos a propósito de dos variables fundamentales: los patrones en el consumo de videojuegos y el uso de las redes sociales, tanto en hombres como en mujeres. Los resultados del trabajo, respecto al consumo de videojuegos según género, muestran un mayor nivel consumo en el caso de los hombres; en cuanto a la utilización de las redes sociales, se constata un uso cada vez mayor de dichas redes, tanto para uso informativo como para uso recreativo, además de confirmarse que las mujeres usan más las redes para mantenerse informadas.

Palabras clave: videojuegos, hábitos de consumo, redes sociales, patrones de género.

Abstract: The main objective of this research is to analyze, from a sample of 96 students, the transformations produced in the world of video games on two fundamental variables: patterns in video game consumption and use of social media, both in men and women. The results of the work, regarding the consumption of video games by gender, show a higher level of consumption in the case of men; in terms of the use of social networks, an increasing use of these networks is found, both for informational and recreational use, in addition to confirming that women use networks more to stay informed.

Keywords: video games, consumption habits, social media, gender patterns.

MARCO TEÓRICO. GÉNERO, VIDEOJUEGOS Y REDES SOCIALES

Los videojuegos, que constituyen una industria cultural de masas, tienen una influencia cada vez mayor tanto a nivel económico como sociocultural. Además de como productos de ocio, los videojuegos son hoy en día dispositivos culturales masivos conformadores de una serie de valores, ideas, roles y actitudes. De ahí que su impacto sobre el mundo de las relaciones entre mujeres y hombres, sobre todo en lo tocante a los estereotipos y prejuicios, sea progresivamente más relevante. Y de ahí, igualmente, que tanto los nuevos hábitos relativos a los videojuegos como el uso masivo de las redes sociales ejerzan una influencia considerable sobre la sociedad, en especial sobre los más jóvenes. Algo que se refleja, como veremos en este trabajo, en los cambios sociológicos operados en cuanto a la naturaleza de los videojuegos y las redes sociales, las especificidades de usos por género y, en definitiva, el impacto social y cultural que ejerce la cultura digital de videojuegos y redes sociales.

Que los videojuegos constituyen un producto de masas, en el sentido de lo definido por Eco (1965), es algo notoriamente conocido. Baste tener en cuenta, en relación con el caso español, que en 2019 hasta un 18 % de los españoles compró algún videojuego (Esteve y Peinado, 2019). Los videojuegos forman parte de las industrias culturales (Rodríguez y Pestano, 2012), algo reconocido oficialmente en países como España (Checa, 2009). Desde el punto de vista cultural y sociodemográfico, debido a su importancia sociocultural, los videojuegos y el mundo de las redes sociales no son ajenos a pro-

blemas sociales, como el que tiene que ver con los roles, estereotipos y prejuicios sexistas (Sauquillo *et al.*, 2008; Papadopoulos, 2010; Tosca, 2010; Mesa, 2012; Guerra y Revuelta, 2015), e incluso la cosificación de la mujer y la violencia de género (Flecha *et al.*, 2005; Trivi, 2018), o con la llamada segunda brecha digital (Díez *et al.*, 2002; Castaño, 2008; Etxeberria, 2012; Revuelta y Guerra, 2013), que hace referencia a la diferencia entre hombres y mujeres a la hora de acceder a las nuevas tecnologías, videojuegos y redes sociales inclusive (Rubio y Cabañez, 2011). No obstante, es cada vez mayor la sensibilización hacia este problema, razón por la cual cada vez hay más productos culturales tecnológicos, videojuegos inclusive, que reproducen valores de igualdad entre hombres y mujeres, como lo ejemplifica, en el caso de los videojuegos, el título *World of Warcraft* (Carr, 2005; Humphreys, 2017; Rubio, 2017), así como los proyectos de las desarrolladoras Valve Corporation, Sassybot y BioWare (Rubio, 2017).

Como tendremos ocasión de ver en nuestra muestra, mujeres y hombres, al margen del factor etario, acceden igualmente al mundo de los videojuegos y las nuevas tecnologías, pero lo hacen en condiciones distintas (Méndez, 2017), e incluso bajo estilos y patrones de juego distintos (Jenson y De Castell, 2008). También es una evidencia (Asociación Española de Videojuegos [AEVI], 2021), que coincide igualmente con los resultados de nuestra investigación, que en países como España aumenta progresivamente el número de jugadoras de género femenino, resultados que convergen con la media europea, si bien hay divergencias por sexo según el dispositivo digital utilizado, lo que se refleja tanto en nuestro estudio como en el informe de la AEVI (2021).

OBJETIVOS

Con el siguiente proyecto se pretende contrastar los siguientes objetivos en una muestra de estudiantes universitarios de educación:

- Consumo de videojuegos
 - Determinar la **frecuencia de utilización de videojuegos** en estudiantes universitarios tanto de los que cursan Grado en Educación Infantil como Grado en Sociología
 - Conocer las **características sociodemográficas** del perfil de **jugadores**
 - Evaluar el **tiempo que invierten los estudiantes** encuestados en jugar a **videojuegos**
 - Conocer si se ha **consumido más videojuegos en momento precrisis sanitaria y momento pandemia**
 - Determinar el grado de **sociabilidad en el consumo de videojuegos**
 - Comparar determinadas variables sociodemográficas o características del estudiante y factores que determinan en consumo e videojuegos
- Uso de RR. SS.
 - Determinar la **frecuencia de conexión a las RR. SS.** según dispositivo
 - Medir la **frecuencia de conexión a internet** diaria
 - Establecer un **ranking de prioridad en el uso de RR. SS.**
 - Reconocer la **confianza** otorgada por los jóvenes a la **información** difundida por los distintos **medios de comunicación**
 - Determinar el grado de **credibilidad** de las **noticias** compartidas por **RR. SS.**

METODOLOGÍA

En la elaboración del informe nos hemos basado en una muestra procedente de la participación voluntaria de personas. La muestra final está comprendida por 96 alumnos.

El método de recolección de datos se ha llevado a cabo mediante el autocumplimiento de encuestas online (encuesta para alumnos) a través de la plataforma de Google Drive: Google Forms (formularios). Las ventajas de esta metodología es la rapidez en el envío, recepción inmediata, aumento del alcance, el ahorro de costes en trabajo de campo a través de encuestadores y costes de desplazamiento para abarcar la población marco de referencia, así como la comodidad para el encuestado de autocumplimentarla cuando desee rapidez de acción, tanto como la facilidad de gestión de resultados. El inconveniente de metodologías de encuestas online es el porcentaje de abandonos o dificultad para acaparar representatividad de las muestras.

Muestra

La muestra final está comprendida por 96 alumnos. Para conocer más información sobre la composición muestral segmentada por variables sociodemográficas, observamos la siguiente información.

Tabla 1. Distribución de la muestra según sexo.

	Frecuencia	Porcentaje
Hombre	18	18,8
Mujer	77	80,2
Otro	1	1,0
Total	96	100,0

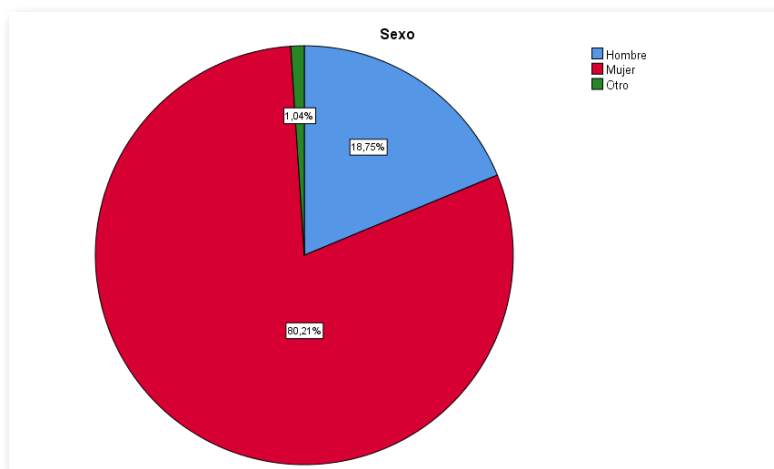


Figura 1. Gráfico de sectores. Porcentaje de la muestra según sexo. Fuente: Elaboración propia.

Tabla 2. Distribución de la muestra según edad.

	Frecuencia	Porcentaje
<20 años	46	47,9
Entre 20 y 25 años	48	50,0
Entre 30 y 35 años	1	1,0
Entre 30 y 35 años	1	1,0

Total	96	100,0
--------------	-----------	--------------

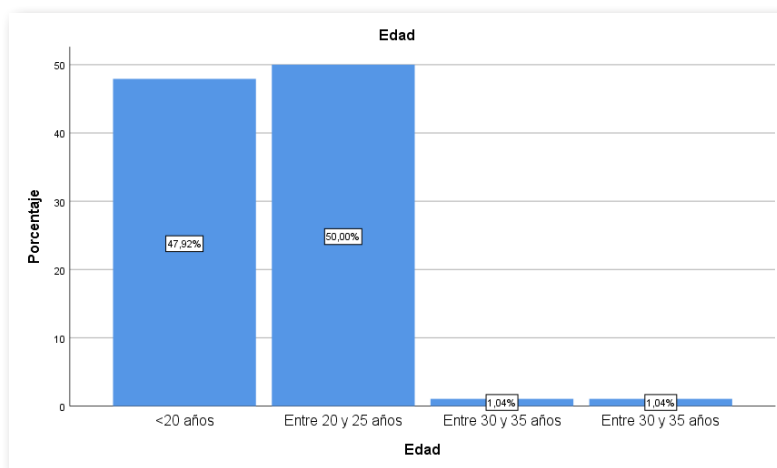


Figura 2. Gráfico de barras. Porcentaje de la muestra según edad. Fuente: Elaboración propia.

Tabla 3. Distribución de la muestra según nivel socioeconómico.

	Frecuencia	Porcentaje
Bajo	2	2,1
Medio-bajo	26	27,1
Medio	54	56,3
Medio-alto	12	12,5
Alto	1	1,0
NS/NC	1	1,0
Total	96	100,0

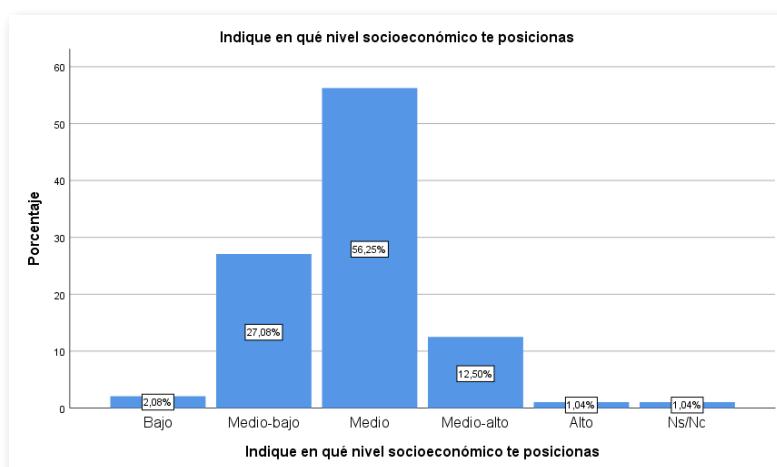


Figura 3. Gráfico de barras. Porcentaje de la muestra según nivel socioeconómico. Fuente: Elaboración propia.

Por medio del gráfico 1 y tabla 1 se puede observar como la mayoría de casos de estudio queda representados por mujeres (80,2%), por otro lado, se reconoce que la muestra está representada por un 47,9% de personas menores de 20 años y un 50% entre 20 y 25 años (tabla2 y gráfico 2). En cuanto al nivel socioeconómico, la mayoría (56,3%) se posiciona con un nivel económico familiar medio (un 27,1% medio bajo y 12,5% medio-alto).

Diseño

El diseño que se ha empleado es de un estudio observacional transversal descriptivo retrospectivo. Se analizan resultados por medio de la recaudación de encuestas, por tanto, no hay manipulación del investigador en variable criterio o variable a conocer (observacional). Es transversal al partir de una muestra en la que se extrae la información en un momento dado (sin secuencia temporal) y retrospectivo pues se inicia el análisis posterior a la recogida de información al analizar los resultados posteriores al momento del que se recoge la información.

Justificación del tamaño muestral

Para el estudio realizado se parte de una población o universo objetivo de estudio finito: alumnos, procedentes de la universidad de Alicante, estudiantes de Grado Infantil y Grado en Sociología. Ante el objeto de la investigación, se pretende obtener en una primera fase exploratoria el conocimiento descriptivo de los objetivos planteados, por lo que se trabaja con una muestra experimental para posteriormente ampliar el número de casos en estudios posteriores. Con una muestra recogida de 96 casos, con un nivel de confianza del 95% para una proporción esperada del evento desconocida (50%), con un universo de 1534 estudiantes matriculados en los grados de Sociología y Magisterio Infantil en la UA, se trabaja con una precisión del 9,7% o lo que es lo mismo un error del 9%. Error considerable, pero se ha de recordar que se trabaja bajo un estudio exploratorio donde no existe un muestreo aleatorio en la selección de la muestra y la finalidad es alcanzar el mayor número de encuestas para reconocer patrones y descripción de los objetivos planteados.

Técnicas estadísticas

Este estudio se emplea un diseño cuantitativo cuasiexperimental (selección de casos no aleatorio). Para el análisis estadístico se emplean técnicas descriptivas. En el logro de objetivos se incluyen análisis de frecuencias para variables cualitativas de naturaleza nominal u ordinal acompañados de gráficos.

En la comparación de frecuencias según características del encuestado se emplea tablas cruzadas y la prueba estadística Chi cuadrado para conocer si existe asociación entre las variables estudiadas.

Instrumento

Por medio del cuestionario reflejamos el hábito y consumo, así como conceptos vinculados a los videojuegos y uso de Redes Sociales entre alumnos universitarios a través de sus frecuencias de respuesta. Se trata de un cuestionario con diferentes escalas de medida (escala nominal dicotómica y politómica y escala ordinal) aplicada a las distintas preguntas tratadas según el objetivo predefinido estableciendo 2 bloques de preguntas según el área tratada; Consumo de videojuegos o Uso de RR. SS.

Análisis de datos

En el siguiente apartado vamos a describir los distintos análisis que se han empleado distinguiendo los resultados por bloques.

Consumo de videojuegos

En este bloque se mide la incidencia de las siguientes características que miden el consumo de videojuegos en el grupo universitario.

Para conocer la distribución de los casos en la muestra total se puede ver la siguiente tabla 4.

Tabla 4. Percepciones referentes al uso y consumo de videojuegos. Fuente: Elaboración propia.

Bloque Videojuegos	Total n=107
P1 ¿Con qué frecuencia juegas a los videojuegos?	
Esporádicamente (<1h a la semana)	38 (35,5%)
Alrededor de 1h a la semana	34 (31,8%)
1h-4h semanales	21 (19,6%)
>4h semanales	14 (13,1%)
P2 ¿En qué momento de la semana concentras más dedicación al consumo de videojuegos?	
Los fines de semana	55 (51,4%)
Entre semana	23 (21,5%)
El mismo tiempo entre semana que fines de semana	29 (27,1%)
P3 Indique con qué tipo de compañía física juegas con mayor frecuencia a los videojuegos	
Con mi pareja	17 (15,9%)
Con mi/s amigo/s	19 (17,8%)
Con mi/s hermano/s	8 (7,5%)
Solo	63 (58,9%)
P4 Indique con qué tipo de compañía frecuentas en mayor medida en los juegos multijugador online	
Amigos	33 (30,8%)
Con mi pareja	7 (6,5%)
Desconocidos	11 (10,3%)
Hermanos	5 (4,7%)
No juego a juegos multijugador online	51 (47,7%)
P5 Indique aquellos motivos que le generan el consumo de videojuegos	
Mejorar mis habilidades	15 (14,3%)
Ocio	82 (78,1%)
Conocer gente nueva	7 (6,7%)
Mejorar la relación con mis amigos	6 (5,7%)

Bloque Videojuegos	Total n=107
Aburrimiento	8 (7,6%)
P6 Indique cuál es su dispositivo preferido para consumir videojuegos	
Consola	23 (21,5%)
Ordenador	17 (15,9%)
Smart Tv	2 (1,9%)
Smartphone y/o Tablet	61 (57,0%)
Ninguno/No juego	4 (3,7%)
P8 ¿Has consumido más videojuegos este último año? (desde el inicio de la pandemia)	
No, he consumido menos videojuegos este último año	41 (38,3%)
No, he consumido videojuegos igual este último año	26 (24,3%)
Sí, he consumido más videojuegos durante este último año	40 (37,4%)

Destacamos de los resultados como los encuestados universitarios no son consumidores habituales de videojuegos, concretamente cerca del 36% de la muestra dice consumir esporádicamente videojuegos, es decir el consumo de videojuegos no llega a una hora semanal o muy de vez en cuando consumen este tipo de productos. Aspecto relevante más si cabe si tenemos en cuenta la franja de edad de los encuestados (cerca del 50% <20 años) que podemos considerarlo como un perfil considerados nativos digitales (capacidad de uso tecnológico que existe entre las personas nacidas a partir de 1980 en adelante). Por otro lado, destacar que casi el 20% podemos considerarlos como jugadores habituales (1h-4h semanales) y un 13% afirman jugar muy a menudo (>4h semanales).

La mayoría de los estudiantes encuestados prefieren disfrutar del consumo de videojuegos durante los fines de semana (51,4%) y un 27% concentran la misma dedicación al consumo de videojuegos entre semana que durante los fines de semana, este hecho puede estar vinculado a las distintas medidas restrictivas de movilidad y limitación horaria del sector ocio (bares y restaurantes así como locales de ocio) que desde las autoridades competentes han establecido como medidas de control del avance de la pandemia generada por el coronavirus sars-cov-2 o covid-19.

Cerca de 6 de cada 10 estudiantes encuestados prefieren jugar solo a los videojuegos, siguiéndole a distancia los que prefieren jugar con amig@s (17,8%).

De los algo más del 50% de los casos que afirman jugar a juegos con opción multijugador online, 6 de cada 10 juegan en conexión online con amigos y un 20% con desconocidos. El 47,7% dicen no jugar a juegos con la opción multijugador online.

A la hora de saber que les motiva a la hora de consumir videojuegos cerca del 80% afirma que lo hacen por ocio o esparcimiento, en cuanto a mejoras en habilidades digitales, un 14,3% afirma que el consumo viene motivado por mejorar dichas capacidades digitales.

El 57% prefiere consumir videojuegos en su smartphone o Tablet. Algo más de 1 de cada 5 resalta que su dispositivo preferido para consumir videojuegos es la consola.

Por último, se observa que el 38% ha consumido menos videojuegos durante el 2021 que en 2020, el 37,4% reconoce que ha consumido más videojuegos durante 2021 que en 2020.

Diferencias en competencias digitales a través del consumo de videojuegos según Sexo

A continuación, se detalla cuáles han sido las diferencias significativas entre el sexo y las cuestiones referentes a al bloque de consumo de videojuegos.

Tabla 5. Asociación entre hábitos de consumo de videojuegos y sexo. Fuente: Elaboración propia.

	Hombre n=21	Mujer n=85	Sig.
P1 ¿Con qué frecuencia juegas a los videojuegos?			
Esporádicamente (<1h a la semana)	0 (0,0%)	37 (43,5%)	0,00
Alrededor de 1h a la semana	3 (14,3%)	3 (36,5%)	
1h-4h semanales	9 (42,9%)	9 (14,1%)	
>4h semanales	9 (42,9%)	9 (5,9%)	
P2 ¿En qué momento de la semana concentras más dedicación al consumo de videojuegos?			
Los fines de semana	10 (47,6%)	44 (51,8%)	0,79
Entre semana	4 (19,0%)	19 (22,4%)	
El mismo tiempo entre semana que fines de semana	7 (33,3%)	22 (25,9%)	
P3 Indique con qué tipo de compañía física juegas con mayor frecuencia a los videojuegos			
Con mi pareja	0 (0,0%)	16 (18,8%)	0,02
Con mi/s amigo/s	8 (38,1%)	11 (12,9%)	
Con mi/s hermano/s	1 (4,8%)	7 (8,2%)	
Solo	12 (57,1%)	51 (60,0%)	
P4 Indique con qué tipo de compañía frecuentas en mayor medida en los juegos multijugador online			
Amigos	11 (52,4%)	22 (25,9%)	0,01
Con mi pareja	1 (4,8%)	6 (7,1%)	
Desconocidos	5 (23,8%)	6 (7,1%)	
Hermanos	1 (4,8%)	4 (4,7%)	
No juego a juegos multijugador online	3 (14,3%)	47 (55,3%)	
P5 Indique aquellos motivos que le generan el consumo de videojuegos			
Mejorar mis habilidades	2 (9,5%)	13 (15,3%)	0,73
Ocio	20 (95,2%)	61 (71,8%)	0,02
Conocer gente nueva	1 (4,8%)	6 (7,1%)	1,0
Mejorar la relación con mis amigos	1 (4,8%)	5 (5,9%)	1,0
Aburrimiento	1 (4,8%)	7 (8,2%)	1,0
P6 Indique cuál es su dispositivo preferido para consumir videojuegos			
Consola	9 (42,9%)	22 (25,9%)	0,02
Ordenador	8 (38,1%)	8 (9,4%)	

	Hombre n=21	Mujer n=85	Sig.
Smart Tv	0 (0,0%)	1 (1,2%)	
Smartphone y/o Tablet	4 (19,0%)	51 (60,0%)	
Ninguno/No juego	0 (0,0%)	3 (3,5%)	
P7 Indique cuál es el dispositivo que más usas para consumir videojuegos			
Consola	9 (42,9%)	13 (15,3%)	0,01
Ordenador	6 (28,6%)	11 (12,9%)	
Smart Tv	0 (0,0%)	2 (2,4%)	
Smartphone y/o Tablet	6 (28,6%)	55 (64,7%)	
Ninguno/No juego	0 (0,0%)	4 (4,7%)	
P8 ¿Has consumido más videojuegos este último año? (desde el inicio de la pandemia)			
No, he consumido menos videojuegos este último año	7 (33,3%)	34 (40,0%)	0,27
No, he consumido videojuegos igual este último año	3 (14,3%)	22 (25,9%)	
Sí, he consumido más videojuegos durante este último año	11 (52,4%)	29 (34,1%)	

En los resultados de la tabla 5 se observan los distintos cruces en función de la variable sexo indicando aquellos cruces donde existe relevancia estadística (valores de significación por debajo de 0,05), es decir existe una asociación entre la variable sexo y la pregunta en cuestión.

En el primer caso observamos como el sexo se asocia con la frecuencia con la que juega a los videojuegos, de tal modo que existen evidencias estadísticas significativas para afirmar que los hombres son los que mayores horas de consumo a videojuegos dedican mientras que las mujeres destacan su relevancia en una frecuencia de juego esporádica (del total de mujeres el 43,5% juegan <1h).

A la hora de indicar la compañía con la que frecuenta en el consumo y disfrute de videojuegos, los hombres se vuelcan más a compartir el juego con amigos (de la muestra de hombres el 12,9% juega con amigos). Sin embargo, las mujeres prefieren compartir este momento de ocio y diversión con su pareja (el 18,8% opinan preferir jugar con su pareja).

Se resalta relevancia significativa en cuanto al tipo de compañía con la que los estudiantes frecuentan este consumo. En mayor medida en los juegos multijugador online, los hombres tienden más a jugar con amigos o desconocidos, mientras que las mujeres destacan en que no juegan a juegos multijugador online.

A la hora de distinguir aquellos motivos que le generen el consumo de videojuegos es relevante el motivo del ocio entre hombres como aquel que le lleva al consumo de videojuegos, frente a las mujeres que no les motiva por dicha acción.

Se encuentra asociación entre el sexo y la variable que identifica el dispositivo preferido para jugar a videojuegos. El ordenador es el dispositivo preferido para consumir videojuegos por los hombres (38,1%) mientras que el smartphone y/o Tablet es preferido por las mujeres (60%).

A continuación, se analizan los resultados referentes al apartado que mide el Uso de las Redes Sociales.

Uso de las redes sociales

En este bloque se mide la incidencia de las siguientes cuestiones relacionadas con el uso de las Redes Sociales

Tabla 6. Frecuencias sobre aspectos más relevantes en cuanto a uso Redes Sociales. Fuente: Elaboración propia.

Bloque Redes Sociales	Total, n=107
P9. De los siguientes dispositivos ¿Con cuál te conectas con mayor frecuencia a las Redes sociales?	
Smartphone	101 (94,39%)
Portátil	3 (2,8%)
Ordenador de escritorio (PC)	1 (0,93%)
No me conecto a ninguna Red social	2 (1,87%)
P10. ¿Qué tipo de medio de comunicación utilizas principalmente para informarte?	
Periódico digital y/o físico	8 (7,5%)
Revistas digitales y/o físicas	1 (0,9%)
Televisión	15 (14%)
Páginas web	16 (15%)
Redes sociales	66 (61,7%)
Otro	1 (0,9%)
P11. ¿Cuánto tiempo al día te conectas a internet?	
Menos de 1 hora	3 (2,8%)
De 1 a 2 horas	6 (5,61%)
De 2 a 3 horas	21 (19,63%)
De 3 a 5 horas	32 (29,91%)
De 6 a 8 horas	28 (26,17%)
Más de 8 horas	17 (15,89%)
P12. ¿En qué horario utilizas con más frecuencia internet?	
Mañana	12 (11,21%)
Tarde	47 (43,93%)
Noche	48 (44,86%)
P13. ¿Qué tanto te interesa estar informado de lo que ocurre en tu entorno en aspectos socioeconómicos?	
Poco informado	6 (5,61%)
Algo informado	29 (27,1%)
Informado	50 (46,73%)
Muy informado	22 (20,56%)
P16. ¿Con qué frecuencia compartes y/o publicas noticias en tu perfil de Redes sociales?	
Nunca	10 (9,35%)

Bloque Redes Sociales	Total, n=107
Raramente	26 (24,3%)
Ocasionalmente	45 (42,06%)
Frecuentemente	21 (19,63%)
Muy frecuentemente	5 (4,67%)
P17. Desde tu experiencia, ¿Qué tanta credibilidad tienen las noticias que circulan en Redes sociales?	
Nada creíble	4 (3,74%)
Poco creíble	36 (33,64%)
Algo creíble	60 (56,07%)
Creíble	7 (6,54%)
P18. ¿Crees que la publicación de noticias falsas (fake news) en Redes sociales tienen consecuencias directas en tu vida diaria?	
Nunca	18 (16,8%)
Raramente	34 (31,8%)
Ocasionalmente	35 (32,7%)
Frecuentemente	15 (14%)
Muy frecuentemente	5 (4,7%)

Por medio de la tabla 6 podemos destacar las siguientes características:

A la hora de reconocer el dispositivo que con mayor frecuencia usan para conectarse a las Redes Sociales, 9 de cada 10 alumnos afirman usar su smartphone.

Es relevante el dato sobre la gente joven estudiante que emplean las Redes Sociales para estar al corriente de las informaciones, el 61,7% así lo afirma frente a un 8,4% que reconoce informarse a través de periódicos y/o revistas digitales o físicas.

Cuando se les pregunta por el tiempo que están conectados a internet al día, un 72% de los estudiantes resaltan estar conectados a internet como mínimo 3h al día hasta más de 8h. De aquí se puede resaltar la alta implicación de las nuevas generaciones con la necesidad de uso de nuevas tecnologías conectadas, bien por necesidades formativas, laborales o de ocio (nativo digital).

Cuando se les pregunta por el horario con el que mayor frecuencia se conecta el 44,86% afirma conectarse con mayor frecuencia por la noche, seguido de un 43,93% por la tarde.

Más del 67% de los estudiantes encuestados afirma estar informado o muy informado de lo que ocurre en su entorno en aspectos relacionados con la coyuntura socioeconómica bien local, interna, bien externa.

Es relevante saber que más del 33% resalta que nunca o raramente reconoce compartir y/o publicar noticias en su perfil de Redes Sociales frente a algo más del 24% que afirma compartir noticias en las redes sociales frecuentemente o muy frecuentemente.

Más de la mitad de los encuestados dan algo de credibilidad a las noticias que circulan por las redes sociales. Por último, un 32,7% opina que ocasionalmente las publicaciones de noticias falsas en Redes Sociales tienen consecuencias directas en su vida diaria.

Tabla 7. Parámetros de centralización en frecuencia de uso de Redes Sociales. Fuente: Elaboración propia.

P14. Asigna un valor donde 0 es nada frecuente y 5 es muy frecuente, ¿qué tanto empleas las siguientes Redes sociales?	Media	Sd
Facebook	0,59	1,08
Twitter	2,07	1,85
Instagram	4,09	1,24
WhatsApp	4,29	1,02
YouTube	3,51	1,32
FB Messenger	0,13	0,48
WeChat	0,03	0,29
TikTok	2,33	1,94
Telegram	0,31	0,64
LinkedIn	0,16	0,80
Pinterest	0,99	1,31
Twitch	0,46	0,96
Skype	0,36	0,75
Meet	1,46	1,38
Badoo	0,01	0,10
Otro	0,27	0,88

P15. De los siguientes medios de comunicación asigna valores de menor a mayor donde 0 es nada y 5 es mucho, ¿qué tanto confías en la información que difunden?	Media	Sd
Periódicos digitales y/o físicos	2,68	1,35
Revistas digitales y/o físicas	2,48	1,33
Radio	2,51	1,32
Televisión	2,75	1,32
Internet	2,42	1,27

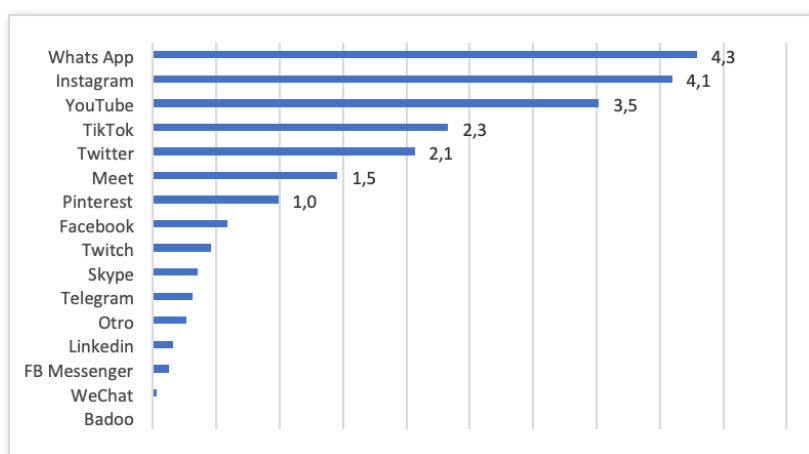


Figura. 4. Ranking de frecuencia de empleo de las principales Redes Sociales. Fuente: Elaboración propia.

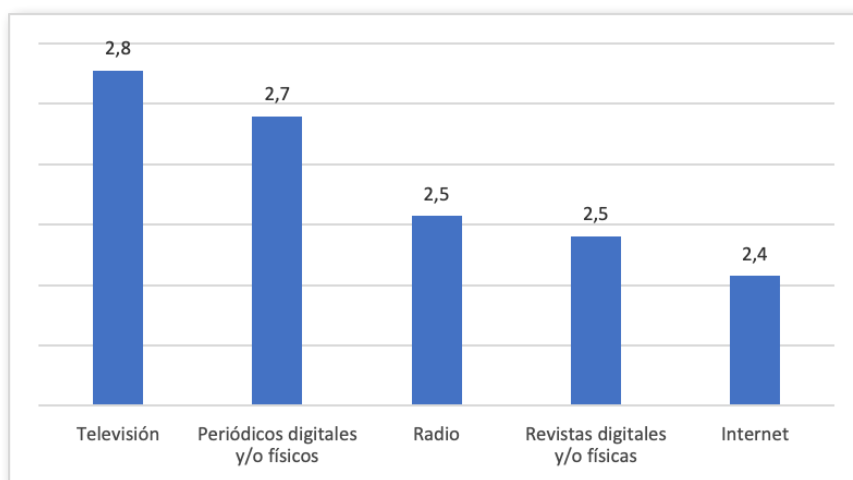


Figura. 5. Ranking de frecuencia de confianza de la información difundida por prensa escrita y/o digital.
Fuente: Elaboración propia

Si bien en la tabla 6 se han señalado los aspectos más frecuentes en cuanto a las distintas opiniones de los estudiantes sobre el uso de Redes Sociales mediante la tabla 7 y figuras 4 y 5 se establecen las puntuaciones medias y la desviación típica en las valoraciones que otorgan en cuanto al empleo de las distintas Redes Sociales disponibles en el mercado, así como la confianza que les genera la información publicada.

El ranking de aplicaciones más utilizadas por los jóvenes es la Red Social Whats App donde se le otorga 4,3 sobre 5, le sigue Instagram con un promedio de 4,1. Ambas Redes Sociales en manos de un único dueño Mark Zuckerberg, le sigue You Tube y Tik Tok.

Es destacable cómo evoluciona la popularidad de las aplicaciones existentes en el mercado, Facebook se posiciona en 8 lugar, una Red Social que hace unos años era las más popular entre los usuarios en redes Sociales.

Cuando se les pregunta por la confianza que depositan en la información que difunden tanto por medios de comunicación convencionales o tradicionales y medios digitales, los encuestados consideran la televisión el medio con mayor garantía en la fiabilidad de la información difundida, pero apenas pasan del aprobado (promedio de 2,8 sobre 5), le sigue los periódicos digitales y/o físicos y como medio de comunicación con menor garantía de confianza en la información publicada se encuentra la información que circula por internet.

Diferencias en competencias digitales a través del uso de Redes Sociales según Sexo

A continuación, se detalla cuáles han sido las diferencias significativas entre el sexo y las cuestiones referentes a al bloque de uso de Redes Sociales

Tabla 8. Asociación entre uso de Redes Sociales y sexo. Fuente: Elaboración propia.

Bloque Redes Sociales	Hombre n=21	Mujer n=85	Sig.
P9. De los siguientes dispositivos ¿Con cuál te conectas con mayor frecuencia a las Redes sociales?			
Smartphone	20 (95,24%)	80 (94,39%)	0,55
Portátil	0 (0%)	3 (3,53%)	
Ordenador de escritorio (PC)	0 (0%)	1 (1,18%)	

Bloque Redes Sociales	Hombre n=21	Mujer n=85	Sig.
No me conecto a ninguna Red social	1 (4,76%)	1 (1,18%)	
P10. ¿Qué tipo de medio de comunicación utilizas principalmente para informarte?			
Periódico digital y/o físico	2 (9,52%)	6 (7,06%)	0,03
Revistas digitales y/o físicas	1 (4,76%)	0 (0%)	
Televisión	5 (23,81%)	10 (11,76%)	
Páginas web	4 (19,05%)	12 (14,12%)	
Redes sociales	8 (38,1%)	57 (67,06%)	
Otro	1 (4,76%)	0 (0%)	
P11. ¿Cuánto tiempo al día te conectas a internet?			
Menos de 1 hora	0 (0%)	3 (3,53%)	0,42
De 1 a 2 horas	2 (9,52%)	4 (4,71%)	
De 2 a 3 horas	7 (33,33%)	14 (16,47%)	
De 3 a 5 horas	4 (19,05%)	28 (32,94%)	
De 6 a 8 horas	5 (23,81%)	22 (25,88%)	
Más de 8 horas	3 (14,29%)	14 (16,47%)	
P12. ¿En qué horario utilizas con más frecuencia internet?			
Mañana	3 (14,29%)	9 (10,59%)	0,47
Tarde	11 (52,38%)	35 (41,18%)	
Noche	7 (33,33%)	41 (48,24%)	
P13. ¿Qué tanto te interesa estar informado de lo que ocurre en tu entorno en aspectos socioeconómicos?			
Poco informado	0 (0%)	6 (7,06%)	0,26
Algo informado	6 (28,57%)	22 (25,88%)	
Informado	8 (38,1%)	42 (49,41%)	
Muy informado	7 (33,33%)	15 (17,65%)	
P16. ¿Con qué frecuencia compartes y/o publicas noticias en tu perfil de Redes sociales?			
Nunca	5 (23,81%)	5 (5,88%)	0,06
Raramente	4 (19,05%)	22 (25,88%)	
Ocasionalmente	10 (47,62%)	34 (40%)	
Frecuentemente	2 (9,52%)	19 (22,35%)	
Muy frecuentemente	0 (0%)	5 (5,88%)	
P17. Desde tu experiencia, ¿Qué tanta credibilidad tienen las noticias que circulan en Redes sociales?			
Nada creíble	0 (0%)	4 (4,71%)	0,34
Poco creíble	9 (42,86%)	27 (31,76%)	
Algo creíble	12 (57,14%)	47 (55,29%)	
Creíble	0 (0%)	7 (8,24%)	

Bloque Redes Sociales	Hombre n=21	Mujer n=85	Sig.
P18. ¿Crees que la publicación de noticias falsas (fake news) en Redes sociales tienen consecuencias directas en tu vida diaria?			
Nunca	5 (23,81%)	13 (15,29%)	0,76
Raramente	6 (28,57%)	27 (31,76%)	
Ocasionalmente	5 (23,81%)	30 (35,29%)	
Frecuentemente	4 (19,05%)	11 (12,94%)	
Muy frecuentemente	1 (4,76%)	4 (4,71%)	

En la tabla 8 se observan los distintos resultados a través de los cruces en función de la variable sexo, sobresaltando aquellos cruces donde existe relevancia estadística (valores de significación por debajo de 0,05), es decir existe una asociación entre la variable sexo y la pregunta sobre el bloque e Redes Sociales en cuestión.

De todos los cruces se observa como únicamente existe asociación entre el sexo y el tipo de medio de comunicación que usan principalmente los estudiantes para mantenerse informado. Para reconocer en que categorías se produce tal asociación entre ambas variables, destacamos que existen evidencias estadísticas significativas para afirmar que los hombres prefieren o dan más prioridad a las Revistas digitales y/o físicas frente a las mujeres para mantenerse informado, lo mismo ocurre con la categoría otros. Por el contrario, las mujeres prefieren el uso de Redes Sociales para este fin.

Para reconocer la asociación que existe entre el sexo y las valoraciones otorgadas tanto al uso de Redes Sociales como la confianza depositada en los distintos medios de comunicación empleamos el contraste no paramétrico de U de Mann Whitney para distinguir si existe diferencias significativas en las puntuaciones otorgadas según sexo.

Tabla 9. Comparación de medianas de las valoraciones al uso de las Redes Sociales según sexo. Fuente: Elaboración propia.

	Facebook	Twitter	Instagram	WhatsApp	YouTube	FB Messenger	WeChat	TikTok
U de Mann-Whitney	693,50	866,50	440,50	662,50	711,500	867,500	871,500	269,500
W de Wilcoxon	924,50	1097,50	671,50	893,500	4366,50	4522,50	1102,50	500,50
Z	-1,91	-0,21	-3,93	-2,05	-1,48	-0,43	-0,50	-5,03
Sig. asintótica (bilateral)	0,06	0,83	0,00	0,04	0,14	0,67	0,62	0,00

	Telegram	LinkedIn	Pinterest	Twitch	Skype	Meet	Badoo	Otro
U de Mann-Whitney	807,50	892,00	527,00	527,50	765,00	535,00	882,00	531,50
W de Wilcoxon	4293,50	4547,00	758,00	4097,50	996,00	766,00	1113,00	2611,50
Z	-0,71	-0,01	-3,13	-3,35	-1,26	-2,93	-0,50	-0,28
Sig. asintótica (bilateral)	0,48	0,99	0,00	0,00	0,21	0,00	0,62	0,78

En primer lugar, observamos la tabla 9 donde se observa que los únicos contrastes donde existe relevancia estadística para afirmar que hay diferencias en las valoraciones otorgadas al uso de Redes Sociales según sexo son para el uso de Instagram, WhatsApp, TikTok, Pinterest y Twitch. En todos los casos podemos afirmar que, a la hora de afirmar el uso de estas Redes Sociales, las mujeres otorgan valoraciones más altas que los hombres, emplean más estas Redes Sociales que los hombres. En el resto de aplicaciones no existen diferencias significativas.

Por último, distinguimos las valoraciones medias que le otorgan los estudiantes a la confianza prestada a la información difundida en los distintos medios de comunicación según sexo

Tabla 10. Comparación de medianas de las valoraciones sobre la confianza de la información difundida por Redes Sociales según sexo.

	Periódicos digitales y/o físicos	Revistas digitales y/o físicas	Radio	Televisión	Internet
U de Mann-Whitney	743,50	777,500	824,00	561,00	697,00
W de Wilcoxon	974,50	1008,500	4310,00	792,0	928,000
Z	-1,14	-,86	-,39	-2,64	-1,53
Sig. asintótica (bilateral)	,255	,390	,694	,008	,127

^a Variable de agrupación: Sexo

De la tabla 10 se desprende que únicamente existen diferencias significativas en las valoraciones otorgadas a la información publicada por los distintos medios de comunicación en el medio Televisión. Las mujeres le otorgan más confianza a la información publicada en Televisión que los hombres. A modo descriptivo se puede añadir que, en todos los medios de comunicación a excepción de la radio, las mujeres puntúan más alto, le dan más credibilidad, a la información difundida que los hombres.

Conclusiones:

A modo de **conclusiones** destacamos primeramente las principales aspectos a destacar en el bloque **consumo de videojuegos**:

- Los universitarios no son consumidores habituales de videojuegos, concretamente cerca del 36% de la muestra dice consumir esporádicamente videojuegos: el consumo de videojuegos es menor a 1h semanal.
- El 20% se consideran como jugadores habituales (1h-4h semanales) y un 13% afirman jugar muy a menudo (>4h semanales).
- La mayoría de los estudiantes encuestados prefieren disfrutar del consumo de videojuegos durante los fines de semana (51,4%).
- Un 27% concentran la misma dedicación al consumo de videojuegos entre semana que durante los fines de semana.
- Cerca de 6 de cada 10 estudiantes encuestados prefieren jugar solo a los videojuegos, siguiéndole a distancia los que prefieren jugar con amig@s (17,8%).
- De los algo más del 50% de los casos que afirman jugar a juegos con opción multijugador online, 6 de cada 10 juegan en conexión online con amigos y un 20% con desconocidos. El 47,7% dicen no jugar a juegos con la opción multijugador online.

- Cerca del 80% afirma que lo que les motiva a la hora de consumir videojuegos es por ocio o esparcimiento. Un 14,3% afirma que el consumo viene motivado por mejorar habilidades en capacidades digitales.
- El 57% prefiere consumir videojuegos en su smartphone o Tablet. Algo más de 1 de cada 5 resalta que su dispositivo preferido para consumir videojuegos es la consola.
- El 38% ha consumido menos videojuegos durante el 2021 que en 2020, el 37,4% reconoce que ha consumido más videojuegos durante 2021 que en 2020.

Diferencias entre el uso y consumo de videojuegos según sexo

- Los hombres son los que mayores horas de consumo a videojuegos dedican mientras que las mujeres destacan su relevancia en una frecuencia de juego esporádica (del total de mujeres el 43,5% juegan <1h).
- Los hombres se vuelcan más a compartir el juego con amigos (de la muestra de hombres el 12,9% juega con amigos). Sin embargo, las mujeres prefieren compartir este momento de ocio y diversión con su pareja (el 18,8% opinan preferir jugar con su pareja).
- Los hombres tienden más a jugar con amigos o desconocidos, mientras que las mujeres destacan en que no juegan a juegos multijugador online.
- Entre los motivos que generan el consumo de videojuegos, es relevante el motivo del ocio entre hombres frente a las mujeres que no les motiva dicha acción.
- El ordenador es el dispositivo preferido para consumir videojuegos por los hombres (38,1%) mientras que el smartphone y/o Tablet es preferido por las mujeres (60%).

En cuanto a los aspectos más relevantes a destacar del bloque uso de Redes Sociales

- El dispositivo que con mayor frecuencia usan para conectarse a las Redes Sociales: 9 de cada 10 alumnos afirman usar su smartphone.
- El 61,7% emplean las Redes Sociales para estar al corriente de las informaciones, frente a un 8,4% que reconoce informarse a través de periódicos y/o revistas digitales o físicas.
- Un 72% de los estudiantes resaltan estar conectados a internet como mínimo de 3h al día hasta más de 8h.
- El 44,86% afirma conectarse con mayor frecuencia por la noche, seguido de un 43,93% por la tarde.
- Más del 67% de los estudiantes afirma estar informado o muy informado de lo que ocurre en su entorno en aspectos relacionados con la coyuntura socioeconómica.
- Más del 33% resalta que nunca o raramente reconoce compartir y/o publicar noticias en su perfil de Redes Sociales frente a algo más del 24% que afirma compartir noticias en las redes sociales frecuentemente o muy frecuentemente.
- Más de la mitad de los encuestados dan algo de credibilidad a las noticias que circulan por las redes sociales.
- Un 32,7% opina que ocasionalmente las publicaciones de noticias falsas en Redes Sociales tienen consecuencias directas en su vida diaria.
- Entre las aplicaciones más utilizadas por los jóvenes, WhatsApp es la más usada, se le otorga 4,3 sobre 5 (de 0 nada frecuente a 5 muy frecuente), le sigue Instagram con un promedio de 4,1, le sigue YouTube y TikTok.
- Los estudiantes consideran la televisión el medio con mayor garantía en la fiabilidad de la información difundida, pero apenas pasan del aprobado (promedio de 2,8 sobre 5), le sigue los periódicos digitales y/o físicos. Como medio de comunicación con menor garantía de confianza en la información publicada se encuentra la información que circula por internet.

Diferencias en competencias digitales a través del uso de Redes Sociales según Sexo

- Los hombres prefieren o dan más prioridad a las Revistas digitales y/o físicas frente a las mujeres para mantenerse informado. Por el contrario, las mujeres prefieren el uso de Redes Sociales para este fin.
- En el uso de Redes Sociales de Instagram, WhatsApp, TikTok, Pinterest y Twitch, las mujeres otorgan valoraciones más altas que los hombres, es decir, emplean más estas Redes Sociales que los hombres.
- Las mujeres le otorgan más confianza a la información publicada en Televisión que los hombres. A modo descriptivo se puede añadir que, en todos los medios de comunicación a excepción de la radio, las mujeres puntúan más alto, le dan más credibilidad, a la información difundida que los hombres.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Asociación Española de Videojuegos (2021). *La industria del videojuego en España. Anuario 2020*.
- Carr, D. (2005). Contexts, gaming pleasures, and gendered preferences. *Simulation and Gaming*, 36(4), 464-482.
- Castaño, C. (2008). *La segunda brecha digital*. Cátedra.
- Checa, A. (2009). Hacia una industria española del videojuego. *Comunicación*, 1(7), 177-188.
- Díez, E. J., Terrón, E. y Rojo, J. (2002). Violencia y videojuegos. *Etic@net*, Granada.
- Eco, U. (1965). *Apocalípticos e integrados*. Editorial Lumen.
- Esteve, J. y Peinado, F. (2019). Retos para diseñar una metodología para el estudio de la historia del videojuego en España. *Métodos y herramientas para la investigación en comunicación*, 2(1), 181-195.
- Etxeberria, F. (2012). *Videojuegos: riesgos y oportunidades en educación*. I Congreso Internacional de Videojuegos y Educación (CIVE), L'Alfàs del Pi (Alicante), 1-3 de febrero de 2012.
- Flecha, A., Puigvert, L. y Redondo, G. (2005). Socialización preventiva de la violencia de género. *Feminismo/s*, 6, 107-120.
- Guerra, J. y Revuelta, F. I. (2015). Visión y tratamiento educativo de los roles masculino y femenino desde el punto de vista de los videojugadores: Tecnologías emergentes favorecedoras de la igualdad de género. *Revista Currículum*, 28, 141-160.
- Humphreys, S. (2017). On Being a Feminist in Games Studies. *Games and Culture*, 1-19.
- Jenson, J. y De Castell, S. (2008). Theorizing gender and digital gameplay: Oversights, accidents and surprises. *Eludamos. Journal for Computer Game Culture*, 2(1), 15-25.
- MéndezMartínez, A. (2017). Las mujeres y la creación en la industria de los videojuegos en España: oportunidades y dificultades en espacios masculinizados. *Investigaciones Feministas*, 8(2), 545-560.
- Mesa, A. (2012). *Ludología híbrida. Heterogeneidad en los eventos juveniles cotidianos mediados por videojuegos*. (Tesis de doctorado). Universitat Autònoma de Barcelona, Barcelona.
- Papadopoulos, L. (2010). *Sexualisation of Young People Review*. Home Office Publication.
- Revuelta, F. I. y Guerra, J. (2012). ¿Qué aprendo con videojuegos? Una perspectiva de meta-aprendizaje del videojugador. *RED, Revista de Educación a Distancia*, 33, 1-25.
- Rodríguez Beijo, V. y Pestano Rodríguez, J. M. (2012). Los videojuegos en España: una industria cultural incipiente. *ÁMBITOS*, 21, 361-379.
- Rubio Méndez, A. (2017). *Comunidad, género y videojuegos*. (Tesis de doctorado). Universidad de Salamanca, Salamanca.

- Rubio Méndez, M. y Cabañez Martínez, E. (2012). El sexo de los píxeles. Del yo-mujer al yo-tecnológico. *Revista de Estudios de Juventud*, 98, 150-166.
- Sauquillo, P. M., Ros, C. R. y Bellver, C. M. (2008). El rol de género en los videojuegos. *Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 9.
- Tosca, S. (2011). Gizmopolitan. O cómo reconciliar la femineidad y los videojuegos. *ICONO*, 14(1), 3-20.
- Trivi, M. (2018). El futuro es femenino; el pasado, no tanto: un repaso a la historia de las mujeres en los videojuegos. En: AA. VV. *¡Protesto! Videojuegos desde una perspectiva de género*. Anait-games.

Escuelas Alternativas en España: Educación Infantil en Aire Libre

Martínez Verdú, Remedios

Universidad de Alicante

Resumen La presente investigación tiene como objetivo principal estudiar críticamente la propuesta pedagógica de las escuelas alternativas en el marco de la crisis actual que vive el modelo educativo en España; se trata de comparar de forma crítica la naturaleza y los métodos de las llamadas escuelas alternativas en contraste con la pedagogía convencional. El trabajo utiliza una metodología cualitativa consistente en la técnica de la entrevista semiestructurada (tres entrevistas a tres miembros del centro educativo Escuela Infantil Aire Libre) y en la observación directa del centro educativo. La investigación concluye que en la educación infantil existe una tendencia cada vez mayor, si bien aún muy minoritaria, a implementar nuevos modelos y metodologías de pedagogía alternativa frente a la educación tradicional.

Palabras clave: escuelas alternativas, pedagogía convencional, escuela infantil Aire Libre.

Abstract: The main objective of this research is to critically study the pedagogical proposal of alternative schools in the context of the current crisis of the educational model in Spain; the aim is to critically compare the nature and methods of the so-called alternative schools in contrast to conventional pedagogy. The study uses a qualitative methodology consisting of a semi-structured interview technique (three interviews with three members of the educational center Escuela Infantil Aire Libre) and direct observation of the educational center. The research concludes that in early childhood education there is a growing tendency, although still a minority, to implement new models and methodologies of alternative pedagogy as opposed to traditional education.

Keywords: alternative schools, conventional pedagogy, Escuela Infantil Aire Libre.

1. MARCO TEÓRICO. LAS ESCUELAS ALTERNATIVAS FRENTE A UNA EDUCACIÓN TRADICIONAL EN CRISIS

El sistema de enseñanza tradicional está en crisis. Por ello han ido proliferando cada vez más iniciativas pedagógicas tendentes a poner en cuestión esta realidad encorsetada y en situación de *impasse*. Partimos de la premisa de que la pedagogía alternativa, como instancia pedagógica, se mueve en torno a tres ejes fundamentales: la finalidad (es decir, una visión determinada del ser humano y del mundo, que hace que los modelos de escuela, incluso por países, puedan ser radicalmente diferentes, como sucede con el modelo hipercompetitivo de Corea del Sur, en contraste con el cooperativo de Finlandia, a pesar de que estudios como el de Peyró [2016] exponen cómo los modelos de educación alternativa con mayor proyección en el mundo actual se encuentran en países asiáticos como Japón, Singapur, China o la propia Corea del Sur, al menos en lo que a adquisición de competencias se refiere, tal y como señalan repetidamente los informes PISA), los conocimientos que se movilizan en la metodología pedagógica que se adopte y, por último, el plano axiológico, esto es, el conjunto de valores que regulan y rigen la institución pedagógica (Meirieu, 2022). Estos tres elementos se hallan actualmente en crisis en el sistema de enseñanza tradicional. La cuestión más relevante al respecto de esta problemática tiene que ver no tanto con la necesidad de educación *per se*, sino más bien con las finalidades de la educación, con su forma institucionalizada, y con el protagonismo creciente que tie-

nen el aula y la lección, todo lo cual impele a que la escuela deba ser cada vez más flexible (Morales y Amber, 2021). Algo que, sin embargo, no termina de fructificar, razón por la cual las metodologías alternativas proliferan lenta pero firmemente frente a las metodologías convencionales.

Una de las más claras expresiones de la incapacidad del sistema de enseñanza convencional para adaptarse a los nuevos tiempos tiene que ver con el sobreesfuerzo y la sobrecarga de tareas, que redundan negativamente en el alumnado con mayores dificultades socioeconómicas (algo en lo que incide igualmente el estudio directo de Montañés y Moreno, 2022) y que, además, va en contra de lo planteado por la OCDE en sus diversos informes (García, 2017). Asimismo, el sistema educativo español muestra una clara incapacidad para absorber y aplicar los elementos teóricos y prácticos más avanzados de las pedagogías alternativas, lo que sucede, fundamentalmente, por el fuerte peso que aún tienen los métodos pedagógicos más convencionales y el papel de las administraciones públicas en países como España (Gaupp, 2017).

En todo caso, hay que tener en cuenta que las escuelas alternativas tienen una historia y unos antecedentes que nos han llevado hasta aquí. Repasémoslos brevemente. Desde que en 1762 se publicara el *Emilio*, de Rousseau (obra en la que se enfatiza la relevancia de la motivación infantil, así como el respeto por el ritmo particular de cada infante, el rol protagonista en el proceso educativo, su curiosidad natural, etc.), en muchos países occidentales se ha ido expandiendo progresivamente el número de propuestas pedagógicas consideradas libres o alternativas, independientes de los poderes públicos en muchos casos. Hubo que esperar hasta 1859 para ver aparecer una primera propuesta concreta de nueva escuela, con el ensayo de Tolstói en 1859. En España, fue en 1889 cuando se fundó, en Granada, una escuela alternativa a manos de Andrés Manjón. Tanto en la experiencia de Tolstói como en la de Manjón se trataba de que los niños y niñas aprendieran en un entorno natural y ocupando una gran centralidad lo lúdico. Pero fue a comienzos de siglo XX, en concreto en 1901, cuando en España se implementó la primera gran propuesta de escuela alternativa: la Escuela Moderna de Barcelona, fundada por Ferrer i Guàrdia, para quien la experimentación y la observación de la naturaleza constituían aspectos clave en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Fuera de España, concretamente en Alemania, pocos años después (1905) se fundó en Berlín la Escuela del Bosque (Waldschule) de Charlottenburg, realmente la primera escuela al aire libre de la historia de Europa. Dos años después, en 1907, se constituyó la primera escuela de una de las más conocidas hoy en el mundo: la escuela Montessori, la cual primaría igualmente el contacto con la naturaleza como vía para un aprendizaje significativo, más libre, flexible y creativo. La primera escuela Montessori llegaría a España en 1914. En el mundo anglosajón, en 1908 y 1911, respectivamente, se fundaron la Open Air School de Londres y la norteamericana Fresh Air School, emulando el paradigma de las escuelas al aire libre de Alemania. Volviendo a España, fue en 1914 cuando se conformó la primera Escuela del Bosque, dirigida a la sazón por Sensat e inspirada por el modelo de las Open Air Schools. Cuatro años más tarde, en 1918, llegó a Madrid la primera Escuela del Bosque dirigida en especial a niños propensos a contraer determinadas patologías. Solo un año después, en 1919, se constituyó una escuela perteneciente a otro de los modelos pedagógicos alternativos más conocidos en la actualidad: la escuela Waldorf, en la ciudad alemana de Stuttgart, cuyo paradigma pedagógico se basaba igualmente en lo lúdico y lo natural; este modelo pedagógico tardó considerablemente en llegar a España: hasta 1975 no se creó ninguna escuela Waldorf. En 1922, inspirándose en el modelo de la Escuela del Bosque, el Ayuntamiento de la Ciudad Condal creó la primera Escuela del Mar. Otro hito histórico fundamental en la evolución de la pedagogía alternativa tuvo lugar en 1927, cuando el pedagogo Freinet defendió el modelo de las clases-paseos a través de los cuales las niñas y los niños podían aprender mientras observaban el paisaje natural y humano. Ya en la segunda mitad del siglo XX, en concreto en 1963, hizo acto de

presencia la primera escuela de un nuevo enfoque: el Reggio Emilia, en Italia, que, amén de enfatizar, como el resto de modelos pedagógicos, la relevancia pedagógica del contacto con la naturaleza, teorizó la existencia del entorno como el tercer maestro del alumnado. Más tarde, en 1968, se fundó en la ciudad alemana de Weisbaden la primera escuela infantil al aire libre; casi tres décadas después, en 1993, se homologó el primer *Waldkindergarten* en Alemania (Bernal, 2000; Ludus, 2022).

En cuanto a la situación actual de las escuelas alternativas, desde hace al menos una década, en España se asiste a un verdadero *boom* de la educación basada en pedagogías alternativas, de proyectos en lugar de asignaturas, de ambientes en lugar de clases, de informes cualitativos en lugar de notas, sobre todo presente en Cataluña, aunque se ha ido extendiendo progresivamente por todo el Estado, principalmente por Euskadi, Madrid, Navarra, Andalucía y Baleares, si bien, por el momento, apenas existen modelos de escuela alternativa de Educación Secundaria (Larrañeta, 2015; Zuil, 2016). Según los datos actualizados de Ludus (2022), en España hay en la actualidad unos 500 centros educativos, que se encuadran dentro de la pedagogía alternativa, distribuidos a lo largo y ancho de la geografía española. En este tipo de centros se desarrolla la práctica pedagógica desde un enfoque completamente distinto que se concreta en la inexistencia de asignaturas y de libros, así como en la libertad total del alumnado y en la mezcla de docentes y alumnos con distinto rango etario. Centros que, por otro lado, presentan los niveles más bajos de absentismo y fracaso escolar (Carretero, 2017). Estudios de observación directa como los de Campos (2014) demuestran, igualmente, que existe una preocupación por parte de las familias en lo que respecta a las metodologías tradicionales de enseñanza en cuatro grandes ejes: técnicas de enseñanza, adecuación de las instalaciones, personalización del sistema de enseñanza y participación de las familias. En este punto, tal y como refleja el estudio que nosotros hemos realizado, pensamos que las corrientes pedagógicas alternativas pueden convertirse en un modelo de escuela muy diferente y superador de tales limitaciones.

Hay que aclarar que, dentro de las llamadas pedagogías del siglo XXI, cabe incluir una serie de propuestas no institucionales que van desde las pedagogías críticas (que se fundamentan en una concepción de lo público no basada en lo estatal, sino en lo comunitario; que tienen como razón de ser el constituir organizaciones para el cambio social y que profundizan en los estudios culturales, en la línea de lo postulado por Giroux y Willis) hasta las pedagogías basadas en la tesis de las diversas inteligencias, pasando por las pedagogías libres no directivas frente a la escolarización ordinaria, las pedagogías de la inclusión y la cooperación o las pedagogías de los conocimientos múltiples integrados (Carbonell, 2015).

Además, las pedagogías alternativas tratan de dar respuesta a problemas específicos de aprendizaje, como lo que tiene que ver con las técnicas de lectoescritura. En este campo, el conocido método Montessori aplica una serie de técnicas especiales que se diferencian de los métodos tradicionales de aprendizaje de la competencia lectoescritora en que los niños pueden aprender a su ritmo, se aprovechan de los periodos sensibles de su desarrollo y, asimismo, se apoyan en el movimiento y los sentidos (Campos, s. f.).

Uno de los métodos de la nueva pedagogía alternativa que más éxito tiene en España es el método Waldorf (conocido en España desde 1975, y que hoy existe en el municipio madrileño de Las Rozas y en la localidad barcelonesa de Bellaterra), que descansa sobre varios pilares básicos: el desarrollo de cada infante en un ambiente cooperativo y de máxima libertad, la inexistencia de exámenes y libros de texto, y un apoyo fuerte en los trabajos manuales y el arte. El método Waldorf es un ejemplo de la importancia de ser conscientes de que cada niña y niño evoluciona, también desde el punto de vista pedagógico, a su propio ritmo. Asimismo, a nivel organizativo, el modelo de escuela que propone Waldorf cuenta con un solo tutor para cada etapa educativa, con el objetivo de que de este modo se afiancen mejor los vínculos

para una mejor convivencia. El modelo Waldorf divide el desarrollo integral del alumno y la alumna en tres fases o septenios: de los 0 a los 7 años, de los 7 a los 14 y de los 14 a los 12; es en el último septenio en el que, una vez asentadas las bases personales y pedagógicas de los dos primeros septenios, se puede llegar a poseer y poner en práctica un verdadero pensamiento autónomo y comprensión del mundo en que vivimos. Por último, las clases en el método Waldorf se estructuran igualmente de un modo muy distinto a la fórmula convencional: de 9 a 11, el alumnado trabaja por periodos de cuatro semanas una sola asignatura (ya sea Lengua, Historia, Naturaleza o Matemáticas), que va rotando en cada periodo. La premisa básica de la primera semana consiste en la práctica, en hacer: si se imparte Matemáticas, se comenzará con ejercicios prácticos para aprender a contar. Durante la segunda y la tercera semana, las alumnas y los alumnos se dedicarán a verbalizar y lo aprendido, para, en la cuarta semana, escribir con lápices de colores los conocimientos adquiridos. El resto del tiempo de cada día, de 11:30 a 14 horas, los niños llevan a cabo actividades relacionadas con la música, la pintura y las manualidades, para terminar con 45 minutos de actividad física (González, 2021; Hernández, 2014).

Otro de los modelos de pedagogía alternativa es Montessori, que busca también desarrollar y consolidar en los infantes la independencia, la creatividad y la personalidad, sobre todo en los primeros años de vida de los más pequeños. Una de las claves del método Montessori es que no enseña conocimientos, sino más bien tendencias y aptitudes. Si bien el educador apoya al niño en todo lo necesario, es este el que se convierte en el verdadero protagonista, mientras que el tutor pasa a ser un mero observante y acompañante, y el niño trabaja por ensayo o error, en una atmósfera de máxima relajación, sin ningún tipo de estrés y con grupos de trabajo entre las distintas clases de cara a que todos los alumnos y alumnas se conozcan mejor mutuamente; se trata de crear una comunidad de aprendizaje que logre alcanzar altos niveles de socialización y de humanidad. Además, todo el ambiente de aprendizaje en el método Montessori está específicamente pensado y preparado para ayudar al niño en su aprendizaje, adaptándose a las necesidades de este, y no al revés. Cada niño dispone, igualmente, de la posibilidad de elegir el material que más le interese, lo que incluye material autocorrectivo, que cultiva en los niños el espíritu de la autocrítica constructiva, fijándose unos límites muy claros y una autodisciplina consciente (Martínez, 2013; Palacio, 2014; Escuela Montessori Mercedes Benet, 2017; Peyró, 2017).

En suma, estamos ante una concepción radicalmente distinta del proceso de enseñanza-aprendizaje, de lo educativo, que progresivamente ha ido emergiendo, aunque aún de forma muy minoritaria, como un intento de alternativa ante una educación que se entiende en una situación de *impasse* y que se expresa en una cantidad grande de categorías en las que intervenir, desde aquellas relativas al autoconocimiento del alumno (autoobservación, cuestionamiento constante, desarrollo de la metacognición, etc.), hasta la educación sensible (libertad de elección, creatividad, el aprendizaje mediante lo lúdico, una mayor perspectiva para la observación del momento evolutivo del niño y la niña, etc.), pasando por las relativas a la transformación del alumnado y del entero proceso de enseñanza-aprendizaje (mayor conocimiento del medio, mayor autonomía para el aprendizaje significativo, emprendimiento, el aprendizaje como vía para el empoderamiento...), a la denominada educación holística (aprendizajes integrados, aprendizajes transdisciplinarios, conciencia de los ciclos y conexión con la naturaleza, etc.) o a la educación ecológica.

2. OBJETIVO Y METODOLOGÍA

El objetivo principal de la presente comunicación es el análisis crítico, cualitativo y explicativo, de la propuesta de las escuelas alternativas frente a la situación de crisis que vive el modelo educativo tradicional en España; es decir, se trata de comparar las nuevas metodologías educativas, ejemplificándolo con el caso concreto de la Escuela Infantil Aire Libre, con la educación convencional.

Debido al objetivo del estudio, se hace uso de una metodología de tipo cualitativo; se emplea la técnica de la entrevista semiestructurada (tres entrevistas a tres miembros distintos del centro Escuela Infantil Aire Libre, denominadas “Entrevista 1”, “Entrevista 2” y “Entrevista 3”) y la observación directa del mencionado centro educativo.

3. EL CASO DE LA ESCUELA INFANTIL AIRE LIBRE. APLICACIÓN PRÁCTICA DE LOS PRINCIPIOS DE LA PEDAGOGÍA ALTERNATIVA

La Escuela Infantil Aire Libre, creada en los años 70, ha emergido en España como uno de los grandes referentes en el mundo de la pedagogía libre, alternativa, espoleada igualmente por una fuerte crisis del sistema escolar tradicional en nuestro país (*El Mundo*, 2020). Aire Libre utiliza muchos de los principios de los métodos Waldorf y Montessori. Para llevar a cabo nuestro estudio sobre la metodología que aplica la escuela Aire Libre, dividiremos el análisis en las siguientes categorías:

• Origen de la escuela

Respecto a las motivaciones y la finalidad que dieron origen a Aire Libre, nuestra informante n.º 1 señala la insatisfacción de los padres y madres frente a la pedagogía tradicional como uno de los principales impulsos a la hora de constituir la, en 1975; es decir, como una nueva forma de escuela participativa, democrática y que colocara en el centro las necesidades del niño y la niña. Esta actitud da sustento a lo formulado previamente en el apartado teórico de esta investigación, en el sentido de que el descontento frente a la pedagogía convencional da como respuesta una serie de iniciativas prácticas relacionadas con un nuevo enfoque teórico-pedagógico.

• Tipo de escuela

En las tres entrevistas realizadas los informantes especifican claramente la naturaleza de la escuela que representa Aire Libre. Como decíamos en la introducción de este epígrafe, la Escuela Infantil Aire Libre, según manifiestan las informantes, se nutre de las metodologías Montessori y Waldorf, fundamentalmente, si bien recalcan que la escuela tiene su enfoque y su método propios.

Uno de los aspectos nucleares y diferenciales de esta experiencia pedagógica es que, al contrario que las metodologías tradicionales, aunque Aire Libre da importancia a lo tecnológico, no lo convierte en el centro de lo pedagógico en sí, sino que se cuestiona la centralidad excesiva que en opinión de las entrevistas ocupa hoy la dimensión tecnológica en la escuela convencional.

Según expresan las personas entrevistadas, Aire Libre también ha recibido la influencia, en cuanto a la transmisión de destrezas y competencias como la lectoescritora, del modelo pedagógico de Paulo Freire, algo que da más sustento a la tesis expresada más arriba según la cual las nuevas formas de pedagogía alternativa también tratan de dar respuesta a problemas específicos relacionados con el proceso de enseñanza-aprendizaje. Además, lo que se expresa en las entrevistas da cuenta de cómo los enfoques de la pedagogía alternativa dan preeminencia al aspecto eminentemente práctico de la enseñanza; no en vano, las informantes explican cómo, al tratar el problema de la lectoescritura, las propias docentes iban explorando, conforme los niños avanzaban en sus conocimientos, nuevas fuentes como Lapierre, Aucouturier o Piaget, en una dinámica que las informantes reconocen como hibridación o síntesis de distintos enfoques y tendencias, todos ellos caracterizados por colocar al niño y sus necesidades en el centro, así como por enfatizar lo práctico y el entorno como elementos clave para un aprendizaje significativo.

Pese a ello, de las entrevistas se extrae la conclusión, igualmente, de que existen serias dificultades que obstaculizan un mayor avance de experiencias pedagógicas como la de la Escuela Infantil Aire Libre, algo que, según las profesoras, se debe principalmente a la presión ejercida por las administra-

ciones sobre los docentes para que estos se centren exclusivamente en una visión muy estrecha de lo que significa *enseñar*, así como a la obsesión de no pocos progenitores por que sus hijos absorban la mayor cantidad posible de conocimientos. También hay otro factor importante que supone un freno para el avance de estas experiencias: el miedo al cambio, la necesidad de apegarse lo ya hecho, a lo tradicionalmente, el estancamiento en materia pedagógica.

• **Características de los niños**

Una de las grandes dudas que se plantea a la hora de analizar la viabilidad y el futuro de esta clase de experiencias pedagógicas, respecto al alumnado, es si modelos como Aire Libre preparan o no a los niños con las herramientas para el mundo que les rodea. Las personas a las que hemos entrevistado consideran que los alumnos que han formado parte de Aire Libre salen muy formados desde un punto de vista integral, en especial gracias al desarrollo de competencias y habilidades prácticas que adquieren. Los testimonios recogidos en las entrevistas refieren antiguos alumnos que hoy tienen profesiones liberales o que se han formado en disciplinas específicas como matemáticas, ingenierías, etc.

Asimismo, las personas entrevistadas de la Escuela Infantil Aire Libre confirman que el enfoque de la pedagogía alternativa no escinde la figura del niño de sus familias, sino que estas se integran plenamente en el funcionamiento de la escuela. Pero no solo con sus respectivos hijos, sino con todos los miembros de la escuela. El hecho de que madres y padres vean cómo su implicación mejora el bienestar de sus hijos en la escuela potencia una mayor participación de los primeros. De esta forma, educadores, educandos y padres forman un bloque que expresa una realidad muy diferente de la que existe en las escuelas convencionales. Hay una comunicación estrecha y permanente entre el centro educativo y los progenitores. A diferencia de lo que sucede en los centros educativos tradicionales, las madres y los padres de Aire Libre entran todos los días en el centro e incluso en las aulas, tanto a la hora de entrar como al salir de la escuela. Igualmente, hay tutorías cada semana, y todos los lunes, de 17 a 18 horas, los maestros reciben a los padres, además de reuniones cada trimestre (este aspecto, en todo caso, no difiere sensiblemente de la forma en que se realiza en el resto de escuelas).

Por otra parte, hablamos de familias de ingresos, en general, medio-altos, pero que, según nuestras entrevistadas, incluyen no pocos casos de asalariados de bajos-medios ingresos que deciden sacrificarse para que sus hijos puedan asistir a Aire Libre. En todo caso, este tipo de experiencias pedagógicas dependen considerablemente de la situación económica general. No en vano, en las entrevistas se nos reconoce que la crisis económica anterior afectó de una manera muy sensible a las familias, hasta el punto de que la escuela se vio obligada a suprimir una clase por el hecho de que habían descendido bruscamente las matriculaciones.

• **Características de los educadores**

Si bien en el paradigma de escuela que representa Aire Libre es el niño, el educando, el principal protagonista del proceso de enseñanza-aprendizaje, no cabe duda de que el educador tiene un rol muy importante, principalmente como guía. De algún modo, todo el personal docente de la escuela funciona como tutor, aunque en las entrevistas se nos reconoce igualmente que hay docentes de apoyo, de refuerzo, si bien todos los profesores asumen el papel de tutor en última instancia.

En primer lugar, tal y como se desprende de lo dicho en las entrevistas, el personal docente de Aire Libre forma parte de una cooperativa en la que lo que prima no es la competencia entre educadores, sino la colaboración permanente y en pie de igualdad entre mujeres y hombres, el compañerismo y el espíritu de equipo, lo que redundará además en el respecto pedagógico, ya que los distintos docentes van nutriéndose mutuamente de las experiencias pedagógicas y humanas que consideran positivas en el día a día. Asimismo, las entrevistadas expresan otra gran diferencia respecto al funcionamiento tra-

dicional del profesorado en las escuelas convencionales: cuando las niñas y los niños se encuentran, por ejemplo, en el recreo, los y las docentes están en todo momento implicados en la educación de los niños, puesto que la filosofía pedagógica de Aire Libre tiene en cuenta los distintos momentos del día, ya que la formación humana de los pequeños es integral, y no se trata tanto de transmitir conocimientos como valores, actitudes y aptitudes que les servirán también, evidentemente, para integrar los contenidos y aprendizajes de una forma mucho más sólida. Las entrevistas que hemos mantenido reflejan también que los docentes de Aire Libre están permanentemente en formación, algo que seguramente no difiere de los procedimientos en las escuelas convencionales, aunque se hace desde el enfoque pedagógico particular que tienen centros como la Escuela Infantil Aire Libre.

- **Funcionamiento de las clases**

Esta es una de las categorías de análisis fundamentales, pues aquí especialmente se muestra a las claras la diferencia radical entre la pedagogía tradicional y experiencias como la de la Escuela Infantil Aire Libre. Uno de los aspectos clave de la Escuela Infantil Aire Libre tiene que ver con la forma en que se integran los contenidos en el funcionamiento del día a día en el aula y la motivación del alumnado. A este respecto, en las entrevistas se nos informa que lo principal de su metodología pedagógica no es tanto una técnica como una relación o enfoque humano-pedagógico. La escucha, por ejemplo, al contemplar a un grupo de niños que dialogan entre ellos, el método de Escuela Libre, en lugar de pedir que las niñas y los niños guarden silencio, lleva a que el educador analice lo que están expresando, lo sintetice y a partir de ahí pueda recoger todo ese valioso material para utilizarlo desde el punto de vista pedagógico, integrándolo en los contenidos a impartir. Todo ello se hace, como reiteran las personas entrevistadas, incentivando en el alumnado el espíritu crítico, de duda, de curiosidad. Se trata, entonces, de utilizar la propia iniciativa de los niños como motor de aprendizaje y de desarrollo autónomo.

En Infantil las clases se dividen por edades, pero no de una manera muy estricta, sino con cierta flexibilidad; por ejemplo, agrupando a niños de 3 a 3 años y medio en una clase, y otra con niñas y niños de 3 años y medio a 4 años. Pero no son clases separadas, como sucede en las escuelas tradicionales, sino que se llevan a cabo múltiples actividades (como los talleres que se realizan los viernes de cada semana) en las que los niños de distintas edades se mezclan, lo que potencia su creatividad y su base imaginativa. Tal y como se desprende de las entrevistas, en Infantil y Primaria el alumnado sigue la misma línea de aprendizaje, si bien, como es lógico, adaptada a las edades de cada grupo de niños y niñas. En algunas áreas de asignaturas como Conocimiento del Medio, los niños trabajan en dinámicas de proyectos (aspecto en el que profundizaremos después), proponen los temas, llevan el material didáctico, se recogen las ideas de expertos, familiares o amigos, etc. En el caso del ciclo de ESO, se sigue la misma lógica que en Infantil y Primaria, si bien es cierto que en ese ciclo el alumnado tiene más contenidos, lo cual, como reconocen las entrevistadas, no está exento de ciertos problemas y quejas.

- **La escuela por proyectos**

Respecto a la escuela por proyectos, en las entrevistas las profesoras especifican que la escuela funciona con dos clases de proyectos en los que se implica a toda la escuela, con un protagonismo para el arte, que, como vimos en el marco teórico, los métodos pedagógicos alternativos consideran un motor fenomenal para el aprendizaje crítico, significativo y sólido. De hecho, en Aire Libre los dos proyectos anuales versan sobre arte y música; las competencias artísticas son fundamentales, tanto en Infantil como en Primaria. Se trata de proyectos que no tienen una duración prefijada, sino que esta varía en función de las necesidades y de los cambios o imprevistos que pudieran sobrevenir. Asimismo, la escuela por proyectos de Aire Libre, como especifican las personas entrevistadas, funciona

con proyectos de clase, en función de lo que los docentes vayan descubriendo que les interesan a las alumnas y los alumnos, de tal forma que se da protagonismo siempre al alumnado, a sus necesidades e inquietudes. Así, son los niños los que en muchas ocasiones votan sobre un determinado proyecto. En los proyectos de Secundaria, por ejemplo, suelen abordarse distintas áreas de trabajo interconectadas, desde matemáticas hasta psicomotricidad, pasando por competencias lingüísticas.

• **Aportes de Aire Libre a la transformación de la escuela convencional actual**

Una de las consideraciones de mayor relevancia que las personas entrevistadas han hecho está relacionada con la situación de la educación actual y el papel que experiencias como Aire Libre pueden jugar de cara a acometer los cambios que la escuela convencional necesita. Las profesoras entienden que su modelo pedagógico ha contagiado en parte la forma de funcionar a otras escuelas, si bien se enfatiza al mismo tiempo que la metodología pedagógica de Aire Libre debería extenderse más a la red de escuelas convencionales. Son muchas las cuestiones que se enfatizan en cuanto a lo que podrían y deberían cambiar los centros escolares oficiales: desde la forma de impartir las clases (eliminación de libros de fichas, por ejemplo) hasta la propia concepción del papel del niño en el aula y en el entero proceso educativo, pasando por una mayor importancia dada a la educación emocional entre el alumnado y el profesorado o por un mayor énfasis en el rol pedagógico que tienen las artes, tanto para el crecimiento académico como sobre todo humano, personal. Asimismo, desde la Escuela Infantil Aire Libre se insiste en que el modelo actual de educación debería priorizar la transformación del enfoque respecto a las asignaturas y la evaluación. Respecto al factor de las nuevas tecnologías, en Escuela Libre, como decimos, son partidarios de utilizarlas lo máximo posible, pero, a diferencia del modo de operar de muchas escuelas tradicionales, en la Escuela Infantil Aire Libre se le da mucha más significación al desarrollo de competencias transversales que serán de gran utilidad para la niña y el niño: saber hablar en público, organizar bien las ideas y saber expresarlas, desarrollar la creatividad, la capacidad de innovación y el espíritu crítico, dotar a los alumnos de una mayor autonomía, etc. En cualquier caso, desde Aire Libre son conscientes de que hay problemas materiales, de organización, en las escuelas oficiales que dificulta lograr tales objetivos, sobre todo la elevada ratio de alumnos por aula, algo que no sucede en la Escuela Infantil Aire Libre. Además, se enfoca de otro modo la formación continua del profesorado, que, como hemos visto previamente, funciona como un equipo de trabajo articulado e integrado.

4. CONCLUSIONES

Tras haber llevado a cabo un análisis crítico sobre la experiencia pedagógica que representa la Escuela Infantil Aire Libre, se ha llegado a una serie de conclusiones.

En primer lugar, se constata que el modelo actual de educación en España viene sufriendo una importante crisis de la cual, a pesar de algunos avances logrados, no se ha repuesto. Ello responde en gran medida al hecho de que es el propio modelo de pedagogía convencional el que está en crisis.

En segundo lugar, y en contraste con esta realidad, la investigación realizada permite descubrir una realidad pedagógica alternativa que, si bien es aún muy minoritaria en el panorama educativo español, tiene una gran potencialidad para convertirse en referencial en un futuro indeterminado. Que ello sea así depende de múltiples factores y variables, entre ellos la capacidad del profesorado para persuadir a los responsables y gestores de la educación pública en España para que progresivamente vayan implantándose cada vez más metodologías de las pedagogías alternativas. Se ha podido constatar, además, que el profesorado está sometido todavía, mayoritariamente, a una fuerte inercia para no adoptar determinados cambios en la organización del aula y en el propio enfoque de la clase.

En tercer lugar, el trabajo efectuado nos ha permitido concretar y problematizar los aspectos esenciales del mundo de la educación alternativa con el caso concreto de la Escuela Infantil Aire Libre. Un primer gran elemento diferencial que hemos visto es cómo enfoca esta escuela la dimensión tecnológica: debe ser instrumento, en ningún caso fin en sí mismo, y no puede estar por encima del desarrollo integral del alumnado y de las competencias esenciales necesarias para el mundo actual. Otro de los aspectos que revisten mayor interés es el sincretismo de Aire Libre: la escuela se nutre de distintas perspectivas pedagógicas, lo que les permite tener una visión más amplia y holística de lo didáctico, de la naturaleza de la escuela y del papel que la alumna y el alumno deben tener. Porque otro aspecto básico de estas experiencias pedagógicas es que el niño se coloca en el centro del proyecto; el niño no se adapta a la organización del aula, sino esta a las necesidades del niño. Algo para lo cual es imprescindible que también los educadores, el personal docente, tengan un rol completamente distinto; deben ser guías, más que una especie de *auctoritas* que marque el camino a seguir entre unos alumnos que no deciden nada de lo esencial de su propia educación. En todo caso, para concluir, son muchas las resistencias que existen en el modelo tradicional actual para adoptar cambios que desde Aire Libre se ven como indispensables, por lo que, aunque este tipo de experiencias tienen una proyección importante, por ahora su influencia sobre la escuela convencional no pasa de determinados elementos secundarios que tienen más que ver con aspectos organizativos. De ahí que una futura línea de investigación sea valorar específicamente cómo este tipo de experiencias pedagógicas pueden transformar en el futuro todo el sistema de enseñanza de un país como España.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bernal, J. M. (2000). De las escuelas al aire libre a las aulas de la naturaleza. *Areas: Revista Internacional de Ciencias Sociales*, 20, 171-182.
- Campos, M. (s. f.). APRENDER A LEER Y ESCRIBIR CON EL MÉTODO MONTESSORI. *Guía del Niño*. <https://www.guiadelnino.com/educacion/aprender-a-leer-y-escribir/aprender-a-leer-y-escribir-con-el-metodo-montessori>
- Campos, E. (2014). *Las Metodologías Tradicionales de Enseñanza desde la perspectiva de los familiares y docentes del Colegio Andolina* (Trabajo de Fin de Grado). Universidad Internacional de La Rioja.
- Carbonell, J. (2015). *Pedagogías del siglo XXI. Alternativas para la innovación educativa*. Octaedro Editorial.
- Carretero, N. (2017). Los colegios se rebelan. *El País*. https://elpais.com/politica/2017/06/02/actualidad/1496414454_917724.html
- El Mundo* (2020). Aire Libre, porque otra educación es posible. <https://www.elmundo.es/comunidad-valenciana/alicante/2020/02/13/5e444b46fc6c83f0098b4652.html>
- García, A. (2017). *Otra educación es posible. Una introducción a las pedagogías alternativas*. LIT-ERA.
- Gaupp, J. (2017). ¿Qué está pasando en las escuelas? *CTXT*. <https://ctxt.es/es/20170329/Politica/11940/educacion-diferente-democratica-modelos-jorge-gaupp.htm>
- González, B. (2021). El método Waldorf: claves, beneficios y puntos fuertes del método educativo. *Ser Padres*. <https://www.serpadres.es/3-6-anos/educacion-desarrollo/articulo/metodo-waldorf-educacion-alternativa>
- Hernández, L. (23/01/2014). Pedagogía Waldorf. *El mundo de lucia*. <https://elmundodeluciablog.wordpress.com/2014/01/23/pedagogia-waldorf/>

- Larrañeta, A. (2015). “Boom” de la educación con pedagogías alternativas, casi 500 centros en activo en España. *20 minutos*. <https://www.20minutos.es/noticia/2450363/0/educacion/pedagogias-alternativas/proyectos-espana/>
- Ludus (2022). *Listado de proyectos de pedagogías activas y alternativas. Educación libre, Montessori, Reggio-Emilia, Waldorf, escuelas bosque...* <https://ludus.org.es/es/map>
- Martínez, N. (2013). Aprender en libertad con Montessori. *Diario de León*. <https://www.diariodeleon.es/articulo/revista/aprender-libertad-montessori/201308250600001371689.html>
- Meirieu, P. (2022). El futuro de la pedagogía. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 34(1), 69-81. <https://revistas.usal.es/index.php/1130-3743/article/view/teri.27128>
- Montañés Serrano, M. y Moreno Mínguez, A. (2022). La implicación del padre en las tareas domésticas y en el cuidado y atención de sus hijos/as según el análisis del discurso de la infancia. *Revista Española de Sociología (RES)*, 31(2), 1-19. <https://recyt.fecyt.es/index.php/res/article/view/90999>
- Montessori Mercedes, B. (2017) Claves del Método Montessori. <https://montessorimbenet.edu.mx/mmb/2017/01/31/claves-del-metodo-montessori/>
- Morales Valero, M. y Amber Montes, D. (2021). Implicaciones pedagógicas y organizativas de un proyecto de educación alternativo para la etapa de Educación Infantil en España. *Educatio Siglo XXI*, 3(39). <https://revistas.um.es/educatio/article/view/423891>
- Palacio, M. (2014). EL MÉTODO MONTESSORI EN LA ESCUELA PÚBLICA: EL EJEMPLO DE EE.UU. *Familias en ruta*. <https://familiasenruta.com/fnr-crianza/educacion/el-metodo-montessori-estados-unidos/>
- Peyró, P. (2016). Cinco países que triunfan con educación alternativa. *The Luxonomist*. <https://theluxonomist.es/2016/10/04/5-paises-que-triunfan-con-educacion-alternativa-lista/patricia-peyro>
- Peyró, P. (2017). ¿Por qué triunfa el método Montessori? *The Luxonomist*. <https://theluxonomist.es/2017/04/11/por-que-triunfa-el-metodo-montessori/patricia-peyro>
- Zuil, M. (2016). Sin deberes, exámenes ni asignaturas: la enseñanza alternativa llega a la pública. *El Confidencial*. https://www.elconfidencial.com/alma-corazon-vida/2016-12-24/ensenanza-alternativa-colegios-publica_1308699/

Condiciones para la práctica e innovación en contexto de pandemia: el caso de educadores físicos en formación

Medina-Villalobos, Norma y Villanueva Reyes, Ma. del Carmen

Centro de Estudios Superiores de Educación Especializada (CESEE), México

Abstract: Currently, the skills developed in the degree in Physical Education are focused on learning and aim for future teachers to be able to apply different teaching techniques such as problem solving and decision making through critical, creative, and innovative thinking, especially, with the changes in school conditions and dynamics caused by the COVID-19 pandemic. The objective was to identify the students' perspective on the problematic situations in the internship school and the innovations they introduced to respond to them during the pandemic context. The instrument used for data collection was semi-structured interviews with eleven students from the eighth semester, finding that the conditions for practice were limiting, especially due to the lack of material for practice, the division and rotation of students, despite being their greatest challenge or conflict was student apathy. During their internships they consider that they initiated innovation processes by promoting motivation, interest, and enthusiasm in the students. In conclusion, in their intervention they started with innovation processes that led to significant and sustainable learning even though during their distance training they lacked more foundations and practical experiences to achieve restructuring of dilemmatic situations in real work contexts that should mostly favor innovation.

Keywords: Innovation, teacher qualifications, critical thinking, creativity, classroom arrangement.

1. INTRODUCCIÓN

Actualmente el modelo de formación inicial de profesores competencial está centrado en el aprendizaje y pretende lograr en los futuros educadores físicos la construcción de significados y atribución de sentido a contenidos y experiencias y transformarlos en situaciones de aprendizaje que promuevan en el estudiante de educación básica el desarrollo de la competencia motriz, la integración de la corporeidad y la generación de acciones de cuidado de la salud, es central poner en contextos situados en los cuales el educador físico en formación logre solucionar problemas y tome decisiones utilizando su pensamiento crítico y creativo, además que colabore con diversos actores para generar proyectos innovadores de impacto social y educativo (Secretaría de Educación Pública [SEP], 2018), de esta manera se estará formando con las competencias requeridas para transformar las prácticas docentes de educación física en educación básica. Para poner en situación real de trabajo a los futuros educadores físicos, cada semestre de su formación de licenciatura realizan una intervención que les permite reconocer las necesidades educativas y promover aprendizajes significativos en relación a la educación corporal a estudiantes de la educación Básica, las cuales van incrementando el número de horas a medida que se va avanzando en el semestre de la licenciatura en educación física hasta llegar a los últimos semestres donde se incorporan completamente a la jornada escolar.

Sin embargo, la dinámica en las escuelas fue cambiando a partir del reporte del primer el brote de la enfermedad causada por el virus SARS-CoV-2 (COVID-19) en Wuhan, China, reportada como emergencia de salud pública de preocupación internacional. Desde ese momento la enfermedad se fue extendiendo rápidamente por todo el mundo impactando de tal forma que fue declarada pandemia por la Organización Mundial de la Salud (OMS) y emergencia nacional en distintos países de acuerdo con el informe emitido por la Organización Panamericana de Salud (OPS, 2020). Para evitar su pro-

pagación, los gobiernos de cada país han tomado diferentes medidas restrictivas para proteger la salud de la población orientadas principalmente en reducir la actividad e interacción entre la población, la movilidad de las personas, el distanciamiento social, la suspensión de eventos sociales y el cierre de espacios físicos como son escuelas, gimnasios, piscinas, parques públicos, por mencionar algunos. Si bien estas restricciones son muy loables y necesarias, es un escenario que reduce drásticamente el acceso a espacios y oportunidades de actividad física (AF), lo que a su vez incrementa el comportamiento sedentario (CS).

La importancia de la AF es que puede prevenir y tratar enfermedades no transmisibles tales como: enfermedades cardíacas, diabetes y algunos tipos de cáncer, así como prevenir algunos factores de riesgo como la hipertensión, sobrepeso, obesidad e incluso ayudar a mejorar la salud mental de acuerdo con la OMS (2019).

A pesar de que es evidente la necesidad de la AF, es importante mencionar que antes de la pandemia se consideraba como una problemática mundial, ya que previamente se habían implementado diversas acciones para reducir esta inactividad. Ejemplo de ello es el plan conocido como *Global Action Plan on Physical Activity 2018-2030* (GAPPA), diseñado por la OMS en 2017. En este plan se mencionan desde los niveles de inactividad física, los beneficios, los costos, las sugerencias y metas a 2030 a nivel mundial. Tal como se menciona en GAPPA, el nivel de inactividad alrededor del mundo fue del 70% debido principalmente a la tecnología, la urbanización y los cambios que se han generado en la manera de transportarnos. Aunado a esto, es sabido que el impacto de esta inactividad física repercute en la salud, más específicamente en la morbilidad y mortalidad, representando un costo económico que en 2013 se estimó en 54 billones por año (INT\$) y en 14 billones (INT\$) atribuidos a la pérdida de productividad (Amini et al., 2021; OMS, 2019).

Diferentes estudios a nivel mundial han hecho alusión a los efectos que la AF y CS generados durante la pandemia tanto en niños, adolescentes y adultos. Ejemplo de ello es el estudio de Dunton et al. (2020) donde encontró una reducción de la actividad física durante la pandemia siendo más pronunciada en niños en Estados Unidos con edades entre 9 a 13 años que en aquellos que contaban entre los 5-8 años

Respecto a este tema, en México, datos publicados por la Secretaría de Salud (SSA, 2021), reportaron que existieron cambios en la actividad física en el 70.7 % de los sujetos encuestados, siendo el grupo de edad más afectado el de los adolescentes de 10 a 14 años, ya que 68.8 % disminuyó su actividad física durante el confinamiento (SSA, 2021). Otro ejemplo, es la encuesta realizada en 2020, por el Hospital Infantil de México quien analizó encuestas de percepción de los efectos ocasionados por la contingencia a los padres de 4000 niños y en niños entre 4 y 25 años de edad, encontrando que de las 4000 respuestas obtenidas se reporta el incrementó del uso de pantallas del 30 al 80 % en más del 65 % de los niños y que sólo el 23.6 % de los niños realizó actividad física en casa (Reséndiz-Aparicio, 2021).

Bajo estas condiciones, durante las prácticas realizadas para la generación 2018-2022 de educadores físicos de la escuela normal, existieron características particulares ante un contexto de pandemia por el COVID-19, en el que se enfrentaron a una reestructuración del escenario educativo de prácticas, con modalidades semipresenciales, con protocolos sanitarios que implementar, con a veces más o menos participación de padres, con prioridades en el aprendizaje y una condición particular de desarrollo y aprendizaje que mucho distaba de lo esperado. Todos estos elementos implican que el educador físico en formación movilizará saberes para responder a las necesidades educativas de los escolares, ello dependía en primer lugar de las significaciones y atribuciones de lo que sucedía en sus escuelas de práctica, y en segundo de su conocimiento para diseñar estrategias para responder de formas particulares e innovadoras.

Como parte del perfil de egreso se espera que los futuros profesionales de la educación física utilicen la innovación como parte de su práctica docente para lograr aprendizajes autosustentables en sus estudiantes considerando sus características profesionales descritas en su perfil (SEP, 2018). Esta innovación tiene como intencionalidad promover el desarrollo integral en los estudiantes, para ello habrá de diseñar y/o emplea objetos de aprendizaje, recursos, medios didácticos y tecnológicos en la generación de aprendizajes.

1.1. Experiencia

En este sentido de la innovación y ante un escenario educativo con necesidades particulares ante la pandemia se consideró importante conocer cómo los estudiantes del séptimo semestre de la licenciatura en educación física del Centro de Estudios de Educación Especializada (CESEE) significaron el espacio de práctica ante el contexto de pandemia por COVID-19, qué estrategias y acciones educativas innovadoras refieren que implementaron y cómo asumen la innovación en este contexto. Esto para reconocer las competencias docentes con las cuales se responde al entorno educativo actual y cómo, como escuela normal cómo podemos mejorar en los procesos formativos.

1.2. Objetivos

En este sentido el objetivo del presente estudio fue identificar la mirada de los estudiantes sobre las situaciones problemáticas en la escuela de prácticas y las innovaciones que introducen para dar respuesta a las mismas durante contexto de pandemia.

2. MÉTODO

2.1. Diseño del instrumento

La investigación aplicada es descriptiva cualitativa, para la recopilación de datos se realizó un análisis del discurso de los estudiantes, identificando los aspectos coincidentes en las configuraciones que del ambiente de prácticas tenían y las distintas metodologías implementadas para afrontar las problemáticas educativas identificadas en contexto de Pandemia en sus escuelas de práctica. Por otro lado, se realizó un análisis cuantitativo de las situaciones críticas percibidas por los estudiantes, las acciones realizadas y los resultados que lograron. Para complementar el análisis se registraron observaciones respecto a las intenciones y comentarios sobre su práctica que los estudiantes manifestaron en sesiones de asesoría.

2.2. Participantes

Se llevó a cabo una investigación cualitativa, con una estrategia de muestreo por conveniencia realizada a través de entrevistas estructuradas a once estudiantes de la licenciatura en educación física del CESEE, escuela normal del Estado de Guanajuato, México. Los criterios de inclusión fueron: ser estudiante del CESEE, encontrarse en el octavo semestre de la carrera de Educación Física, estar en la última fase de su práctica docente y bajo la modalidad de titulación investigación-acción. La participación tanto de los estudiantes practicantes, como de los analistas fue voluntaria y de consentimiento informado.

2.3. Procedimiento

Se realizaron de manera individual entrevistas semiestructuradas a los participantes. Posterior a la recopilación de datos se realizaron categorías de análisis y se contabilizó en cada categoría las veces que se menciona cada una de las acciones aplicadas para cada tema específico. Las preguntas estu-

vieron orientadas al análisis de su práctica (*condiciones*), las principales problemáticas identificadas y su resolución (*conflictos*), las mejoras (*mejoras*), las acciones aplicadas (*acciones*), los cambios en el entorno que tuvo que realizar en su práctica (*cambios*), los cambios realizados para resolver sus problemáticas abordadas y su la efectividad (*funcionalidad de los cambios*), si consideraron su práctica innovadora y la manera en que a realizaron (*innovación*), en cómo estos cambios motivaron a los alumnos (*influencia en alumnos*), si consideraron que su intervención permitieron un aprendizaje significativo (*aprendizaje significativo*), el uso de TIC's (*TIC's*), los efectos positivos en el grupo (*impacto positivos*) y la identificación de las habilidades que consideran les hizo falta desarrollar durante su trayecto formativo durante la pandemia (*habilidades docentes faltantes*).

3. RESULTADOS

De las entrevistas realizadas (N=11), cada una de las preguntas fue categorizada en tópicos y fue contabilizada cada categoría de acuerdo con las menciones hechas por parte de los alumnos. Uno de los primeros aspectos cuestionados fue respecto a las *condiciones* para la práctica considera que faltó material además de encontrarse con una reducción de alumnos, cada uno con el 33.3% respectivamente, especialmente por la división de grupos y rotación de estos en las sesiones de educación física, seguida con un 11.1% para cada respuesta en relación con la poca asistencia, la apatía y aburrimiento de los alumnos y la falta de escuelas que permitieron realizar sus prácticas. Respecto a los elementos que les resultaron conflictivos (*conflictos*) la apatía de los alumnos se presentó en la mayoría de sus prácticas (50%), seguida por la falta de material y la necesidad de usar la materia de las escuelas, la falta de condición de los alumnos y la falta de apoyo de otros profesores quienes no informaban o recordaban a los alumnos sobre los materiales a llevar a la sesión (12.5% cada uno). También se preguntó acerca de los aspectos que podrían ser mejorados (*mejoras*), siendo la comunicación, la participación de los alumnos y la adecuación de la práctica los aspectos identificados cada una con un 33.3%. De las *acciones* aplicadas el 40% considera que para las prácticas consideraron el contexto, mientras que el 30% coincide en que hace falta tener prácticas adicionales.

Para los *cambios* en el entorno requeridos durante su práctica, la mayoría coincidió en realizar cambios en su metodología (36.4%), principalmente por la falta de material con los constantes cambios realizados por las condiciones presentadas en cada escuela con la modalidad híbrida, seguida de la comunicación requerida para estas condiciones (27.3%). En cuanto a la *funcionalidad de los cambios* con el 60% de los futuros docentes mejoró su interacción con los alumnos al promover una mayor confianza que sentían los alumnos al hacer las actividades al mejorar su actitud.

En la *innovación*, de acuerdo con los alumnos en su práctica aplicaron la metodología de aula invertida (AI) (42.9%), seguida por la adecuación de su práctica y la motivación a través de la retroalimentación, cada una con 28.6%. La percepción de las estrategias implementadas (*influencia en alumnos*) logró favorecer el entusiasmo e interés, el fomentar valores como empatía, respeto y trabajo en equipo (50%), seguido por el cambio de rutina (33.3%) en el que realizaron actividades diferentes a las que venían realizando durante el periodo de las actividades a distancia y por la influencia en el alumno para que continuara trabajando en casa las rutinas realizadas (16.7%). El aprendizaje significativo generó favorecer su creatividad como profesor e implementar variantes o adecuaciones (75%). En relación con las TIC's la mayoría (75%) no utilizó tecnologías de la información a excepción del uso de videos y algunos aparatos (25%). En los efectos positivos logrados en sus prácticas (*impacto positivo*) identificaron que el mayor impacto fue en la motivación (66.7%), encontrando una mayor participación del alumno. Finalmente, las *habilidades docentes* que los alumnos consideran que les

hicieron falta desarrollar durante el confinamiento fueron: llevar a cabo más prácticas (55.6%) con los alumnos, también requerían que se enseñaran más ejemplos que les permitiera hacer adecuaciones de la práctica (22.2%), y en menor porcentaje el uso de herramientas digitales y mayor comunicación (11.1%) principalmente.

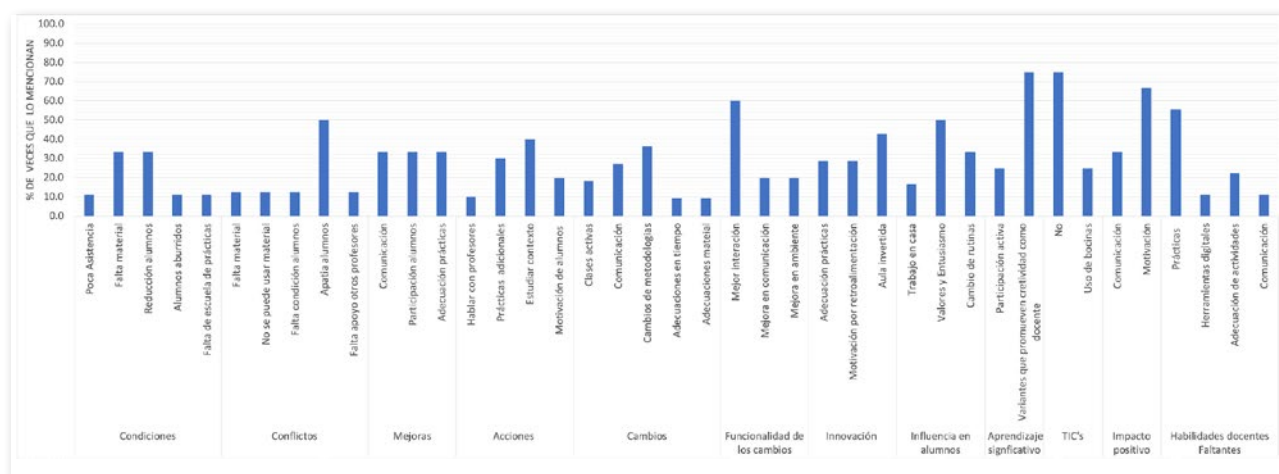


Figura 1. Principales hallazgos detectados de la práctica docente de los alumnos de la Licenciatura en educación física.

Nota: La figura muestra el análisis de las encuestas a los alumnos de octavo semestre respecto a sus prácticas docentes. Fuente: Elaboración propia.

4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Comenzaremos por presentar la mirada del estudiante con relación a las condiciones para la práctica y las problemáticas a las cuales se enfrentaron al momento de acudir al entorno escolar de educación básica después de un año en el que los estudiantes de estos niveles educativos recibieron educación no presencial mediados con el programa de Aprender en Casa.

Estas miradas dirigen a los retos que como futuros profesores habrá de responder, también a la configuración y problematización de la práctica docente, misma que dirige hacia una intervención particular.

Se observa que los educadores físicos en formación perciben en sus estudiantes una condición de retraso motriz pues no logran los desempeños motrices esperados para su edad, también notan poca condición física para realizar las actividades de aprendizaje solicitadas,

Poca energía y participación que de acuerdo con los educadores físicos condicionan el aprendizaje posible en la asignatura, ya que los niños parecen tener dificultad para interactuar, trabajar en equipo y aportar ideas en relación con la acción motriz. En este tema refieren que los estudiantes se muestran tímidos, retraídos y con temor al movimiento libre y espontáneo, se mueven en función de la indicación al profesor y siguiendo las acciones de otros compañeros.

Por otro lado, al llegar la escuela se percatan que la organización escolar para disminuir el contagio supone el trabajo con grupos reducidos y asegurando el cumplimiento del protocolo que entre sus requisitos incluye el no intercambio de material, lavado de manos y uso permanente de cubrebocas durante la sesión. Esta situación implica que habrán de repetir la sesión con dos o tres subgrupos de un mismo grado escolar. Esta situación es percibida como un obstáculo pues advierten niveles de logro distintos en uno y otro subgrupo, además de que son completamente distintos en cuanto a la disposición y condición para el aprendizaje.

Por otro lado, la mayoría refiere limitaciones de material didáctico y tiempos muy cortos de sesión, incluso hay quienes hablan de 20 minutos para algunos casos del preescolar, este tiempo resulta, para algunos, un tanto imposible para lograr aprendizajes significativos. Llama la atención su sensación de sentirse pequeños ante estas adversidades y comenzar desde «cero».

En cuanto a la propuestas y acciones implementadas para responder a dicha problemática fueron: ajustes a planeación en tiempos, espacios, material y aprendizaje cooperativo, diálogo frecuente con los estudiantes, actividades para llamar a la atención y motivar, actividades que contemplaran necesariamente la interacción, y sobre todo asumirse como profesor que tiene que realizar ajustes curriculares. Los resultados percibidos son lograr que sus estudiantes se adaptan a la nueva normalidad, mayor participación y avances motrices, pero refieren no lograr los aprendizajes esperados.

Desde su apreciación fueron profesores innovadores, implicando ello una noción de mejora en cuanto a aplicar estrategias didácticas poco comunes y no utilizadas con anterioridad como es el caso de la metacognición y retroalimentación. Solo dos refieren haber utilizado TIC's, mayormente videos.

Un elemento considerado importante en los procesos innovadores por parte del educador físico es la utilización de tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), Tecnologías del Aprendizaje y el Conocimiento (TAC), y Tecnologías del Empoderamiento y la Participación (TEP) como herramientas de construcción para favorecer la significatividad de los procesos de enseñanza y aprendizaje (SEP, 2018).

Por otro lado, algunos teóricos como Cruz-Vadillo y Croda (2017) y Zabalza (2012) han expresado que la innovación incluye la modificación de lo establecido, lo reestructura, esto es, incorporar un aspecto novedoso para lograr cambios positivos que logren transformar a profundidad lo que vemos, por lo que implica intencionalidad y una mejora educativa real. En este sentido, no se trata solo de hacer cambios significativos sino verdaderas mejoras (Zabalza, 2012).

Además de la intencionalidad, la sistematización de intervenciones, decisiones y procesos es otro elemento fundamental para reconocer si se trata de una innovación o no, además de reconocer que necesariamente el resultado involucra la modificación desde ideas, actitudes, culturas, modelos y prácticas pedagógicas (Carbonell, 2001, citado en García et al., 2006). Igualmente, Zabalza (2012) establece tres condiciones para llamar una actuación como innovación; la primera tiene que ver con la apertura que integra la flexibilidad y capacidad de adaptación. En segundo lugar, tenemos la actualización de los dispositivos de que disponen ponerlos al día; ello implica, incluso, la documentación y fundamentación de lo que se desea mejorar, y finalmente la mejora, que reconoce lo que aporta a la situación anterior; esto es, cómo mejora.

Ante esta contextualización conceptual podríamos decir que, más que procesos de innovación, encontramos en el actuar docente de los futuros educadores físicos, estrategias de adaptación al entorno, a fin de lograr salir de la condición de sentirse sobrepasados por la problemática, y no necesariamente con los recursos para responder a las condiciones del contexto de pandemia. Su actuar parece más dirigido a cambiar la situación de apatía, poca condición física y poca participación a estudiantes más activos y con mayores condiciones para lograr el aprendizaje esperado. En este sentido, se observa una idea de innovación de la práctica centrada mayormente en el cambio o mejora para lograr la atención, motivación y participación en clase, más que un dispositivo para alcanzar aprendizajes sustentables y significativos.

Por otro lado, aún con las mejores propuestas de poner a disposición del estudiante un ambiente virtual de aprendizaje, hubo competencias profesionales que no se desarrollaron de acuerdo con las expectativas de los educadores físicos en formación ante esta condición de pandemia.

Sin duda, el cambio es importante en las prácticas del futuro educador físico, en virtud de que se introducen elementos nuevos y mejores de los que se viene desarrollando (Zabalza, 2012) y se refleja,

de manera progresiva, en los resultados del aprendizaje. Sobre este punto, es importante identificar que todos los estudiantes refieren haber realizado cambios importantes en su práctica, entre los que se encuentran, por ejemplo, la adecuación de la planeación, de los espacios y materiales, diálogo de forma más frecuente con sus estudiantes e implementar actividades que llamaran más su atención y motivación. Como se puede apreciar, estos elementos constituyen un cambio en la acción didáctica, que son parte de su *background*; esto es, son estrategias conocidas y aplicadas en otros contextos. Poco se observa, no obstante, de la transferencia de saberes para la mejora del aprendizaje que trascienden en la vida de los estudiantes.

Aún con las mejores propuestas de poner a disposición del estudiante un ambiente virtual de aprendizaje, hubo competencias profesionales que no se desarrollaron de acuerdo con las expectativas de los educadores físicos en formación en contextos de práctica escolar, quienes vieron limitado su desarrollo profesional ante la condición educativa por la pandemia.

Sin embargo, es muy importante señalar que sí observamos, algunos estudiantes hicieron varios intentos innovadores como son: retos mentales propuestos por los mismos alumnos; elaboración de materiales didácticos acordes a los propósitos educacionales y la utilización del aula invertida, lo cual, desde lo analizado en las narrativas de los estudiantes cumplen las tres condiciones mencionadas por Zabalza (2012) para llamar un actuar como innovación: apertura, la flexibilidad y capacidad de adaptación.

Por otro lado, el mismo Zabalza (2012) refiere que las “innovaciones reposadas y con fundamento presentan mayor pronóstico de supervivencia y efectividad” (p. 17), condiciones estas que poco vimos presentes en los estudiantes del octavo semestre de la carrera de Educación física, ya que al explicar su actuar docente considerado como innovador, su narrativa denota dificultades para argumentar sus decisiones, nombrarlas desde un pensamiento pedagógico específico que implique una clara intencionalidad de aprendizajes sustentables.

Finalmente queremos destacar un hallazgo que nos hace voltear a redefinir el ámbito de la innovación en la escuela normal, sobre todo por la condición de que aquella logre una verdadera mejora en la formación de calidad de los educadores físicos, se trata de la apreciación negativa que realizan los estudiantes a una situación considerada como innovadora por la institución. Se trata del dispositivo tecnológico que albergó a cada una de los cursos de la licenciatura en educación física durante el periodo de pandemia, mismo que, desde la voz de los estudiantes no logró en ellos aprendizajes significativos. Consideramos que junto con este actuar concebido como innovador faltó la mediación con otros elementos como la capacitación a los profesores, la contextualización a la comunidad educativa del dispositivo. Ello involucra necesariamente conceptualizar y fundamentar esta innovación, analizar los factores que inciden en la verdadera mejora y reconocer el ciclo de esta innovación.

A manera de conclusión, estos resultados ponen de manifiesto áreas de oportunidad como escuela normal para potencializar su capacidad de innovar ante situaciones dilemáticas y complejas como los distintos escenarios educativos que se presentaron ante la pandemia por COVID-19. Algunas de ellas tienen que ver con las habilidades de los estudiantes para problematizar la realidad educativa, la construcción de alternativas de solución de manera colaborativa, la explicación fundamentada de las condiciones para el aprendizaje de los estudiantes de educación básica y la configuración de elementos educativos para logra una innovación que lleve a aprendizajes significativos y sustentables.

Indudablemente estos elementos señalados como las áreas de oportunidad constituyen un reto a construir y reconstruir de manera colaborativa con el colegiado docente a través de un proceso de análisis y reflexión de las prácticas como formadores de formadores en un proceso dialéctico y crítico. Para ello es importante generar propuestas alternativas de capacitación del docente normalista, dejando a la distancia los modelos tradicionales de compartir información relevante a través de dise-

ños en cascada a espacios donde se oriente hacia la innovación a partir de la problematización de la propia práctica.

Además de lo anterior, la innovación habrá de sostenerse en procesos de investigación, ya que ésta orienta por la transformación de las prácticas educativas, al respecto Moreno (2000) menciona que –aunque no todo proceso de investigación culmina en una innovación, la investigación resulta ser la mediación por excelencia para el surgimiento, aplicación y validación de las innovaciones en educación– (p. 1), por ello resulta crucial impulsar los procesos investigativos en las escuelas normales, en los cuales participen también los estudiantes.

Por otro lado, reconocemos sin duda la disposición al cambio de estos futuros educadores físicos, un compromiso para responder a las necesidades de los estudiantes y de los contextos como una característica de un buen profesor, confirmando la idea de Zabalza en cuanto a que la primera exigencia a los profesores es que sean buenos profesores, pero si son innovadores mejor, el que haga su trabajo con responsabilidad, dedicación y conocimiento de causa es lo primero, es lo sustantivo, la innovación –algo diferente a la sustancia del quehacer profesional– (Zabalza, 2012, p.22).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Amini, H., Habibi, S., Islamoglu A.H., Isanejad E., Uz C. y Daniyari H. (2021). COVID-19 pandemic-induced physical inactivity: the necessity of updating the global action plan on physical activity 2018-2030. *Environmental Health and Preventive Medicine*, 26(32),1-3. <https://doi.org/10.1186/s12199-021-00955-z>
- Cruz-Vadillo, R. y Croda, G. (2017). *Concepciones sobre innovación educativa. Elementos para su teorización*. COMIE. <https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/0580.pdf>
- Dunton, G., Do, B. y Wang, S. (2020). Early effects of the COVID-19 pandemic on physical activity and sedentary behavior in children living in the U.S. *BMC Public Health*, 20(1351), 1-13. <https://doi.org/10.1186/s12889-020-09429-3>
- García, M., Arenas, L. y Adoni, M. (2006). ¿Qué entendemos por innovación educativa? A propósito del desarrollo curricular. *Perspectiva Educacional, Formación de Profesores*, 47, 13-31. <https://www.redalyc.org/pdf/3333/333328828002.pdf>
- Moreno, G. (2000). Formación de docentes para la innovación educativa. *Sinéctica, Revista Electrónica de Educación*, 17, 24-32. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=99817933004>
- Organización Mundial de la Salud [OMS] (2019). *Global action plan on physical activity 2018-2030: more active people for a healthier world*. Organización Mundial de la Salud. <https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/272722/9789241514187-eng.pdf>
- Organización Panamericana de Salud [OPS]. (2020, 30 de enero). *La OMS caracteriza a COVID-19 como una pandemia*. https://www3.paho.org/hq/index.php?option=com_content&view=article&id=15756:who-characterizes-covid-19-as-a-pandemic&Itemid=1926&lang=es
- Reséndiz-Aparicio, J. C. (2021). How the COVID-19 contingency affects children. *Boletín Médico del Hospital Infantil de México*, 78(3), 216-224.
- Secretaría de Salud (2021). *Encuesta Nacional de Salud y Nutrición 2020 sobre COVID-19*. Secretaría de Salud. <https://ensanut.insp.mx/encuestas/ensanutcontinua2020/doctos/informes/ensanutCovid19ResultadosNacionales.pdf>
- Secretaría de Educación Pública [SEP] (2018). *Plan de estudios de la Licenciatura en Educación física*. SEP. <https://www.cevie-dgesum.com/index.php/planes-de-estudios-2018/126>.
- Zabalza, M. (2012). *Innovación y cambio en las instituciones educativas*. Homosapiens.

Apostar por la coherencia entre evaluación y estilos de enseñanza. Una necesidad en el sistema educativo chileno

Mella Mella, Flor María y Calatayud Salom, María Amparo

Departamento de Didáctica y Organización Escolar, Universidad de Valencia (España)

Abstract: This article is part of a qualitative research entitled: “Coherence between evaluation and teaching styles. Proposal for the Evaluation of Teacher Training Program for the Seminario Conciliar Center in Ancud, Chile. This study presents some results of research aimed at approaching the relevance of the coherence between evaluation and teaching styles in the class. The research is framed in a case study, applied to six high school teachers. The data collection instruments were: a class observation guideline; a semi-structured interview, validated by a team of 24 education professionals from different areas and the review of evaluation instruments applied to students. The working methodology corresponds to the triangulation of information to validate the qualitative analysis. The results show the predominance of participatory and traditional styles, establishing a coherence in 80% of the cases between what is taught and what is evaluated. In fact, the results obtained have a positive or negative impact and condition not only the way of learning, but also how it is learned and how it is transferred to the students. Finally, the article concludes with a series of recommendations focused on understanding evaluation not only as evaluation of learning but evaluation as learning and for learning. This is a motto that should be reinforced in Chilean high schools.

Keywords: teaching styles, high school, assessment, feedback.

1. INTRODUCCIÓN

Partimos de la realidad de que es una necesidad actual, vislumbrar qué piensa, conoce y hace el profesorado, en la praxis evaluativa. Hacemos nuestras las palabras de Santos Guerra (1993) de «hacer visible lo cotidiano» en materia de evaluación. Nuestra preocupación gira en torno a las incoherencias que se pueden instalar en el proceso de enseñanza-aprendizaje, cuando las formas de trabajo en el aula, difieren del modelo de evaluación. En este sentido, la investigación, se centra en observar los estilos de enseñanza y las formas de evaluar del profesorado de educación secundaria en el aula; otorgando relevancia al feedback que se genera, para advertir qué tipo de interacciones se generan en el aula entre el docente y el discente, qué prácticas fortalecen el aprendizaje del alumnado y qué los limita como profesorado. Estas prácticas ponen de manifiesto los estilos de enseñanza (Laudadio y Mazzitelli, 2019). Entender la enseñanza y la evaluación como un único proceso (Sanmartí, 2020), son planteamientos teóricos que han de ser considerados esenciales para la coherencia evaluativa y que deberían de estar patentes en el sistema educativo chileno.

1.1. La evaluación y estilos de enseñanza, la relevancia de su coherencia.

El estudiantado de educación secundaria se enfrenta cotidianamente a nuevas experiencias y formas de evaluar del profesorado. Así, experimentan diferentes dinámicas en el salón de clases, influenciados por el tipo de enseñanza del docente, donde deben adaptarse rápidamente a sus formas o estilos. Hay docentes que guían a las actividades de enseñanza -aprendizaje de manera cercana y otros guardan distancia (Lozano-Rodríguez et al., 2020).

Sin duda, las prácticas educativas vienen a desvelar los estilos de enseñanza y determinan ciertas concepciones acerca de la enseñanza - aprendizaje, el conocimiento, el rol del docente, las estrategias metodológicas y la manera de cómo el profesorado se relaciona con el alumnado (Laudadio & Mazzitelli, 2019). Al respecto, diversas investigaciones dan cuenta de dos estilos: uno centrado en la enseñanza, de concepción tradicional y donde la tarea del profesor es transmitir conocimientos y el segundo el estilo centrado en el aprendizaje, cuya función docente busca favorecer a la reconstrucción del conocimiento y el alumnado posee un rol más activo (Laudadio & Mazzitelli, 2019). Los planteamientos de Nájera Longoria et al., (2020) respaldan lo anterior al señalar la existencia de extremos opuestos en los estilos de enseñanza, uno centrado en el maestro, de comando y enseñanza directa; y el otro centrado en el estudiante de autoaprendizaje y descubrimiento guiado. El primero, se caracteriza por una unidireccionalidad y control del contenido ejercido por el profesor transmisor del conocimiento. El segundo, busca el cambio mental, fomenta la autonomía del alumno, rescata la bidireccionalidad de responsabilidad mutua y los aprendizajes cobran sentido (Gargallo-López et al., 2017). Los «estilos de enseñanza son manifestaciones de las preferencias que presentan los profesores a la hora de llevar a cabo el proceso educativo en el aula» (Lozano-Rodríguez et al., 2020), y juegan un papel importante en la vida de los jóvenes (Salazar-Ayala et al., 2021). Siendo así, pasar de un modelo centrado en la enseñanza a otro centrado en el aprendizaje, significa un gran cambio cultural para las instituciones educativas (Matsumura Kasano et al., 2018).

La evaluación, por su parte, se ha caracterizado por una «evaluación tradicional, que no reconoce diversidad cultural, de capacidades, estilos de aprendizaje, entre otros aspectos de los estudiantes; es una evaluación homogénea. No otorga espacio a la retroalimentación, ni oportunidades de mejora del aprendizaje» (De La Luz et al., 2020). Estudios analíticos de la evaluación concluyen que la *evaluación socioformativa* es el enfoque que más ha contribuido a la evaluación y que este converge con la *evaluación formativa*, toda vez que el alumnado se involucra en el proceso de evaluación; docentes y discentes comparten metas; se propicia la retroalimentación y metacognición; se evidencia la progresión del aprendizaje al considerar procesos cognitivos, procedimentales y afectivos (De La Luz et al., 2020).

De esta manera, preocupan las incoherencias que se puedan instalar en el proceso de enseñanza aprendizaje, cuando las formas de trabajo en el aula, difieren del modelo de evaluación final. La coherencia en la enseñanza, ocupa a los estudiantes en actividades que respondan a los objetivos de aprendizaje. De esta manera, si se busca que el alumnado sea capaz de leer libros, periódicos y poemas; entonces, es lo que se espera que ellos realicen. Así, por ejemplo, si buscamos que en Ciencias los estudiantes sean capaces de razonar y usar el conocimiento científico, entonces debemos darles la oportunidad de explicar cómo funcionan las cosas, mediante estrategias que permitan comunicar de forma verbal y oral sus investigaciones (Shepard, p. 21, 2006).

Contrariamente, las incoherencias se establecen cuando «se requiere realizar un aprendizaje por comprensión y se realiza luego una prueba de carácter memorístico, rígido y repetitivo —o cuando— un proceso de enseñanza basado en la explicación oral, se cierra con un modelo de examen escrito» (Santos Guerra, 1995). Pero ¿qué factores condicionan estas incoherencias entre la evaluación y la enseñanza?, si sabemos que este actuar no es azaroso. Para Santos Guerra (2003) hay cuatro factores que condicionan la evaluación: las prescripciones legales, supervisiones institucionales, presiones sociales y condiciones organizativas. A esto se agrega que, cuando el control meritocrático se apodera de la evaluación, los procesos formativos se pervierten (Álvarez, 2008). En consecuencia, se hace urgente repensar las políticas educativas, conducentes al control externo y burocrático, que obstaculizan los procesos de enseñanza y evaluación en el aula.

1.2. El contexto cultural y su influencia en las formas de evaluar

Se reconoce que la evaluación es uno de los aspectos más complejos de la práctica pedagógica en la escuela (Álvarez, 2008) y a la vez «una variable esencial en los procesos pedagógicos y didácticos de la enseñanza y aprendizaje» (Asiú Corrales et al., 2020). Efectivamente, el centro educativo es un sistema donde se relacionan e influyen una diversidad de elementos sociales, políticos, económicos, culturales y microculturales, que van conformando una cultura evaluativa propia. De esta manera, la percepción que el profesorado tiene sobre el contexto, condiciona su forma de enseñar y su relación con el alumnado (Laudadío & Mazzitelli, 2019).

La clasificación o tipificación de los estilos de enseñanza está íntimamente relacionada con la diversidad de docentes como individuos, su formación profesional y cultural, sus habilidades, competencias, creencias, actitudes, valores, modos de relacionarse con los estudiantes, forma de ver el proceso enseñanza-aprendizaje, además de entender cómo éste se desenvuelve en un contexto de cultura escolar determinado. A la vez, los estilos de enseñanza en el aula pueden afectar a las actitudes del alumnado hacia la escuela. Así, cuanto más estudiantes piensen positivamente sobre la escuela, disminuye la probabilidad de conductas inapropiadas y reduce el fracaso escolar (Hadjar et al., 2021).

No obstante, no sólo influyen los modos de actuar de los profesores sobre sus contextos preconcebidos y/o percibidos, en las formas de evaluar; sino que está influenciada por las experiencias de contexto familiar cercano y la sociedad que los rodea. En consecuencia, el alumnado se presenta determinado por una cultura externa y enfrenta una nueva cultura predefinida por el centro. Este choque cultural, sin duda parece ser la razón de muchos conflictos (Posch, 1994), que finalmente afecta al proceso de enseñanza aprendizaje. El reto por tanto, invita a generar espacios entre el alumnado, profesorado y familias, que permitan conocer la dinámica cultural que envuelve a cada actor, para generar espacios de comprensión y acercamiento de ambas culturas.

1.3. Poner en valor la evaluación como inherente a los procesos de enseñanza y aprendizaje

El proceso de enseñanza y evaluación en el aula, pone de relieve la importancia de las acciones encaminadas a rastrear los aprendizajes de los estudiantes. La retroalimentación centrada en el aprendizaje y como un elemento clave en la evaluación (a diferencia de un modelo de transmisión unidireccional) alienta a los estudiantes a involucrarse activamente en la participación y en la implementación de la retroalimentación que reciben (Morris et al., 2021). Las interacciones entre profesorado y alumnado debe conducir al estudiantado a la autorregulación metacognitiva de sus propios aprendizajes. Por consiguiente, se espera que el alumnado sea capaz tomar conciencia de la tarea a desarrollar, de las estrategias que podría aplicar y de la calidad de sus decisiones (Sanmartí, 2020). Involucra, por lo tanto, el apoyo a la autonomía, que se ocupa de la autoiniciativa, el autoajuste personal y desarrollo mental (Trigueros et al., 2019). Contrariamente la evaluación no puede ser vista como un instrumento «que somete y modela al resto de los elementos. Cuando la evaluación adquiere este valor final, el sistema genera una dinámica que se aleja de los objetivos de formación. Todo se vicia, se distorsiona, se disfuncionaliza» (Pérez, como se citó en Santos Guerra, 1995). Entonces, ¿hasta qué punto la evaluación condiciona el proceso de enseñanza? (1995), pensando en la dinámica que se genera en el aula y no tan solo en los contenidos tratados. Quizá la clave sea, enfocar la mirada hacia una nueva cultura evaluativa, donde conocer el *proceso* se convierte en un elemento clave para poder dar validez y confiabilidad a los resultados de los educandos. Entendiendo como proceso «las actividades reales de la enseñanza en la clase, comportamiento del docente y estudiante y la interrelación correspondiente, y el tipo de ambiente que se crea en la clase» (Bennet, 1979). De esta manera, todo

proceso de enseñanza-aprendizaje transita por momentos bien definidos por una estructura de clase: familiarización inicial de los objetivos y contenidos a tratar, la orientación de la tarea, su asimilación o apropiación, la sistematización y la evaluación, que son el resultado de procesos de diseño o planificación, ejecución y evaluación (Torres Moreno et al., 2022). Importa entonces, los modos de hacer las cosas, de desarrollar las actividades, de relacionarse con el otro y en consecuencia entender cómo se organiza el complejo mundo de los profesores. Por lo tanto, no han de ser de interés los resultados cuantitativos, sino los progresos del alumnado (Santos Guerra, 1993).

En síntesis, dar relevancia al proceso de elaboración del alumnado en el aula, no puede seguir siendo ignorado, así lo revelan distintos estudios que investigan en este campo (Fernández, 2005). Por otro lado, involucrar al docente en el proceso de retroalimentación, para activar procesos cognitivos, afectivos, auto reflexivos en los discentes, es clave. Animar a pensar cómo verificar si la tarea está bien hecha, promover la reflexión sobre cómo se ha hecho, qué se puede cambiar, plantearse algunas interrogantes, autoevaluarse, son ideas que debemos poner en práctica para potenciar el proceso de retroalimentación (Sanmartí, 2020).

1.4. Objetivo

Aproximarse hacia la relevancia de la coherencia entre la evaluación y los estilos de enseñanza en el aula, a través de la investigación con estudios de casos en la enseñanza secundaria, de modalidad Humanista Científico en el contexto chileno.

2. METODO

Corresponde a un diseño cuasi experimental, con estudio de casos, de carácter descriptivo y de análisis interpretativo, que se evidencia mediante la triangulación de la información, que permite dar validez a la indagación cualitativa.

2.1. Participantes

Para el estudio se seleccionó a seis casos de docentes que imparten clases en educación secundaria, en el contexto chileno. El profesorado participante será citado en el presente artículo como: e.1, e.2, e.3, e.4, e.5 y e.6; donde “e” corresponde al entrevistado. Los criterios de selección, son recogidos de los planteamientos de Stake, (1998) y Sicilia & Delgado (2002):

- Pueden llevarnos a la comprensión y asertos
- Ofrecen posibilidad de acceso y/o son fáciles de abordar, sin grandes limitaciones
- Nuestras indagaciones serán bien acogidas
- Son actores dispuestos a dar su opinión
- Forman parte de una unicidad y contexto similar
- Ayudan y no limitan lo que aprendamos

2.2. Instrumentos

Se utilizaron tres instrumentos, que fueron sometidos a una evaluación de jueces compuesto por un equipo multidisciplinario de profesionales de la educación.

Primero, una pauta de observación (Tabla 1) con dos dimensiones. Para la primera dimensión, se utilizó una escala de valoración que fue de: *Insuficiente, Básico, Competente y Destacado*. Para la segunda dimensión se midió a través de una escala de apreciación de frecuencia: *No presentes, Medianamente presentes, Presentes, Altamente presentes*.

Tabla 1. Pauta de observación en el aula.

Dimensiones	Subdimensiones	Nº de Ítems
Estructura de la clase y planificación del proceso de enseñar-aprender-evaluar.	1. Define los objetivos y/o estrategias de aprendizaje en la clase	6
	2. Motivación como proceso inductor de la clase	3
	3. Articulación de la comunicación durante la clase	6
	4. Evaluación del proceso de enseñar -aprender – evaluar	5
Estilos de enseñanza.	1. Tradicionales	3
	2. Que fomentan la Individualización	5
	3. Que posibilitan la participación	4
	4. Que posibilitan la socialización	3
	5. Que implican cognitivamente al alumnado	3
	6. Que favorecen la creatividad	2

Nota. Tomado y adaptado de las propuestas de Sanmartí (2020) y Sicilia & Delgado, (2002).

Segundo, una entrevista semiestructurada que consideró tres dimensiones: cultura evaluativa, con 13 ítems; enseñanza y aprendizaje en el aula, con 11 ítems y el proceso de evaluación en el aula con 6 ítems consultados.

Tercero, una pauta de cotejo de 7 ítems (Tabla 2), que apuntan a la coherencia, contextualización, niveles cognitivos, tipos de formatos, uso de procedimientos y técnicas de trabajo. Esta fue utilizada para la revisión de las actividades diseñadas en la evaluación final de la unidad o tema (pruebas o exámenes escritos).

Tabla 2. Pauta de cotejo para la revisión de instrumentos de evaluación.

Ítems	Sí	No	Observaciones
1. ¿Es o son las actividades, presentes en el instrumento de evaluación final, coherente con las actividades o tareas realizadas en clases para aprender, pero no las reproduce de forma idéntica?			
2. ¿Están contextualizadas las actividades, es decir plantea un problema o situación que tiene que ver con la realidad, tiene sentido?			
3. ¿Es un instrumento complejo y darle respuesta pasa por movilizar saberes diversos y distintos niveles cognitivos, para atender a la diversidad?			
4. ¿El instrumento, proporciona indicios sobre cuáles son los saberes que se han de activar, para que el alumnado perciba que es lo que se les pide y no lo tenga que intuir?			
5. ¿Requiere la o las actividades comunicar el razonamiento y/o procedimiento que se ha seguido para responder, y no solo el resultado?			
6. ¿ Se presenta el instrumento en formato multimodal (dibujos, esquemas, tablas, gráficos, texto, audio, video)? ¿Y se puede realizar, si procede en formatos diversos?			
7. ¿Permite el instrumento aplicar técnicas de enseñanza-aprendizaje, aplicados en las clases?			

Nota. Tomado y adaptado de Sanmartí (2020).

2.3. Procedimientos y análisis de los datos

La investigación contempla las siguientes fases:

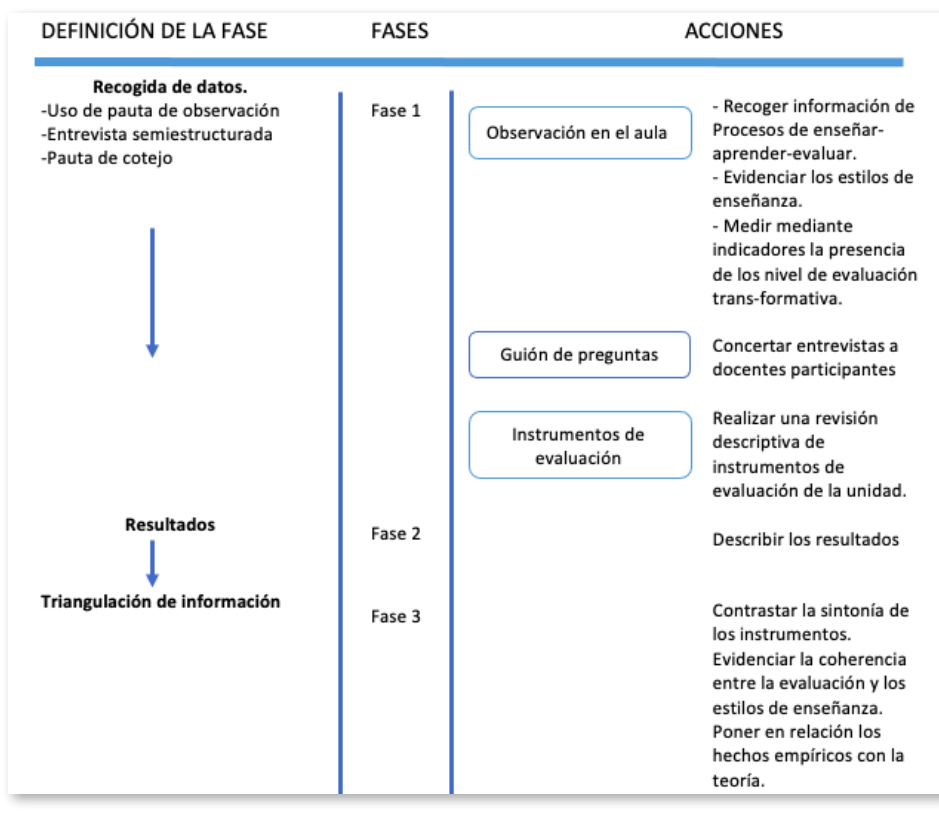


Figura 1. Fases de la investigación.

La observación en el aula, se llevó a cabo de forma virtual y adicionalmente se grabaron las clases. Se observaron 4 clases de 1 hora, a cada docente durante un mes. La entrevista se realizó de forma individual, virtual (Plataforma Zoom) con una duración aproximada de 60 minutos. Además, se contrastó el instrumento de evaluación final (prueba) aplicado al alumnado, con la pauta de cotejo, mediante la propuesta de evaluación de ítems planteada por Jornet et al. (1997). Finalmente, a la luz de los resultados se triangula la información.

3. RESULTADOS

El análisis de los resultados se ha estructurado en tres subapartados. Primero, se presentan *los estilos de enseñanza*, como resultado de las observaciones y entrevistas realizadas. Segundo, las *formas de evaluar del profesorado*, donde se ha comparado lo que piensan y conocen los docentes, con lo que hacen; a través de la entrevista y la revisión de los instrumentos de evaluación aplicados al alumnado. Tercero, vislumbrar *la coherencia entre la enseñanza y la evaluación*, mediante la triangulación de la información.

3.1. Estilos de enseñanza en el aula

El estudio de casos evidencia una aproximación, del profesorado de educación secundaria, hacia estilos más participativos y tradicionales. De los seis casos, tres resultaron participativos y tres tradicionales.

De la *forma de enseñanza que propicia la participación*, el profesor(a) se focaliza en la intervención activa de los estudiantes en sus procesos de enseñanza-aprendizaje. La observación permite, además, evidenciar indicadores medianamente presentes de estilos que implican cognitivamente al alumno(a) en tres de los seis casos. En este sentido, se advierte que el profesorado insta al descubrimiento guiado de resolución de problemas. En la relación con la forma de estructurar la enseñanza, destaca la correspondencia de éstos, con los componentes de la dimensión *articulación de la comunicación durante la clase*, demostrando ser competente y destacado en el cumplimiento de características como: la exposición y/o instrucción actúa en coherencia con la estrategia de aprendizaje, presenta instrucciones claras y precisa, escuchar aportes de los estudiantes, responder dudas o consultas de forma efectiva y sintética. Destaca, además, acercamientos a procesos de retroalimentación, motivado por un clima de confianza que invita a percibir el error como forma de aprender. En este sentido, la retroalimentación se convierte en una herramienta clave para lograr los objetivos y para que los estudiantes no se vayan con conceptos equivocados (e.1). Coinciden, además, en señalar que sus estilos son más bien de profesor(a) mediador(a), que guía el aprendizaje a través de preguntas. De esta forma, el profesorado no debe convertirse en el centro de la atención, sino que el proceso de enseñanza debe estar centrada en las capacidades que tenga el alumnado (e.6).

De la *forma de enseñanza tradicional*, los hallazgos presentan características propias del estilo tradicional, con indicadores altamente presentes. Esto evidencia carencias de las peculiaridades planteadas en el proceso de enseñar-aprender-evaluar cómo: escasa presencia de los componentes de la dimensión *articulación de la comunicación durante la clase* con predominio del docente como protagonista de ella y déficit al momento de fortalecer la retroalimentación durante el desarrollo de la actividad. Si bien, se advierte la presencia de algunas características de estilos que posibilitan la participación, no se logra evidenciar que éste sea el foco, centrándose la clase en *pasar* los contenidos y la entrega de instrucción directas y generalizadas. Finalmente, se constata que el profesorado de estilo tradicional, está lejos de fortalecer procesos metacognitivos del estudiantado.

En ambos estilos la investigación evidencia la ausencia del indicador que incentiva a los estudiantes a expresar sus ideas acerca del por qué y para qué deberán ser interesantes los aprendizajes, además de la falta de socialización de los resultados y aprendizajes que han logrado los estudiantes durante la clase. Por otra parte, el profesorado observado destaca por definir los objetivos y/o estrategias de aprendizaje de la clase. Coinciden, además, en que, al seleccionar tareas de enseñanza y sus objetivos, piensan en el alumnado y en su diversidad. No obstante, aparecen elementos de control que se repiten en la mayoría de los casos: cumplimiento riguroso del *currículo nacional* y *reglamentos internos de evaluación*, que lo consideran como elementos limitantes y contradictorios a la hora de llevar a cabo procesos formativos de retroalimentación y de atención a la diversidad. La contradicción se presenta cuando observan que tienen que cumplir con un programa de estudio y cumplir con una cantidad de notas en fechas determinadas; esto genera un obstáculo a la hora de respetar los ritmos de aprendizajes de los estudiantes (e.4).

En ambos estilos no se logra potenciar la autorregulación de los estudiantes sobre sus aprendizajes. Los hallazgos evidencian que poner en práctica lo anterior, pasa por dos situaciones. Primero, una escasa formación docente, por lo tanto, es importante fortalecer competencias en relación con los conceptos de retroalimentación y autorregulación. Segundo, el factor *tiempo* aparece como un elemento controlador, para llevar a cabo los procesos formativos, además de ser contradictorio a la luz de los nuevos paradigmas de la educación: atender a la diversidad, potenciar el diálogo y fomentar la pedagogía del cuidado.

3.2. Formas de evaluar en el aula

Sin duda las formas de evaluar, se relacionan con las tareas de enseñanza -aprendizaje. Este proceso continuo permite recoger evidencias, mediante una variedad de actividades. Así, los instrumentos de recogida de información demostraron que los docentes realizan: disertaciones grupales, creación de proyectos, infografías, generación de afiches, creación de textos literarios, pruebas, cuestionarios, análisis de fuentes, ensayos y trabajo de investigación.

El 100% de los docentes presentan una actitud favorable hacia la *evolución formativa*; pero aun así, el 100% consideran la *evaluación sumativa* en todo momento. El 80% reconoce que no llevan a cabo *autoevaluación*; sin embargo, son conscientes de la importancia de éstas, para los procesos formativos. En este sentido, no hay consenso al reconocer cuál es la cultura evaluativa del centro, mientras un grupo sigue viendo la evaluación como calificación, el otro grupo se inclina por evaluar los procesos formativos (e.2). No obstante, el 80% se inclina hacia una cultura evaluativa de calificación.

En cuanto a la evaluación formativa, consideran que, sin duda la retroalimentación es fundamental para fortalecer este tipo de evaluación en el aula. Aun así, reconocen algunas limitaciones para la puesta en práctica de la evaluación formativa como la falta formación en evaluación. El profesorado participante demanda capacitación en la construcción de buenos instrumentos de evaluación, contextualizados al entorno inmediato, de manera tal, que hagan sentido al estudiantado (e.6). Plantean además, carencia de *tiempo* para la planificación de actividades formativas y sostienen que limita la oportunidad de evaluar individualmente, argumentando que los grupos de trabajo son numerosos y no todos los estudiantes aprenden igual (e.4), lo que genera que opten por la aplicación de pruebas escritas (e.5).

En relación a la revisión de ítems de los instrumentos de evaluación, los resultados muestran instrumentos (en cinco de los seis casos) contextualizados a las actividades observadas en el aula. Ellos permiten comunicar procedimientos y técnicas seguidas en clases, sin replicar el proceso. Desde el punto de vista cognitivo, estos instrumentos movilizan aprendizajes y distintos niveles cognitivos. Muestran mayoritariamente niveles bajos a medios como: conocimiento, comprensión y aplicación; con un predominio de preguntas de memorización e identificación conceptual y de situaciones relacionales. Se advierten, además, hallazgos que evidencian el desarrollo de habilidades que apuntan a niveles altos como la creación, especialmente en los docentes de estilo participativo.

3.3. Relevancia de la coherencia entre evaluación y estilos de enseñanza

La triangulación, permite constatar que existe una sintonía entre la información triangulada, cuyo resultado revela una aproximación a la coherencia entre la evaluación y los estilos de enseñanza en cinco de los seis casos indagados.

En este sentido, resultó que los docentes de estilo participativo, movilizan saberes de diversos niveles cognitivos durante una clase. Se focalizan en la enseñanza activa, comprobando en todo momento que el estudiante observa y aporta al conocimiento. Procuran, además, motivar a los discentes, para el logro de los objetivos planteados. El proceso de enseñanza-aprendizaje se centra en el alumno/a. La observación coincide con las respuestas entregadas por el profesorado participante y con la revisión de instrumentos de evaluación aplicados al estudiantado.

El profesorado de estilo tradicional, centra el proceso de enseñanza en la transmisión de contenidos y la entrega de instrucción directas y generalizadas. Los hallazgos revelan que los instrumentos de evaluación miden en gran porcentaje, conocimientos memorísticos, con ítems que evalúan niveles cognitivos medios a bajos. En estos casos, resulta evidente la coherencia entre el proceso de enseñan-

za y la evaluación. No obstante, se observa cierta discrepancia entre lo que dicen y hacen. La entrevista revela que la percepción del profesorado de sí mismo, es que potencia la movilidad cognitiva en el aula, fomenta la participación y el diálogo. Por otro lado, los resultados de la observación revelan lo contrario.

4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Si bien, los hallazgos revelan la prevalencia de dos estilos de enseñanza: tradicional y participativo, no podemos objetar que el profesorado considere diversas formas de entender y poner en práctica el proceso de enseñanza-aprendizaje. Claro está que, algunos estilos son más apropiados, a la hora de fortalecer procesos formativos y formadores del aprendiz. Así lo evidencia el estudio realizado por (Mazzitelli et al., 2018), cuyo resultado constata que los docentes con estilos centrados en la enseñanza:

Se acerca a la postura que considera la evaluación como medición, siendo el profesor quien establece los criterios, los aplica e interpreta los resultados para certificar el aprendizaje; mientras que [...] docentes que poseen un estilo de enseñanza centrado en el aprendizaje considera a la evaluación como comprensión, como un proceso y no como un momento final y realizándose a través de diferentes instrumentos y medios. (p. 69)

Nuestro estudio, por un lado, revela cómo un profesor con estilos más tradicionales, presentan prácticas mayoritariamente expositivas, controladoras, en las que el docente es el centro de atención y el alumnado permanece pasivo frente a sus aprendizajes esperando una evaluación final sumativa. De igual manera, Salazar-Ayala et al. (2021) revelaron en su estudio, una correlación positiva entre el estilo de enseñanza centrado en el maestro controlador y la percepción de los estudiantes, sobre la frustración, la motivación controlada, el individualismo y la competitividad, lo que predijo el miedo a la evaluación negativa en los estudiantes.

Por otro lado, la indagación evidencia que el profesorado de estilos más participativos, tiene alumnos igualmente participativos, evidenciando un feedback permanente entre profesor y estudiantado. Las observaciones revelan también, que el clima de confianza generado por los maestros en el salón, potencian la autonomía del alumnado y minimizan los niveles de frustración o miedo a cometer errores; hallazgos que coinciden con planteamientos de Salazar-Ayala et al. (2021). El docente de estilo participativo, compromete cognitivamente al estudiantado y potencia la retroalimentación, lo que favorece la autorregulación del aprendizaje. Adicionalmente «evidencian comportamientos con respecto a la evaluación formativa, es decir, aquel tipo de evaluación que permite que el estudiante pueda aprender durante su proceso de aprendizaje [...] acompaña a los estudiantes, los asesora, los guía, los evalúa, los motiva» (Lozano-Rodríguez et al., 2020).

En esta línea, Sanmartí (2020) plantea que, primero ha de darse «un buen retorno o retroalimentación como condición para tomar buenas decisiones, es decir; para autorregularse». Por tanto, «la retroalimentación es una parte integral de la educación y existe un cuerpo sustancial de ensayos que exploran y confirman su efecto en el aprendizaje» (Morris et al., 2021). De esta forma como señala Calatayud (2007) «si en teoría el protagonista de la educación es el alumno, por lógica, no se le puede negar en la práctica que participe en su proceso de evaluación». Dicho planteamiento está en consonancia con lo señalado por Santos Guerra (1993) que señala «los jugadores conocen cómo se ha desarrollado el partido, qué esfuerzo han hecho, qué influencias han tenido las consignas del entrenador, qué fallos han cometido».

Contrariamente, el docente de estilos más tradicionales, presentan debilidades al momento de reanimar procesos formativos, que posibiliten la evaluación en el aula, se presenta más bien una enseñanza masiva y unidireccional; donde el «aprender implica incrementar los conocimientos disponibles y el trabajo del profesor es transmitirlos» (Laudadio & Mazzitelli, 2019). Esta es una mirada opuesta de la evaluación a lo que nos plantea Alvarez (2008) «evaluar es conocer, es contratar, es dialogar, es indagar, es argumentar, es deliberar, es razonar, es aprender [...] quien evalúa quiere conocer, valorar, sopesar, discriminar, discernir». Este es el significado que debemos entregar al proceso de enseñanza-aprendizaje y evaluación, posicionarlo como un único proceso (Sanmartí, 2020).

De esta manera, los hallazgos no difieren de la teoría, donde los resultados apuntan a dos estilos de enseñanza, uno centrado en el aprendizaje y el otro en la enseñanza, como señala Laudadio & Mazzitelli (2019).

Lo expuesto significa cambiar la cultura evaluativa, puesto que, hasta ahora, sigue predominando una marcada cultura examinadora, cuyo objetivo es evaluar un producto, más que un proceso. No obstante, se ha de admitir, que el profesorado es consciente de aquello y reconoce limitaciones de tiempo y formación. La formación docente, es una exigencia común, pero advierten que ésta debe ser llevada a cabo dentro de la escuela, contextualizada al centro educativo y realizada dentro de los tiempos u horarios laborales. Idea que coincide con los planteamientos de Imbernón (2014) «hay que favorecer los tiempos comunes de los profesores para las sesiones de trabajo, y eso puede suponer modificar o adaptar horarios del centro, para integrar los tiempos de formación en el horario laboral del profesorado».

Finalmente, como respuesta al objetivo planteado se puede decir que es relevante la coherencia entre la evaluación y los estilos de enseñanza, para entender los procesos formativos y formadores que se entrelazan en el aula. Conocer este proceso nos revela, además, que lo realmente importante, es comprender que son un único proceso; por lo tanto, lo significativo será la riqueza de las interacciones que se den en el aula, entre educando y aprendiz, siendo este último el real protagonista. Aún así, el estudio nos devela que la existencia de una coherencia entre ambos no necesariamente implica procesos formativos y formadores. Como hemos visto existen estilos que potencian mayores habilidades cognitivas que otros, por tanto, cómo se enseña y cómo se evalúan influyen en el estudiantado de forma positiva o negativa. Condiciona la forma de aprender e incluso la motivación y la predisposición hacia el aprendizaje. Adicionalmente, es relevante reconocer que, la cultura evaluativa de los centros educativos influyen en el proceso de enseñanza -aprendizaje y «que existen estilos que tienen mejores desempeños en ciertos escenarios» (Lozano-Rodríguez et al., 2020).

Apostar por la coherencia entre evaluación y estilos de enseñanza supone entender la evaluación no sólo como evaluación del aprendizaje sino evaluación como aprendizaje y para el aprendizaje. Un lema que debería fortalecer los centros de Educación Secundaria en Chile.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alvarez, J., (2008). *Evaluar para conocer, examinar para excluir*. Morata.
- Asiú Corrales, L. E., Asiú Corrales, A. M., & Barboza Díaz, Ó. A. (2020). Formative evaluation in pedagogical practice: a bibliographic review. *Revista Docencia Universitaria*, 21(1), 81–96.
- Bennet, N. (1979). *Estilos de enseñanza y progreso de los alumnos*. Morata.
- Calatayud, A. (2007). *La evaluación como instrumento de aprendizaje. Técnicas y estrategias*. Secretaría General Técnica.
- De La Luz, M., Ramírez, B., & Gibran Juárez-Hernández, L. (2020). Paradigmas de evaluación: del tradicional al socioformativo. *Evaluation Paradigms: from the Traditional to the Socio-formative*.

Diálogos sobre educación, 11(21). <https://scholar.archive.org/work/gdhw4zgi4zhife3wjhc5segu-bm/access/wayback/http://dialogossobreeducacion.cucsh.udg.mx/index.php/DSE/article/download/646/646>

- Fernández, M. (2005). *Evaluación y cambio educativo: El fracaso escolar*. Morata.
- Gargallo-López, B., Pérez-Pérez, C., Verde-Peleato, I., & García-Félix, E. (2017). Estilos de aprendizaje en estudiantes universitarios y enseñanza centrada en el aprendizaje. *Revista Electronica de Investigacion y Evaluacion Educativa*, 23(2). <https://doi.org/10.7203/RELIEVE.23.2.9078>
- Hadjar, A., Grecu, A., Scharf, J., de Moll, F., Morinaj, J., & Hascher, T. (2021). Changes in school alienation profiles among secondary school students and the role of teaching style: Results from a longitudinal study in Luxembourg and Switzerland. *International Journal of Educational Research*, (105). <https://doi.org/10.1016/J.IJER.2020.101697>
- Imbernón, F. (2014). *Calidad de la enseñanza y formación del profesorado. Un cambio necesario*. Octaedro.
- Jornet, J., Suarez, J., & González, J. (1997). Estrategias de elaboración de pruebas de educación superior. En Martínez, C. *Encuentros en la Facultad de Educación sobre Evaluación* (pp. 206–240). Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Laudadio, J., & Mazzitelli, C. (2019). Formación del profesorado: Estilos de enseñanza y habilidades emocionales. *Revista Mexicana de Investigación Educativa RMIE*, 24.
- Lozano-Rodríguez, A., García-Cué, J. L., García-Vázquez, F. I., & Gallardo-Córdova, K. E. (2020). Relación entre estilos de enseñanza y evaluación formativa en profesores de Educación Secundaria. *Revista de Estilos de Aprendizaje*, 26 (13), 160-172. <http://revistaestilosdeaprendizaje.com/article/view/2156>
- Matsumura, J., Gutiérrez-Crespo, H., Pastor-García, C., Zamudio-Eslava, L., & Ruiz-Arias, R. (2018). Metodología activa y estilos de aprendizaje en el proceso de enseñanza en el curso de metodología de la investigación de una facultad de ciencias de la salud. *Anales de la Facultad de Medicina [internet]*, 79(4), 293–300. <https://doi.org/10.15381/anales.v79i4.15632>
- Mazzitelli, C. A., Guirado, A. M., & Laudadio, M. J. (2018). Estilos de Enseñanza y Representaciones sobre Evaluación y Aprendizaje Teaching Styles and Representations about Evaluation and Learning. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 11(1), 57–72. <https://doi.org/10.15366/riee2018.11.1.004>
- Morris, R., Perry, T., & Wardle, | Lindsey. (2021). Formative assessment and feedback for learning in higher education: A systematic review. *Revista of Education*, 9(3). <https://doi.org/10.1002/rev3.3292>
- Nájera Longoria, R. J., Nuñez Enriquez, O., Candia Lujan, R., Lólez Alonzo, S. J., Islas Guerra, S. A., & Guedea Delgado, J. C. (2020). ‘How is my teaching?’ Teaching styles among mexican physical education teachers. *Movimento*, 26(1), 1–15. <https://doi.org/10.22456/1982-8918.99495>
- Posch, P. (1994). Changes in the Culture of Teaching and Learning and Implications for Action Research. *Educational Action Research*, 2(2), 153–161. <https://doi.org/10.1080/0965079940020202>
- Salazar-Ayala, C. M., Gastélum-Cuadras, G., Huéscar Hernández, Elisa Nuñez Enríquez, O., Cristóbal, J., Luján, B., Moreno-Murcia, J. A., Lou, N. M., Rebelo, F., & Pestana, J. V. (2021). Individualism, Competitiveness, and Fear of Negative Evaluation in Pre-adolescents: Does the Teacher’s Controlling Style Matter?. *Frontiers in Psychology*, 12. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.626786>
- Sanmartí, N. (2020). *Evaluar y aprender: un único proceso*. Octaedro.
- Santos Guerra, M. (1993). La evaluación: un proceso de diálogo, comprensión y mejora. *Investigación en la Escuela*, (20), 23–35. <https://revistascientificas.us.es/index.php/IE/issue/view/620>

- Santos Guerra, M. A. (1995). La evaluación: un proceso de diálogo, comprensión y mejora. *Aljibe*.
- Santos Guerra, M. A. (2003). Dime cómo evalúas y te diré qué tipo de profesional y de persona eres. *Revista enfoques educacionales*, 5(1), 69–80. <https://enfoqueseducacionales.uchile.cl/index.php/REE/article/view/47513/49551>
- Shepard, L. (2006). La evaluación en el aula. *Educational Measurement*, 4, 623-646. https://www.academia.edu/6474331/La_evaluación_en_el_aula_la_evaluación_en_el_aula
- Sicilia, A., & Delgado, M. (2002). *Educación Física y estilos de enseñanza*. INDE Publicaciones.
- Stake, R. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Morata.
- Torres Moreno, E., TiáPacheco, M. L., Pérez Torres, G., & Paneque Gamboa, M. R. (2022). El proceso de enseñanza-aprendizaje: lógica, dinámica y estimulación del aprendizaje. *Santiago*, (157), 86-100. <https://santiago.uo.edu.cu/index.php/stgo/article/view/5453>
- Trigueros, R., Mínguez, L. A., González-Bernal, J. J., Jahouh, M., Soto-Camara, R., & Aguilar-Parra, J. M. (2019). Influence of Teaching Style on Physical Education Adolescents' Motivation and Health-Related Lifestyle. *Nutrients*, 11(11). <https://doi.org/10.3390/nu11112594>

María Lejárraga y la lucha por la igualdad de oportunidades para la mujer

Messina Fajardo, Trinis Antonietta

Facoltà di Studi Classici, Linguistici e della Formazione, Università di Enna Kore (Italia)

Abstract: This article focuses on the essays of María Lejárraga, a key figure in Spanish feminism in the first third of the 20th century. Her feminist articles are analyzed in order to highlight the main postulates of her educational and political ideology in favor of equal opportunities for women. For this, speeches such as those included in the *Cartas a las mujeres de España*, *La mujer española ante la República* and other articles published in Spanish magazines and newspapers have been mainly taken into consideration. María Lejárraga exposes her educational and social concerns in her first essays, later her message diversifies: it becomes a political discourse through the expression of the struggle to obtain full legal equality for both women and men, and especially for equal electoral rights.

Keywords: Lejárraga, feminism, equality, education, politics, women, Second Republic.

1. INTRODUCCIÓN

El propósito de este estudio es indagar en la obra ensayística de María Lejárraga (San Millán de la Cogolla 1874 - Buenos Aires 1974), figura clave del feminismo español y activa diputada socialista durante la segunda República, con el fin de analizar su pensamiento pedagógico y político. Para atender a este objetivo, hemos analizado varios artículos, los discursos feministas y políticos recogidos en *Cartas a las mujeres de España* (1930), los discursos pronunciados en el Ateneo de Madrid, el 4 de mayo de 1931, incluidos en *La mujer española ante la República* (1931), y otros discursos y conferencias aparecidos en varios periódicos, recopilados y editados por Juan Aguilera Sastre y Alda Blanco. Desde luego, no pretende ser un análisis exhaustivo. Hemos reflexionado solo en aquellas cuestiones pertinentes al tema que queremos desarrollar, la lucha de María Lejárraga por la emancipación de las mujeres. Pero antes de entrar en el argumento específico, hemos considerado necesario trazar un breve perfil de la escritora colocándola en su entorno cultural, social y político, denso de acontecimientos trascendentales para la democracia española y la construcción de la identidad de las mujeres. No nos detendremos en su inmensa labor literaria, trabajo ambicioso que merece un estudio aparte; tampoco en otra problemática por la cual es conocida María Lejárraga: el silencio al cual se vio sometida como mujer y escritora al no serle reconocida la autoría de sus obras, que se publicaron firmadas con el nombre de su marido, Gregorio Martínez Sierra –empresario y dramaturgo de fama, conocido e influyente en el ambiente cultural español. Excepto *Cuentos breves* (1898), su primera obra, y el artículo «Escuelas profesionales para la mujer» (1901), en que aparece escrito su nombre, todas las obras, incluso los libros de memoria publicados durante el exilio en Argentina llevaban el apellido Martínez Sierra. Esta cuestión ha sido ampliamente analizada por las investigadoras Patrizia O'Connor (1987, 2003), Alda Blanco (1996, 2002, 2006) y Antonina Rodrigo (2005). Remitimos a estas valiosos y esclarecedores estudios.

En la actualidad, gracias a los estudios de género y a la aportación de grupos de investigadoras e investigadores, se ha ido desarrollando una obra de descubrimiento y reconocimiento, no sólo de la

autora riojana, poco mencionada por la crítica literaria y en ámbito político, sino también de otras voces de escritoras infravaloradas y excluidas por la cultura oficial. Pese a ello, cabe destacar la escasez existente de estudios dedicados a la participación de la mujer en la política, a su protagonismo y repercusión en las letras: una enorme e injusta desatención tanto en España como a nivel mundial.

2. APROXIMACIÓN A LA VIDA Y OBRA DE MARÍA LEJÁRRAGA

María Lejárraga fue una mujer sorprendentemente polifacética. En sus largos años de vida, consiguió compaginar el compromiso literario con el político y el pedagógico. Formaba parte de una familia de la clase media instruida. Su padre era médico rural, su madre que fue su maestra hasta los trece años, poseía «una educación refinadísima». La familia, originaria de Logroño, se trasladó a Madrid en 1880 cuando María tenía cuatro años. Vivían al lado de un orfanato donde su padre asistía a todos los enfermos que bajaban a curarse de los suburbios. Aquí conoció la niña María la «esencia misma de la vida», el ambiente que iba a nutrir su obra literaria y ensayística (Rodrigo, 2005, p. 30). Se formó en la Asociación para la Enseñanza de la mujer, centro de difusión de los principios pedagógicos vanguardistas de la Institución libre de Enseñanza (ILE), cuna ideológica del feminismo español. El *humus* cultural, político y literario donde se forjó su personalidad, y donde adquirió esa actitud inconformista y libre pensadora que la acompañará durante toda su vida. Allí emprendió estudios de magisterio y profesorado de comercio con destacados profesores de fama internacional y en donde entabló amistad con María Amalia Goyri que se convertiría en la conocida pedagoga, esposa y colaboradora del ilustre Menéndez Pidal (Rodrigo, 2005, p. 31). Al cabo de sus estudios en la Escuela Normal Central de Maestra, ganó las oposiciones que le concedieron la plaza en la Escuela Modelo de Madrid, experiencia que la fue acercando al Socialismo. En 1898 conoció a Gregorio Martínez Sierra, joven menor que ella, con quien compartía el interés por el teatro, además de otros intereses comunes. Desde entonces, comenzó esa colaboración intelectual entre ambos. Gregorio como hombre tenía acceso a las tertulias y a los cafés literarios: «Eran los cenáculos no sólo del arte y la literatura, sino también donde se urdían pactos políticos. A la mujer estos ambientes le estaban vedados» (Rodrigo, 2005, p. 37). Gracias a Gregorio, María Lejárraga consiguió acercarse al mundo palpitante artístico y literario de la época, ese mundo que defendía a gritos lo nuevo, lo *moderno*. Ambos entablan amistad con Rubén Darío, Juan Ramón Jiménez, los hermanos Manuel y Antonio Machado, Eduardo Marquina y Jacinto Benavente, Manuel de Falla, Joaquín Turina, entre otros intelectuales del momento, con los cuales desarrollaron un intenso intercambio de opiniones, y favores, llevando a cabo magníficos trabajos literarios (Martínez Sierra, 2000). La pareja comenzó enseguida a publicar sus obras obteniendo éxitos tanto en Europa como en América (Rodrigo, 2005, p. 227). Particularmente en el terreno del teatro recibieron generosas aclamaciones por parte del gran público y la crítica, que reconocían el teatro de los Martínez Sierra como la gran renovación dentro de la escenografía española (Reyero, 1980). En realidad, era María la fuente inagotable de todo ese compromiso creativo, tal y como subraya Ricardo Gullón en su obra, *Relaciones amistosas y literarias entre Juan Ramón Jiménez y Los Martínez Sierra*:

Decidieron adoptar el nombre “Gregorio Martínez Sierra” para amparar la obra de los dos. La mujer dedicó lo mejor de su tiempo a escribir –y a “documentarse”– mientras el marido, irresistiblemente volcado a la dirección escénica y a la vida literaria, se ocupó con preferencia de estos menesteres y de los que pudiéramos llamar relaciones públicas de la razón social G.M.S. (1961, p. 10)

Tras una trayectoria brillante como pedagoga, escritora, editora de revistas, dramaturga y ensayista se dedicó al periodismo, ejerciendo también como traductora. Sin embargo, decidió dedicar su asombrosa energía a la política, desempeñando un papel fundamental como activista y militante. Destacó como una de las intérpretes del Asociacionismo español femenino desde se *debut* hasta su etapa más comprometida durante la Segunda República (Matilla, 2002, pp. 83-101). Participó en varias asociaciones junto a prominentes intelectuales, las llamadas Modernas: Zenobia Camprubí, Rosa Chacel, Concha Méndez, Pilar de Valderrama, María de Maeztu, Carmen Conde, Josefina de la Torre, Encarnación Aragoneses Urquijo, entre otras. Es destacable la relación de Lejárraga con estas mujeres que jugaron un papel crucial en el Movimiento por los Derechos Civiles, luchando por la obtención de los derechos legislativos, el empleo y la educación, contribuyendo, en definitiva, a la integración de la mujer en todos los ámbitos. Nos encontramos por primera vez con una elite femenina española, con un sólido bagaje intelectual y político, sin parangón precedentemente, que introdujo modos de ver y actuar significativos, conformando el primer grupo de teóricas feministas en España.

El feminismo para María Lejárraga comprendía la igualdad de la mujer y del hombre en derechos civiles y políticos. Para ella, la mujer poseía todas las facultades para poder intervenir efectiva y directamente en la vida de la nación al igual que los hombres: «El feminismo quiere sencillamente que las mujeres alcancen la plenitud de su vida, es decir, que tengan los mismos derechos y los mismos deberes que los hombres, que gobiernen el mundo a medias con ellos, ya que a media la pueblan» (Martínez Sierra, 1930b, p. 20).

Durante la República, fue una de las fundadoras de la Asociación Femenina de Educación Cívica, de la cual fue nombrada presidenta. Fue también secretaria de la Alianza Internacional para el Sufragio de la Mujer. Desempeñó además cargos y responsabilidades como componente de su partido, el PSOE, abriendo un camino nítido dentro de las instituciones. Tras su elección como diputada en el partido socialista por Granada, en 1933, desplegó una amplia actividad política, centrando su labor en conferencias, mítines, etc., dirigidas a la formación de la mujer, al lado de destacadas personalidades como Dolores Ibárruri, Margarita Nelken, Victoria Kent, Clara Campoamor, Matilde de la Torre, Federica Montseny. En 1933 militó en el Comité Nacional de las Mujeres Contra la Guerra y el Fascismo.

Cuando estalló la Guerra Civil, María Lejárraga se encontraba en Bélgica, en Berna. Había sido enviada como Agregada Comercial de la República española. Desde entonces fue esquivando una dificultad tras otra en ese largo y terrible periodo: primero la guerra española y después el exilio hacia los países latinoamericanos, a los sesenta y cinco años. Llegó primero a los Estados Unidos para luego trasladarse a México, y por último residir definitivamente en Argentina, donde empezó a trabajar como traductora. Murió a los cien años de edad.

María Lejárraga vivió uno de los periodos más trascendentes y agitados de la España contemporánea: la Dictadura de Primo de Ribera (1923-1930); los años más avanzados de democratización de la historia contemporánea española con el advenimiento de la Segunda República (1931-1939); conoció la experiencia constitucional que le brindó la oportunidad de luchar por la libertad, por los legítimos derechos de la mujer hasta ese momento rechazados; vivió la experiencia dramática de la guerra con sus trágicas consecuencias y la pérdida de la ilusión de la democracia. Una larga trayectoria vital, llena de logros, sacrificios y grandes aflicciones.

A través de la lectura de sus numerosas obras podemos darnos cuenta del calibre de su legado. No obstante, sufrió un injusto olvido literario y político, quedando situada a la sombra de su marido y de figuras masculinas de su entorno. En el exilio se gestaron dos extraordinarios libros de memorias: *Una mujer por caminos de España* (1952) y *Gregorio y yo: medio siglo de colaboración* (1953) y una

serie de piezas teatrales, algunas inéditas. La obra autobiográfica representa una memoria ejemplar con la cual la exiliada María Lejárraga logra recuperar su pasado mediante la fragmentariedad de recuerdos.

3. ARTÍCULOS FEMINISTAS: IGUALDAD DE OPORTUNIDADES

María Lejárraga sintió desde muy joven la necesidad de elaborar y exponer sus reflexiones educativas e ideológicas. Recurrió a la difusión de sus ideas por medio de ensayos teóricos que fueron apareciendo en revistas y periódicos, fundamentalmente en *ABC* y en *Blanco y Negro*, en forma de artículos, conferencias, cartas, etc. (Rodrigo, 2005, p. 116). Posteriormente fueron editados en libros. Entre ellos destacan: *Cartas a las mujeres de España* (1916) *Feminismo, Femenidad y españolismo* (1917), *La mujer moderna* (1920), *La mujer española ante la República* (1931), *Nuevas cartas a la mujer de España* (1932), *Cartas a las mujeres de América* (1941). Todas las obras llevaban la firma de su marido excepto *La mujer española ante la República*, que recoge las cinco conferencias que la autora impartió el 4 de mayo de 1931 en el Ateneo de Madrid: «Las conferencias habían tenido un público multitudinario, en un foro tan resonante como el Ateneo de Madrid, con notable eco en la prensa; Gregorio estaba en esos momentos en Hollywood, y difícilmente podría justificarse en esas circunstancias la firma masculina» (Aguilera, 2004, p. 9)

María Lejárraga estaba consciente de que la palabra es una herramienta de la que todos pueden servirse como un elemento eficaz para conseguir un propósito. Con un tono casi ingenuo, a veces familiar, pero al mismo tiempo incisivo y vigoroso, se dirige a sus interlocutores, sobre todo a las mujeres, demostrando que es posible pensar y actuar de otra manera. Desde un principio se sintió en la obligación, y con la facultad, como representante de la cultura y la política, de participar en el cambio social y político con un objetivo claro: ayudar a cambiar la mentalidad de la mujer y la de los hombres, concurrir a la transformación radical de su país.

En los primeros años del siglo XX, el aprendizaje de la mujer estaba vinculado con el trabajo doméstico, con el cuidado de la familia, no era una enseñanza formal. La educación estaba relacionada con las buenas costumbres, y convertirse en el ángel del hogar era el objeto de la mujer en aquellos años (Sohn, 2002). María Lejárraga y sus compañeras intentaron romper con esa visión de la mujer, símbolo de sacrificio y abnegación, ideario nacional, católico y tradicional, e imponer una *new woman*, una nueva imagen de mujer diferente: instruida, trabajadora, integrada en la sociedad, preocupada por su bienestar físico. Una mujer independiente que reclamara sus derechos ante su familia y ante la sociedad. Estos temas se debatían en plataformas culturales como los ateneos, en los locales de las asociaciones, en las Casas del Pueblo, en tertulias y a través de periódicos y revistas.

En el primer tercio del siglo XX se concibieron importantes reformas: la introducción de nuevos planes de estudio para las Escuelas Normales de Maestras, la revoca de las leyes que obligaban a la mujer a solicitar un permiso para acceder a los estudios superiores, y cambios sustanciales como la fundación de importantes instituciones destinadas al público femenino, como el Lyceum Club o la conocida Residencia de Señoritas (Scanlon, 1987; Vázquez, 2001). La Residencia era un espacio abierto a la divulgación del conocimiento científico, dirigido sobre todo a la educación superior femenina, a través de actos culturales abiertos al público a los cuales podían acudir también bachilleres y autodidactas. Gracias a ese compromiso se desarrolló en España, en el siglo XX, la feminización del sistema educativo.

El tema instrucción fue fundamental en ese proceso revolucionario que se estaba forjando, pero que fue truncado brutalmente con la victoria de Francisco Franco (1882-1975). Con la Democracia,

en los años setenta, emerge una nueva etapa del proceso iniciado antes de la dictadura, y una nueva reformulación política y cultural, con nuevos sujetos políticos.

María Lejárraga en *Cartas a las mujeres de España* expone sus preocupaciones sociales y educativas; luego, el mensaje que transmite se diversifica: se vuelve político mediante la expresión de la lucha por la obtención de la igualdad legal para mujeres y hombres y, especialmente, por la igualdad de derechos electorales (Blanco, 2002). El concepto de educación para Lejárraga no estaba circunscrito a un aprendizaje «para sí misma»; por el contrario, el saber es que llevara a la mujer a «ensanchar su mundo y a sentir sentimientos desconocidos o incluso vedados dentro del estrecho repertorio de las emociones femeninas autorizadas para la mujer» (Blanco, 1996, p. 80).

Desde esta perspectiva, en una de sus cartas, la autora anima a las mujeres a instruirse, a estudiar con curiosidad y con respeto: «Hay que estudiar y aprender, con apasionada curiosidad, también con agradecido respeto [...] Así entendido y procurado, el saber si se logra, no producirá vanagloria y pedantería, sino humildad y sencillez de espíritu» (1930a, p. 101). Y más adelante con idéntico propósito, escribe: «Curiosidad, curiosidad; sobre todo, curiosidad..., ansia de saber. Y después, perseverancia... Y sobre todo, buena intención... Y sobre la buena intención, humildad... Y sencillez, que es la suprema esencia del buen gusto [...] Saber para saber, no para que los demás se enteren de que sabemos» (Martínez Sierra, 1930a, p.107).

Desde esta lógica, la formación, aseguraba la autora riojana, debe servirle a la mujer para desarrollar un pensamiento orientado a la acción, para que la mujer esté capacitada para manifestar su punto de vista personal o bien para que adquiriera una actitud contestataria ante las injusticias. En este mismo sentido, la educación debe propiciar un aprendizaje con el cual tanto el hombre como la mujer sean capaces de enjuiciar su propio conocimiento a través de un modelo educativo que promueva el desarrollo de las habilidades del pensamiento y del conocimiento. Enseñar a pensar, a analizar, ante todo; lo cual lleva a desarrollar la vocación emancipadora tan esperada:

Estudiad Historia: no historia de batallas, sino historia de civilización. Con eso aprenderéis a respetar la humanidad, considerando el esfuerzo que a través de los siglos realiza para irse desprendiendo de la animalidad, en busca del espíritu; aprenderéis a amar al pueblo [...] aprenderéis a indignaros ante la ignorancia [...] aprenderéis a aborrecer el privilegio [...] Se despertará en vosotras la femenina aspiración de crear la paz, cueste lo que cueste, en todas las esferas que caigan bajo vuestra influencia o vuestro dominio. (1930a, p. 120)

La mujer al no poseer conocimiento es considerada inferior, escribe la autora. El conocimiento es necesario y se adquiere mediante estudios específicos y una buena formación. Para ello hay que comprometerse firmemente y cultivar escrupulosamente la propia educación. En otra de sus cartas María Lejárraga hace un llamado a los hombres en un vibrante discurso advirtiéndoles que nadie nace culturalmente instruido:

¡Dejadnos probar! ¡Dejadnos aprender! ¿Habéis nacido vosotros enseñados? ¿Cómo hemos de realizar una obra alguna si se nos cierran sistemáticamente las puertas del conocimiento? Abridnos las escuelas, abridnos las universidades, y veremos quién aprende más pronto, y, sobre todo, no nos neguéis el derecho a ejercer las profesiones que hayamos aprendido, y veremos quién aplica mejor a la práctica el conocimiento. ¡Hasta que el niño habla, no se sabe si puede hablar! (Martínez Sierra, 1930a, p. 28)

En *Cartas a las mujeres de España*, la autora sugiere incluso métodos finalizados al desarrollo eficaz de la expresión oral y escrita manifestando su desacuerdo en la adquisición de la escritura basada en el estudio de reglas gramaticales:

aprender a hablar y a escribir por reglas, es tan absurdo como lo sería aprender a respirar o a andar por el mismo procedimiento. Cuando llevamos respirando unos cuantos años, y tenemos uso de razón y de entendimiento suficiente, es muy interesante y hasta muy útil saber cómo y por qué respiramos. Otro tanto sucede con el hablar y el escribir; aprended a hablar oyendo hablar, leyendo buenos libros; a escribir, escribiendo [] y cuando habléis y escribáis bien, aprended en un mes cómo se llama todo aquello que naturalmente estáis practicando. La Gramática la ha formado el uso; aprended el uso, y más tarde, por curiosidad, idle a buscar cristalizado en la regla []. (Martínez Sierra, 1930a, p. 105)

María Lejarraga se propuso ayudar sobre todo a las mujeres más necesitadas: ampliando las oportunidades mediante acciones educativas que limiten las desigualdades entre grupos sociales, incentivando la equidad y favoreciendo la inserción de todas las mujeres, ricas y pobres, en la sociedad del conocimiento. Ayudar a las mujeres pobres y a las campesinas, excluidas de la sociedad civil, que pertenecían mayoritariamente a esa población rural que representaba un «contramodelo al margen de la nueva mujer moderna (Bezanilla, 2021): «Mujeres viejas y atrofiadas en su esfuerzo continuo de maternidad imparable, expulsando hijos al mundo, enterrando niños y enviando ángeles al cielo» (Martínez Sierra, 1952, p.105). Sujetos sin edad, como las definía, envejecidas prematuramente: «¿Quién sabe nunca si una mujer de los campos de Castilla y Andalucía tiene 25 años o dos siglos y medio?» (Martínez Sierra, 1952, p. 105).

Era imprescindible el derecho al trabajo de todas las mujeres y exigir una remuneración justa por su trabajo que asegure una existencia digna. Así como es legítimo el derecho al descanso y al esparcimiento. En una de las cartas, la escritora anima a las mujeres a ser remuneradas por su trabajo y también a disfrutar de la diversión como un derecho legítimo de todas:

¡Mujeres pobres, mujeres del pueblo, las que trabajan para ganar la vida, ustedes son el brazo de la Patria! [...] A fuerza de trabajo perfecto, logren ustedes trabajo bien pagado. Y canten ustedes el domingo con toda la alegría de su corazón, llenando el aire limpio con risas y esperanza (Martínez, 1930a, p. 60).

A las mujeres de la clase alta, les aconseja a no desaprovechar su tiempo en «frivolidades, necedades, vanidades, diversiones inútiles, y en lecturas necias» (1930a, p. 61), consideradas por la escritora «un robo que hacen a su Patria y a la humanidad; un robo a mano armada, más criminal que todos, porque es innecesario; mucho más digno de sanción penal que el del miserable que les roba a ustedes el bolsillo, porque no tiene pan que comer. En una nación, como en un hogar, el que no construye, destruye» (Martínez Sierra 1930a, p. 61).

La mujer debe «traspasar los límites de su hogar», conquistar el espacio público como posibilidad de rescate del mundo femenino y en tal sentido la solidaridad femenina es necesaria:

[La mujer] Vive para sí y para los suyos, y muere por los suyos heroicamente; pero su heroísmo no suele traspasar las puertas de su propio hogar. ¡Mujeres ricas, de entendimiento y de comprensión, ésta es la tarea de ustedes. Maestras, escritoras, proclamen ustedes en el libro, en el periódico en la escuela, en las casas de Pueblo, en la conversación, este evangelio de la solidaridad femenina! (Martínez Sierra 1930a, p. 139).

Con la Segunda República y la Constitución de 1931, se crearon en España las escuelas laicas, concretando el sueño de llevar la cultura hasta los lugares más recónditos del país y acabar con el analfabetismo de una buena mayoría de las mujeres españolas. En esos años María Lejarraga se con-

sagró a recorrer el país. Como propagandista de su partido intervenía en las Casas del Pueblo y en las Universidades populares.

La proclamación de la República representó un momento de gran exaltación, una nueva etapa, un horizonte nuevo: «Nunca olvidaré ese momento, único, en la Historia de España, el 14 de abril, al llegar la noche, la Puerta del Sol hervía en multitud, libre, por vez primera, después de tantos años... La muchedumbre anónima se había transformado en un ser único, y se llamaba España» (Lejárraga, 1931, p.13). También en una entrevista publicada en el periódico ABC declara su excitación por el nuevo gobierno recientemente instaurado: «Su advenimiento me proporcionó la mayor alegría de mi vida [...] el 14 de abril creí rejuvenecer y me lancé a la calle para presenciar, entusiasmada, la eclosión del pueblo» (Martínez Olmedilla, 1931, p. 6). Con optimismo y llena de esperanza se lanzó en una labor de defensa del Estado republicano en contra de los oropeles fatuos alfonsinos que poco o nada podían aportar al proceso de transformación política, social y cultural. El cambio político nítidamente distinto al anterior gobierno significaba la realización de los sueños de libertad, justicia e igualdad para todos los españoles, tanto hombres como mujeres, sin discriminación de sexo. En la primera conferencia presentada en el Ateneo de Madrid, en 1931, invita encarecidamente a las mujeres de todos los credos políticos y religiosos a colaborar y a trabajar por el Gobierno de la *Buena Voluntad* española (nombre que acuña para llamar al nuevo gobierno). Leamos sus palabras:

el motivo primero, esencial, femenino y feminista que debe obligarnos a todas las mujeres españolas, monárquicas, liberales, progresistas, tradicionalistas, socialistas, católicas o libre pensadoras, moras o cristianas, a apoyar al actual Gobierno de España, es que su programa [...] se acerca mucho más que cualquier otro, monárquico o imperialista, a la ley natural y realista, que es nuestro solo Código. (Lejárraga, 1931, p. 12)

María Lejárraga luchó con fuerza para solicitar el urgente apoyo a la Constitución republicana, extraordinario instrumento, que confería igualdad de sexos, igualdad laboral, protección del trabajo de las mujeres, seguro de la maternidad, derecho al voto, posibilidad de ser elegible para las mayores de veintitrés años, reconocimiento del matrimonio civil y el divorcio. La República, y su Constitución, era el sistema de gobierno fuerte capaz de liberar a las mujeres de la subordinación, la anulación y la esclavitud.

En *La mujer española ante la República*, la escritora trata también el tema inherente al maltrato a la mujer y la injusta sanción legal del uxoricidio del Código Civil. Escribe que gracias al Gobierno democrático recién nacido la situación de la mujer maltratada cambiaría: «el Gobierno republicano ha puesto en manos de mujer la Dirección general de Prisiones. Porque sabe que en los crímenes llamados pasionales, la Ley y la opinión masculina están de parte del hombre» (Martínez Sierra, 1931, p. 22). En mayo de 1931, la abogada Victoria Kent había sido nombrada Directora General de Prisiones, un caso extraordinario y sorprendente en el Ministerio de Justicia. En 1932, dimite de su cargo por no haberse aprobado sus reformas.

En la tercera conferencia en el Ateneo de Madrid que titula «Libertad», María Lejárraga continúa su defensa al Gobierno de Buena Voluntad, exponiendo y ponderando los resultados alcanzados, nunca antes verificados en tan poco tiempo: «En quince días, el Gobierno provisional de la República ha hecho más a favor de las mujeres que todos los Gobiernos monárquicos que se han sucedido desde el reinado del Sabio Alfonso X [...] Y esto es sólo empezar. Porque de las Cortes Constituyentes saldrá la absoluta igualdad en derecho para hombres y mujeres» (Martínez Sierra, 1931, pp. 94-95).

Todo el discurso que desarrolla en los años treinta estaba centrado en la incorporación de la población femenina a la política. En sus discursos expone con énfasis la necesidad de la mujer de participar activamente en ella:

¡Seamos egoístas, mujeres! Exijamos la buena obra y ayudemos a realizarla. Para nosotras, la Patria son los hombres. Nuestros hijos, todos, que todos han nacido de mujer.

La Patria que para los hombres es la madre, para las mujeres es el hijo; siendo así, no creemos necesario exponer con gran amor realizaremos nuestros deberes ciudadanos y cómo será por nosotras gratamente atendida y defendida nuestra nueva y grande España. ¡Gloria y honor a las Cortes Constituyentes de la Segunda República española! ¡Viva España Republicana! Madrid, 18 de noviembre de 1932. (Martínez Sierra, 1931, p. 57)

La autora otorgaba un acento trascendental al sentimiento materno como «elemento identitario», representando un valioso resorte que empleaba en sus discursos para movilizar y concienciar a la mayoría de las españolas: «la apelación a la maternidad, la ‘identidad colectiva’ de las mujeres como madre, fue un referente connotado positivamente, y común a distintos lenguajes políticos que también estaría presente en el discurso socialista» (Aguado, 2011, p. 163). El sentimiento materno es defendido a ultranza por María Lejárraga y es una constante en sus discursos. En *Feminismo, Feminidad, españolismo* pone el acento en ese sentimiento, en defensa de los ataques antipatrióticos: «el hombre ama a su patria con generosidad y veneración, como a una madre; la mujer, cuando llega a alcanzar el sentimiento del amor a la patria (no tan general en ella como en el hombre), la ama como a un hijo, con abnegación y piedad» (1917, p.151).

María Lejárraga procuraba que sus palabras llevaran a la meditación, a una actitud interrogadora y reflexiva. No al convencimiento obligado. En un artículo dedicado a Clara Zetkin, militante del Partido Socialdemócrata alemán, le aconseja a sus compañeras a que actúen con respeto y humanidad ante los más vulnerables evitando el adoctrinamiento o la extorsión emotiva. Invitaba a escuchar y atender los intereses y necesidades aportando bienes y servicios. He aquí sus palabras:

Mujeres españolas, las del rojo designio, las que vamos por estepas y aldeas procurando enterrar semillas y trazar caminos, aquí está nuestro campo y nuestro material; las mujeres, los adolescentes, los niños... Alumbrar el dolor, encaminar la fuerza de su protesta... Hablemos para ellos y pensando en ellos; pero, como matriarca, nuestra maestra, meditemos durante horas largas, con preocupación honda, sincera y dolorosa, antes de atrevernos a adoctrinar a aquellos que sufren, que todo lo ignoran. (Martínez Sierra, 2004, pp. 39-40)

En este supuesto de carácter ético sustenta la escritora riojana su elaboración ideológica. Como puede apreciarse despliega en su escritura un lenguaje que problematiza esferas diferentes, sostenido por referentes discursivos como la maternidad y humanidad.

4. REFLEXIONES CONCLUSIVAS

Resulta indispensable subrayar la importancia y la coherencia del pensamiento de María Lejárraga que representó una figura nueva, símbolo de una generación distinta que luchó para dismantelar las poderosas puertas del prejuicio misógino a través de la palabra, mediante actos políticos verbalizados. En sus años de militancia política se afanó por la defensa de un sistema de gobierno democrático al igual que otras escritoras ilustres como María Teresa León, María Zambrano, Carmen de Burgos, entre otras, que en un momento dado de su existencia tomaron conciencia y se lanzaron en un compromiso político por la defensa de sus ideales, por amor entrañable a su país. Cambiar el mundo dominado por hombres, no dispuestos a aceptar la emancipación de las mujeres, fue el cometido central de toda su actuación política.

A lo largo de este artículo nos propusimos analizar los ensayos feministas de María Lejárraga con el fin de indagar en las aportaciones de la escritora en las cuestiones pedagógicas y políticas acerca de la emancipación de las mujeres y avanzar en el estudio de la cuestión de la identidad femenina en el primer tercio del siglo pasado. La actualidad de sus discursos rebasan los límites del tiempo, demostrando la continuidad de una ideología volcada hacia la preocupación por la educación, la igualdad de sexos, libertad, democracia, actividad laboral, solidaridad, movilización política y activismo femenino.

El patrimonio pedagógico y humano de Lejárraga nos permite reflexionar sobre cuestiones que siguen siendo relevantes en el camino hacia la igualdad y la solidaridad, un camino que avanza hacia una meta que aún hoy no parece plenamente alcanzada, al menos en el plano social y relacional. Muchos de los planteamientos de la autora siguen vigentes, y es importante que se tomen en cuenta a la luz de los acontecimientos actuales. Aquellas barreras que impedían a las mujeres acceder a la educación con las que luchó nuestra autora, ya no existen; sin embargo, hoy asistimos con frecuencia a otro tipo de barreras que se traducen en comportamientos y actitudes sexistas discriminatorios en la sociedad y en centros educativos. La escuela en este sentido puede representar un agente de cambio significativo, y esta transformación debe basarse en la estructuración de nuevos modelos culturales en reconocimiento del otro, en la inclusión de la diferencia y en la constitución de marcos comunes para vivir la equidad.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguado, A. (2011). Politización femenina y pensamiento igualitario en la cultura socialista durante la Segunda República. En A. Aguado y M. T. Ortega (Eds.), *Feminismos y antifeminismos. Culturas políticas e identidades de género en la España del siglo XX* (pp.145-172). Universidad de Valencia.
- Aguilera, J. (2004). María Martínez Sierra: artículos feministas a las mujeres republicanas. *Berceo*, 147, 7-40.
- Bezanilla, C. (2021). Las mujeres rurales en los discursos feministas de los años 1920. *Historia Social*, 99, 139-157.
- Blanco, A. (1996). A las mujeres de España: Los ensayos feministas de María Martínez Sierra. *DUODA. Revista d'Estudis Feministes*, 10, 73-86.
- Blanco, A. (2002). Una mujer por caminos de España: María Martínez Sierra y la política. En J. Aguilera Sastre (Ed.), *María Martínez Sierra y la República. Ilusión y compromiso. II Jornadas sobre María Lejárraga* (pp. 173-188). IER.
- Blanco, A. (2006). María Martínez Sierra: hacia una lectura de su obra y vida. *Arbor. Ciencia, pensamiento y cultura*, CLXXXII, 337-34. <https://doi.org/10.3989/arbor.2006.i719.34>
- Gullón, R. (1961). *Relaciones amistosas entre Juan Ramón Jiménez y los Martínez Sierra*. Ediciones de La Torre.
- Martínez Olmedilla, A. (13 de septiembre de 1931). El Día de María Martínez Sierra. *ABC*, 4-5.
- Martínez Sierra, G. (1930a [1916]). *Cartas a las mujeres de España*. Renacimiento. https://bibliotecavirtual.larioja.org/bvrioja/es/catalogo_imagenes/grupo.do?path=154352
- Martínez Sierra, G. (1930b [1917]). *Feminismo, feminidad*. Renacimiento. https://bibliotecavirtual.larioja.org/bvrioja/es/catalogo_imagenes/grupo.do?path=154353
- Lejárraga, M. (1931). *La mujer española ante la República. Realidad*. Instituto Andaluz de la Mujer. <https://www.juntadeandalucia.es/iam/catalogo/doc/iam/2003/14116335.pdf>

- Martínez Sierra, M. (1931). *La mujer española ante la República*. Ediciones de la Esfinge.
- Martínez Sierra, M. (1952). *Una mujer por caminos de España*. Losada.
- Martínez Sierra, M. (2000 [1953]), *Gregorio y yo: medio siglo de colaboración*. Pre-Textos.
- Martínez Sierra, M. (2004 [1936]). María Martínez Sierra: Artículos feministas a las mujeres republicanas. *Berceo*, 147, 39-40.
- Matilla, M. J. (2002). María Lejárraga y el asociacionismo femenino: 1900-1936). En Aguilera Sastre, J. (Ed.). *María Martínez Sierra y la República. Ilusión y compromiso. II Jornadas sobre María Lejárraga*. IER.
- O'Connor, P. (1987). *Gregorio y María Martínez Sierra: crónica de una colaboración*. La Avispa.
- O'Connor, P. (2003). *Mito y realidad de una dramaturga española: María Martínez Sierra*. IER.
- Rodrigo, A. (2005). *María Lejárraga: una mujer en la sombra*. Algaba Ediciones.
- Reyero, C. (1980). *Gregorio Martínez Siera y su teatro de Arte*. Fundación Juan March.
- Scanlon, G. (1987). La mujer y la instrucción pública: de la ley Moyano a la II República. *Historia de la educación. Revista interuniversitaria*, 6, 193-207.
- Sohn, A. M. (2002). Los roles sexuales en Francia y en Inglaterra: una transición suave. En G. Duby y M. Perrot (Eds.). *Historia de las mujeres. En el siglo XX*. Taurus.
- Vázquez, R. (2001). *La institución libre de enseñanza y la educación de la mujer en España: La Residencia de señoritas (1915-1936)*. Lugami.

The Use of Assistive Technology to enhance Students with Intellectual Disabilities and Learning Disabilities

Milathianaki, Giasemi

Educator, MEd, PhD c. University of the Basque Country, UPV/EHU

Abstract: This study explores how the use and utilization of Assistive Technology in students with Intellectual Disabilities and/or Learning Disabilities could help facilitate the teaching or learning process. The multitude of research studies through the literature review, highlights the importance of this tool in the daily lives of people with Special Educational Needs, as it provides a more encouraging and active learning environment, but also interaction with language partners. At the same time, it is pointed out the need to understand the deficits and the areas where these people present opportunities, according to their developmental and learning profiles. The purpose of this new approach is the integration of Assistive Technology in the learning of children with Intellectual Disabilities and/or Learning Disabilities, the removal of their limitations, the improvement of their quality of life and finally their equal access and integration in the social, academic and social becoming.

Keywords: Assistive Technology, educational process, inclusive education, Intellectual Disabilities, Learning Disabilities.

1. INTRODUCTION

This research paper is a literature review, which, taking into account the rapid changes and developments of the 21st century, observes how science, technology and social media have invaded the daily life of every human being. In fact, they are an integral part of his daily life, offering a more encouraging environment for learning and interacting with his social and linguistic partners. Hence, they play a critical and dynamic role in the social, personal, educational and professional life and development not only of the typically developing individuals, but also of the people with Disabilities and/or Special Educational Needs (SEN). Therefore, the purpose of this research was to access the scientific literature referring to the use and utilization of Assistive Technology (AT) in students with Intellectual Disability (ID) or Learning Disabilities (LD), as a means that will contribute to a normal individual, social and professional development of those children.

Initially, the literature shows that Information and Communication Technology (ICT) and AT provide many opportunities for students, parents and teachers to improve and facilitate their quality of life, to communicate, minimize their social exclusion and expand their participation and independence in all environments. In addition, these tools help students with SEN alleviate their difficulties, as they can meet the diverse neurodevelopmental and individualized learning needs of these children. At the same time, AT promote the development of their cognitive, linguistic, social and functional skills (Schleicher, 2012). Simultaneously, ICT and AT contribute to the autonomy of SEN students', as they provide options and facilities in the execution and realization of their daily activities (Boot, Owuor, Dinsmore, & MacLachlan, 2018; Fernández-López, Rodríguez-Fórtiz, Rodríguez-Almendros, & Martínez-Segura, 2013).

Indeed, ICT, AT and Digital Technology (DT) provide new multi-sensory ways of teaching and learning, if utilized properly and maximize the involvement, the participation and socialization of SEN students through access in a wide range network of support devices and services. All of these

students with or without disabilities have the opportunity to learn together and to communicate with their classmates and educators or other people, by using a more interesting, creative, alternative and differentiated way of interacting with the human and exogenous environment (Beltrán, Abbott, Jones, 2013; Mavrou, 2012).

It is noteworthy, that after the Warnock report in 1978 and the Special Education Congress in Salamanca in 1994, the main goal of the nations is to provide equal and quality education to all children in a general school irrespective of the race, the gender, the color, the nationality, the severity or the type of the disability of students (Vaz, et. al. 2015). The concept of “Inclusive Education (IE)” reflects a new approach which intended to reduce all forms of discrimination and exclusion. At the heart of this was the No Child Left Behind Act (NCLB) of 2001, which promised to reduce marginalization and isolation of those handicapped people (Heward, 2011). The prejudices and negative attitudes that society has shown in the past towards SEN people and especially with ID and/or LD have gradually begun to be eradicated. In this change, a key role was, on one hand, the implementation of the new legislation and on the other hand the use of new technologies in the creation of various special education programs and tools. These programs, devices and services promote the integration of children in general school and community educational settings. A law that values diversity and provides equal rights and well-being for all children.

In fact, the particular characteristics of people with disabilities create complexity, different learning needs and different learning speeds that hinder and limit the educational opportunities and achievements of students with SEN. In particular, people with ID as defined by the American Psychiatric Association in the DSM-V, face general mental retardation, that adversely affects the individual’s adaptive behaviour at least in three areas, such as cognitive, social and the practical fields (American Psychiatric Association, 2013). Furthermore, their reduced intellectual function ability affects negatively their behavior and learning process, their daily socialization and their functional skills, while the disorder must be manifested during the developmental period. In addition, these characteristics influence their functional abilities in reasoning and problem-solving, planning, organizing, perceiving and understanding concepts, in the use of cognitive, metacognitive and self-defining strategies.

Corresponding disadvantages according to the American Psychiatry Association (APA, 2013) face children with LD. More specifically, the term LD is a general term that refers to a heterogeneous group of disorders characterized by asymmetry between normal non-verbal intelligence and difficulties in oral or written speech, reading, mathematics, visual and visual information, solving problems or in reasoning. Very often these deficits coexist with Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD), with problems in social skills and behavior. At the same time, it is worth noting that these basic psychological processes are not emotional disorders, vision or hearing disorders or mental disabilities. They are not caused by environmental or financial difficulties, insufficient financial units or education or disadvantages in speaking/understanding the language.

As a matter of fact, to achieve IE and equal Co-Education for children with and without disabilities, national practices and systems must be progressive, responsive and flexible to the different intra-individual and diatomic needs of students. Thus, this adoption incorporates the social model of disability and the understanding of disability as a natural human condition. It can be viewed as an inalienable right, which enhances the self-efficacy, the sense of dignity and the human perspective of an individual living and developing in a democratic human society (Milathianaki, 2020).

In the light of this perspective, learning environments and methods are influenced not only by the biological barriers-disabilities of students, but also by the context in which they develop. For this reason, disability is not considered as a characteristic of the individual, but it represents his relationship

with the environment. This is, after all, the basic view of ICT and AT, which advocates the perspective that the means of AT and ICT, support the improvement of the functional behaviour of the individual, without emphasizing any malfunction, disorder or disability (Bouck et al., 2012).

In particular, the term AT means a wide range of devices, services, systems, strategies, modifications and methods used and applied by people with disabilities with a view not only to alleviate their disabilities, but also to promote their full, equitable and smooth integration (WHO, 2018).

It is also worth noting that some investigators categorize AT into low-tech devices (e.g. custom pen / pencil / or with handles, custom paper, magnifier, highlighters, etc.) and into high-tech devices (e.g. computer, keyboard, alternative keypad with zoom keys, digital books, digital pen (Smartpen), screen reader, text-to-speech (Text To Speech-TTS), text-to-speech (Automatic) Speech Recognition (ASR), magnified labels or braille / tactile labels for keyboards, etc. (Erdem, 2017). However, other researchers classify AT according to decoding, writing, and visual acoustic communication skills (Williamson-Henriques, 2013). Andersen and Jensen (2018) on the other hand, point out a different way of AT's analyzing. More specifically, they designate AT through the grading of concepts such as a) technologies and capabilities, b) content and c) users' needs, capabilities and goals.

Consequently, AT as well as ICT, can act as assistants to children with SEN, such as ID, and/or LD, as they facilitate the teaching or learning process. The various technological and auxiliary tools and software appear on a scale of graded difficulty, while at the same time responding to the individual needs and capabilities of each student by providing motivation for active involvement in the learning process. Nevertheless, further investigation of the issue is deemed necessary. Indeed, a proposal for future research is to investigate for teachers' attitudes and beliefs regarding the use of Assistive Technology for children with Learning Disabilities and/or with moderate to mild Intellectual Disability in Greece.

2. SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS AND ASSISTIVE TECHNOLOGY

The use of Assistive Technology is nowadays an integral part of the modern education process, as well as of special education. In recent decades, technological advances have transformed important aspects of everyday life and especially of education, as they take into account the SEN needs of each student. The various forms of technology which are introduced in Special Education, show significant changes over time. Historically, AT tools and services were related with individuals who have moderate or severe physical or mental impairments. However, it is undeniable fact, that after the Individuals with Disabilities Education Act (IDEA) Amendments of 1997 (Public Law 105-17 as cited in Fodelianakis, 2020) the AT is deemed necessary when planning the Individualized Education Program (IEP) of SEN students irrespectively of the type of the disability (Davidson, 2012). Concomitantly, they highlighting their importance in the social inclusion and integration of people with SEN, in removing of their limitations and improving of their academic achievement and their well-being (Reichle, 2011; Wynne et al., 2016).

As a matter of fact, the term Special Education refers to the education process, which provides SEN students with small or large adaptations, that meet the individualized special needs and differences of those people. Additionally, this process involves the individualized education plan and the learning procedures, strategies and methods, the tailored equipment, devices and services. Moreover, SEN aims to provide an appropriate education for students who are in need of additional support such as learning disabilities (dyslexia, dysgraphia, dyscalculia, difficulties in reading and writing, developmental disorders (ID and Autistic Spectrum Disorder), communication, emotional and behavioral disorders, visual or auditory disabilities, physical or "motor" disabilities. Therefore, supporting effective education is dependent on a coordinated implementation and evaluation of AT (Wynne et al., 2016).

In our time, as is well known, the widespread use of technological means and the application of AT in the learning process, highlight their key role, not only in modern educational action but also in IE, as they provide physical, supportive and cognitive access to students with SEN (Tsikolatas, 2011). In particular, AT helps students with LD and/or neurodevelopmental disorders to develop basic learning skills. In addition, these tools and services enable them not only to be monitoring passively but also to be uptaking knowledge and information actively. Simultaneously, AT alleviates and normalizes any inherent handicaps such as movement, vision, sensory problems, etc. or the existence of cognitive and language difficulties.

Indeed, the utilization of new and supportive technologies in the educational process of SEN students contributes significantly to their successful educational outcomes and to their effective curriculum access. Furthermore, the usage of AT maximizes the SEN's people autonomy, independence and self-regulation in the performance or completion of their academic work. More specifically, their access and participation in educational activities are implemented more easily, a fact that in the past would have been either impossible or really difficult and painful (Ahmad, 2015). In addition, the presentation, reception, transmission and comprehension of information concepts through the stimulation of multiple sensory channels makes learning an enjoyable, fun and interesting process. It ensures, on the one hand, the fullest understanding of concepts and on the other hand, the right of all students to be equal in the knowledge society, in the digital becoming (Tebbutt et al., 2016).

The information, therefore, reaches the students through multiple, dynamic and interactive representations. Thus, the primary role of the teachers should be to introduce, guide and familiarize their students to utilize AT services and devices as they provide the comprehensive and holistic development of SEN children. These AT devices and systems encourage human-technology interaction in more developed educational and communication contexts, which escape from the traditional classroom environment (Alnahdi, 2014). Hence, it is understood that the wide range of educational software, programs and devices functions as a dynamic and valuable tool, that promotes the cognitive and linguistic development of those children. That fertile and promoted learning environment is based on the multiple and flexible representation of information and knowledge, interaction, modelling, organization and connection to multimedia and communication networks, experimentation and on a constructive approach to problem-solving, the virtual environment, etc.

Selectively, the flexibility which is offered by the use of AT serves the model of intra-individual possibilities and differences, which treats each child individually, according to its developmental and learning profile (Tomlison, 1999, as cited in Tzivinikou, 2015). At the same time, it supports different ways of learning. The primary focus is now increasing students' attention and focus on the respective subject but also improving and facilitating interaction and communication with important others. Moreover, using AT could create opportunities for further practice and access to the whole educational and social tasks. According to researchers, incorporating AT devices and services could enhance educational choices and provide students incentives for active involvement in learning, as well as in improving their self-image and self-esteem (Ferri, & Favalli, 2018).

3. ACCESS TO ASSISTIVE TECHNOLOGY FOR STUDENTS WITH INTELLECTUAL AND LEARNING DISABILITIES

The study is a multidimensional and multilevel process, which requires the active involvement, concentration and attention of the student (Polychroni, 2012). However, children with ID and LD seem to fall short in strategies of self-regulation, and attention, but also in cognitive and metacognitive skills. As a

result, these students confront barriers to meeting the ongoing educational challenges they face. Additionally, SEN students show reduced motivation, low self-esteem and low school performance (Polychroni, 2012). As students with ID and LD have a higher prevalence of comorbidities, difficulties and deficits compared to Typically Development Children (TDC), the incorporation of AT in the school environment could enhance the IE as well as the educational, pedagogical and community policy goals. The ID and LD learners could improve on the one hand their academic achievements and on the other hand their daily functioning, their professional and community living and social inclusion (Heward, 2011).

Regarding the cognitive skills of people with ID and LD, these individuals have limitations in visual-spatial perception, planning and in problem-solving, mathematical concepts, but also in long-term verbal memory, while their short-term verbal memory does not seem to be affected (Rondal, 1993, as cited in Stavrakaki & Tsakiridou, n.d.). Furthermore, they face slowness in the development of short-term auditory memory, which may hinder the development of linguistic expression and the subsequent representation of verbal information (Vogindroukas, Okalidou, & Stavrakaki, as cited in Papaeliou, 2010). Moreover, ID and LD learners have problems with acoustic-vocal processing, the ability of perceptual discrimination and generalization, comprehending symbolism of abstract concepts, the sequential processing of information and concentration (Rondal, 1993, as cited in Stavrakaki & Tsakiridou, n.d.).

In addition, they show particular difficulties in language-expressive skills, which are associated to some extent with corresponding cognitive deficits. As ID and LD students show a wide range of characteristics and needs, their difficulties can exist on a scale from mild to profound, or from mild to severe learning difficulties. As a matter of fact, ID and LD pupils face limitations in the process of oral or written language. In particular, it is observed at the phonological level, slow and sometimes incomplete maturation of the phonological and phonemic distinction (Milathianaki, Fodelianakis, Lopez, 2020; Lanfranchi, Jerman & Vianello, 2009, as cited in Andreou, 2014). Their frequent phonological errors are characterized by omissions of letters or whole syllables, deletions of final consonants, formalizations, replacements of words etc. Respectively, the deficits in the use of morphological rules (suffixes, agreement of number, person, falls, etc.) as well as in the usage of syntactic rules, are obvious, as the length and complexity of the produced sentences are reduced (Chapman 1991, as cited in Stavrakaki & Tsakiridou, n.d.). In addition, problems in processing, organizing, planning, and coordinating the transfer of information from memory to paper, compose a mosaic of deficits in children with ID and LD.

In parallel, ID persons have deficits in understanding information in oral, written or social forms and in developing adaptive behaviours. Individuals with ID struggle with the learning process and with the semantic processing and general comprehension of the information available in the context. These people can also experience difficulties in unspoken, written or “social “ language, communication and social skills (Schalock, 2014).

On the other hand, the learning process, as well as the universal language acquisition seems to be based not only on the genetic predisposition but is directly related to the environment and the stimuli, which are received by the child (Hoff, 2009). For this reason, it becomes necessary for experts to adopt on the one hand the use of cognitive models and on the other hand the integration of assistive technology. This adoption will provide the ability to coordinate individuals, cognitive and socio-political factors, combining linguistic, cognitive, visual., etc. skills, in order to make the best use of the learning process and teaching strategies in the education of students with SEN (Spantidakis, 2010).

More specifically, researchers Gómez-Puerta, Chiner, Melero-Pérez and Lorenzo (2019), as well as McMahan, Cihak, Wright and Bell (2016) have pointed out that students with ID and ASD could have a positive effect by using an auxiliary educational Augmented Reality device (AR). These students

with disabilities, as well as students with LD, memory disorders and Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD), could manage their lessons and tasks easier and in less time. Moreover, these devices enable them to use speech in various forms, which increases their communication opportunities with others. As a result, this device could meet the different needs of students with SEN and help them develop motivation, concentration and confidence (Lin et al., 2016). In addition, a recent study by Ekin, Cagiltay and Karasu (2018) on three children with moderate ID reaffirmed the effectiveness of using assistive technology applications and smart games in motivation and education (literacy, problem-solving, reading, concentration, rational thinking, maintenance, etc.), in the social, emotional, physical and cognitive well-being of these individuals.

Furthermore, research on students with ID and LD highlighted the key role of computer programs in reading decoding and comprehension, but also in the writing process as they enhance and improve general reading and writing skills. The regular display of the text, as well as the tactile and auditory stimuli, facilitate students with ID and LD to have access to a variety of digital environments. It provides them autonomy and independence during their work, but also the ability to perform their task in small successive steps (Svensson et al., 2021). These various software technologies and applications range from simple electronic texts, text readers, adapted pencils or pens, word processors, spellcheckers, word prediction software, etc. to more complex educational systems, such as voice recognition, Text To Speech-TTS, word estimation etc. Additionally, those services and devices are found to be effective in responding to the SEN children's needs, achieving their objectives and empowering their autonomy and participation in the learning process. Thus, utilizing, different supporting models and teaching strategies for these students, is undeniable that will facilitate their successful outcomes in writing, reading, understanding, communication processes, organization, socialization and daily living (Alghayth, 2019).

At the same time, the use of multimedia elements (text, image, video, audio, etc.), due to the dynamic applications and the stimulation of multiple sensory channels, signified the adequate development and perception of the student's thinking and the deeper understanding of the concepts. The ICT and AT applications and services will contribute to enhancing SEN people's cognitive, linguistic, semantic, and communication abilities, facilitate understanding of the information in various contexts and make them have positive attitudes in the learning process (Erickson, Hatch, & Clendon, 2010; Reid, Lienemann, & Hagaman, 2013).

However, a significant limitation of the research of both Ekin, Cagiltay and Karasu (2018) and McMahon, Cihak, Wright and Bell (2016) was the small sample of educators and of children with SEN. At the same time, it is worth noting that the significant advantages and components of these devices can be achieved if teachers are properly and continually prepared and trained to manage those services and applications and to integrate them into the classroom program. Enhancing the training of the teachers in understanding the different types of disabilities, in diversity, in the inclusion of SEN students in general school settings and in implementation of AT within a universally designed learning context, will transform the education field. On the other hand, the familiarization of the students with the ICT and AT services are substantial to facilitate access to effective education.

4. CONCLUSIONS

The integration and the use of Assistive Technology in the educational process for students with SEN or TDC contributes to the modernization of the educational process. More specifically, AT provides a number of possibilities that smooth out the differences between the SEN and TDC learners, while at the same time acting as a compensator for their shortcomings. In addition, as education is an inalienable and common right for all students, the IE supports the realization of Equal Co-education for

children with and without disabilities. However, it should be noted that AT devices and services are not a panacea, as they can not independently eliminate or reduce any difficulties, which face students with SEN. In the light of this perspective, the provision and utilization of AT tools and devices requires a targeted and appropriately organized IE (professionals, students, parents, administrators and communities). An IE, which will not only take into account the special characteristics of students, the special characteristics of the devices and of software, but also of the curriculum. An Inclusive education system that aims at the comprehensive and holistic development of students, but also their subsequent social, academic and professional autonomy.

REFERENCES

- Ahmad, F. K. (2015). Use of assistive technology in inclusive education: making room for diverse learning needs. *Transcience*, 6(2), 62-77. Retrieved from Vol6_No2_62_77.pdf (hu-berlin.de)
- Alghayth, K. M. A. (2019). *The use of assistive technology with students with severe intellectual and developmental disabilities in Saudi Arabia: Teachers' perspectives*. University of South Florida. Retrieved from <https://www.proquest.com/openview/47f8ac8a8e4ba93f71ab69fd-8185d20e/1?pq-origsite=gscholar&cbl=18750&diss=y>
- Alnahdi, G. (2014). Assistive Technology in Special Education and the Universal Design for Learning. *Turkish Online Journal of Educational Technology-TOJET*, 13(2), 18-23. Retrieved from Microsoft Word - v13i2 (ed.gov)
- Andersen, H. V., & Jensen, R. H. S. (2018). Assistive learning technologies for learners with ADHD and ASD: A review 2006-2016. *Læring Og Medier (lom)*, 11(19). Retrieved from Voldborg_Forskningsresultater-230611-1-15-20190221 (aau.dk)
- Andreou, G. (Επιμ.) (2014). *Γλώσσα και Ειδική Αγωγή: Ψυχολογιστική Προσέγγιση*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Γιαχούδη.
- (APA) American Psychiatric Association (2013). *DSM-V diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5th ed.). Washington, DC:APA.
- Beltrán, E. V., Abbott, C., & Jones, J. (Eds.). (2013). *Inclusive language education and digital technology* (Vol.30). Multilingual Matters. Retrieved from https://www.researchgate.net/profile/Ewa_Domagata-Zysk/publication/324972068_5_Using_Technology_to_Teach_English_as_a_Foreign_Language_to_the_Deaf_and_Hard_of_Hearing/links/59ef9fbbaca272a250012bf5/5-Using-Technology-to-Teach-English-as-a-Foreign-Language-to-the-Deaf-and-Hard-of-Hearing.pdfboot
- Bouck, E. C., Shurr, J. C., Tom, K., Jasper, A. D., Bassette, L., Miller, B., & Flanagan, S. M. (2012). Fix it with TAPE: Repurposing technology to be assistive technology for students with high-incidence disabilities. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, 56(2), 121-128. Retrieved from <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/1045988X.2011.603396>
- Boot, F. H., Owuor, J., Dinsmore, J., & MacLachlan, M. (2018). Access to assistive technology for people with intellectual disabilities: a systematic review to identify barriers and facilitators. *Journal of Intellectual Disability Research*, 62(10), 900-921. Retrieved from <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/pdf/10.1111/jir.12532>
- Cole, M., & Cole, S.R. (2001). *Η ανάπτυξη των παιδιών* (Τόμοι Α-Β). Αθήνα: Τυπωθήτω-Γιώργος Δαρδανός.
- Davidson, M. (2012). *The Evolution of Special Education Discipline Policy* (Doctoral dissertation). Retrieved from <https://repository.library.csuci.edu/bitstream/handle/10139/5983/Davidson%20Thesis.pdf?sequence=1>

- Ekin, C. C., Cagiltay, K., & Karasu, N. (2018). Effectiveness of smart toy applications in teaching children with intellectual disability. *Journal of Systems Architecture*, 89, 41-48.
- Erdem, R. (2017). Students with special educational needs and assistive technologies: A literature review. *Turkish Online Journal of Educational Technology-TOJET*, 16(1), 128-146. Retrieved from <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1124910.pdf>
- Erickson, K. A., Hatch, P., & Clendon, S. (2010). Literacy, assistive technology, and students with significant disabilities. *Focus on Exceptional Children*, 42(5). Retrieved from <https://journals.ku.edu/focusXchild/article/download/6904/6252>
- Fernández-López, Á., Rodríguez-Fórtiz, M. J., Rodríguez-Almendros, M. L., & Martínez-Segura, M. J. (2013). Mobile learning technology based on iOS devices to support students with special education needs. *Computers & Education*, 61, 77-90. Retrieved from https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0360131512002199?casa_token=h_7FltFOXXwAAAAA:nKiDnlrjE-Jm1K7F1cdh8_ICuQO3U5JH8eMmcoDTKrojC3FHBdpn6ZZKq4Y9jFpgz5vYV1u6hvs
- Ferri, D., & Favalli, S. (2018). Web Accessibility for People with Disabilities in the European Union: Paving the Road to Social Inclusion. *Societies*, 8(2), 40. Retrieved from <https://www.mdpi.com/304054>
- Fodelianakis, A. (2020, July 10-12). Φοδελιανάκης Α. (2020, Ιούλιος 10-12). Διαταραχή αυτιστικού φάσματος (ΔΑΦ) και Ειδική Γλωσσική Διαταραχή (ΕΓΔ/SLI): η υπόθεση του κλινικού συνεχούς-γενετικά και συμπεριφορικά γνωρίσματα (γλωσσικά-γνωστικά) [Conference presentation]. Proceedings of the 6th International Conference organized by the Institute of Humanities and Social Sciences (IHSS/IAKE) with the title: Democracy, rights and inequalities in the era of the crisis. Challenges in the field of research and education (211). Heraklion, Crete, Greece. Doi: 10.5281/zenodo.4297567. Retrieved: https://www.researchgate.net/publication/346651685_Diatarache_autistikou_phasmatos_DAPH_kai_eidike_glossike_diatarache_EGD_e_ypothese_tou_klinikou_synechous-genetika_kai_symperiphorika_gnorismata_glossika-gnostika
- Gómez-Puerta, M., Chiner, E., Melero-Pérez, P., & Lledó, G. L. (2019). Research review on augmented reality as an educational resource for people with intellectual disabilities. *Revista INFAD de Psicología. International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 3(1), 473-486. Retrieved from https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/93098/1/2019_Gomez_Puerta_et_al_RevINFAD.pdf
- Hersh, M. A., & Johnson, M. A. (2008). On modelling assistive technology systems—Part I: Modelling framework. *Technology and disability*, 20(3), 193-215. Retrieved from [On-modelling-assistive-technology-systems-Part-I-Modelling-framework.pdf \(researchgate.net\)](#)
- Heward, W. L. (2011). *Παιδιά με ειδικές ανάγκες. Μία εισαγωγή στην Ειδική Εκπαίδευση*. Α. Δαβάζογλου & Κ. Κόκκινος (επιμ.), (Χ. Λυμπεροπούλου, μεταφρ.). Αθήνα: Τόπος. (το πρωτότυπο έργο εκδόθηκε 2009).
- Hoff, E. (2009). *Language Development* (4th edition). Wadsworth: Cengage Learning
- Mavrou, K. (2012). Examining peer acceptance in verbal and non-verbal interaction during computer-supported collaborative learning: implications for inclusion. *International Journal of Inclusive Education*, 16(2), 119-138. Retrieved from https://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/13603111003671657?casa_token=o_

La poesia objectual de Joan Brossa i el desenvolupament del pensament crític a l'educació primària

Molero Sánchez, Raquel i Bataller Català, Alexandre

Departament de didàctica de la llengua i la literatura, Universitat de València

Abstract: Objectual poetry is a type of visual poetry capable of appropriating students to contemporary artistic practices and developing the different skills established in the primary education curriculum and, specifically, social and civic competences. To develop this competence and foster students' critical thinking, they can carry out activities of a dialogical or monological nature. The main objective of this study is to analyse what types of activities promote the development of students' critical thinking. To check the data of this research, a qualitative case study has been carried out in a classroom of a higher grade of primary education. Therefore, a didactic sequence based on the analysis of object poetry has been implemented. During the analysis, students' own and divergent thinking has been completely observed as it is combined. The conclusions to which the above study refers to the importance of creating critical readers from dialogical practices based on the use of border literary texts such as object poetry.

Keywords: Poetry, basic education, skills development

1. INTRODUCCIÓ

El context sociocultural actual és totalment heterogeni a causa de múltiples factors com ara la irrupció de nous mitjans tecnològics, aspecte que té repercussions en l'àmbit educatiu i artístic. De fet, d'acord amb Figueras (2020):

La producción y el consumo artístico, literario, musical o escénico es totalmente ecléctico y los contornos que regentaban las diversas disciplinas creativas hace tiempo que desaparecieron en su borrosidad. La hibridez y la creación interdisciplinar están proporcionando relaciones y trasvases entre campos de conocimiento dispares que antes eran impensables. (p. 14)

Aquesta inclinació per dur a terme un ensenyament-aprenentatge de caràcter més global justifica, al seu torn, l'augment de l'interès pel desenvolupament de les competències dins del sistema educatiu durant els últims anys (Milian, 2010, p. 19). En aquest sentit, el concepte competència es pot definir com "la capacitat de mobilitzar tots els recursos de què disposem quan els necessitem per resoldre un problema o una situació determinada" (Durán, 2011, p. 87). Així doncs, si atenem a aquesta definició, les activitats plantejades en les aules haurien de ser molt més globals, plurals i interdisciplinàries i s'haurien d'allunyar d'enfocaments parcel·lars que determinen les àrees i matèries com compartiments aïllats.

Tanmateix, als centres educatius no es sol prioritzar la realització de tasques literari-artístiques intermedials basades en plantejaments globalitzadors. De fet, d'acord amb Masgrau-Juanola i Kunde (2018) l'ensenyament i aprenentatge de diferents arts a l'educació infantil i primària es realitza de manera summament parcel·lada. Aquestes autores, exposen que "una concepción estática y rígida de las diferencias entre lenguajes, disciplinas y géneros (...) frena en las escuelas una intermedialidad casi natural, de uso espontáneo, en todos los ámbitos sociales actuales" (p. 631).

Com contrapunt a les activitats monomedials dutes a terme amb freqüència a les aules, la poesia objectual esdevé un tipus de poesia a mig camí entre la literatura i les arts plàstiques capaç d'apropar

l'alumnat a pràctiques artístiques contemporànies i desenvolupar les diferents competències establertes al currículum d'educació primària i, en concret, la competència social i ciutadana. En aquest sentit, Bordons (2016) exposa que aquest tipus de poesia visual és idònia per fer pensar els infants: “No se trata de adivinar un sentido sino de dar una opinión propia, dialogar con los compañeros y contrastar pareceres” (p. 48). D'acord amb aquesta afirmació, ens plantejem la hipòtesi que la realització d'activitats reflexives que puguen afavorir l'intercanvi d'opinions entre iguals, permeten dur a terme una lectura de poesia visual més plural i fomentar pràctiques lectores dialògiques de índole més democràtica que es puguen relacionar amb les temàtiques que aborden els Objectius de Desenvolupament Sostenible com ara la pobresa, les desigualtats o la lluita contra el canvi climàtic.

Per comprovar la hipòtesi inicial, es va plantejar un taller de poesia objectual a cicle superior d'educació primària d'una escola pública valenciana. Aquest taller va tenir diferents fases, però, en concret, centrarem la nostra atenció a les activitats de recepció artística amb l'objectiu d'interpretar com afecta la creació de diàlegs sobre els poemes en la seua interpretació.

No obstant això, en primer lloc convindrà fer referència a alguns aspectes teòrics que prenen com a fil conductor el desenvolupament del sentit crític. Així doncs, al primer apartat del marc teòric exposarem la relació entre el currículum d'educació primària i el desenvolupament de la competència social i ciutadana. Més tard, al segon punt, ens centrarem al desenvolupament del pensament crític i divergent a partir de l'ús de la poesia visual a les aules i, per acabar, al·ludirem a estudis anteriors que han analitzat la relació entre la construcció del sentit d'un poema des d'una perspectiva crítica i plural i les activitats dialògiques. Un cop finalitzat el marc teòric establirem els objectius d'aquest estudi qualitatiu i exposarem la metodologia emprada, així com els resultats i les conclusions principals.

2. MARC TEÒRIC

2.1. El currículum i el desenvolupament de la competència social i ciutadana

Les lleis educatives han modificat el currículum al llarg del temps, aspecte que ha afectat a la rellevància que es donava al concepte de competència (Zabala i Arnau, 2008). Actualment, la Llei Orgànica 3/2020, de 29 de desembre, per la qual es modifica la Llei Orgànica 2/2006, de 3 de maig, d'educació, estableix que: “garantizar una formación adecuada pasa necesariamente por proporcionar una formación integral, que se centre en el desarrollo de las competencias (p. 7).

Aquestes competències s'estableixen als diferents currículums autonòmics i s'han de desenvolupar de manera transversal des de totes les àrees (Durán, 2011, p. 87). Prenent com a referent el Decret 108/2014, de 4 de juliol, del Consell, pel qual s'estableix el currículum i desplega l'ordenació general de l'Educació Primària a la Comunitat Valenciana, es poden establir la competència en comunicació lingüística, la competència matemàtica i competències bàsiques en ciència i tecnologia, la competència digital, la competència aprendre a aprendre, les competències socials i cíviques, el sentit de la iniciativa i esperit emprenedor i la consciència i expressions culturals. Tanmateix, per referir-nos a les competències socials i cíviques utilitzarem el concepte de competència social i ciutadana tal com s'ha establert al Decret 119/2015, de 23 de juny, d'ordenació dels ensenyaments de l'educació primària a Catalunya. Segons aquest Decret, la competència social i ciutadana fa referència a:

La capacitat per comprendre la realitat social en què es viu, afrontar la convivència i els conflictes emprant el judici ètic que es basa en els valors i pràctiques democràtiques i exercir la ciutadania, actuant amb criteri propi i sentit crític, contribuint a la construcció de la pau i la democràcia i mantenint una actitud constructiva, solidària i responsable davant el compliment dels drets i obligacions cívics. (p. 13)

Com es pot observar, la competència social i ciutadana es vincula plenament amb els objectius de desenvolupament sostenible, que constitueixen, al seu torn, un dels pilars de la nova Llei Orgànica 3/2020, de 29 de desembre tal i com s'estableix al seu preàmbul. En aquest apartat en concret es reconeix:

La importancia de atender al desarrollo sostenible de acuerdo con lo establecido en la Agenda 2030. Así, la educación para el desarrollo sostenible y la ciudadanía mundial ha de incardinarse en los planes y programas educativos de la totalidad de la enseñanza obligatoria, incorporando los conocimientos, capacidades, valores y actitudes que necesitan todas las personas para vivir una vida fructífera, adoptar decisiones fundamentadas y asumir un papel activo –tanto en el ámbito local como mundial– a la hora de afrontar y resolver los problemas comunes a todos los ciudadanos del mundo. La educación para el desarrollo sostenible y para la ciudadanía mundial incluye la educación para la paz y los derechos humanos, la comprensión internacional y la educación intercultural, así como la educación para la transición ecológica, sin descuidar la acción local, imprescindibles para abordar la emergencia climática, de modo que el alumnado conozca qué consecuencias tienen nuestras acciones diarias en el planeta y generar, por consiguiente, empatía hacia su entorno natural y social. (p. 19).

En qualsevol cas, cal recordar que el desenvolupament de la competència social i ciutadana i la consecució dels ODS només és possible si partim d'un currículum obert, flexible, orientador i contextualitzat que prioritze la realització d'activitats interdisciplinàries de caràcter funcional (Souvrion, 2013, p.52).

2.2. La poesia objectual com a instrument per desenvolupar el pensament crític

La poesia visual és un tipus de poesia experimental que oscil·la entre les arts visuals i la literatura. En concret, segons Bohn (2001): “Visual poetry can be defined as poetry that is mean to be seen” (p. 15). Hi ha diferents tipus de poesia visual, com ara la poesia objectual que és aquella on un objecte quotidià es transforma en un objecte poètic quan suscita una nova interpretació (Molero, 2020).

Aquest tipus d'obres contemporànies frontereres que afavoreixen la combinació de diferents maneres de representació permeten el foment d'una transformació sociocultural basada en el desenvolupament sostenible i l'augment de la creativitat de les persones (Figueras, 2020). En aquest sentit, Bataller i Reyes (2019) afirmen que:

Las imágenes, el espacio, la música o los textos multimodales constituyen recursos que se usan de manera constante en el siglo XXI con propósitos comunicativos, socioculturales o artísticos. Estos modos de expresión también pueden llevarse a las aulas y, por tanto, pueden ser enseñados y aprendidos. (p. 12).

És per això que, d'acord amb Masgrau-Juanola i Kunde (2018), considerem un anacronisme primar les activitats monomedials a les aules d'educació primària i reclamem un augment de pràctiques intermedials basades en la hibridació dels diferents llenguatges artístics ja que, tal com afirmen les autores, això constitueix:

Una estratègia urgente de innovación y pone de relieve un error de planteamiento que abasta todo el sistema educativo: la excesiva parcelación de los objetos de estudio en áreas estancas y auto-suficientes. Los horarios escolares, la especialización de los profesionales de la educación o las áreas curriculares perpetúan dinámicas de enseñanza y aprendizaje en que docentes y discentes se aproximan a la realidad siempre de modo fragmentado, poniendo en juego unos determinados

saberes que permiten profundizar en aspectos puntuales. Esta estrategia siempre ha tenido detractores en todas las etapas educativas que reclaman planteamientos holísticos que garanticen procesos cognitivos más naturales y motivadores. (p. 627).

En aquest sentit, la poesia objectual constitueix un recurs intermedia amb gran potencial didàctic ja que afavoreix la motivació dels infants a causa de la seua capacitat per sorprendre i divertir. A més a més, és un tipus de poesia que, tal com afirma Bordons (2016), permet desenvolupar el pensament crític dels estudiants: “Muchas representaciones visuales plantean una reflexión sobre la sociedad que va más allá de las fronteras de cualquier país, así como sobre el papel que la poesía puede tener en la denuncia de injusticias” (p. 48). Els docents podran trobar moltes propostes de caràcter reflexiu adreçades als infants d’educació primària basades en l’ús de la poesia objectual al llibre de Bordons (2003), al web *Viu la poesia* del grup Poció (Poesia i educació) i al blog educatiu de la Fundació Joan Brossa (s. d.) denominat Laberints Brossians.

2.3. Les pràctiques lectores dialògiques i el desenvolupament de la literacitat crítica

El foment del pensament crític és imprescindible per subsistir en una societat basada en la superproducció i l’excés d’informació (Figueres, 2020), i un recurs que disposem per poder aconseguir desenvolupar la reflexió dels estudiants sobre el món en què vivim és el diàleg. Per una banda, alguns estudis, com ara el de Cavalli (2019), estableixen la importància de realitzar activitats poètiques de caràcter dialògic per enriquir les interpretacions dels estudiants. D’altra banda, Esteve (2009) afirma que el treball per competències ofereix el marc adequat per avançar en un aprenentatge dialògic que siga capaç de “desarrollar la experimentación, la creatividad, el reto y, consecuentemente, el desarrollo del individuo” (p. 59).

Segons la teoria sociocultural de Vygotsky (1978), la interacció amb uns altres individus afavoreix l’aprenentatge ja que permet al subjecte en qüestió avançar en la seua zona de desenvolupament pròxim. Aquest procés d’acompanyament el pot dur a terme el docent o es pot realitzar entre el grup d’iguals a partir del treball cooperatiu (Pujolás, 2008). En aquest sentit, i d’acord amb Souvrión (2013):

Comunicarse y conversar son acciones que fomentan vínculos afectivos y sociales y nos abren al conocimiento de otras realidades y culturas; pero en el proceso docente, además, el lenguaje se convierte en una herramienta de comprensión y representación; debe ser instrumento para la igualdad y motor para la resolución pacífica de conflictos. (p. 49).

Així doncs, la realització de diàlegs literaris té múltiples beneficis pels estudiants com ara el desenvolupament del pensament crític (Álvarez-Álvarez i Pasqual-Díez, 2013) i sorgeix de l’allunyament d’una perspectiva historicista en el procés d’ensenyament i aprenentatge de la literatura cap a un apropament a la perspectiva del lector (Bataller i Reyes, 2019). Aquesta nova perspectiva, d’acord amb Munita (2017) té com a propòsit: “ayudar a los estudiantes a progresar, durante toda la escolaridad obligatoria, en sus posibilidades de interpretación y de disfrute en tanto lectores literarios” (p. 383).

La valoració del plaer estètic del lector, així com la consideració de seua interpretació personal dels textos, constitueixen les idees basilers de l’actual visió de l’educació literària (Ballester, 2015). Una educació literària que ha de mirar per desenvolupar la “literacitat crítica” dels infants, concepte que fa referència a la interpretació dels discursos per tal de comprendre les relacions de poder des d’un enfocament crític (Bataller i Reyes, 2019). De fet, aquests autors exposen que: “Se considera que el desarrollo de la literacidad crítica debe partir del activismo social, del clima sociocultural del

aula y de las estrategias pedagógicas. Es, por tanto, una literacidad que tiene como objeto despertar conciencias críticas” (p. 8).

Per desenvolupar la reflexió crítica dels estudiants, podem prendre com a punt de partida l'enfocament *Dime* de Chambers (2007), que consisteix a mantenir una conversa al voltant d'un text literari sota el modelatge docent. Es tracta d'una alternativa metodològica basada en la reflexió dels infants que es pot aplicar a l'ensenyament de la poesia objecte.

Tanmateix, com que la poesia objecte inclou informació de caràcter visual, és convenient tenir present les indicacions establertes per Bordons (2003). En primer lloc, caldria fer una descripció d'allò que es veu o es llegeix. Després, seria necessari dur a terme a la recerca de possibles significats. Més tard, caldria fer referència al títol per establir connexions amb el poema. Finalment, es podria anar més enllà i realitzar aportacions de caràcter més personal.

3. OBJECTIUS

La revisió teòrica presentada ha mostrat la importància de dur a terme activitats dialògiques a les aules amb l'objectiu últim de desenvolupar la competència social i ciutadana dels estudiants. Aquest estudi sobre les respostes poètiques dels infants davant de poemes objectuals, pretén aportar evidències sobre les similituds i diferències existents entre les respostes que ofereixen els alumnes de manera individual i les respostes que ofereixen quan dialoguen amb uns altres xiquets i xiquetes sobre les seues idees. Al seu torn, hem volgut explorar en quina mesura les diferents opcions permeten desenvolupar la competència social i ciutadana.

Així doncs, els objectius d'aquest estudi, que versen sobre les respostes poètiques que ofereixen els estudiants de cycle superior d'educació primària als poemes objectuals del poeta català Joan Brossa, són els següents:

- 1) Hem volgut examinar com influeix l'aprenentatge dialògic en la construcció de sentit que realitza l'alumnat de cycle superior d'educació primària sobre la poesia objectual
- 2) També ens ha interessat explorar les diferències i semblances existents entre les respostes poètiques dels estudiants en funció de la realització d'activitats dialògiques o monològiques.
- 3) Per acabar, hem volgut indagar com la poesia objectual és capaç d'afavorir la reflexió de l'alumnat sobre la societat on viu, com desenvolupa el seu pensament crític i com contribueix a la comprensió del paper que la poesia pot tenir a l'hora de denunciar injustícies

4. MÈTODE

Un cop arribats a aquest punt, cal fer referència a la metodologia que orienta aquesta investigació. Per fer-ho, partirem de l'al·lusió al paradigma qualitatiu en què s'emmarca la proposta i concretarem el context de la investigació i dels participants. Per acabar aquest apartat, explicarem com es va realitzar la recollida i el tractament de les dades obtingudes durant l'estudi de camp.

Per una banda, cal dir que aquesta investigació s'aborda des d'un paradigma qualitatiu amb el propòsit de fer descripcions i dur a terme interpretacions de manera holística (Sandín, 2003). En concret, s'ha realitzat un estudi de cas (Coller, 2005). Respecte a les formes de definir un cas, Ragin (1992) n'assenyala quatre: un cas pot ser construït per l'investigador, pot ser un objecte definit per fronteres preexistents, pot derivar de teories o idees, o pot estar predefinit per consens. Particularment, aquest cas s'ubica en el segon paràmetre, és a dir, estarà definit per les fronteres pròpies d'un aula de cycle superior d'educació primària d'una escola pública de la ciutat de València, i per tant, el nostre propòsit serà entendre aquest cas en concret (Stake, 1995).

Per altra banda, convé concretar les diferents tècniques metodològiques emprades en la investigació empírica. Cal dir que aquestes tècniques es basen en el mètode observacional i l'anàlisi documental les quals justifiquen les característiques qualitatives dels resultats propis d'un estudi de cas. Cadascuna d'aquestes tècniques metodològiques requereix de diferents instruments d'obtenció de dades.

En primer lloc, es durà a terme una observació participant realitzada de forma sistemàtica de la seqüència didàctica (Anguera, 1988). Aquesta seqüència didàctica partia d'una situació inicial en què els infants hagueren d'analitzar el poema *Porró amb daus* (1982) en gran grup. Després, els xiquets i xiquetes hagueren d'interpretar de manera individual el poema *L'altre* (1988) que constituïa el fil conductor de les activitats programades. Per acabar, en xicotet grup, els estudiants van passar per diferents racons de treball que contenien diferents poemes objectes de Joan Brossa i van haver de cercar possibles significats de manera cooperativa. En concret, els poemes que es van reproduir en cada racó eren: *O d'ouera* (1982), *Futbol* (1986), *Maça del temps* (1988) i *Senyor* (1975). Com es pot observar, els estudiants van realitzar l'anàlisi dels poemes en diferents agrupaments per tal de donar resposta als objectius plantejats a l'inici de la investigació.

L'observació té com a propòsit la descripció. Observar és adonar-se dels fets que succeeixen en la realitat i, per aquest motiu, és important enregistrar-los. L'observació, en general, pot ser de dos tipus: observació participant si l'investigador interactua amb els subjectes objectes d'estudi i no participant si arrebega informació del subjecte sense establir cap mena d'interacció amb ell. En aquest estudi hem dut a terme una observació participant. Tenint en compte els diferents tipus d'observació participant determinades per DeWalt (2011) en funció del grau de participació (participació passiva, moderada, activa i completa), cal dir que hem dut a terme una participació completa ja que els investigadors som els que hem dut a terme els tallers de poesia objectual. En aquest sentit, els instruments utilitzats per dur a terme aquesta observació han estat una pauta d'observació, el quadern de camp i la gravació en àudio de les sessions per poder recuperar algunes idees importants. En concret, durant l'anàlisi de les gravacions s'han tingut en compte dos aspectes clau del pensament crític: el pensament propi que són les intervencions lliures que realitzen els xiquets i les xiquetes i el pensament divergent que fa referència a les intervencions dels infants basades a la rèplica als comentaris d'uns altres estudiants.

En segon lloc, es va realitzar una anàlisi documental. En concret, s'han analitzat els documents produïts *in situ* per l'alumnat durant el desenvolupament de la seqüència didàctica com ara fitxes i unes altres evidències d'aprenentatge.

Es tracta, per tant, d'una investigació empírica ja que es basa en fenòmens observables de la realitat i crítica ja que s'analitzen les dades tot fugint de les preferències personals, amb una aproximació fenomenològica basada en l'observació d'una experiència didàctica en un context d'aula.

5. RESULTATS

Tal com hem establert prèviament, per aproximar-nos a les respostes poètiques dels estudiants de cycle superior d'educació primària vam realitzar un estudi exploratori basat en el desenvolupament d'una seqüència didàctica sobre poesia objectual en un aula d'una escola valenciana (Molero, 2020).

Així doncs, basant-nos en les orientacions de Chambers (2007) i Bordons (2003) vam realitzar diferents activitats dirigides a afavorir la realització d'interpretacions poètiques per part dels infants des d'una perspectiva estètica, en contraposició a les postures eferents que generalment es prenen com a punt de partida (Rosenblatt, 1978).

La primera activitat realitzada es va dur a terme en gran grup i va consistir a interpretar el poema *Porró amb daus* (1982) portat a la classe. Els infants es van mostrar molt participatius i motivats ja que aquest poema objecte semblava haver-los causat molt d'interès tal i com ja afirmava Bordons (2003). En primer lloc, una xiqueta va considerar que els daus semblaven estar tancats a una càrrec. Aquest és un clar exemple de pensament propi que va seguit del comentari d'un altre xiquet que feia rèplica al comentari anterior i va completar la història considerant que els daus havien entrat a la presó després de treure tres sisos jugant al parxís i no podrien eixir fins treure un cinc. Altres idees seguiren en aquesta línia i feien referència al fet que els daus estaven atrapats a la presó de l'oca o del Monopoli. Un altre exemple de pensament propi és el comentari que va fer un infant que va considerar que un home borratxo havia colat els daus dins del porró o el d'un nen que va comentar que el poema objecte representava la loteria perquè els daus semblaven els nombres de la loteria i el vi continent al porró se'l havien begut per celebrar que havien guanyat. Com es pot observar, el diàleg literari facilita no sols el desenvolupament del pensament propi sinó també del pensament divergent, ja que així les idees d'uns són enriquides per uns altres.

La segona activitat realitzada consistia a analitzar el poema *L'altre* (1988) de manera individual. Un cop analitzades les gravacions, les feinetes omplertes pels infants i les notes pressades al quadern de camp s'ha arribat a la conclusió que els estudiants realitzen més explicacions causals o narratives que interpretacions de caràcter metafòric, ja que molts d'ells s'han limitat a descriure allò que veien: “una màscara s'obre per la meitat i l'altra màscara està baix”. Tanmateix sí que es poden observar algunes aportacions interessants: “La màscara és la personalitat roïna i el de dins és la bona”, “Dins d'una persona potser que hi haja una altra”, “No estàs sol al món, hi ha d'altres”. A més a més, cal dir que amb el plantejament obert de l'activitat molts xiquets i xiquetes sí han adoptat una postura estètica que els hi permet vincular el poema amb les seues vivències. En aquest sentit, quan se'ls hi va demanar que escrigueren un poema textual sobre l'altre, un xiquet va afirmar que de vegades tenim por per anar a una nova escola i no volem donar-nos a conèixer i va escriure: “Ell tenia por o no/Ell tenia por/ningú sabia qui era ell/ell seria un xiquet bo/ o un xiquet amb por”. Aquesta activitat ens permet arribar a dues conclusions fonamentals. Per una banda, que les activitats poètiques de caràcter obert permeten que els infants adopten una visió estètica de la poesia imprescindible per facilitar la seua anàlisi. Per altra banda, que les activitats individuals estableixen moltes diferències entre els infants que són capaços d'interpretar un poema de manera autònoma i els que no ho són, de manera que hi ha una part de la classe que es queda naufraga, sense ningú que els hi done el suport necessari per desenvolupar-se en la zona de desenvolupament pròxim.

La tercera activitat va consistir a analitzar diferents poemes objectes en xicotet grup. Els poemes seleccionats van ser *O d'ouera* (1982), *Futbol* (1986), *Maça del temps* (1988) i *Senyor* (1975). Cada equip va restar 20 minuts a cada racó per observar el poema i respondre una feineteta de manera cooperativa. En general, els poemes que els hi van resultar més fàcils d'interpretar són els dos primers, a causa de l'establiment de relacions entre la forma dels objectes, que és el procediment poètic que els hi resulta més senzill. Això explica que el poema *O d'ouera* (1982) haja sigut fàcilment interpretable per tots els estudiants. D'altra banda, el poema *Futbol* (1986) també els hi va resultar fàcil d'analitzar. En aquest sentit, un equip va establir que el poema representava el cap d'un xiquet que és redó com una pilota i per això porta el xupló. Pel que fa al poema *Senyor* (1975) cal dir que un grup va considerar que el barret és màgic i ve del futur. Com es pot observar, els hi va costar trobar el sentit metafòric i crític al poema i, en compte d'això, van crear una breu narració per explicar el per què de la clau que porta el barret. Per acabar, el poema *Maça del temps* (1988) va tenir diferents interpretacions.

Un grup ho va associar al temps que dura un judici, metre que altres dos han realitzat una explicació de caràcter narratiu i han considerat que el poema representa que cada vegada que li dones a la maça passa un dia. Aquesta idea és podria vincular al dur pas dels dies o als cops que et dona la vida, però no han anat més enllà. Només un grup va dir que l'explicació és "que els dies són tan durs com una maça" establint així una comparació. A partir de l'anàlisi de les dades obtingudes durant la realització d'aquesta activitat hem pogut arribar a una conclusió interessant: la importància del guiatge docent en activitats on els estudiants són poc experts com ara l'anàlisi de poemes objectuals. Això s'evidencia no només per les respostes dels infants, sinó perquè més tard, quan es van posar en comú les respostes de cada grup sota l'orientació docent, es va poder observar com s'afavoria el pensament divergent dels xiquets i xiquetes i, per tant, s'enriquien les seues interpretacions i s'aprofundia en el sentit crític dels poemes *Futbol* (1986) o *Senyor* (1975) que, malgrat tenir una evident càrrega social, sembla que prèviament havien quedat analitzats de manera superficial pels nens i nenes.

En síntesi, els resultats obtinguts evidencien la necessitat de realitzar activitats de poesia de caràcter dialògic per poder desenvolupar no només el pensament propi dels estudiants sinó també el seu pensament divergent, aspecte que facilitarà el desenvolupament del pensament crític i de la competència social i ciutadana dels xiquets i les xiquetes. A més a més, cal recordar la importància de realitzar un bon guiatge docent, sobretot en activitats on els infants són poc experts com pot ser l'anàlisi de poemes objectuals i l'interès que té el plantejament d'activitats poètiques obertes que connecten amb la realitat dels infants perquè puguem adoptar una postura estètica durant l'anàlisi poètica.

6. CONCLUSIONS

Per concloure, cal dir que la poesia objectual és un recurs idoni per desenvolupar el pensament crític del alumnat ja que és un tipus de poema que, moltes voltes, té una elevada càrrega social. Tanmateix, convé tenir present que el sentit que construeixen els infants de cada poema dependrà no només de la seua vivència estètica del poema, sinó també de les interaccions que es duen a terme al context social. En aquest sentit, les activitats de caràcter dialògic permeten aprofundir més en els sentits dels poemes que les activitats de caràcter monològic, ja que les primeres faciliten el desenvolupament del pensament propi i el pensament divergent, mentre que les últimes només permeten desenvolupar el pensament propi i impossibiliten la creació de xarxes de coneixement enriquides pels diferents individus que intervenen. A més a més, entre les diferents activitats de caràcter dialògic que es poden realitzar, considerem les activitats en gran grup com les més interessants per introduir els xiques i xiquetes a la poesia visual, ja que podran comptar amb el guiatge d'una persona experta que els ajudarà a desenvolupar-se en la seua zona de desenvolupament pròxim.

REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES

- Álvarez-Álvarez, C., i Pascual-Díez, J. (2013). Estudio de caso sobre la formación de lectores críticos mediante textos literarios en la Educación Primaria. *Ocnos*, 10, 27-53.
- Anguera, T. (1988). *Observació a l'escola*. Barcelona: Graó.
- Ballester, J. (2015). *La formación lectora y literaria*. Barcelona: Graó.
- Bataller, A., i Reyes, A. (2019). La pedagogía de las multiliteracidades y la experiencia estética como elementos clave en la enseñanza y el aprendizaje de lenguas. Por la consolidación de un paradigma. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de las lenguas*, 13(26), 13-31.
- Bordons, G. (2003). *Aprender amb Joan Brossa*. Barcelona: Edicions Universitat de Barcelona, Fundació Joan Brossa.

- Bordons, G. (2016). Poesía contemporánea en el aula. Experimentalidad, multimodalidad e interdisciplinariedad como formas de reflexión, creación y emoción. *Edetania*, 49, 48-60.
- Bohn, W. (2001). *Modern Visual Poetry*. Newark: University of Delaware Press.
- Cavalli, D. (2019). How dialogues facilitate high school students' responses to poetry. *Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature*, 12(3), 26-43.
- Chambers, A. (2007). *Dime: los niños, la lectura y la conversación*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Coller, X. (2005). *Estudio de casos*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Decret 108/2014, de 4 de juliol, del Consell, pel qual establix el currículum i desplega l'ordenació general de l'Educació Primària a la Comunitat Valenciana. 07 de julio de 2014. D.O.No.7311.
- Decret 119/2015, de 23 de juny, d'ordenació dels ensenyaments de l'educació primària. 26 de junio de 2015. D.O.No.6900.
- DeWalt, K. M. (2011). *Participant observation: a guide for fieldworkers*. Lanham: Rowman & Littlefield.
- Durán, C. (2011). El currículum i la programació de lengua i literatura. *Artículos de Didáctica de la Lengua i la Literatura*, 54, 86-92.
- Esteve, O. (2009). La interacción, un proceso que implica conversar. *Cuadernos de Pedagogía*, 391, 56-59
- Figueras, E. (2020). Poéticas liminales en el mundo contemporáneo: creación y formación en humanidades digitales. *AusArt Journal for Research in Art*, 8 (1), 13-23
- Fundació Joan Brossa. (s. f.). *Laberints Brossians. El blog educatiu de la fundació Joan Brossa*. Recuperat de <https://laberintsbrossians.com>
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de educación. 30 de diciembre de 2020. «BOE» núm. 340.
- Masgrau-Juanola, M. i Kunde, K. (2018). La intermedialidad: un enfoque básico para abordar fenómenos comunicativos complejos en las aulas. *Arte, Individuo y Sociedad*, 30(3), 621-637.
- Milian, M. (2010). Preguntas obertes a la noció de "competencia". *Artículos de Didáctica de la Lengua i la Literatura*, 51, 19-35.
- Molero, R. (2020). *La màgia dels objectes*. València: Institut de Creativitat i Innovacions Educatives de la Universitat de València.
- Munita, F. (2017). La didáctica de la literatura: hacia la consolidación del campo. *Educação e Pesquisa*, 43(2), 379-392.
- Pujolás, P. (2008). *9 Ideas clave. El aprendizaje cooperativo*. Barcelona: Graó.
- Ragin, C. (1992). Case of "What is a case?". En Ragin C. i Becker, H. (ed.), *What is a Case: Exploring the Foundations of Social Enquiry* (p. 1-18). Cambridge: Cambridge University Press.
- Rosenblatt, L.M. (1978). *The reader, the text, the poem: The transactional theory of the literary work*. Carbondale: Southern Illinois University Press.
- Sandín, M. P. (2003). *Investigación Cualitativa en Educación. Fundamentos y Tradiciones*. Madrid: McGraw Hil.
- Souvrión, B. (2013). Desarrollo de la competencia comunicativa y la educación visual. Una metodología centrada en el proceso, *Tejuelo* (16), 47-64.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society. The development of higher psychological processes*, Cambridge (Mass): Harvard University Press.
- Zabala, A. i Arnau, L. (2008). *11 Ideas clave. Cómo aprender y enseñar competencias*. Barcelona: Graó.

Introducción en el aula de la documentación inquisitorial para el estudio de la literatura moderna

Mompó Navarro, Jacob

Universidad Católica de Valencia

Abstract: In this paper we consider the use in the classroom of different archival materials, specifically, the documentary and bibliographic collections that have been generated around the tribunal of the Inquisition, and how these materials can complement the academic literature related to the literature of the modern age. We believe that the primary sources from the inquisitorial archival collections can nourish future philologists with direct testimonies about the life experiences of anonymous characters, traditionally marginalized by society but also by literature and historiography. Likewise, the introduction in teaching of the documentation coming from the inquisitorial censorship will help students to understand the different characteristics of the publishing industry in the modern age, as well as the taste for a certain type of literature that, at the same time, was persecuted by the Holy Office.

Keywords: conversos, inquisition, censorship, modern literature, repression.

1. INTRODUCCIÓN

En este trabajo abordamos la utilización en el aula de distintos materiales de archivo, concretamente, de los fondos documentales y bibliográficos que se han generado en torno al tribunal de la Inquisición, y cómo estos materiales pueden complementar la literatura académica relacionada con la literatura de la edad moderna.

De un modo u otro, la literatura en general y, sobre todo, la literatura popular, siempre ha bebido de las experiencias vitales que cada autor ha vivido de cerca, bien de sus propias vivencias, bien de aquellas de las que, directa o indirectamente, ha sido testimonio. En este sentido, además de las fuentes literarias o historiográficas de las que se han nutrido nuestros escritores, es indudable la influencia que debieron tener sus propias experiencias personales en su obra. Sobre todo, esto queda patente, evidentemente, en los autores de escritos de ámbito memorialístico, dado que buena parte de sus escritos reflejan justamente esto mismo. Pero sus experiencias vitales –así como las noticias que debían llegarles de una forma u otra– también debieron influenciar a los autores de obras literarias, destinadas no tanto a la literatura del Yo, sino dirigidas a un público general, es decir, compuestas para traspasar el ámbito privado (Escartí, 1998, 2010). Y aunque resulta difícil distinguir lo que es ficción de aquello que es fruto de la experiencia vivida –u oída–, las circunstancias sociales que vivieron debieron influir, de una manera u otra, en la creación literaria.

Así pues, la búsqueda de archivo puede nutrir en este camino a los estudiosos de la literatura, y resultará del todo necesaria para aquellos estudiantes que quieran dedicarse a ello. Esto es así porque las fuentes archivísticas, las fuentes documentales, nos acercan a las circunstancias a las que se tuvieron que enfrentar las sociedades de una determinada época y complementan los estudios y la literatura académica tradicional.

2. LA DOCUMENTACIÓN INQUISITORIAL PARA EL ESTUDIO DE LA LITERATURA MODERNA

En nuestro caso concreto, consideramos que la introducción al aula de material procedente de fondos inquisitoriales puede ayudar al alumnado que se inicie en el estudio de la literatura de la edad moderna, ya que nos aporta un buen puñado de ejemplos reales de aquellas experiencias vitales que fueron moldeando las mentalidades del periodo. Por ejemplo, a través del análisis de los procesos contra conversos, se puede vislumbrar un caldo de cultivo que influyó, ciertamente, en la mentalidad de los escritores de aquellos siglos en cuanto al judaísmo. Teniendo esto en cuenta, se entiende mejor la redacción de toda una serie de literatura erudita antijudía, dado que había que combatir la herejía y, para ello, los calificadores necesitaban herramientas contundentes.

De este modo, aparecían obras de teólogos doctos en la materia como el *Tractatus contra Iudaeos*, del obispo Jaume Peres (1485), o Jaume de València, el *Repertorium perutile de Pravitate hereticorum et apostatarum*, de Miquel Albert (1494). También las diversas reediciones y reimpressiones del *Directorium* del inquisidor Nicolau Eimeric (ca. 1376/ 1578). Sólo es una pequeña muestra –hay muchas más– de obras en latín difundidas a lo largo de la edad moderna que se convirtieron en obras importantes, autoridades en la materia, fuentes eruditas que ayudaron a transmitir en la mentalidad colectiva una visión a menudo demasiado estereotipada de los herejes, en general, y de los conversos judíos en particular (Pereda, 2002).

Pero, sobre todo, aquellas experiencias vividas por los acusados, procesados o condenados por la Inquisición debieron influir en literatura de carácter más popular, no tan “científica”. Conviene recordar ahora y tener en cuenta la eficacia propagandística de la representación teatral que suponían los Actos de Fe y toda la simbología que estos conllevaban: la procesión de la cruz verde, el acto de fe en sí, la lectura de testimonios, la publicación de las sentencias, los sambenitos y toda su simbología visual, de nuevo, la procesión al crematorio y la ejecución en la hoguera de los condenados a muerte (Maqueda, 1992; Moreno, 1997). Un espectáculo barroco que, sin duda, atraía al pueblo, que acudía en masa a dichas representaciones. El estudiante debe ser capaz de captar la esencia de aquella liturgia para poder entender mejor la imagen del judío, o la del converso, que cristalizó en la literatura popular.

Un recurso que podemos utilizar en este sentido son las relaciones, en prosa y en verso, de distintos Autos de Fe, impresos efectuados con la voluntad de dar testimonio de aquellos autos de fe pero que, a su vez, permitían prolongar en el tiempo y en la memoria de la gente el alcance de ese tipo de representaciones. Una buena muestra de ello podría ser el auto de fe, de época ya tardía, que tuvo lugar en Valencia el 24 de febrero de 1723 (Bordázar, 1723). Como hemos comentado, es una fecha tardía, pero una época, como podemos ver, no exenta de ejecuciones contra conversos de judío. En aquel año, en Valencia quemaron a Isabel de los Ríos, que ya había sido juzgada y reconciliada en Logroño, y al estanquero Francisco del Mármol, de Morvedre. Esta profesión, relacionada con el tabaco y relativamente reciente en aquella época, es posible que se convirtiera en un nicho mercantil que debieron ocupar familias descendientes de conversos. De hecho, a este acto de fe lo podríamos llamar, si se me permite la expresión, el acto de fe de los estanqueros: de los ocho conversos que salieron al acto público de aquel año, cinco eran estanqueros o arrendadores de las rentas del tabaco.

A través de la exhumación documental de los procesos también podemos detectar el camino inverso. Por ejemplo, las declaraciones de testimonios contra acusados de judaizar dejan entrever, a veces, que los hechos de los que acusaban provenían mayoritariamente de material de ficción, a menudo adornados con elementos legendarios. Esto era más habitual en declaraciones de cristianos contra

conversos, no tanto en las delaciones de conversos entre sí. Pero en determinadas declaraciones efectuadas por cristianos de naturaleza, cristianos viejos, sí que se puede observar aquella pátina de ficción que debía provenir de la literatura oral popular. Así, podemos observar, entre las declaraciones mencionadas anteriormente, judíos que azotan crucifijos, que realizan rituales con formas sagradas, o que sacrificaban animales burlándose de la crucifixión de Jesús. A modo de ejemplo, los inquisidores preguntaban, motivados por las denuncias de un delator anónimo, a Tolsana Joan: “si en vituperi de la Passió de nostre redemptor ha açotat o crucificat algun gall, home o aucell ornamental” (AHN, Inquisición, 5311, 15). Se les creía, incluso, capaces de secuestrar a niños en semana santa, torturarlos y crucificarlos. Esto es lo que se conocen como las leyendas del Libelo de sangre (Haliczer, 1993; Sánchez, 2010). Podemos encontrar ejemplos de este tipo de propaganda antisemítica, con sacrificios rituales de niños, ya en el siglo XII, en el mundo anglosajón, como los sucesos de Wuerzburg, en 1147, o los de Norwich, en 1148; también los de Gloucester, en 1168, o el caso de Hugh of Lincoln, en el 1255. Por otro lado, cabe mencionar también los casos de Maguncia, en 1252, Múnich, en 1285, Bacharach, en 1286, Viena, en 1420, y el caso del pequeño Simón de Trento, en 1475 (Poggi, 2021).

En el territorio peninsular, la legislación castellana del siglo XIII ya recoge alguna de estas referencias: “E porque oýmos decir que en algunos lugares los judíos fizieron, e fazen el día del Viernes Santo remembranza de la passió de nuestro señor Jesuchristo, en manera de escarnio, furtando los niños, e poniéndolos en cruz, e faziendo imágenes de cera e crucificándolas quando los niños non pueden aver. Mandamos que, si más fuere de aquí adelante en algún lugar de nuestro señorío tal cosa así fecha, que sean presos e recabdados e duchos ante el rey. E después que el rey sopiere la verdad, deve los mandar matar abiltadamente quantos quier que sean (López, 1555, f. 74v).

Por su parte, en la corona de Aragón encontramos el ejemplo de Santo Domingo del Val, todavía reverenciado en Zaragoza (Gómez, 2019). Todas ellas, leyendas confeccionadas ad hoc, de las cuales la más famosa es, seguramente, la leyenda del Niño de la Guardia, de Toledo. En aquella ocasión, aunque nunca apareció el cuerpo, ni ningún padre denunció la desaparición de su hijo, unos judíos confesaron, bajo tortura, haber crucificado aquel niño imaginario (Lea, 1889). Ese hecho cristalizó en la sociedad, y una confesión forzada, que bebía de leyendas que debían circular por la Europa del momento y que incluso transmitían los textos legislativos, como hemos visto, influyó a su vez en la literatura posterior. El motivo es recurrente, y ha sido desarrollado en diferentes obras, siendo la más representativa, quizás, la representación teatral del *Inocente niño de la Guardia*, de Lope de Vega (ca 1603/1985). Pero en la literatura popular, el tema del crimen ritual asociado a los judíos se prolongó hasta bien entrado el siglo XIX (Pédeflous, 2016).

Pero al mismo tiempo que se les acusaba de asesinato y de menoscabo a la religión cristiana, la acusación según la cual los judíos –y, por extensión, también los conversos– realizaban crímenes rituales rezuma, también, una fuerte carga de carácter supersticioso, mágico, estrechamente relacionado con creencias sobre sacrificios humanos, así como sobre la utilización de la sangre y de órganos humanos de la víctima para la realización de rituales mágicos (Cantera, 2013).

Otras leyendas, en cambio, relacionaban directamente a los judíos con las causas de las epidemias de peste, de las sequías, de las bajadas en las producciones agrícolas, incluso de las guerras. Ciertamente, el clímax antijudío se intensificó en el siglo XIV y se volvió, definitivamente, insostenible a raíz de la peste de 1348 y las crisis subsiguientes. Los judíos se convirtieron, entonces, en el blanco perfecto de la furia popular, que veía en el pueblo de Moisés el culpable de las calamidades económicas y de las altas mortalidades pestíferas que padecían (Montes, 2001).

Todo esto, a través de una mirada interdisciplinar, se puede captar también en las representaciones gráficas de la imagen del judío, a través de los retablos religiosos que nos muestran distintas

figuras estereotipadas y elementos gráficos encaminados a minar la reputación del que los cristianos han considerado siempre el pueblo deicida, los culpables últimos de la muerte de Jesucristo (García, 2012).

Por otra parte, a partir de la documentación inquisitorial podemos hacernos una idea de las lecturas por las que se interesaba aquel grupo social, sobre todo gracias a la documentación relativa a la confiscación de bienes. Así, podemos asegurar que algunos conversos valencianos leían en valenciano, dado que encontramos numerosos ejemplos de confiscaciones de libros religiosos “en pla” (Salterios y libros de horas, entre otros), y que también rezaban oraciones judías en valenciano, como la *Shemmà, Israel*. Veamos un ejemplo de dos oraciones en valenciano que se transmitían de padres a hijos entre los conversos valencianos, extraídas del proceso contra Damiata Allepuz:

Sent en amagament del sobirà, en nombre del Senyor serà albergat. Diré al Senyor, ma empara, ma força, mon Déu, frare en ell, car ell escamparà a tu de laç de encativament, de mortaldat y falliment. Ab la sua ala abrigarà a mi dejús ses ales, la sua veritat. No temeràs de paor de nit de sageta volant de dia de mortaldat y de tot spirit maligne.

Ojas, Israel, al Senyor, ton Déu. Al senyor beneix lo nom de la honor de son regisme. A segle sempre amaràs al Senyor, ton Déu. Etc, les quals oracions la dita Damiata tenia scrites en hun libret. Y ella les digué tostemps fins que la Inquisició vingué a Sevilla, y les deya girada la cara a la paret» (AHN, Inquisición, 534, 13).

Pero al mismo tiempo, viviendo como vivían, a caballo entre dos mundos sociales diferentes, algunos de los conversos tenían también obras cristianas o, al menos, obras no perseguidas, así como lienzos pictóricos historiados que representaban vidas de santos católicos, como en el siguiente ejemplo extraído de un inventario de bienes: “Ítem, un drap de paret vell de pinzell, en lo qual era storiada la vida de sant Jordi” (AHN, Inquisición, 805, caja 1, s.n.).

Sin embargo, otros mantenían en sus hogares altares reverenciales para la Torá, ornamentados con cenefas geométricas o motivos vegetales, respetando así la ortodoxia iconoclasta judía, como es el caso de Bevenguda de l’Hort, conversa de la ciudad de Segorbe (Mompó, 2021). Así pues, la documentación inquisitorial nos aporta una clara muestra de cómo conjugaban las tradiciones familiares ancestrales con las tradiciones culturales de la sociedad que, por fuerza, se había ido asimilando desde el año 1391, hasta que la Inquisición hizo saltar por los aires cualquier posibilidad de asimilación total. En cualquier caso, el estudio de los expedientes de confiscación de estas dos vertientes, la bibliográfica y la artística, reforzará los conocimientos que actualmente tenemos sobre la cultura artística y literaria de la sociedad conversa valenciana.

Finalmente, otra vía de investigación que habrá que presentar a nuestros alumnos es la relativa al material procedente de la censura inquisitorial. Esta línea de investigación nos aporta ejemplos de obras de diferentes partes de Europa que fueron impresas, y también permitidas, en sus países de origen y que, aunque se vieron sometidas a varios procesos de censura por parte del tribunal de la Inquisición, representan una muestra bien patente del gusto de los valencianos de la época por la lectura de obras extranjeras de este estilo. Podemos observar también en este tipo de documentación los riesgos que corrieron los libreros y los impresores, ávidos de nutrir a sus clientes con un repertorio nada despreciable de literatura que atentaba contra los cánones que marcaba el tribunal.

Veamos, por ejemplo, un fragmento de una obra en verso escrita por Atanasio da Verrochio, teólogo italiano del convento de mínimos de Milán; un libro impreso y permitido en Italia pero que, por su talante erótico, fue interceptado en la aduana del puerto de Valencia y prohibida su venta:

Narra come d'amor preso all'archetto
Tu per gli occhi di amabil cameriera;
come da lei di sozzo morbo infatto
Te macilenta e pallida la cera;
Come si accese e si calmò lo sdegno
del portinaro dell'etereo regno.

San Pier lo mira, e in mezzo a tanto sdegno
suo malgrado gli scappano le risa:
Calmasi a quanto, esclama poi: l'indegno
Non isperi salvarsi in questa guisa;
Non glie lo taglio a vostra intercessione,
ma pero gli confisco l'erezione (AHN, Inquisición, 547, 40).

Pero en este fondo no sólo podemos encontrar obras prohibidas: también podemos recuperar impresos que finalmente fueron autorizados, pero que tuvieron que sufrir la revisión del tribunal. Así, encontramos ediciones de sermones, tratados sobre la vida de Jesucristo, obras de mística, tratados de la Pasión e impresos sobre la celebración de rosarios y otros actos litúrgicos en distintas iglesias valencianas. Por otra parte, también resulta un fondo interesante para el estudio de la literatura científica, dado que se conservan obras filosóficas y científicas que tuvieron que ser aprobadas, como la defensa que hizo Pere Morata i Melià de la lectura de la su disertación doctoral en filosofía, o como un anónimo “Sistema venoso general”, de principios del siglo XIX (AHN, Inquisición, 805, caja 2, s.n.).

3. CONCLUSIONES

Así pues, a lo largo de este artículo ponemos de manifiesto la necesidad de incorporar en el aula de los futuros filólogos una línea didáctica que les permita aproximarse a este tipo de fuentes, importantísimas para una comprensión más completa de la literatura de los siglos XVI a XVIII. Se trata, en definitiva, de complementar la literatura académica y los enfoques didácticos más tradicionales en cuanto a la enseñanza y el aprendizaje de la literatura, aportando, a la vez, una focalización en los colectivos marginales en general, y en el grupo de los conversos en particular. Esto permite, por una parte, comprender mejor las circunstancias sociales en las que se gestó nuestra literatura de la edad moderna y, por otra, valorar la literatura marginal generada en torno a los colectivos históricamente situados al margen de la sociedad dominante.

Financiación

El presente trabajo forma parte de las líneas de trabajo del proyecto EDITESMIR, “Edición de textos medievales y renacentistas”, del Institut Isabel de Villena d'Estudis Medievals i Renaixentistes (IVEMIR-UCV). Igualmente, el presente trabajo forma parte de las investigaciones que se llevan a cabo en el proyecto PGC2018-097011-B-I00 “Biografías marginales: violencia, sexo, género e identidad. Edición y análisis de las fuentes documentales valencianas de la época foral”, del Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades del Gobierno de España.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Albert, M. (ed. 1494). *Reportorium perutile de prauitate hereticorum et apostatarum*. In nobili civitate Valentina: [Lambert Palmart].

- Bordázar, A. (impr. 1723). *Relacion de los reos que salieron al Auto particular de fe que el Santo Oficio de la Inquisición de la ciudad y reyno de Valencia celebró en la iglesia del Real Convento de Predicadores de dicha ciudad en el día del apóstol san Mathías 24 de febrero del año 1723*. València: Antonio Bordázar.
- Cantera, E. (2013). El miedo al judío en la España de la edad media, *Estudios de Historia de España*, 15, 153-187.
- Eimeric, N. (1578 [ca. 1376]). *Directorium Inquisitorum*. In Aedibus Pop. Rom.
- Escartí, V. J. (1998). *Memòria privada*. Edicions Tres i Quatre.
- Escartí, V. J. (2010). Notícia sobre la literatura memorialística al País Valencià, del segle XIV al XIX. *Manuscrits*, 28, 181-205.
- García, J. V. (2012). La imatge com a arma. Jueus i conversos enfront de les arts visuals cristianes a la Corona d'Aragó. *Afers, fulls de recerca i pensament*, 73, 565-595.
- Gómez, J. I. (2019). Santo Dominguito de Val: la "tradición" como arma arrojadiza a disposición de los poderes establecidos. *Estudis. Revista d'Història Moderna*, 45, 171-196.
- Haliczer, S. (1993). Conversos y judíos en tiempos de la expulsión: un análisis crítico de investigación y análisis. *Espacio, Tiempo y Forma, Serie III, Historia Medieval*, 6, 287-300.
- Lea, H. Ch. (1889). El Santo niño de la Guardia. *The English Historical Review*, 14 (4), 229-250.
- López, G. (1555). *Las Siete partidas del sabio rey don Alfonso...* Salamanca: Andrea de Portonaris. (Vol. 3).
- Maqueda, C. (1992). *El auto de fe*. Itsmo
- Mompó, J. (2021). Costums, sacrilegis i traïcions en un nucli criptojueu de Sogorb (1488). El cas de Bevenguda de l'Hort. En V. J. Escartí (ed.) *Vides marginals i documentació*. Publicacions de l'Abadia de Montserrat.
- Montes, I. (2001). *Los judíos en la edad media española*. Arco Libros.
- Moreno, D. (1997). Cirios, trompetas y alteres. El auto de fe como fiesta. *Espacio, Tiempo y Forma, Serie IV, Historia Moderna*, 10, 143-171.
- Pédeflous, J. (2016). Sacrilegios y crímenes rituales: el judío como encarnación de la infamia en los romances de ciego españoles (1700-1850). *Cuadernos de Ilustración y Romanticismo*, 22, 159-178.
- Pereda, F. (2002). El debate sobre la imagen en la España del siglo XV: judíos, cristianos y conversos. *Anuario del Departamento de Historia y Teoría del Arte (UAM)*, 14, 59-79.
- Peres, J. (1485). *Tractatus contra Iudaeos*. Alphonsus Fernandez de Corduba.
- Poggi, G. (2021). Propaganda and Anti-Semitic Stereotypes in the Siglo de Oro. *Materia Judaica: rivista dell'associazione italiana per lo studio del giudaismo*, 26, 155-167.
- Sánchez, M. (2010). Un libello antijudío en la literatura popular impresa del siglo XVI. *Revista de Literatura*, 72, 531-553.
- Vega, L. De (1985 [ca 1603]). *El niño inocente de la Guardia*. Tamesis Books.

DOCUMENTACIÓN DE ARCHIVO CONSULTADA

- Archivo Histórico Nacional (AHN), Inquisición, legajo 534, expediente 13.
- Archivo Histórico Nacional (AHN), Inquisición, legajo 547, expediente 40.
- Archivo Histórico Nacional (AHN), Inquisición, legajo 805, cajas 1 y 2.
- Archivo Histórico Nacional (AHN), Inquisición, legajo 5311, expediente 15.

Herramientas online para el aprendizaje autónomo de los delitos contra la ordenación del territorio, el patrimonio histórico y el medio ambiente

Montserrat Sánchez-Escribano, María Isabel; Paniza Fullana, Antonia y Ferrer Tapia, Belén

Departamento de Derecho Público. Derecho Penal. Universidad de las Illes Balears

Abstract: A teaching experience based on new technologies and interdisciplinarity is presented. The teaching innovation team has created a web page with different spaces and methodological tools to present a series of topics and cases in a different way for students. These tools will work as a complement and incentive for face-to-face classes. Interdisciplinarity becomes the center of learning, bringing the legal conflicts of the real world closer to students. Teachers from various subjects have participated in the different teaching spaces, which enriches this project. And this, both in the virtual experience and in the face-to-face class, promoting co-teaching, which we have already used in other teaching experiences in last years. On the website there will be different spaces presented in an attractive way for learning, participation and collaboration to promote the resolution of practical cases that are as real as possible. On the website there will be spaces such as: materials (legislative and doctrinal), podcasts on key issues of the topics to be discussed, forums-debate, as well as a collaborative work space for the resolution of practical cases where both students and teachers can participate. students and share ideas, comments, doubts and solutions.

Keywords: crimes, spatial planning, historical heritage, environment, online teaching tools.

1. INTRODUCCIÓN

Hasta la fecha, en el ámbito del Derecho, la gamificación (Sainz et al., 2019) de la enseñanza ha sido una de las metodologías más comúnmente utilizadas en la docencia como sistema para incrementar la concentración, el esfuerzo y la motivación de los estudiantes en el aula. Con esta finalidad se han usado aplicaciones de desarrolladores externos (kahoot.it), o rediseñando juegos clásicos (trivial pursuit). El actual contexto de crisis sanitaria, sin embargo, ha potenciado la enseñanza online y ha impedido desarrollar las actividades propias de la docencia presencial. Resulta, hoy, desaconsejable llevar a cabo actividades cooperativas en el aula que impliquen el uso de los componentes de los juegos por distintos estudiantes. Como afirma Echeverría (2008) las TIC “están produciendo una profunda revolución tecnológica, comparable a las suscitadas por la escritura, la imprenta o la industrialización” (p. 173).

Se plantea una experiencia docente con la creación de un sitio web donde el estudiante encontrará materiales sobre diferentes materias: patrimonio, ordenación del territorio, medio ambiente, etc. Hay que decir que, si bien se parte del punto de vista del Derecho Penal (Gili y Montserrat, 2014), como puede verse con el título del proyecto de innovación docente: “*Herramientas online para el aprendizaje autónomo de los delitos contra la ordenación del territorio, el patrimonio histórico y el medio ambiente*”, se tendrán que analizar los casos y los materiales desde otras perspectivas, ya que cada uno de los supuestos presentados conlleva cuestiones relacionadas con otros ámbitos del Derecho como el Derecho Internacional Privado o el Derecho Civil.

Como ejemplo, en el caso de los delitos contra el medio ambiente, además de la vertiente penal (Ríos, 2011), también se pueden estudiar algunos aspectos desde la perspectiva del Derecho ci-

vil: límites al derecho de propiedad, relaciones de vecindad. cargas o servidumbres. En el sitio web mencionado anteriormente y creado para este proyecto, los estudiantes dispondrán de cápsulas de información sobre diferentes aspectos de Derecho Penal, Derecho Civil y, si procede, de Derecho Internacional Privado, junto con la diferente normativa aplicable a un mismo caso. Este planteamiento presentado a los alumnos pretende ayudarles a analizar el supuesto desde sus diferentes perspectivas, no reduciéndolo a lo solicitado en una asignatura. Creemos que este enfoque puede suponer un valor añadido al aprendizaje de los estudiantes de Derecho.

Con ello se pretende dar un soporte novedoso a las clases presenciales con el trabajo autónomo del alumno que se presenta en el sitio *web* descrito. Si bien en clase se explicarán los conceptos básicos y se harán las prácticas correspondientes se pretende complementar el aprendizaje con esta experiencia docente. Los conceptos aprendidos en clase se presentan ahora de forma diferente, incluyendo la perspectiva civil y de Derecho internacional privado de los delitos sobre el territorio, patrimonio histórico o el medio ambiente. Primero unas píldoras con los aspectos más conceptuales y normativa aplicable de la materia. A partir de aquí, la resolución de casos prácticos de carácter multidisciplinar y la autoevaluación con juegos o preguntas para evaluar el aprendizaje. Esto hace captar mucho mejor la atención de los alumnos y despertar su interés por los temas tratados.

Como ejemplo, con el caso Odyssey, el del tesoro español encontrado por una empresa americana, saltan a la luz los problemas de Derecho Internacional Privado, los del patrimonio histórico, pero también aspectos de derecho civil como el de la liquidación de la posesión una vez determinada la propiedad de lo encontrado. Si a ello se le une que ha sido un caso que ha salido en prensa en diferentes ocasiones, se convierte en un incentivo para el aprendizaje importante para los alumnos participantes en esta experiencia.

Se puede plantear la cuestión del número de alumnos participantes. Si bien hay casos en los que es mejor trabajar en grupos pequeños, en esta experiencia docente se ofrece a todos los estudiantes de los grupos participantes de manera que sirva además de refuerzo del trabajo autónomo del alumno.

El trabajo de coordinación del profesorado es importante y también enriquecedor. Por una parte, están las píldoras informativas que hace cada uno individualmente, por otra parte, el trabajo conjunto de los profesores de las distintas áreas implicadas en la preparación de los casos prácticos, las guías para la resolución y corrección. Una de las partes más complicadas es la de abordar la evaluación conjunta de los alumnos, poniendo de acuerdo a los diferentes docentes.

Para analizar los resultados del proyecto de innovación docente y su alcance, se hace un seguimiento del número de visitas y la participación de los alumnos durante el segundo semestre del curso, en el que coincidimos en la docencia presencial de varios profesores del equipo de innovación docente. Con ello, se pretende ver si se capta la atención de los alumnos, si se incentiva el interés en la resolución de los casos, la búsqueda de información y la aportación de argumentos para su defensa. El propio sitio *web*, así como los datos sobre visitas y otros se presentarán como resultado de la metodología empleada, junto con su influencia sobre las clases presenciales, pretendiendo favorecer el aprendizaje de los estudiantes, incentivando el aprendizaje de la materia.

2. OBJETIVOS

Este proyecto ha tenido como objetivo el desarrollo de herramientas gaming online que permitan a los estudiantes aprender jugando de forma autónoma en casa. Con él se ha creado una página web interactiva que les permite acceder de forma continua a los contenidos de una materia muy concreta: la protección del patrimonio y el medio ambiente, y en el que encuentren actividades no presenciales,

sentencias, normativa y otras actividades que les permitan probar sus conocimientos y habilidades. Aunque el marco del proyecto lo constituye una asignatura de Derecho penal, la página web interactiva que se pretende crear tiene un espectro mucho más amplio. Los delitos antes mencionados tienen como finalidad la protección del territorio y del medio ambiente de ataques indeseados por parte del ser humano, lo que significa que, para poder conocer qué comportamientos son aquellos que el Derecho considera que atentan contra nuestro medio ambiente, tenemos que conocer cuáles son los valores que forman parte de este, identificar las áreas de nuestro territorio que se encuentran especialmente protegidas como consecuencia de su alto valor natural, ya sea tanto a nivel paisajístico como a nivel de ecosistema, así como aprender tanto desde una perspectiva preventiva como paliativa cómo podemos protegerlos a través del Derecho.

Es por ello que se han escogido estas materias porque también se pretende concienciar a nuestros estudiantes sobre la necesidad de salvaguardar y preservar los valores naturales de nuestro ecosistema, sobre todo aquellos vinculados al archipiélago de las Illes Balears, mediante una unidad didáctica dedicada a la protección social del medio ambiente. Esta especialización en la protección del territorio, el patrimonio histórico y el medio ambiente coincide con la extrema importancia que el derecho medioambiental ostenta en nuestra Comunidad Autónoma, y es por ello que el proyecto presta especial atención a los bienes y valores naturales de las Illes Balears. La participación en el proyecto, pues, les permitirá tomar conciencia de cómo de esencial es el territorio y el medio ambiente para el ser humano, y, de igual forma, aprender cuáles son las diferentes vías de protección que existen de este desde una perspectiva jurídica, ya que adquirirán conocimientos de Derecho urbanístico, Derecho civil, Derecho penal y Derecho internacional¹.

3. PARTICIPANTES Y OBJETO DEL PROYECTO

El proyecto ha sido desarrollado por seis profesores de la Universidad de las Illes Balears. La investigadora principal es la doctora María Isabel Montserrat Sánchez-Escribano, Profesora Contratada Doctora de Derecho Penal, y los demás miembros son la doctora Antonia Paniza Fullana, Catedrática de Derecho Civil, el doctor Javier Varona Gómez, Profesor Titular de Ciencias de la Computación e Inteligencia Artificial, la doctora Belén Ferrer Tapia, Profesora Contratada Doctora de Derecho Civil, el doctor Josep Gunnar Horrach Armo, Profesor Contratado Doctor de Derecho Internacional Privado, y Mónica Ruiz-Coello Frontana, Profesora Ayudante de Derecho Internacional Privado. Todos los profesores que participan en este proyecto tienen ya un largo recorrido en materia de diseño de metodologías docentes online ya que han participado desde hace casi 10 años en distintos proyectos de innovación docente relacionados con las nuevas tecnologías.

Por lo que se refiere a los estudiantes, se ha ofrecido participar en el proyecto a un total de 125 estudiantes, 80 de 3º de Grado de Derecho y 45 de 4º de la doble titulación en Grado de Derecho y Administración de Empresas, de los cuáles se han apuntado finalmente, tal y como se expondrá en el apartado de resultados, 119.

El marco de desarrollo del proyecto lo ha constituido la asignatura de 20427 Delitos contra el patrimonio y contra los bienes jurídicos supraindividuales y, más concretamente, en su seno, el objeto del proyecto fue inicialmente el módulo dedicado a los delitos contra la ordenación del territorio, el patrimonio histórico y el medio ambiente. Sin embargo, finalmente este se ha ampliado a dos materias más: algunos delitos contra el patrimonio y el orden socioeconómico. Debe señalarse que, aunque el

¹ Aunque en la Licenciatura existía una asignatura específicamente dedicada al Derecho urbanístico y otra a la protección del medio ambiente, ambas han desaparecido en el Grado, por lo que la formación de los estudiantes en esta materia es, más bien, escasa.

paraguas del proyecto lo ha constituido una asignatura de Derecho Penal, el proyecto ha tenido un carácter transversal, ya que se han tratado los tres temas objeto del proyecto también desde la perspectiva del Derecho civil y del Derecho Internacional Privado.

4. METODOLOGÍA

La experiencia se ha desarrollado en dos fases con una sistemática similar: una primera llevada a cabo por el profesorado y otra segunda realizada por el alumnado. Cabe destacar que, tanto el profesorado como el alumnado participante ha realizado las mismas tareas: realización de diferentes entradas web, búsqueda y comentario de legislación y jurisprudencia, redacción de casos prácticos para “Problem based learning” y de preguntas test para autoevaluación.

Todas estas tareas se han llevado a cabo siguiendo la metodología propia del ámbito jurídico:

1. Realización de un estudio de la regulación supranacional y nacional vigente en la materia. Para llevar a la práctica este punto se ha llevado a cabo una previa recopilación y revisión del material bibliográfico y jurisprudencial existente en la materia. En este punto resultan de particular interés, asimismo, los Informes emitidos por organismos oficiales tanto de corte nacional como internacional, los cuales reportan la problemática práctica que se plantea en cada una de las materias objeto del proyecto.
2. Planteamiento de propuestas de gamificación relacionadas con las materias analizadas. En este sentido, se ha previsto que el diseño de la página web con cinco pestañas diferentes: una dedicada a la formación y consulta de los contenidos teóricos por parte del estudiante, otra dedicada a la normativa, una tercera que contenga jurisprudencia en la materia y, finalmente, una cuarta y una quinta en la que se incluyan distintas experiencias de gamificación y actividades docentes de innovación, respectivamente.
3. El último paso lo ha supuesto la materialización de los pasos anteriores en el diseño de la página web, así como la contribución y utilización de la misma por parte de los profesores y de los estudiantes. En lo que respecta a estos últimos, todo el equipo de profesores de las materias que forman parte del proyecto, docentes en el Grado de Derecho, han verificado que los contenidos de las actividades de la web son útiles para la adquisición de las competencias y habilidades de los estudiantes.

5. DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA

El proyecto de innovación docente “Herramientas online para el aprendizaje autónomo de los delitos contra la ordenación del territorio, el patrimonio histórico y el medio ambiente” ha consistido en el desarrollo de una página web llamada “Derecho penal en la Red”, ubicada en el siguiente dominio: <http://derechouib.wixsite.com/derechopenalened>

El primer paso lo constituyó la creación de la interfaz web por parte de la profesora María Isabel Montserrat Sánchez-Escribano, con el asesoramiento del profesor Javier Varona Gómez, profesor de Ingeniería Informática. La web tiene como portada principal una página informativa con diferentes citas de autores jurídicos. En la parte superior se han creado cinco pestañas que permiten acceder a los distintos contenidos de la web: Código penal, legislación, jurisprudencia, prueba tus conocimientos y actividades.

La primera pestaña está dedicada al Código penal. Esta contiene dos opciones posibles en las que bien se puede consultar el texto Código penal o bien acceder a un espacio de estudio donde se analizan los distintos delitos relacionados con la asignatura objeto del proyecto; una segunda pestaña dedicada al análisis de la legislación penal especial.

A continuación, una pestaña dedicada al análisis y comentario de la jurisprudencia existente en la materia; después se dedica un apartado a la autoevaluación de conocimientos, en el que se realizan test de autoevaluación y resolución de casos prácticos corregidos por el profesor; y, finalmente, se ha abierto un espacio para la realización de actividades adicionales de innovación docente, tales como la previsión de co-teachings, metodología que ya hemos empleando en otras experiencias docentes en años pasados (Ferrer et al., 2017). Los estudiantes tienen a su disposición: tests, casos prácticos y otro apartado sobre: “¿Quién dijo qué?”

A partir de esta creación base de la página web, la experiencia se ha desarrollado en dos fases que comparten una metodología similar: una primera llevada a cabo por el profesorado y otra segunda realizada por el alumnado. Cabe destacar que, tanto el profesorado como el alumnado participante ha realizado las mismas tareas: realización de diferentes entradas web, búsqueda y comentario de legislación y jurisprudencia, redacción de casos prácticos para “*Problem based learning*” y de preguntas test para autoevaluación. La diferencia entre ambos colectivos ha estribado en las cuestiones a tratar. Así pues, el colectivo de profesores se ha ocupado de cuestiones de interpretación y aplicación complejas y con aspectos conflictivos relacionados con los temas objeto de estudio en el proyecto: Patrimonio Histórico, Medio Ambiente y Ordenación del Territorio. Los estudiantes, en cambio, han tratado los distintos elementos de los delitos contenidos en el Código penal en la materia. El objetivo de ambos realizarán las mismas actividades tenía como finalidad que los profesores sirvieran como modelo a los estudiantes en la realización de sus tareas.

Por lo que se refiere a estas, eliminando a nuestro colaborador informático –que se ha ocupado, según se ha indicado, de las cuestiones más técnicas del desarrollo web junto con la investigadora principal del proyecto– a los profesores se les han dado tres plazos para diseñar y enviar el contenido que quisieran incorporar a la web. Así, desde el mes de octubre hasta el mes de febrero, en cada uno de estos plazos, a los profesores se les solicitaron la entrega del siguiente contenido: legislación en las respectivas ramas en la materia (suficiente enlaces) y dos o tres sentencias, dos píldoras informativas a modo pequeñas entradas de blog de entre 500 y 1000 palabras, un caso práctico y 10 preguntas tipo test sobre el tema. Como ejemplo, un supuesto práctico elaborado por la profesora Belén Ferrer Tapia:

Don Benigno, FontSanta S.L., doña Rosana, don Belinda, don Hugo, don Ramón y doña Patricia son titulares pro indiviso de la finca registral nº..., inscrita en el Registro de la Propiedad nº 5 de Palma de Mallorca en el libro NUM001 del Ayuntamiento de Santa María, tomo NUM002, la cual tiene una extensión de cinco mil seiscientos veintitrés metros cuadrados y doce decímetros cuadrados, consistente en un conjunto monumental histórico-artístico en el que se integra el Museo Convento de Nuestra Señora de la Soledad, conocido también por “C’an Conrado”, sito en el municipio de Santa María del Camí, habiendo sido declarado dicho convento como bien de interés cultural con categoría de monumento por el Ministerio de Cultura en virtud de Real Decreto 921/1990, de 13 de julio (sic), publicado en el BOE de 17 de julio de 1990. De la total propiedad corresponde al actor Sr. Benigno una tercera parte por título de herencia, tras el fallecimiento de su padre don Pedro Enrique; a la entidad FontSanta S.L., otra tercera parte por compraventa a don Federico mediante escritura pública de fecha 29 de diciembre de 2000; y a los demandados, la tercera parte restante por herencia de don Pelayo, esposo y padre respectivamente de los referidos demandados.

Don Benigno y FontSanta S.L. pretenden la división del inmueble frente a doña Rosana, don Belinda, don Hugo, don Ramón y doña Patricia, que se oponen a ello. ¿Es posible la división del inmueble y la correspondiente adjudicación a los distintos comuneros?

Normativa aplicable al caso:

Ley núm. 16/1985 de 25 de junio.

Ley del Patrimonio Histórico Español. RCL 1985\1547

art. 19: aplica norma [F.5].

Real Decreto de 24 de julio 1889.

Código Civil. LEG 1889\27

art. 401: aplica norma [F.5].

art. 400. párr. 1º: aplica norma [F.4].

art. 404: aplica norma [F.6].

Resolución del caso:

STS de 30 de abril de 2009

En lo que concierne al trabajo a los estudiantes, a modo preparatorio se realizó una consulta para la formación de grupos de trabajo a selección del alumnado. Teniendo en cuenta que la participación en el proyecto de los estudiantes fue elevada y que algunos de ellos solicitaron trabajar temas adicionales, se optó por una distribución de temas más amplia, incluyéndose también algunos delitos contra el orden socioeconómico y contra el patrimonio. Los estudiantes seleccionaron los temas y, posteriormente, se les distribuyeron distintas submaterias referentes a los mismos.

Tras este proceso, se les solicitó la entrega de un borrador para ser corregido por el profesorado y, tras ello, la redacción final de la entrada web.

Todas las entradas fueron introducidas en la web por la investigadora principal del proyecto.

6. RESULTADOS

En cuanto al nivel de participación, véase la siguiente tabla:

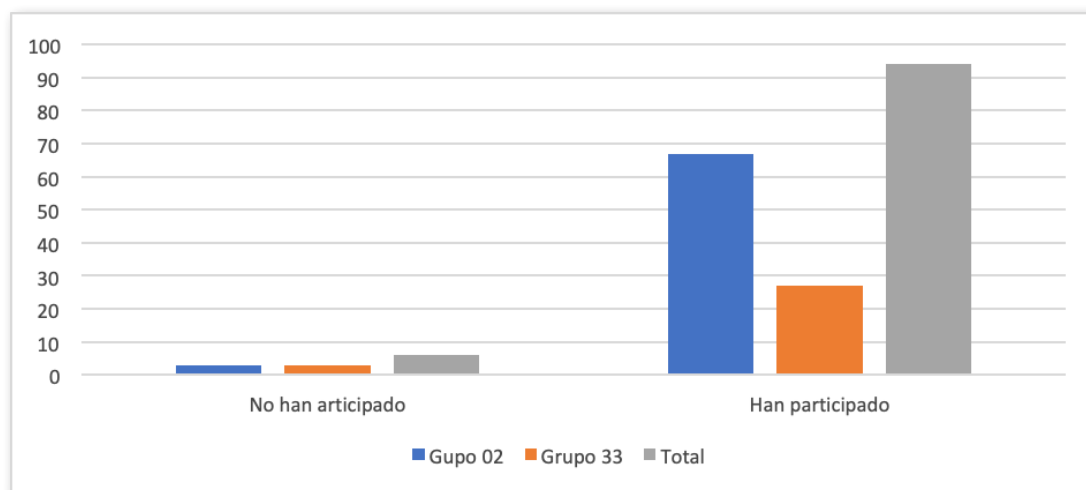


Figura 1. Participación del alumnado.

7. CONCLUSIONES

Un profesor universitario ha sido desde siempre un transmisor de conocimientos, pero esta no es más que una visión simplista del docente en enseñanzas superiores porque, además de transmisor de

conocimientos también es un instructor del aprendizaje. La adaptación de la docencia a las nuevas tecnologías ha abierto un espacio antes nunca visto, incluso inimaginable. En la actualidad, y después de la pandemia vivida, no se puede negar que la docencia virtual ofrece indudables ventajas pero, como todo en la vida, también es poseedora de algunas desventajas. Si evaluamos la docencia on line en función del número de ventajas sin duda gana a la docencia presencial pero, desde nuestro punto de vista, las desventajas que ofrece la docencia on line en relación con la presencial son de hondo calado.

En nuestra concreta experiencia la fórmula antes dicha se cumple. En estas breves conclusiones nos gustaría señalar cuáles son las principales ventajas que hemos podido extraer de esta experiencia docente, y también, como no podía ser de otro modo, las dificultades –más que con las que nos hemos encontrado, porque opinamos que todavía no ha pasado el tiempo necesario para ello– con las que nos podemos encontrar.

Partiendo de la idea de que la digitalización de la docencia tiene como mayor logro la universalización del conocimiento, podemos señalar las siguientes conclusiones a modo de ventajas *versus* desventajas

La docencia virtual elimina barreras, la del espacio de modo total, en el sentido de que la docencia ya no se imparte en un lugar físico concreto, nuestras universidades, sino que el alumno decide dónde quiere recibir su clase *on line*, en menor medida también se rompen con la barrera temporal, porque el alumno también puede decidir cuándo quiere recibir la clase y no tiene que ceñirse al estricto horario de clase al que nos tiene acostumbrados la docencia presencial. Aunque esto es un arma de doble filo ya que tampoco el docente está sujeto al estricto horario al que se ha hecho alusión y puede impartir su asignatura con más tranquilidad, sin la presión que supone no llegar a tiempo de explicar todo el temario.

A través de la participación del alumnado en este proyecto hemos advertido que se puede llegar a conseguir una mayor interacción de los alumnos, lo que supone una enorme ventaja en contraste con la pasividad normalizada de los alumnos en el aula. La comunicación alumno-profesor es mucho más fluida, además la variedad en la comunicación (privada, como el correo o el chat; grupal, como el foro, coincidentes o no en el tiempo, etc...) abre al alumno un amplio abanico, lo que sin duda le beneficiará.

Hemos apreciado también que este espacio virtual ha permitido que los alumnos tengan acceso a un número mucho mayor de materiales. Esto implica que el alumno tiene que tener las habilidades suficientes para ser capaz de gestionar los materiales de que dispone. Esto supone, por un lado que el alumno tiene un acceso fácil a mucha y muy variada información para adquirir su propio conocimiento sobre la materia objeto de estudio; pero por otro lado el alumno tiene que tener la habilidad suficiente para atender a la información relevante, descartando la que no lo es. Mucha información puede saturar al alumno y provocar el efecto contrario, una desinformación.

La participación de los alumnos en proyectos como éste requiere un amplio grado de compromiso por su parte que implica el trabajar con los materiales facilitados y realizar las tareas encomendadas.

La aplicación creada constituye un verdadero recurso docente que facilita la adquisición y el refuerzo de conocimientos desde casa.

A través de esta iniciativa se ha conseguido fomentar el esfuerzo, el autoaprendizaje y la autonomía en el estudio de la materia y preparación para las clases.

Para los profesores que han participado activamente en el diseño y puesta en práctica de esta experiencia docente ha supuesto, por un lado, la disposición de una herramienta, sencilla de utilizar, intuitiva y de fácil comprensión; para ello los profesores han ideado y utilizado esta plataforma para exponer unos contenidos muy básicos y, de este modo, poder dedicar el horario convencional de clase para resolver dudas y explicar otros temas; por el otro lado, ha permitido proporcionar a los alumnos,

además de la información que necesitan, la posibilidad de resolver casos prácticos, accesibles desde la plataforma, para que puedan ir practicando de forma autónoma a fin de conseguir las competencias deseadas.

El número de alumnos que han querido participar de forma voluntaria en este proyecto, que presentamos aquí, avala el interés de aceptación. Nuestra idea es hacer una estadística anual del número de alumnos que deciden participar en esta experiencia docente e ir ampliando la oferta en otras materias de la carrera de Derecho, al mismo tiempo que pretendemos evitar que los alumnos abandonen esta experiencia.

Con este contenido virtual, esto es, legislación en las respectivas ramas en la materia (suficientes enlaces) y varias sentencias en la materia, dos píldoras informativas a modo pequeñas entradas de blog de entre 500 y 1000 palabras, un caso práctico y 10 preguntas tipo test sobre el tema, los profesores que participamos en esta experiencia podemos transferir el conocimiento en un contexto virtual, al mismo tiempo que permitimos que el alumno sea el dueño de su propio aprendizaje.

Con esta y otras experiencias anteriores el profesor universitario, además de un transmisor del conocimiento, se convierte en un facilitador de conocimiento.

La docencia universitaria de los últimos cincuenta años en España se ha visto afectada por la obligatoriedad de la educación secundaria, que se materializó durante los años ochenta. Este factor ha influido de forma decisiva en el sistema educativo actual cuantitativa y cualitativamente. A mayor número de alumnos más dificultades entraña la implantación de técnicas docentes nuevas basadas en la educación digital.

Hoy en día la educación universitaria ya no está reservada a una minoría, sino que es mucho más flexible e integradora.

Como resultado más visible de esta experiencia es que los alumnos están más motivados al ser los dueños de su propio aprendizaje.

Esta experiencia permite visualizar nuevas estrategias para transmitir conocimientos con grandes proyecciones como la de implantar este sistema de aprendizaje a otras materias.

En nuestra experiencia pretendemos que la docencia virtual se vaya implantando sistemáticamente en las clases como fuente de información y como material de apoyo que sirva para reforzar la formación de los alumnos de Derecho, Además de crear contenidos educativos virtuales para facilitar el aprendizaje y dinamizar las asignaturas.

Por último, nos gustaría señalar el riesgo que se corre de que el alumno se tome el aprendizaje del Derecho como una diversión o un simple juego, lo que conduciría sin duda al fracaso como docente y como sistema educativo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Echeverría, J. (2008). Apropiación social de las tecnologías de la información y la comunicación. *Revista iberoamericana de ciencia tecnología y sociedad*, 4(10), 171-182.
- Paniza, A.; Ferrer, B.; Vaquer, F.A.; Aige, B.; Montserrat, M.I. y Mas, I. A. M. (2017). Co-teaching y co-working: una nueva estrategia en la enseñanza del derecho. In *Las TIC y las buenas prácticas en la docencia del derecho* (pp. 243-253). Huygens.
- Gili, A. y Montserrat, M^a Isabel, 2014, *Nuevas perspectivas en la enseñanza jurídica: creación de materiales multiformato para el aprendizaje de los delitos contra los bienes supraindividuales mediante el uso de las nuevas tecnologías*, en Libro de Capítulos del XI Foro Internacional sobre Evaluación de la Calidad de la Investigación y de la Educación Superior (FECIES).

- Corbacho, J. M. R. (2011). Innovación docente del Derecho penal de la Empresa a través de técnicas colaborativas y entornos virtuales de aprendizaje en el Espacio Europeo de Educación Superior. *Revista Jurídica de Investigación e Innovación Educativa (REJIE Nueva Época)*, (3), 67-80.
- Paniza Fullana, A., Ferrer, B., Aige, B., Vaquer, F. A., Monserrat, M. I., y Mas, I. A. (2017). Co-teaching y co-working: una nueva estrategia en la enseñanza del Derecho. En *Actas de VIII Jornada sobre Docencia del Derecho y Tecnologías de la Información y la Comunicación* (pp. 243-253). Huygens Editorial.
- Ríos, J. M. (2011). Innovación docente del derecho penal de la empresa a través de técnicas colaborativas y entornos virtuales de aprendizaje en el EEES. *Revista Jurídica de Investigación e Innovación Educativa*, 3, 67-80.
- Sainz, Beatriz; de la Torre, Isabel; López-Coronado, Miguel; Aguiar Pérez, Javier M.; de Castro Lozano, Carlos, 2019, *Aplicación plural de herramientas para gamificar. Análisis y comparativa*, IN-RED 2019, V Congreso de Innovación Educativa y Docencia en Red / coord. por Virginia Vega Carrero Árbol académico, Eduardo Vendrell Vidal Árbol académico, 990-999.VFZZvYH-MEAAAAA:Do3MIwOoWv1qp3wzySV0tKA0spGzTroXlGxV1P0A8QeN2IpH157SLaSey-91mk8hMsf5WboNohg_G
- McMahon, D. D., Cihak, D. F., Wright, R. E., & Bell, S. M. (2016). Augmented reality for teaching science vocabulary to postsecondary education students with intellectual disabilities and autism. *Journal of Research on Technology in Education*, 48(1), 38-56. Retrieved from https://s3.wp.wsu.edu/uploads/sites/1071/2019/08/AR.Science.Vocab_.2016.pdf
- Milathianaki, G. (2020, July 10-12). Μηλαθιανάκη, Γ. (2020, Ιούλιος 10-12) *The inclusive education of children in Greece*. [Conference presentation]. Proceedings of the 6th International Conference organized by the Institute of Humanities and Social Sciences (IHSS/IAKE) with the title: Democracy, rights and inequalities in the era of the crisis. Challenges in the field of research and education (p. 211). Herakslion, Crete, Greece. Retrieved from <https://iake.weebly.com/>

La recuperación del programa Prensa-Escuela en la era transmedia: una oportunidad para la LOMLOE

Morán, Próspero

Departamento de Ciencias de la Educación, Universidad de Oviedo (España)

Abstract: The Organic Law of Modification of the LOE (LOMLOE) introduces possibilities for improvement in tools such as reading plans that with different names were present in secondary education. In this context and in the need to advance in the processes of multiple literacy, we take the Press School program developed by the Ministry of Education and Science together with the Association of Spanish Newspaper Publishers (AEDE) as a reference between 1985 and 1990, until the irruption of the LOGSE and that has survived in various ways over the last decades to serve as the basis for the redesign of the Reading, Writing and Research Plans (PLEI) within the framework of the new educational law. A revamped and updated model, adapted to digitization and the information society, is the core of the conclusions of our proposal to adopt reading plans that generate interactions between educational centers and society with an innovative vision that really takes advantage of the possibilities of mediated communication to meet the needs of promoting reading in different areas of knowledge as required by the LOMLOE.

Keywords: informational alphabetization, media literacy, secondary education, education 4.0, legacy education, journalism, transmedia.

INTRODUCCIÓN

La entrada en vigor de la Ley Orgánica de Modificación de la LOE, más conocida como LOMLOE, está suponiendo cambios trascendentes en el desarrollo de algunos instrumentos ya implantados con anteriores leyes (la propia LOE y su anterior modificación, la LOMCE) como la evaluación y la titulación que ya han sido implantadas en este mismo cursos escolar 2021-2022, pero también introduce posibilidades de mejora en herramientas con dispares resultados como los planes de lectura que con diferentes denominaciones han venido estando presentes en los centros de la enseñanza secundaria tanto obligatoria como postobligatoria. Los Planes de Lectura, Escritura e Investigación (PLEI) han tenido suerte desigual en función de sus prerrogativas para diseñarlo en el contexto de la Programación General Anual (PGA) y el Proyecto Educativo de Centro (PEC) y requieren además de una actualización que contemple no solo su papel en los procesos de Alfabetización Informacional (ALFIN) y Alfabetización Mediada (AMI). En el artículo 24, dedicado a la organización de los tres primeros cursos de la ESO se especifica con claridad que la comprensión lectora, la expresión oral y escrita, la comunicación audiovisual, la competencia digital y otras habilidades comunicativas transversales se trabajarán en todas las materias y, aunque no se especifique una dedicación concreta, se le presupone, toda vez que la obligación de dedicar un tiempo exclusivo a fin de promover el hábito de la lectura en la práctica docente de todas las materias aparece claramente recogida en el artículo 26 de la LOMLOE, el dedicado a la reorganización del cuarto curso de la ESO.

En este contexto de adaptación legislativa, se pone en evidencia la necesaria alfabetización mediática de nuestros jóvenes que no deje además de lado en ningún momento las nuevas problemáticas y tendencias que prevalecen en los medios de comunicación en la actual sociedad de la información. El caso de las *fake-news* y los procesos de desinformación se han hecho más evidentes en los primeros

meses de 2022 con la invasión de Ucrania por Rusia y todos los fenómenos mediáticos que hemos estado observando alrededor del conflicto y que han puesto de manifiesto, aún más si cabe, las necesidades educativas que en este ámbito muestran las nuevas generaciones.

En la necesidad de avanzar en los procesos de alfabetización múltiple, tomamos como referencia el programa Prensa-Escuela que desarrolló el Ministerio de Educación y Ciencia junto con la Asociación de Editores de Diarios Españoles (AEDE) entre 1985 y 1990, hasta la irrupción de la LOGSE y que ha sobrevivido de formas diversas a lo largo de las últimas décadas para que sirva de base al rediseño de los PLEI en el marco de la nueva ley educativa. Un modelo remozado y actualizado, adaptado a la digitalización y a la sociedad de la información, constituye el eje de las conclusiones de nuestra propuesta de adopción de planes de lectura que generen interacciones entre los centros educativos y la sociedad con una visión innovadora que aproveche realmente las posibilidades de la comunicación mediada para cubrir las necesidades de fomento de la lectura en distintos ámbitos de conocimiento como exige la LOMLOE.

La entrada en vigor de la LOMLOE introduce posibilidades de mejora en herramientas como los planes de lectura que con diferentes denominaciones estaban presentes en la enseñanza secundaria obligatoria y postobligatoria. En ese contexto y en la necesidad de avanzar en los procesos de alfabetización múltiple, tomamos como referencia el programa Prensa-Escuela que desarrolló el Ministerio de Educación y Ciencia junto con la AEDE entre 1985 y 1990, hasta la irrupción de la LOGSE y que ha sobrevivido de formas diversas a lo largo de las últimas décadas para que sirva de base al rediseño de los PLEI en el marco de la nueva ley educativa.

El tratamiento dado a la presencia de los medios de comunicación en las aulas de secundaria en España en el marco de las diferentes leyes educativas desde la transición democrática, se vislumbra con el más somero análisis de los libros de texto de las asignaturas de Lengua Castellana y Literatura (LCyL) en búsqueda del tratamiento dado a la comunicación periodística y audiovisual. Ese tratamiento ha ido creciendo paulatinamente hasta evidenciarse con facilidad en los libros de texto de las distintas editoriales tanto para la ESO como para el Bachillerato. Pero dicha presencia no nos parece suficiente, por la ausencia de conexión entre lo recogido en los libros de texto y los elementos que caracterizan a la información mediada, de los que la actualidad es el más evidente, pero no el único. De ahí que prefiramos tomar como referencia de las propuestas posibles a formular en el contexto de la futura aplicación de la LOMLOE el programa Prensa-Escuela que desarrolló el Ministerio de Educación y Ciencia junto con la AEDE entre los años 1985 y 1990, hasta la irrupción de la LOGSE. Aquel programa impulsó con mayor o menor fortuna el aprovechamiento didáctico de la prensa para transmitir valores y fomentar el espíritu crítico entre los consumidores de información, haciéndolo además desde una perspectiva descentralizada, al realizarse simultáneamente al programa nacional, programas paralelos en las comunidades autónomas.

Un modelo remozado y actualizado, adaptado a la digitalización y a la sociedad de la información, constituye el eje de las conclusiones de nuestra propuesta de adopción de planes de lectura que generen interacciones entre los centros educativos y la sociedad con una visión innovadora que aproveche realmente las posibilidades de la comunicación mediada para cubrir las necesidades de fomento de la lectura en distintos ámbitos de conocimiento como exige la LOMLOE.

1. EL PROGRAMA PRENSA-ESCUELA

La prensa ha tenido desde la segunda mitad del siglo pasado una presencia creciente en las aulas de la enseñanza tanto obligatoria como postobligatoria en todos los países occidentales, aunque en el

caso español se produjera un notable retraso como consecuencia de las particularidades políticas que la longevidad de la dictadura franquista imponía a la libertad de prensa. Aun así, el periodismo decimonónico de Larra había gozado siempre de una presencia activa en los manuales de literatura y los géneros periodísticos se reflejaban en los libros de texto, fundamentalmente por las peculiaridades de la estructuración de los géneros periodísticos habitual de los países con lenguas procedentes del latín y la presencia de los géneros interpretativos como la crónica en esa clasificación.

1.1. Una larga historia de éxito

Las primeras referencias al binomio prensa-escuela datan ya del siglo XVIII, como recogen Perinata et al. (1980) tempranamente:

En 1762 el rey Carlos III quiso que la prensa se convirtiese en un instrumento de educación popular, y suprimió, mediante Real Orden, los obstáculos que se oponían a su desarrollo, tales como reglamentos, autorizaciones previas, privilegios de corrección, leyes de censura y otras complicaciones que concurrían a hacer difícil la publicación de un periódico (p. 12).

Pero aunque pueda resultar factible referir iniciativas muy anteriores con finalidades parecidas, las primeras experiencias con planteamientos “educativos” no son claramente visibles hasta la década de los sesenta y sobre todo de los ochenta como refiere Aguaded (1999), cuando se produce “el período crucial en el desarrollo de los programas en una gran mayoría de países de prácticamente todos los continentes, incluso –aunque mucho más tímidamente– en regiones consideradas como menos desarrolladas” (p. 14). La lectura crítica de la información audiovisual es una demanda impuesta por la propia realidad presente y por tanto la escuela no puede ser ajena a ella. Es la visión de Torregrosa (2003) que entiende la interpretación crítica de las representaciones audiovisuales, como inevitablemente enmarcada entre los objetivos y las actividades de la educación para los medios o la educación en materia de comunicación:

Todo ello constituye una propuesta pedagógica relativamente nueva cuya parte fundamental se asienta en la reflexión sobre el fenómeno de la comunicación en su dimensión actual y en la introducción de los medios en el ámbito escolar. La utilización instrumental, como podrá verse más adelante, de los medios audiovisuales y de sus contenidos sería una parte importante, pero sólo la parte del todo en el que esta práctica necesariamente se integra: el fenómeno comunicativo global, a cuya comprensión y contribución responsable, activa y creativa por parte de los alumnos se aspira (p. 37).

Parece, pues, obvia la necesidad de nuestra sociedad de alcanzar un mayor grado de alfabetización audiovisual, trabajando con los medios empleando metodologías activas y proyectos docentes concretos. Así, Masterman (1993) refiere las aportaciones de Stuart Hall que sirven para apoyar su visión de que los medios de comunicación son “importantes moldeadores de nuestras percepciones e ideas” y por tanto condicionan la manera en que vemos y comprendemos el mundo:

Como los grupos y clases sociales tienen (...) vidas cada vez más fragmentadas y diferenciadas en secciones, el cometido de los mass media consiste cada vez más en: a) proporcionar las bases sobre las que los grupos y clases construyen la “imagen” de las vidas, significados, actividades y valores de otros grupos y clases; b) proporcionar imágenes, representaciones e ideas en torno a las cuales la totalidad de la sociedad, compuesta por todas esas partes separadas y fragmentadas, pueda captarse como conjunto coherente. Ésta es la primera de las grandes funciones culturales de los medios modernos: proporcionar y construir selectivamente el conocimiento de la sociedad (p. 18).

1.2. El programa Prensa-Escuela en España

En un primer momento, el programa Prensa-Escuela fue puesto en marcha como un proyecto del Ministerio de Educación y Ciencia en colaboración con la Asociación de Editores de Diarios Españoles (AEDE) previsto para un lustro: desde el año 1985 hasta 1990, cuando entró en vigor la siguiente ley educativa, la LOGSE, que ha marcado el devenir de la educación en nuestro país hasta los años más recientes.

El proyecto partía de una iniciativa de ámbito estatal que, sin embargo, contaba con la colaboración de los setenta y cinco periódicos más importantes de España, algunos de ellos de marcado ámbito territorial autonómico e incluso local, teniendo como objetivo prioritario el de “promover la utilización plural e innovadora de la prensa en los centros educativos” (Martínez, 1991, p. 11). Después de esa fecha, la implicación del MEC fue más puntual realizando estudios y publicaciones esporádicas relacionadas con la prensa y la educación, a la vez que organizando cursos sobre el tema, todo ello enmarcado dentro de la Dirección General de Educación, Formación Profesional e Innovación Educativa (DGEFPIE), y del Centro Nacional de Información y Comunicación Educativa (CNICE).

El objetivo general que el programa Prensa-Escuela del Ministerio de Educación de 1985 pretendía era “hacer una escuela más abierta a la sociedad, donde la estricta transmisión de conocimientos reglados no sea la única función educativa” tal como refiere Martínez (1991, p. 13) que junto con Yunta (2014a, 2014b, 2016) se han acercado de manera intensiva al binomio prensa-escuela en todo el mundo, y en España particularmente, llegando a la conclusión de que este tipo de proyectos educativos incluían por lo general en los países hispanoamericanos al personal docente y a las empresas editoras de los diarios, como después haría el Programa Prensa-Escuela del Ministerio de Educación y Ciencia, que contó en todo momento con el apoyo general de periodistas y docentes.

Como relata Yunta, dentro de la perspectiva del docente, en investigaciones posteriores Martínez y su equipo se centran en la formación del profesorado, dejando traslucir que tras la firma del convenio con la AEDE, el Ministerio tenía en mente los Planes de Reforma Educativa.

Martínez (1991) plantea al comienzo de su investigación una pregunta retórica que repite Yunta (2014a) y que sigue siendo de evidente vigencia “¿Por qué la prensa en la escuela?”. Y la contestación va a seguir en la actualidad estando en el mismo territorio, si nos la planteamos como propuesta tanto por el componente económico, como por la nueva metodología didáctica. Porque la doble vertiente que implicaba en la década de los 80 a los dos sectores protagonistas en aquel programa (la empresa periodística o informativa y el profesorado) sigue siendo necesaria para plantear que los medios de comunicación digitales lleguen a los centros educativos como llegaron los periódicos impresos en el siglo pasado y, como consecuencia de ello, el lenguaje de los nuevos medios de la sociedad digital aporte a la formación del profesorado.

Tras esta iniciativa poco habitual por surgir de la Administración educativa y no de una empresa periodística, como había sucedido en otros países (el caso del New York Times es probablemente la referencia), las siguientes experiencias desde los años 90 a la actualidad, ya han vuelto a reposar en cabeceras concretas de algunos territorios como La Voz de Galicia en la comunidad gallega.

AEDE fue en 1985 la encargada de facilitar la prensa a los centros educativos con suscripciones especiales y ejemplares gratuitos, además de potenciar visitas de los escolares a los periódicos o realizar el nombramiento de un responsable en cada publicación. Y el Programa ofreció cursos de formación a aquellos interesados en el uso didáctico de la prensa escrita. Como cuentan Yunta y Martínez se articularon en una modalidad nacional con cinco fases al año y otra modalidad regional a través de los Centros de Formación del Profesorado (CEP), entonces incipientes y aún hoy pieza clave de los programas formativos para los y las docentes de la formación reglada pública. Una vez recibida la

formación, los profesores adquirirían la calificación de “Responsable del Programa Prensa-Escuela” y disponían de una liberación parcial de seis horas semanales en su horario lectivo para aplicar este proyecto en su centro durante los dos años siguientes a su nombramiento. Ese es probablemente el elemento que supuso un fuerte impulso para el programa al no responder su implicación en el mismo tan solo a la participación desinteresada de profesorado implicado en la innovación docente.

El profesor era el mediador del Programa por lo que se le pedía una reflexión previa, según recogía Martínez (1991): “no se trata de utilizar la prensa escrita sin más, porque está de moda. El Programa del MEC pretende un uso plural e innovador, basado en el convencimiento y en la reflexión previa por parte del docente. La experiencia ha de tener un claro sentido didáctico. Por este motivo, el punto de partida y el objetivo final de lo que se persigue deben quedar perfectamente definidos” (p. 125). El Programa evidenció el aprovechamiento didáctico que ofrecía el uso reglado de los medios de comunicación en el aula en la ingente tarea de la transición democrática de transmitir valores como el sentido crítico o el espíritu de responsabilidad en la floreciente etapa democrática que pretendía dejar atrás cuatro décadas de dictadura.

Una de los principales impulsos que recibía el programa Prensa-Escuela desde la perspectiva empresarial era la imperiosa necesidad de las empresas periodísticas de abrir nuevos mercados, ante la evidente bajada del índice de natalidad y la simultánea proliferación de nuevos medios de comunicación, con especial hincapié en el tremendo desarrollo de la industria audiovisual que corría pareja a la irrupción de los nuevos medios (Martínez, 1991). Y en ese contexto subyacía también el efecto multiplicador que en la generación de hábitos de lectura y el desarrollo del sentido crítico y los valores democráticos podían cumplir experiencias como las que se proponían desde la Administración con los programas Prensa-Escuela.

Como refleja Martínez (1991) el Programa Prensa-Escuela centró en dos las múltiples formas de emplear la prensa en el aula. De un lado, como objeto de estudio, ligándolo al aprovechamiento didáctico de manera directa. Y de otro lado, como auxiliar didáctico o apoyo a una asignatura concreta o ayuda del libro de texto, uso que era en la década de los 80 el más extendido entre la profesión docente hispana. En el contexto de esta elección se planificó la formación docente paralela a la propia evolución y consolidación de la experiencia, desarrollada en dos fases. La primera, de claro carácter experimental, se desarrolló en tres cursos escolares desde el 1985-1986 al 1987-1988. Y la segunda, en el curso siguiente una vez creado el Plan Marco de Formación del Profesorado, que ya incluía la formación del Programa Prensa-Escuela.

1.3. Un programa Prensa-Escuela a los ojos de la nueva sociedad digital

Para Martín (1995), en la década de los noventa se ha asistido al cambio de era comunicativa, “de la era audiovisual en la comunicación de masas, cuyo apoyo tecnológico más conspicuo ha sido el televisor, a otra era de integración de los sistemas informativo y comunicativo, tecnológicamente sustentada en el equipo doméstico multimedia” (p. 217). Y no cabe duda que los equipos informáticos centran actualmente la convergencia tecnológica, con el fenómeno de Internet como eje central de todas las innovaciones. Por eso, para Torregrosa (2003), la mejora notable de la difusión de contenidos audiovisuales por la red tanto en rapidez como en calidad y la generalización del acceso ciudadano que ya llevamos viviendo en la última década, “permitirá servir de soporte a la radio y a la televisión tradicional y también a los nuevos modelos” (p. 80).

Por eso, como observa Cebrián (2001) “Internet está modificando todas las concepciones tradicionales. No es un nuevo medio, como se pretende con algunas miradas miopes, sino una plataforma de comunicaciones, medios y servicios” (p. 21).

En el campo del consumo mediático también se vislumbran cambios significativos a los ojos de Torregrosa (2003) como parecen aseverar los estudios de las empresas y de los organismos de mayor prestigio apuntando en la misma dirección y refrendando los usuarios dedican al nuevo medio el tiempo que antes concedían a la televisión:

A la educación le compete la responsabilidad de formar a los alumnos para el uso de Internet. Es preciso que el dominio de las destrezas básicas propias de esta tecnología vaya acompañado, con el resto de tecnologías y de medios de comunicación, de un uso reflexivo y educativo. (p. 82)

2. LA LOMLOE Y LA LECTURA EN EL AULA: UN NUEVO MODELO DE PLEI

Llegados a este punto, aun cuando la LOMLOE no incorpore grandes novedades en los ámbitos que nos incumben en este trabajo, se ponen aún más de manifiesto varios de los elementos clave sobre los que ya se vertebraba la ley anterior, como la igualdad de género o la necesaria inmersión del alumnado en la sociedad digital, con especial énfasis en el fomento de la lectura.

2.1. Las novedades de la LOMLOE: el tiempo de lectura en el aula de secundaria

En este campo, la novedad que destaca en la ley es la asignación de un marco diario para la lectura en el aula, que aunque la LOE y la LOMCE ya contemplaban para la Educación Primaria, no habían acotado para la Educación Secundaria Obligatoria, segando la necesaria evolución graduada de un hábito que solo se puede mantener por el camino de la reiteración en un contexto de ofertas múltiples y variadas de consumo cultural en las edades adolescentes.

Ante este cambio trascendente, el profesorado de secundaria deberá tener en cuenta la importancia de la lectura en su programación y parece adecuado que ese esfuerzo sea interdepartamental y no recaiga únicamente en los departamentos didácticos de materias lingüísticas, en los que tradicionalmente ha recaído el esfuerzo de promoción lectora, condenando al alumnado que ya se orienta en la ESO a la elección futura de bachilleratos de ciencias a la reducción de la atención lectora en las aulas. La nueva ley reconoce claramente en la promoción del hábito por la lectura impacta resultados muy positivos no solo en la necesaria mejora gradual de la comprensión lectora y la correspondiente expresividad del alumnado, sino también en ámbitos competenciales tan fundamentales como la gestión de la información, la construcción del pensamiento con sentido crítico y el aprendizaje de nuevos conocimientos en nuevos contextos y procesos de enseñanza-aprendizaje.

El problema de la LOMLOE es que delega directamente en las Administraciones y los centros educativos la concreción y promoción de esos futuros planes de fomento de la lectura presuponiendo, tanto la participación activa y la implicación de los equipos directivos como de los departamentos didácticos de las distintas materias y, aún más, la necesaria colaboración de las familias y del voluntariado, propuestas desde distintas metodologías y Actuaciones Educativas de Éxito como las Tertulias Dialógicas en sus más variadas manifestaciones temáticas, de las literarias a las pedagógicas, cinematográficas o artísticas (Morán, 2020, 2021).

Para completar la orfandad del intento, las bibliotecas escolares no reciben tampoco de la LOMLOE concreciones ni novedades más allá de la obligación de los centros de disponer de una biblioteca escolar propiamente dicha, sin entrar a discernir cuestiones como su funcionamiento, los recursos a dedicarle o las características mínimas que debe presentar, obviando también los recursos humanos a adscribir o la especialización de los mismos.

2.2. El PLEI en el contexto de la legislación educativa

Un PLEI de centro se concibe tradicionalmente como un conjunto de medidas curriculares, pero también organizativas e incluso de cooperación, siempre y cuando esas medidas estén ineludiblemente dirigidas al desarrollo de las competencias necesarias para garantizar una lectura placentera, eficaz y también crítica. E incluso, más allá de esta definición abierta que sintetizamos aquí, se ha caracterizado al PLEI como un proyecto de intervención educativa:

Entendemos el PLEI como un proyecto de intervención educativa de centro (integrado en el Proyecto Educativo); que persigue el desarrollo de la competencia lectora, escritora e investigadora del alumnado, así como el fomento del interés y el desarrollo del hábito lector y escritor, como consecuencia de una actuación planificada y coordinada del profesorado. Este plan de actuación debe incluir principios generales que impulsen la introducción de cambios en la planificación didáctica de cada área curricular, así como actuaciones globales que involucren a ciclos, etapas educativas o a todo el centro. (Carrio et al., 2007, p. 13)

Pero con independencia de la definición de la que partamos a la hora de elaborar el PLEI, su misma configuración debe sustentarse en la intervención didáctica para resolver las evidentes deficiencias que los informes PISA vienen mostrando en el campo de la comprensión y la competencia lectora, que en España vienen estando tradicionalmente por debajo de países de la OCDE homologables al nuestro, al tiempo que se sitúan igualmente por debajo de otras competencias principales como la matemática o la científica. Y hay otro elemento básico que convierte este Plan, convenientemente planteado en la LOE, desarrollado en la LOMCE y ahora expandido más si cabe en la LOMLOE, en una piedra angular del PEC. La obligada implicación de toda la Comunidad Educativa en el fomento de la competencia lectora y la necesaria participación en su redacción y puesta en práctica de todos los departamentos didácticos del centro, sin excepción.

Así pues, podemos colegir que el PLEI debe considerarse un instrumento pensado para promover una actuación educativa integral en el desarrollo de las competencias del alumnado, pero debemos aplicarlo también en nuestra práctica docente como el plan de actuación que vela por la creación y el interés por la lectura y la escritura de nuestro alumnado.

Por eso no podemos considerar un PLEI a un simple programa de intervención incluido someramente en la Programación General Anual (PGA) sino parte de un completo análisis de necesidades, plantea una integración curricular de la competencia lectora, escritora y también, aunque sea parcialmente, investigadora y orienta al profesorado, al mismo tiempo, en sus labores de programación didáctica. Todo ello nos llevaría a plasmar en esas programaciones curriculares una perspectiva docente que incluyera metodologías activas para impactar significativamente en el aprendizaje del alumnado y expandiría el hábito lector mucho más allá del aula, como evidencias constatadas de la eficacia del Plan (Carrio et al., 2007).

Cortejoso (2007) coordinaba el documento de “Orientaciones para la elaboración, desarrollo y evaluación del PLEI”, que la Consejería de Educación y Ciencia presentó en el Principado de Asturias como referente inicial para afrontar la implementación del Plan en las nuevas directrices legales de la programación didáctica atribuyéndole unas funciones concretas que, a falta de un documento similar que desarrolle en la comunidad autónoma las nuevas posibilidades que abre la LOMLOE en la configuración de los PLEI, se atribúan al Plan de Lectura, Escritura e Investigación las siguientes funciones:

1. El PLEI es un instrumento de planificación que, como tal, ha de partir del análisis de necesidades, es decir, de la detección de las principales carencias y dificultades relacionadas con la enseñanza-aprendizaje de la competencia lectoescritora e investigadora en el contexto educativo y en el entorno sociocultural en el que se ubica el centro.

2. El PLEI favorece la integración curricular de la competencia lectora, escritora e investigadora. El concepto de integración curricular supone asumir que es posible desarrollar actividades que, al mismo tiempo, abordan los objetivos curriculares de cada área de conocimiento y alguno de los objetivos relacionados con la competencia lectoescritora e investigadora.
3. El PLEI es un referente didáctico que orienta al profesorado en la elaboración y aplicación de las programaciones docentes, de forma coherente con las directrices formuladas en los Proyectos Educativos y Curriculares de centro y las necesidades y características (psicológicas, sociales, lingüísticas y culturales) del alumnado.
4. Un PLEI, de carácter global e integrado en el currículo, estimula el empleo de metodologías más activas y aprendizajes más significativos para el alumnado.
5. El PLEI tiene un enorme peso como elemento dinamizador de la lectura y escritura en el centro y en el entorno, pues orienta a la comunidad educativa sobre los planteamientos asumidos en el ámbito de la enseñanza-aprendizaje de la lectura, contempla e impulsa la participación del alumnado y de las familias en la creación de un ambiente lector en el centro y estimula su prolongación más allá de los límites del aula.

Y esas cinco funciones (detección de las carencias de partida, integración curricular, referente didáctico, estimulación de metodologías activas y aprendizajes significativos, e impulsor de la participación y expansión más allá de las aulas) son suficientes para abordar un remozado del PLEI que lo impulse más allá de la alfabetización más o menos tradicional con la que fue concebido como proyecto de intervención educativa.

3. UNA PROPUESTA LOCAL: ALFABETIZACIÓN MÚLTIPLE Y PLEI

La enseñanza de la lengua española en las etapas tanto obligatorias como postobligatorias viene necesitando en la sociedad de la información apoyarse en una comunicación constante con la realidad social y cultural, amén de tecnológica, para lo que la información periodística es sin lugar a dudas el caldo de cultivo idóneo. Y en ese contexto surge nuestra propuesta local, adaptada a las características y peculiaridades del centro donde se desarrolla.

3.1. El PLEI en el contexto de la legislación educativa

Los medios de comunicación lideran la socialización desde el siglo XX y las leyes educativas han ido recogiendo ese liderazgo pero sin que se desarrolle a través de interacciones que beneficien a ambas partes, creando una verdadera alianza que contribuya a la generación de consumidores y prosumidores críticos que confíen en el carácter mediador del periodismo en una sociedad en red.

Y por esto la necesaria inserción en las leyes educativas de ese liderazgo con la entrada en vigor de la LOMLOE, supone una oportunidad única para aprovechar los cambios trascendentes en el desarrollo de algunos instrumentos ya implantados con anteriores leyes como los planes de lectura que con diferentes denominaciones han venido estando presentes en los centros de secundaria pero que no han visualizado las posibilidades que la lectura de prensa o las alfabetizaciones múltiples más ambiciosas podrían ofrecer por su carácter mediador en una sociedad en red que ha dejado de ser futuro para consolidarse en el presente de manera inequívoca.

Partimos para el análisis de la situación que demanda nuestra propuesta, de datos inequívocos también en el consumo de información y entretenimiento por parte de nuestra juventud que apunta al abandono paulatino del tiempo dedicado a los formatos impresos tradicionales, en beneficio cre-

ciente de los formatos audiovisuales, sin que esa profunda transformación se aprecie en los contextos educativos y en las propuestas pedagógicas finales. La revisión de nuestra programación educativa no puede aplazarse más con un porcentaje de implantación de la informática entre el 70 y el 95% de los hogares con independencia de sus ingresos en los Estados Unidos y los datos recientes en España refrendando esas cifras que muestra la encuesta de la AIMC (2022) con la continua expansión de la domótica en los hogares españoles: Cuatro de cada diez internautas (40,3%), ya tiene en su hogar algún aparato conectado a internet que puede ser controlado a través de dispositivos como el teléfono móvil, el ordenador o la *tablet*, lo que supone 4,5 puntos más que el año anterior, y casi 17 puntos más que en 2018.

En el artículo 24 de la LOMLOE, se especifica con claridad que la comprensión lectora, la expresión oral y escrita, la comunicación audiovisual, la competencia digital y otras habilidades comunicativas transversales se trabajarán en todas las materias y, aunque no se especifique una dedicación concreta, se le presupone, suponiendo una prevalencia sobre la morfosintaxis y las cuestiones gramaticales preponderantes hasta ahora en la enseñanza de nuestra lengua en la educación secundaria.

Así, a las competencias clave y preocupaciones tradicionales de currículo de secundaria se han venido a unir dos piedras angulares de la programación educativa en ámbitos lingüísticos e incluso no lingüísticos, como son las habilidades comunicativas transversales y las narraciones audiovisuales complejas, ausentes hasta el momento de las preocupaciones principales del profesorado.

Si a todo esto unimos la peculiar situación de los medios audiovisuales públicos, encargados de garantizar la equidad en la información y la comunicación general a la población, y la necesidad por tanto de replantear su modelo, tenemos el caldo de cultivo perfecto para afrontar un cambio verdaderamente significativo de la alfabetización múltiple en estas etapas educativas.

Así pues, si entendemos el PLEI como un proyecto de intervención educativa de centro y convenimos que el pleno desarrollo de la competencia lingüística y lectora es básico para alcanzar los objetivos de todas las materias del currículo, solo podemos concluir en la necesaria implicación, para su desarrollo eficaz, del conjunto del profesorado del claustro en mayor o menor grado.

El PLEI se ha venido concretando en las programaciones educativas de centro en un número determinado de horas anuales dedicadas a la lectura en el aula con especificidad para cada una de las materias del currículo, aún cuando se enmarcara en la necesaria dinamización de la biblioteca y la programación de efemérides y otras actividades (Día del Libro, Día de la Mujer, festividades locales...). Esto obligaba a la necesaria coordinación interdepartamental, tanto en el aprovechamiento de esas horas de lecturas programadas como en la propuesta de las actividades en torno a ejes temáticos que facilitarían la imprescindible interdisciplinariedad. Y ahí es donde los medios de comunicación, en sus manifestaciones más recientes y actuales en el ecosistema mediático juvenil (Twitch, Tik-Tok, Instagram...) pueden servir de claro soporte para ofrecer atractivo sobre el alumnado tanto si elegimos temáticas de evidente interés para la adolescencia como la deportiva (De Vicente y Sierra, 2022) o la medioambiental, que están siendo además redefinidas en el contexto periodístico y de la ecología mediática (Mercado-Sáez y Monedero-Morales, 2022).

La eficacia de una lectura propuesta en las aulas va intrínsecamente unida a la perspectiva que de ella tenga el o la docente tanto desde la perspectiva de su conocimiento como de la comodidad con la que crea poder trabajar el texto, razón por la que cualquier documento periodístico con independencia del formato del mismo, debería resultar más adaptable a todo tipo de asignatura y de metodología docente. La lectura de un texto informativo o de un género interpretativo como la crónica, el reportaje o la entrevista, e incluso de un artículo de opinión, resultará siempre más fácilmente acomodada a las distintas materias impartidas en la enseñanza secundaria obligatoria que los textos estrictamente

literarios, filosóficos o científicos, ya que además de cumplir con un mayor grado de transversalidad ‘per se’ permitirán imbricar más fácilmente las actividades que puedan proponerse a partir de su lectura en el desarrollo de la actividad docente específica de cada asignatura.

Cuando se plantean en los PLEI lecturas transversales, se requiere normalmente poner a disposición de los departamentos algún tipo de repositorio o banco de materiales que incluya los textos de lectura, tanto literarios, como no literarios y propuestas de investigación y de actividades complementarias o de escritura. Lo que también resultará más fácil por la existencia de numerosos materiales para trabajar con la información mediada procedentes tanto de los Programas Prensa-Escuela mencionados y ya finalizados, como de los que aún siguen parcialmente en desarrollo en algunas comunidades, como ocurre con La Voz de Galicia. Los asuntos marcados por la actualidad serán sin duda más atractivos a los ojos del alumnado y la prensa digital ofrece infinidad de recursos diarios con independencia del soporte que se prefiera (hipertextual, audiovisual, musical...).

3.2. Una propuesta local: Del PLEI a la Biblioteca Escolar

La alfabetización ha ampliado de manera exponencial la sociedad contemporánea y ya no se refiere únicamente a saber leer y escribir. Se han desarrollado y multiplicado los lenguajes y los soportes en los que se propaga la información en nuestra sociedad actual, algo que ha sucedido con la proliferación de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC).

Nuestra propuesta parte de una aplicación local, en un contexto de centro que, aunque urbano, está alimentado fundamentalmente de alumnado de procedencia rural o conexión con la vida rural, siendo de fácil reproducción en ambos contextos.

El centro de referencia de nuestra experiencia y donde acomodamos nuestra propuesta es el IES Santa Cristina de Lena, situado en el concejo de Lena (Asturias) de extensión mayoritariamente rural y pasado minero. Lena posee una población ligeramente superior a las 10.000 personas, concretamente 10.890 (SADEI, 2020) con muy leve superioridad de las mujeres sobre los habitantes varones, y distribuida entre la capital, Pola de Lena, el principal espacio urbano donde residen 8.000 habitantes y el entorno rural formado por veintitrés parroquias donde se distribuyen los restantes casi 3.000 habitantes.

En los dos cursos anteriores a la pandemia, el IES Santa Cristina de Lena desarrolló un proyecto de Alfabetización Múltiple con el que se pretendía preparar a nuestro alumnado a afrontar los retos que supone la asimilación y la creación de mensajes a través de fotografías, vídeos, sonidos, gráficos o hipertextos. Aquel proyecto estaba muy relacionado con el fomento de la lectura, la escritura y la investigación, así como con el uso de las TIC, facilitando la creación, distribución y manipulación de la información, convirtiendo al centro, y tomando como punto neurálgico la biblioteca escolar, en una verdadera sociedad de la información en miniatura en la que participara el alumnado en la recepción y elaboración de multitud de productos con los que convivir en nuestra sociedad actual de la información. Los objetivos del proyecto pasaban por conseguir que el alumnado se sintiera integrado en esta pequeña sociedad que conforma nuestro centro educativo y construir entre todos y todas una identidad cultural del mismo. Para ello, todas las actividades planteadas tenían como tema principal nuestro propio centro educativo y su entorno: viajes, excursiones, noticias diarias, hacer protagonista al alumnado, conocernos, opinar y ofrecer una visión crítica y personal de la realidad que les rodea.

La propuesta que ahora planteamos pasa por convertir la Biblioteca en un espacio asemejado a una redacción de medios de comunicación, con espacios destinados a los distintos perfiles que encontramos tanto en una redacción tradicional (de un medio impreso, por ejemplo) como de una redacción digital.

Así, se propondría la adaptación para un grupo de la ESO o de 1 de Bachillerato de la Biblioteca como aula de Lengua Castellana y Literatura, con la idea de proponer y desarrollar un modelo metodológico basado en el aprendizaje basado en proyectos, que desarrollara la creación de un medio informativo estructurado en el contexto de la programación del curso 2022-2023 para la asignatura de LCyL, que luego pudiera extenderse a otras asignaturas o ámbitos implementando idénticas estructuras y planteamientos, surgidos todos ellos de la lectura transversal de los medios de comunicación como referencia lectora y potenciadora de la escritura y la investigación en el marco de las nuevas posibilidades que abre la LOMLOE con su implantación de horas de lectura incluidas en las programaciones didácticas en la educación secundaria.

4. CONCLUSIONES

Como hemos podido ir desgranando, la LOMLOE ofrece una oportunidad única para que los medios de masas hagan coincidir su digitalización plena con una interacción constante con las aulas que asegure el consumo crítico de los futuros prosumidores y permita la supervivencia de la información mediada en el nuevo ecosistema mediático.

La toma de partido de los medios no solo garantizará el flujo de consumo mediático en las nuevas generaciones sino que facilitará la vieja reivindicación de igualar a los graduados en comunicación su presencia en el cuerpo de profesores de secundaria de la materia de lengua. Esa presencia retroalimentará el consumo desde las aulas de los productos periodísticos.

El producto final para hacer llegar los géneros periodísticos y sobremanera la comunicación audiovisual a las aulas pasa, por tanto, por la adopción de especificidades automatizables en la generación de contenidos tanto textuales como audiovisuales, hipertextuales o transmedia que puedan ser usados en la docencia diaria de nuestras aulas

Ese producto final sólo puede surgir de investigaciones en el ámbito de la comunicación impulsadas desde la Universidad y pasará inevitablemente por la implicación de los distintos actores académicos y empresariales.

Un modelo remozado y actualizado, adaptado a la digitalización y a la sociedad de la información, constituye el eje de las conclusiones de nuestra propuesta de adopción de planes de lectura n así que podrían así generar interacciones entre los centros educativos y la sociedad con una visión innovadora que aproveche realmente las posibilidades de la comunicación mediada para dotar a las aulas de secundaria de varias evidencias:

- Resultados significativos para las experiencias futuras
- Un aprovechamiento significativo de la vitalidad de programas didácticos aún vigentes
- La necesaria adaptación a nuevos formatos y propuestas de la promoción lectora
- El establecimiento de un marco general adaptable autonómica y localmente
- Un papel de liderazgo de los centros en el desarrollo curricular
- Una verdadera inserción de los Planes de Lectura, Escritura e Investigación
- Garantizar la participación inmersiva de la comunidad escolar

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguaded, J. I. (1999). La educación en medios de comunicación en el ámbito europeo: un movimiento para el siglo XXI. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 12, 13-32
- AIMC (2022). 24º Navegantes en la Red. Encuesta AIMC a usuarios de Internet 2021. Disponible en: http://download.aimc.es/aimc/v8hrr26/naveg2021_principales_resultados.pdf (Accessed 10 marzo de 2022).

- Carrio, E. M., Cortejoso Hernández, P., García Díaz, R., González Gutiérrez, H., Gutiérrez Amieva, M. J., Jiménez Pérez, B., & Veiga García, C. (2007). *Plan de lectura, escritura e investigación de centro: orientaciones para su elaboración, desarrollo y evaluación*. Consejería de Educación y Ciencia del Principado de Asturias. Oviedo.
- Cebrián, Mariano (2001). *La radio en la convergencia multimedia*. Gedisa.
- Cortejoso, Pilar (2007). *Orientaciones para la elaboración, desarrollo y evaluación del PLEI*. Consejería de Educación y Ciencia del Principado de Asturias. Oviedo.
- De Vicente, A. M., & Sierra, J. (2022). Sports Communication and Social Networks. Streaming the Olympic Games on Rtve.es Twitch. *VISUAL REVIEW: International Visual Culture Review/Revista Internacional de Cultura Visual*, 9(1), 17-28. <https://doi.org/10.37467/gkarevvisual.v9.3074>
- Ley Orgánica 1/1990 de 3 de octubre, de ordenación general del sistema educativo. (1990) Boletín Oficial del Estado 238, de 4 de octubre 1990. www.boe.es/boe/dias/1990/10/04/pdfs/A28927-28942.pdf
- Ley Orgánica 2/2006 de 3 de mayo, de educación. (2006) Boletín Oficial del Estado. 106 del 4 de mayo de 2006. <https://www.boe.es/buscar/pdf/2006/BOE-A-2006-7899-consolidado.pdf>
- Ley Orgánica 8/2013 de 9 de diciembre, de la mejora de calidad educativa. (2013) Boletín Oficial del Estado. 295, de 10 de diciembre de 2013. <https://www.boe.es/buscar/pdf/2013/BOE-A-2013-12886-consolidado.pdf>
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre que modifica la Ley Orgánica de Educación. (2020) Boletín Oficial del Estado. 340, de 30 de diciembre de 2020, 122868 a 122953. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2020/12/29/3>
- Martín, M. (1995). Las transformaciones sociales vinculadas a la era audiovisual. *Comunicación Social 1995/Tendencias*. Informes Anuales de Fundesco, 217
- Martínez, L. M. (1991). *Los periódicos como actualización y renovación del sistema educativo: el programa prensa escuela del MEC (1985/1990)*. [Tesis presentada en la Facultad de Ciencias de la Información. Departamento de Periodismo II (Estructura y Tecnología de la Información). Universidad Complutense de Madrid.]
- Masterman, L. (1993) *La enseñanza de los medios de comunicación*. Madrid, Ediciones la Torre.
- Mercado-Sáez, M. T., & Monedero-Morales, C. R. (2022). Los temas del Periodismo ambiental como especialización informativa. *Ámbitos: revista internacional de comunicación*, 56, 51-63. <https://doi.org/10.12795/Ambitos.2022.i56.04>
- Morán, P.M. (2020). La tertulia dialógica como modelo formativo para el profesorado de lengua y literatura [manuscrito presentado para publicación]. En Lopez-Meneses et al. (eds) *Claves para la innovación pedagógica ante los nuevos retos: respuestas en la vanguardia de la práctica educativa*. Ediciones Octaedro.
- Morán, P.M. (2021). Las habilidades dialógicas en el aula de lengua y literatura: la tertulia como herramienta interactiva en nuevos contextos digitales. En Gómez García et al. (eds) *Nuevos escenarios educativos: hacia el horizonte 2030*. Dykinson.
- Perinata, Adolfo y Marrades, Malsabel (1980). *Mujer, prensa y sociedad en España. 1800-1939*. Centro de Investigaciones Sociológicas. Madrid.
- SADEI. (2020) *Datos básicos de Asturias 2020*. Principado de Asturias.
- Torregrosa, J. F. (2003). *Hacia una lectura crítica de la información radiofónica y televisiva en la escuela*. [Tesis Doctoral. Departamento de Periodismo II. Universidad Complutense de Madrid.]
- Yunta, M. C. (2014a). La prensa y el aula: marco jurídico/Press and the Classroom: the Judicial Framework. *Historia y Comunicación Social*, 19, 467-478

- Yunta, M. C. (2014b). Las leyes de educación y el uso de la prensa en el aula. Repaso histórico y estado de la cuestión, en Padilla Castillo, G.(Ed.) *Tendencias innovadoras en modelos comunicativos*. Vision Libros, 429-446
- Yunta, M. C. (2016) *Actividades desarrolladas por la prensa española para el fomento de la lectura y promoción de periódicos entre los estudiantes de secundaria (2007-2015)*. [Tesis Doctoral. Universidad Complutense de Madrid.]

¿Qué imágenes sobre las inundaciones se insertan en los libros de texto de Educación Primaria (Ciencias Sociales)?

Morote, Álvaro-Francisco¹ y Hernández, María²

¹*Departamento de Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales, Universidad de Valencia (España);* ²*Departamento de Análisis Geográfico Regional y Geografía Física, Universidad de Alicante (España)*

Abstract: The objective of this research is to carry out an analysis of the images that are inserted about floods in the main school textbooks of Social Sciences (3rd cycle of Primary Education; 5th and 6th) that are used in Spain (Anaya, Bromera, Santillana, SM and Vivens Vives). These images have been analysed taking into account 2 criteria: 1) the degree of catastrophism; and 2) the contextualization in the territory in which it is attached. From the review of all the images (n=640), those that mention natural risks (5.3%; n= 34) have been analysed. Those concerning floods are 10 (29.4% over the total). The results show that in relation to the degree of catastrophism, the majority (90%; n=9) are characterized by presenting a catastrophic image. And regarding the territorial context, 90% (n=9) do not know which territory they refer to, thus hindering the explanation of the explanatory text with which these images are supported. In conclusion, it should be noted that these phenomena must be explained with greater scientific rigor and territorial contextualization. A more detailed analysis of the human and natural agents that influence risk is also necessary.

Keywords: floods; risk, textbooks, Social Ciencias, Primary Education.

1. INTRODUCCIÓN

En la región mediterránea española el principal riesgo natural son las inundaciones (Pérez-Morales *et al.*, 2021). Desde las Ciencias Sociales, tratar esta problemática socio-ambiental en el aula debe ser una prioridad tal y como establece el actual currículo de Educación Primaria (Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero). En los últimos años diferentes autores (Cuello y García, 2019; Díez-Herrero, 2015; Díez-Herrero *et al.*, 2020; García-Martín *et al.*, 2020; Morote y Olcina, 2020; 2021; Morote *et al.*, 2021) vienen manifestando que la enseñanza adecuada y rigurosa de estos riesgos en la etapa escolar es de vital importancia para reducir la vulnerabilidad social (tanto del alumnado como de la sociedad en general). Sin embargo, estos contenidos prácticamente no se explican en el aula (Morote y Souto, 2020). Esta carencia formativa acentúa el peligro asociado a este riesgo natural que, a su vez, se ha incrementado en las últimas décadas debido a la ocupación y urbanización de zonas inundables (Pérez-Morales *et al.*, 2021); convirtiendo, de esta manera, a la sociedad mediterránea en una sociedad del riesgo (Calvo, 2001). A esta situación cabe añadir que, según señalan los principales informes internacionales de cambio climático (*Intergovernmental Panel on Climate Change* [IPCC], 2022), los episodios de lluvias de fuerte intensidad horaria serán cada vez más intensos y frecuentes. A la hora de analizar el riesgo de inundación cabe tener presente, también, el cambio climático (Teso *et al.*, 2021). Estos escenarios, de cumplirse, obligan a lograr una sociedad más concienciada, formada y adaptada a estos fenómenos donde la formación escolar debe ser un pilar fundamental (Olcina, 2017).

En este contexto, la educación es uno de los factores no estructurales más importantes para combatir el cambio climático (IPCC, 2014). Además, la enseñanza sobre este fenómeno y sus riesgos asociados es una medida básica para el cumplimiento de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (Agenda

2030), especialmente el Objetivo nº13 dedicado a las acciones ante el clima (Organización de las Naciones Unidas [ONU], 2015). Por tanto, el factor educación resulta necesario para concienciar y formar a las cohortes más jóvenes sobre estos peligros (por ejemplo, características del clima mediterráneo, conocimiento del territorio, medidas de actuación, etc.). Sin embargo, el profesorado suele darle una escasa relevancia (Morote y Hernández, 2020).

Las cuestiones vinculadas con el calentamiento global deben explicarse correctamente y con un mínimo de rigor científico desde los niveles educativos básicos para concienciar del papel del ser humano como agente causal y receptor del actual proceso de la evolución del clima (Martínez-Fernández y Olcina, 2019). Esta afirmación se sustenta en dos argumentos. Por un lado, las acciones de mitigación y adaptación ante este proceso deberán implementarlas las nuevas generaciones a lo largo del presente siglo (Morote y Olcina, 2021; Olcina, 2017). Y por otro, los estereotipos y noticias falsas (*fake news*) creadas por parte de los medios de comunicación, que están influyendo en los contenidos que se recogen tanto en los libros de texto como en el conocimiento del profesorado (Morote y Olcina, 2020). De ahí, la necesidad de la formación del profesorado en esta cuestión y que, también, sepa transmitir mensajes basados en evidencias científicas.

En España, la mayoría de la producción científica desde la didáctica del riesgo de inundación se ha llevado a cabo en el área de las Ciencias Experimentales y Naturales (Díez-Herrero *et al.*, 2009; 2020; Garzón *et al.*, 2009; Hernández-Ruiz *et al.*, 2020), no siendo habitual su tratamiento desde la Didáctica de la Geografía y/o Ciencias Sociales (Cuello, 2018; Cuello y García, 2019; Ollero, 1997). En la región mediterránea, recientemente, se han llevado a cabo algunos trabajos sobre educación y enseñanza del riesgo de inundación desde diferentes enfoques como la presentación de experiencias y propuestas didácticas en torno a las salidas de campo (Morote, 2017; Morote y Pérez-Morales, 2019) y el análisis de las representaciones sociales del profesorado en formación (Morote y Hernández, 2020; Morote *et al.*, 2021; Morote y Souto, 2020).

Asimismo, cabe destacar que no hay trabajos previos sobre el análisis del riesgo de inundación y su tratamiento en los libros de texto. Un hecho que también se constata en el ámbito internacional. Igualmente, los trabajos específicos sobre las imágenes en los manuales escolares sobre contenidos geográficos son minoritarios (Fernández-Álvarez, 2020). En España se han publicado recientemente estudios que tienen como objetivo analizar los libros de texto en relación con el cambio climático (Arrebola y Martínez, 2017; Morote y Olcina, 2020; 2021; Serantes, 2015) o con temas más específicos como el riesgo de sequía (Morote, 2021). En cuanto al análisis de los manuales escolares de Ciencias Sociales, el interés de su estudio se debe a que estos recursos son fuentes documentales que permiten aproximarse a lo que se enseña en la etapa escolar (Prats, 2012; Valls, 2007; 2008). Como ponen de manifiesto Bel *et al.* (2019), estos recursos han sido tradicionalmente la principal herramienta en las aulas, especialmente en Educación Primaria. Y si bien su uso ha descendido en los últimos años (Miralles *et al.*, 2011), siguen siendo el principal recurso utilizado en las clases de Ciencias Sociales y/o Geografía (Morote, 2020).

El objetivo de esta investigación es llevar cabo un análisis de las imágenes sobre las inundaciones que se insertan en los principales libros de texto de Ciencias Sociales (3^{er} ciclo de Educación Primaria; cursos 5^o y 6^o) que se utilizan en España (Anaya, Bromera, Santillana, SM y Vivens Vives). Para ello, las imágenes se han analizado teniendo en cuenta 2 criterios: 1) el grado de catastrofismo; y 2) la contextualización del territorio al que se adscriben. Respecto a las hipótesis, se considera que estas imágenes se incluirían en los manuales con una finalidad “sensacionalista”, es decir, presentado escenas catastróficas (daños materiales, humanos, poblaciones inundadas, etc.), y, respecto a la contextualización del territorio, estas se presentarían sin indicar el lugar al que hacen referencia.

2. FUENTES Y METODOLOGÍA

Para llevar a cabo este trabajo, metodológicamente se ha seguido un procedimiento de análisis similar al de publicaciones previas que se han realizado desde la Didáctica de las Ciencias Sociales (contenidos geográficos) (Morote y Olcina, 2020; Morote, 2021), pero aplicado al análisis visual de las imágenes. En primer lugar, se ha tenido en cuenta el contexto del actual currículo escolar. En España, el Estado establece las enseñanzas mínimas para la Educación Primaria en el Real Decreto 126/2014 de 28 de febrero. Cada comunidad autónoma, sin embargo, es responsable de concretarlas en un currículo propio. En la asignatura de Ciencias Sociales, los contenidos sobre el riesgo de inundación se deben tratar en el Bloque 2 “El mundo en el que vivimos”. Un bloque caracterizado por la presencia de contenidos vinculados al paisaje, la hidrología, el clima y su influencia en el ser humano.

En segundo lugar, se han analizado los manuales escolares de las principales editoriales utilizadas en el territorio español (Anaya, Bromera, Santillana, SM y Vicens Vives) y los libros de texto del 3^{er} ciclo de Educación Primaria (5^o y 6^o; un total de diez libros; dos por editorial). En cuanto a estas editoriales objeto de estudio, autores referentes en la manualística española (Valls, 2007; 2008) han puesto de manifiesto que estas representan el 75% de las utilizadas en el conjunto del territorio español. Respecto al número de manuales, metodológicamente la muestra es lo suficientemente amplia como justifican trabajos previos realizados en Ciencias Sociales (García-Francisco *et al.*, 2009; Sáiz, 2011; Sánchez-Fuster, 2017; Valls, 2007). Los libros consultados corresponden a los de la etapa de mayor complejidad cognitiva (10-12 años) y previa a la Educación Secundaria Obligatoria (ESO) (véase Tabla 1). De esta manera se puede llevar a cabo un análisis más exhaustivo de la complejidad de los contenidos propuestos. Asimismo, cabe señalar que son los más actuales tras la aprobación de la LOMCE (Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa). En relación con el temario revisado, se han consultado las unidades didácticas sobre Geografía Física (clima y tiempo atmosférico, hidrografía, etc.).

Tabla 1. Libros de texto analizados de Ciencias Sociales. Fuente: elaboración propia.

5^o de Educación Primaria
Benítez, J.K., Cano, J.A., Fernández, E. y Marchena, C. (2014). <i>Ciencias Sociales 5</i> . Anaya.
Gregori, J. y Viu, M. (2014). <i>Crónica 5. Ciencias Sociales</i> . Ediciones Bromera.
García, M. y Gatell, C. (2014). <i>Sociales, 5 Educación Primaria</i> . Aula activa. Vicens Vives.
Grence, T. (2015). <i>Ciencias Sociales. 5^o de Primaria</i> . Santillana Voramar.
Parra, E., Martín, S., Navarro, A. y López, S. (2014). <i>Ciencias Sociales. Comunitat Valenciana. 5^o Primaria</i> . SM.
6^o de Educación Primaria
Benítez, K., Cano, J.A., Fernández, E. y Marchena, C. (2015). <i>Ciencias Sociales, 6: Primaria</i> . Grupo Anaya.
García, M., Gatell, C. y Batet, M. (2015). <i>Sociales 6^o</i> . Vicens Vives.
Gregori, J. y Viu, M. (2015). <i>Ciencias sociales 6^o</i> . Ediciones Bromera.
Grence, T. y Gregori, I. (2015). <i>Ciencias Sociales 6^o</i> . Ediciones Voramar, Santillana Educación.
Martin, S., Parra, E., De la Mata, A. Hidalgo, J.M. y Moratalla, V. (2015). <i>Ciencias Sociales 6^o</i> . SM.

Como imágenes se han tenido en cuenta fotografías, ilustraciones, etc., que se insertan en los manuales escolares para tipificarlas según: 1) el grado de catastrofismo; y 2) el contexto territorial en el que se insertan. Respecto al grado de catastrofismo es cierto que los riesgos naturales pueden abocar a desastres en el territorio, pero también es verdad que pueden tener aspectos positivos. Por ejemplo, en la región mediterránea, en sociedades de base agraria, las inundaciones se consideraban como un

recurso ya que significaban un aporte de agua extra para la agricultura, favorecía su almacenamiento para usos domésticos, fomentaba la creación de suelos, etc. Por tanto, respecto a este primer objetivo, la finalidad es comprobar qué perspectiva predomina sobre estas imágenes en los manuales escolares (imágenes donde se vean daños materiales, pérdida de vidas humanas, etc., o no). Y en cuanto al contexto territorial (localización más o menos exacta de la ubicación de estas imágenes), el criterio que se ha escogido es si en la propia imagen, en la explicación en el texto (cuando hace referencia a ella) o en el pie de foto se inserta alguna explicación o ubicación exacta del territorio. Para la recopilación de datos se ha diseñado una rúbrica donde se han anotado las características sobre las imágenes que tienen que ver con las inundaciones atendiendo a los objetivos propuestos (grado de catastrofismo y contexto territorial) y diferenciando entre editoriales y cursos.

3. RESULTADOS

3.1. Catastrofismo de las imágenes

Tras el análisis de los libros de texto, se han identificado y analizado un total de 640 imágenes. De estas, el 5,3% (n=34) tienen que ver con algún tipo de riesgo natural, siendo las vinculadas con las inundaciones las más numerosas (29,4%; n= 10) junto a las que hacen referencia a la sequía. Los resultados ponen de manifiesto que la mayoría (el 90%; n=9) se caracterizan por presentar una imagen catastrófica y que se incorporan con un propósito meramente estético, es decir para captar la atención del alumnado y crear una sensación de episodio calamitoso y sin ninguna finalidad explicativa o instructiva. Por ejemplo, en el libro de texto de SM (5º de Educación Primaria) se inserta un apartado titulado “El día más raro” donde se indica que «en las noticias han hablado de los fenómenos atmosféricos más raros que se han registrado en España en los últimos meses» (Parra *et al.*, 2014, p. 40). Este titular puede llegar a manipular y confundir a los discentes, ya que si a la hora de explicar el clima mediterráneo se menciona que las inundaciones asociadas a precipitaciones de fuerte intensidad horaria es algo característico de este clima, cabe preguntarse por qué se indica que es “raro”. Además, este texto viene acompañado de dos imágenes ilustrativas y estéticas, pero que no explican a que responden (por ejemplo, causas que han generado esa situación) (Figura 1). La primera corresponde a una playa del Mediterráneo nevada (nada raro ya que este hecho suele suceder casi todos los años en algún punto de esta cuenca). La segunda, una urbanización de adosados inundada probablemente por ubicarse en una zona de marjal. Esta última imagen daría mucho juego a la hora de explicar el fenómeno del riesgo de inundación (peligrosidad + vulnerabilidad).

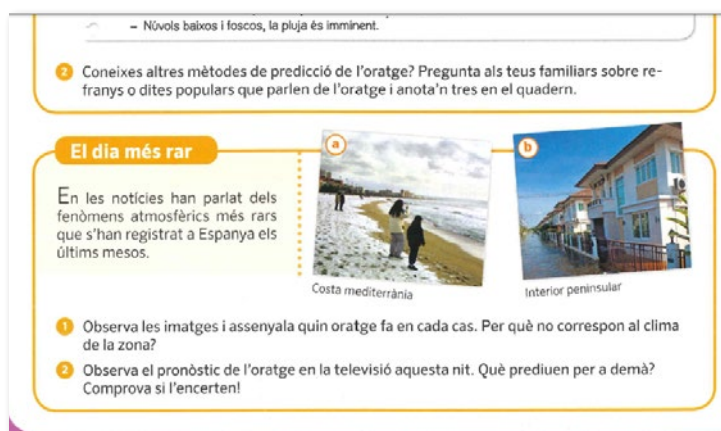


Figura 1. Apartado e imágenes que se insertan sobre fenómenos atmosféricos “raros” (editorial SM; 5º de Educación Primaria). Fuente: Parra *et al.* (2014).

Otras imágenes son las que incorpora la editorial Anaya (5º curso), la editorial Vicens Vives (5º curso) y Santillana (6º curso): lo que parece ser un parque o parking inundado y un coche dentro del agua (Figura 2); un pueblo inundado en el sur de España (puede que se trate de una localidad construida en el lecho de inundación del Guadalquivir o Guadiana); y una imagen de familias huyendo de una zona inundada que parece corresponder a una región del sureste asiático afectado por las lluvias monzónicas.



Figura 2. Imagen sobre una inundación (editorial Anaya; 5º de Educación Primaria). Fuente: Benítez *et al.* (2014).

Es evidente que cuando se habla de riesgo de inundación uno de los aspectos considerados es el factor humano. Ello determina que la mayoría de las fotografías se correspondan con desastres donde destacan los daños materiales (por ejemplo, los económicos), pero también cabe advertir que una inundación puede tener aspectos positivos para el ser humano. Esta explicación no se ha encontrado en ningún manual analizado y, por tanto, sería un aspecto a mejorar. Es el caso, por ejemplo, de la editorial Bromera que incorpora una fotografía de un azud construido sobre el lecho de un curso fluvial durante una crecida (Figura 3). Aunque no lo indica, se trata del azud de Sant Joan sobre el río Monnegre (Alicante). Si bien la imagen puede parecer catastrófica, refleja un comportamiento frecuente en este tipo de ríos-rambla por los que solamente circulan caudales coincidiendo con precipitaciones de cierta intensidad horaria. Su construcción tenía como finalidad derivar la escorrentía coincidiendo con lluvias torrenciales para su posterior aprovechamiento agrícola (Morales y Hernández, 2018). Por ello, las crecidas tenían un aspecto positivo para la agricultura tradicional de la zona ya que suponía un aporte de caudales extra.

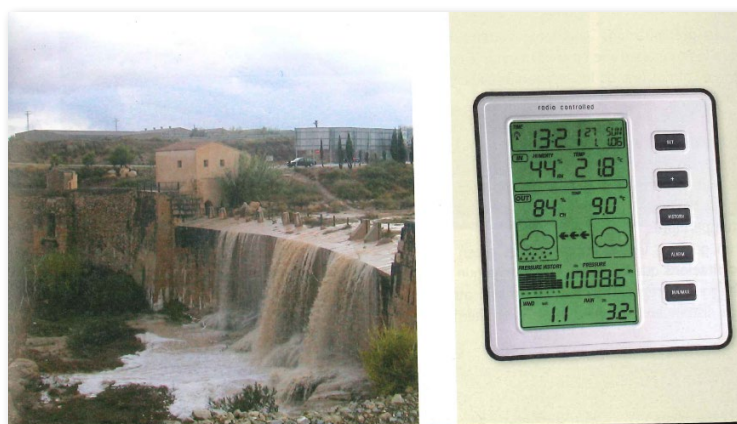


Figura 3. Imagen del azud de Sant Joan (Alicante) sobre el río Seco o Monnegre durante un episodio de lluvias intensas (editorial Bromera; 5º de Educación Primaria). Fuente: Gregori y Viu (2014).

3.2. Contexto territorial de las imágenes

En segundo lugar, se ha analizado el contexto territorial de las imágenes. Se ha comprobado que en la mayoría de ellas (el 90%; n=9) no se indica a qué territorio hacen mención. Falta, por tanto, información tanto en la propia imagen como en el texto que apoya las ilustraciones. En el caso de que se haga referencia a un ámbito territorial, este suele ser generalista (hace mención a una comunidad autónoma o a una área del país, por ejemplo), lo que tampoco favorece su comprensión. Es el caso de la fotografía que incorpora la editorial Vicens Vives (5º de Educación Primaria) sobre una inundación en “algún río del sur de España” (véase Figura 4). El lector puede hacerse una idea de que este paisaje podría ser tanto de la cuenca del Guadiana o del Guadalquivir. Por ello, la explicación de este riesgo natural a partir de las imágenes dificulta su análisis.



Figura 4. Imagen de la inundación de un río en el sur de España (editorial Vicens Vives; 5º de Educación Primaria). Fuente: García y Gatell (2014).



Figura 5. Imagen donde se recogen las principales actividades económicas de la costa mediterránea (editorial Vicens Vives; 6º de Educación Primaria). Fuente: García *et al.* (2015).

La función estética de las imágenes, como se ha comentado en el apartado anterior, también repercute en el hecho de que, en ocasiones, las imágenes tengan un gran interés, pero, al estar descontextualizadas de los contenidos y sin ninguna relación con las actividades, se pierde una gran oportunidad para analizarlas en clase. Es, por ejemplo, el caso de la editorial Vicens Vives, donde la imagen insertada en el manual escolar de 6º (Tema 2 “El medio físico de España”) debería servir para introducir una explicación del riesgo de inundación y la vulnerabilidad de la región mediterránea (véase Figura 5). Se lleva a cabo una explicación de cómo el ser humano ha transformado este espacio costero con la implantación de determinadas actividades económicas (turismo o incremento de la urbanización) y el crecimiento demográfico. Sin embargo, no se menciona (y aparece en la imagen) la desembocadura de un río en un área densamente ocupada por viviendas y actividades humanas, lo que se traduce en un área con riesgo de inundación. Se podría haber incluido, asimismo, alguna explicación o señalar qué áreas del territorio pueden verse afectadas por estos fenómenos.

4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

En esta investigación se ha realizado un análisis de las imágenes sobre las inundaciones que se incorporan en los manuales escolares de Ciencias Sociales (3º ciclo de Educación Primaria) teniendo en cuenta dos criterios: grado de catastrofismo y contexto territorial. Atendiendo a las hipótesis planteadas (“estas imágenes se incluirían en los manuales con una finalidad “sensacionalista”, y, respecto a la contextualización del territorio, “estas se presentarían sin indicar el lugar al que hacen referencia”), ambas se cumplen.

En cuanto al catastrofismo, se ha podido comprobar cómo las imágenes se insertan con una finalidad estética: tienen como objetivo llamar la atención, se caracterizan por un excesivo sensacionalismo y aparecen, generalmente, descontextualizadas de los contenidos, es decir la imagen tiene un escaso valor como recurso didáctico. Al analizarlas lo que se observa en ellas es la incidencia del factor humano (urbanizaciones inundadas, un pueblo anegado, familias huyendo de una inundación, etc.). El factor humano es el principal agente que aparece en las imágenes. Sin embargo, a la hora de explicar este fenómeno en los contenidos de los libros de texto, este pasa desapercibido. Morote y Olcina (2020) indican que, en relación con el cambio climático, las imágenes se incluyen para llamar la atención del lector, pero, realmente, poco tienen que ver con las consecuencias de este fenómeno. Ilustrativo es el comentario acerca de la inserción de una imagen sobre una inundación asociada con el monzón (editorial Santillana, 6º curso) en el apartado de cambio climático. Se incluye esta ilustración, pero no se explica este fenómeno atmosférico y si realmente está siendo influido por un cambio del clima. Son, por tanto, imágenes que pueden llegar a manipular y confundir al estudiante, y su inclusión responde, básicamente, a una finalidad estética como también pone de manifiesto el estudio llevado a cabo por Bel *et al.* (2019). Ese escaso valor que se le da a la imagen como recurso didáctico dificulta la apuesta por una educación basada en el fomento del pensamiento crítico. Es una cuestión fundamental cuando se analizan temáticas de impacto socio-ambiental como es el riesgo de inundación. Ello redundaría en la consolidación de actitudes acríticas ante las imágenes por parte del alumnado lo que afecta al desarrollo de sus competencias comunicativas al analizar información gráfica.

Se corrobora, asimismo, en esta publicación el uso, en ocasiones excesivo, de información e imágenes que proceden de los medios de comunicación (Internet, TV) y cuya utilización tiene como objetivo incidir en el carácter catastrófico de los riesgos naturales. Esta cuestión ya ha sido señalada en diversas publicaciones. Olcina (2017) incide en la falta de referencias al ser humano como generador de muchos de los efectos asociados a estos episodios extraordinarios. Al respecto Abbot *et al.* (2019), tras analizar 450 diagramas del ciclo del agua en libros de texto, publicaciones científicas e

información obtenida de internet, afirman que el 85% no hacía mención a la interacción humana con los procesos naturales. Esa escasa atención a las relaciones entre sociedad y medio en el que se asienta se repite en el estudio de Cuello y García (2019) que analiza cómo los manuales escolares analizan la red fluvial de una ciudad.

Respecto a la segunda hipótesis (“contexto territorial”) cabe destacar que el incluir imágenes sobre inundaciones pero sin especificar el territorio al que se refieren (río, ciudad, etc.), dificulta la explicación de este fenómeno. Y ello se acentúa por la amalgama de factores que intervienen en una inundación tanto humanos (ocupación del territorio) como climáticos (físicos). Por ello, la explicación de la inundación a partir de las imágenes debería corregir algunas de esas deficiencias y mejorar su rigor científico, incluyendo datos como la localización territorial, pero también cuestiones relacionadas con el concepto de vulnerabilidad social y como determinadas actuaciones (ocupación de áreas inundables) agravan el riesgo. Este escaso rigor para el caso de los contenidos sobre el cambio climático ha sido también analizado en los manuales de Ciencias Sociales (Educación Primaria). Morote y Olcina (2020) han comprobado como abundan las afirmaciones y explicaciones que no son corroboradas ni con fuentes ni con datos científicos. Al respecto Martínez-Fernández y Olcina (2019) afirman que el incremento de este rigor en los manuales no debería ser un obstáculo ya que estos recursos corresponden al 3^{er} ciclo de Educación Primaria (11-12 años de edad), es decir, los cursos previos a la ESO. Estos contenidos deben tratarse de una forma adecuada y acorde a la edad del discente. Es lo que se conoce como la transposición didáctica (el paso del saber sabio al saber enseñado), es decir, las transformaciones que registra el conocimiento para enseñarlo en las aulas (Chevallard, 1991). Para ello, Souto *et al.* (2019), en relación con las inundaciones, proponen actividades basadas en: 1) cómo actuar ante un episodio de inundación; 2) análisis de episodios pasados; y 3) realización de salidas de campo para analizar in situ el riesgo.

La escasa información sobre el riesgo de inundación puede inducir, por un lado, a que los docentes no traten este tema en las aulas y, por otro, que se presente con muy poco rigor. Esto se ha constatado en el trabajo de Morote y Souto (2020) quienes, al analizar las representaciones sociales del futuro profesorado de Educación Primaria sobre las inundaciones, ponen de manifiesto que tan sólo el 12,16% afirmó haber recibido algún tipo de información-instrucción sobre estos fenómenos durante la etapa escolar. La escuela debe, por tanto, adquirir un mayor protagonismo y compromiso en la formación de los futuros docentes en esta temática. Diversas son las iniciativas que se han desarrollado en los últimos años en esta línea. A modo de ejemplo se pueden mencionar los trabajos llevados a cabo por el grupo Gea-Clío en 1990 en la región valenciana (Morote y Souto, 2020) o las propuestas didácticas sobre vulnerabilidad sobre el riesgo de inundación (Woodhouse, 2007) y el cambio climático (Spear, 2018) elaboradas por la *Geographical Association* (Reino Unido). Estas se completan con iniciativas desarrolladas por programas de educación no formal como la realizada por Díez-Herrero *et al.* (2020) quienes analizan el proyecto de educación no formal “Venero Claro-Agua” que, desde 2013, ha llevado a cabo actuaciones didácticas diversas (juegos grupales, concursos, charlas, manejo de instrumental, videojuegos, etc.) dirigidas a niños y preadolescentes para concienciarlos acerca de la importancia de la prevención de los desastres naturales con particular atención al riesgo de inundación.

El libro de texto continúa siendo el principal recurso en la asignatura de Ciencias Sociales. Este hecho se convierte en una línea y reto de investigación futura. Asimismo, cabe destacar que con el análisis de los libros de texto, realmente no se sabe lo que el profesor enseña o cómo lo enseña, es decir, su capacidad para transmitir los conocimientos, lo que constituye una limitación de este estudio. Por ello sería necesario profundizar en cómo el profesorado explica estos contenidos, pero también el grado de conocimiento que adquiere el alumnado.

Como conclusión, cabe advertir, por un lado, lo positivo de que en los libros de texto de Educación Primaria se traten estos temas. Y en segundo lugar, algunas cuestiones que se deberían mejorar en los nuevos manuales escolares (LOMLOE). En este sentido, cabe destacar que es evidente que las inundaciones tienen repercusiones negativas. Sin embargo, lo que se puede apreciar a partir del análisis de las imágenes es la incidencia del factor humano (urbanizaciones inundadas, pueblos anegados, familias huyendo de una inundación, etc.). A la hora de explicar las causas de estos desastres (y por extensión los riesgos naturales y el cambio climático), el factor humano pasa desapercibido, aunque es el principal agente que aparece en las imágenes como aquí se ha podido comprobar. Son, por tanto, imágenes que pueden llegar a manipular y confundir al estudiante y especialmente porque lo que se busca es incorporar imágenes estéticas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abbot, Benjamin W. *et al.* (2019). Human domination of the global water cycle absent from depictions and perceptions. *Nature Geoscience*, 12 (7), 1-11.
- Arrebola, J.C. y Martínez, R. (2017). El cambio climático en los libros de texto españoles de Educación Primaria: Un análisis de las actividades. En: Cristina, A., Sande, E. y Helena, M. *VIII Congreso Ibérico de Didáctica da Geografia* (pp. 581-560). Associação de Professores de Geografia.
- Bel, J.C., Colomer, J.C. y Valls, R. (2019). Alfabetización visual y desarrollo del pensamiento histórico: Actividades con imágenes en manuales escolares. *Educación XXI*, 22(1), 353-374. [http://doi: 10.5944/educXX1.20008](http://doi:10.5944/educXX1.20008).
- Benítez, J.K., Cano, J.A., Fernández, E. y Marchena, C. (2014). *Ciencias Sociales 5*. Grupo Anaya.
- Calvo, F. (2001). *Sociedades y territorios en riesgo*. Ediciones del Serbal.
- Chevallard, Y. (1991). *La Transposition Didactique du Savoir Savant au Savoir Enseigné*. La Pensée Sauvage éditions.
- Cuello, A. (2018). Las Inundaciones del invierno 2009-2010 en la prensa, un recurso educativo para las ciencias sociales. *Revista de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*, 2, 70-87.
- Cuello, A. y García, F. (2019). ¿Ayudan los libros de textos a comprender la real fluvial de la ciudad? *Revista de Humanidades*, 37, 209-234.
- Díez-Herrero, A. (2015). Buscando riadas en los árboles: Dendrogeomorfología. *Enseñanza de las ciencias de la tierra: Revista de la Asociación Española para la Enseñanza de las Ciencias de la Tierra*, 23 (25), 272-285.
- Díez-Herrero, A., Llorente, M., Ballester, J.A. y Ruíz, V. (2009). Riesgos por avenidas e inundaciones. *Enseñanza de las Ciencias de la Tierra*, 17 (3), 254-263.
- Díez-Herrero, A., Hernández-Ruiz, M., Díez, P. y Carrera, C. (2020). Programa de Educación Infantil en el riesgo de inundaciones ‘Venero Claro-Agua’ (Ávila). En: López, I., Melgarejo, J. y Fernández, P. *Riesgo de inundación en España: análisis y soluciones para la generación de territorios resilientes* (pp. 1191-1200). Servicios de Publicaciones de la Universidad de Alicante.
- Fernández-Álvarez, R. (2020). The landscape in the teaching of geography: Analysis of the curricula contents of primary education and secondary education. *Zeitschrift für Geographiedidaktik Journal of Geography Education*, 48 (4), 139-157.
- García, M. y Gatell, C. (2014). *Sociales, 5 Educación Primaria*. Aula activa. Vicens Vives.
- García-Francisco, J., Pardo, P. y Rebollo, L.F. (2009). La desertificación y otros problemas ambientales en los libros de texto de geografía de educación secundaria en España. En: Pillet, F., Ca-

- ñizares, M.C. y Ruiz, A. *Geografía, territorio y paisaje. El estado de la cuestión: actas del XXI Congreso de Geógrafos Españoles* (pp. 1757-1772). Asociación de Geógrafos Españoles.
- García, M., Gatell, C. y Batet, M. (2015). *Sociales 6º*. Vicens Vives.
- García-Martín, J.A., Américo, M.J., Bodoque, J.M., Díez-Herrero, A., Pérez, R. y Talayero, F. (2020). Análisis de la percepción social para la gestión y comunicación del riesgo de inundaciones. En: López, I., Melgarejo, J. y Fernández, P. (Coords). *Riesgo de inundación en España: análisis y soluciones para la generación de territorios resilientes* (pp. 1061-1086). Servicios de Publicaciones de la Universidad de Alicante.
- Garzón, G., Ortega, J.A., y Garrote, J. (2009). Las avenidas torrenciales en cauces efímeros: ramblas y abanicos aluviales. *Enseñanza de las Ciencias de la Tierra*, 17 (3), 264-276.
- Gregori, J. y Viu, M. (2014). *Crónica 5. Ciencias Sociales*. Ediciones Bromera.
- Hernández-Ruiz, M., García-Pozuelo, M., Díez-Herrero, A. y Carrera, C. (2020). Mejora de la percepción y conocimiento infantil sobre el riesgo de inundaciones: Programa “Venero Claro-Agua” (Ávila)”. En: López, I., Melgarejo, J. y Fernández, P. *Riesgo de inundación en España: análisis y soluciones para la generación de territorios resilientes* (pp. 1201-1210). Servicio de Publicaciones de la Universidad de Alicante.
- Intergovernmental Panel on Climate Change (IPCC) (2014). *Climate Change 2013 and Climate Change 2014* (3 vols.). <http://www.ipcc.ch>
- Intergovernmental Panel on Climate Change (IPCC) (2022). *Climate Change 2021. The Physical Science Basis*. https://www.ipcc.ch/report/ar6/wg1/downloads/report/IPCC_AR6_WGI_Full_Report.pdf
- Martínez-Fernández, L.C. y Olcina, J. (2019). La enseñanza escolar del tiempo atmosférico y del clima en España: currículo educativo y propuestas didácticas. *Anales de Geografía de la Universidad Complutense*, 39 (1), 125-148.
- Miralles, P., Molina, S. y Ortuño, J. (2011). *La importancia de la historiografía en la enseñanza de la historia*. GEU.
- Morales, A. y Hernández, M. (2018). Aproximación epistemológica sobre los usos de agua de avenida en las laderas subáridas. En: Márquez Domínguez, J.A. y Borrel, J. *Ciencia Regional y Andalucía a partir de la visión del geógrafo Gabriel Marco Cano García. Un homenaje a su vida y obra* (pp. 279-298). Servicio de Publicaciones de la Universidad de Sevilla.
- Morote, A.F. (2017). El Parque Inundable La Marjal de Alicante (España) como propuesta didáctica para la interpretación de los espacios de riesgo de inundación. *Didáctica Geográfica*, 18, 211-230.
- Morote, A.F. (2020). Recuerdos y experiencias de la Geografía Escolar. Caso de estudio de la asignatura de Geografía de las Regiones del Mundo (Universidad de Alicante). En: Roig-Vila, R. *Investigación e innovación en la Enseñanza Superior. Nuevas aportaciones desde la investigación e innovación educativas* (pp. 334-343). Octaedro.
- Morote, A.F. (2021). La explicación del riesgo de sequía en la Geografía escolar. Una exploración desde los manuales escolares de Ciencias Sociales (Educación Primaria). *Boletín De la Asociación de Geógrafos Españoles*, 88, 1-32. <https://doi.org/10.21138/bage.3047>.
- Morote, A.F. y Hernández, M. (2020). Social Representations of Flooding of Future Teachers of Primary Education (Social Sciences): A Geographical Approach in the Spanish Mediterranean Region. *Sustainability*, 12 (15), 1-14. <https://doi.org/10.3390/su12156065>.
- Morote, A. F. y Olcina, J. (2020). El estudio del cambio climático en la Educación Primaria: una exploración a partir de los manuales escolares de Ciencias Sociales de la Comunidad Valenciana. *Cuadernos Geográficos*, 59 (3), 158-177. <https://doi.org/10.3390/su12156065>

- Morote, A.F. y Olcina, J. (2021). La importancia de la enseñanza del cambio climático. Propuestas didácticas para la Geografía escolar. *Estudios Geográficos*, 82 (291), e078. <https://doi.org/10.3989/estgeogr.202189.089>
- Morote, A.F. y Pérez-Morales, A. (2019). La comprensión del riesgo de inundación a través del trabajo de campo: Una experiencia didáctica en San Vicente del Raspeig (Alicante). *Vegueta. Anuario de la Facultad de Geografía e Historia*, 19, 609-631.
- Morote, A.F. y Souto X. M. (2020). Educar para convivir con el riesgo de inundación. *Estudios Geográficos*, 81 (288), 1-14. <https://doi.org/10.3989/estgeogr.202051.031>.
- Morote, A. F., Hernández, M. y Olcina, J. (2021). Are Future School Teachers Qualified to Teach Flood Risk? An Approach from the Geography Discipline in the Context of Climate Change. *Sustainability*, 13 (15), 8560. 1-22. <https://doi.org/10.3390/su13158560>
- Olcina, J. (2017). La enseñanza del tiempo atmosférico y del clima en los niveles educativos no universitarios. Propuestas didácticas. En: Sebastiá, R. y Tonda, E.M. *Enseñanza y aprendizaje de la Geografía para el siglo XXI* (pp. 119-148). Servicio de Publicaciones de la Universidad de Alicante.
- Ollero, A. (1997). Crecidas e inundaciones como riesgo hidrológico. *Un planteamiento didáctico. Lurr@lde*, 20, 261-283.
- Organización de las Naciones Unidas (ONU) (2015). *Sustainable Development Goals. UNDP, Sustainable Development Agenda*. <https://www.undp.org/content/undp/es/home/sustainable-development-goals/resources.html>
- Parra, E., Martín, S., Navarro, A. y López, S. (2014). *Ciencias Sociales. Comunitat Valenciana. 5º Primaria*. SM.
- Pérez-Morales, A., Gil, S. y Quesada, A. (2021). Do we all stand equally towards the flood? Analysis of social vulnerability in the Spanish Mediterranean coast. *Boletín de la Asociación de Geógrafos Españoles*, 88, 1-39. <https://doi.org/10.21138/bage.2970>
- Prats, J. (2012). Criterios para la elección del libro de texto de historia. *Histodidáctica*, 70, 7-13.
- Sáiz, J. (2011). Actividades de libros de texto de Historia, competencias básicas y destrezas cognitivas, una difícil relación: análisis de manuales de 1º y 2º de ESO. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 25, 37-64.
- Sánchez-Fuster, M.C. (2017). *Evaluación de los recursos didácticos utilizados en Ciencias Sociales, Geografía e Historia en Educación Primaria*. Facultad de Educación, Universidad de Murcia (España). Tesis Doctoral.
- Serantes, A. (2015). Como abordan o Cambio Climático os libros de texto da Enseñanza Secundaria Obligatoria na España. *AmbientalMENTEsustentable*, 20, 249-262.
- Souto, X.M., Morote, A.F. y García, D. (2019). Crisis y riesgos naturales en la educación social. El caso del riesgo de inundación en Educación Primaria. En AGE y Universidad de Valencia. *Crisis y espacios de oportunidad. Retos para la Geografía* (pp. 171-185). Asociación Española de Geografía.
- Spear, P. (2018). Get in the picture about climate change. *Primary Geography*, 96, 26-27.
- Teso, G., Gaitán, J.A., Sánchez-Holgado, P., Arcila, C., Fernández-Reyes, R., Lozano, C., Morales, E., López, J. y Piñuel, J.L. (2021). *La comunidad del cambio climático y de la transición ecológica. III informe del Observatorio de la Comunicación del Cambio Climático*. ECODES. Ministerio para la Transición Ecológica y el Reto Demográfico.
- Valls, R. (2007). *Historiografía Escolar Española: Siglos XIX-XXI*. UNED.
- Valls, R. (2008). *La Enseñanza de la Historia y textos escolares*. Zorzal.
- Woodhouse, S. (2007). Exploring the future. *Primary Geography*, 64, 38-39.

Devolviendo la naturaleza a los centros educativos

Mulero Cruces, María del Mar; Nielsen Rodríguez, Adriana y Romance García, Ángel Ramón

Didáctica de las Lenguas, las Artes y el Deporte, Universidad de Málaga (España)

Abstract: Este Proyecto persigue el devolver al alumnado de los centros educativos el contacto perdido con la naturaleza. Con nuestra actuación pretendemos satisfacer las necesidades de naturaleza que los discentes presentan de forma innata, tratando así de resolver aquellos trastornos que se encuentran implantados en la sociedad actual, caracterizada por una tendencia al alejamiento de nuestro modo de vida ancestral como seres humanos: vivir en la naturaleza y disfrutar del medio ambiente. Para el logro de este objetivo, necesitamos partir de un directivo con unas características orientadas a la ejercitación de un liderazgo transformacional. Esto incitará a los docentes a la aproximación a metodologías alternativas en las cuales el acercamiento a la naturaleza es parte esencial de sus fundamentos. El cambio se orienta hacia la motivación de la educación en verde, es decir, dar impulso al uso de espacios exteriores, a la introducción de materiales naturales en el aula, y el fomento, desde las primeras etapas de infantil, del apego, respeto y cuidado por la naturaleza. La adquisición de rutinas orientadas hacia el contacto con la naturaleza supone un incremento del desarrollo integral del alumnado, tanto físico como psicológico, logrando la adquisición de rutinas orientadas hacia el contacto con la naturaleza, la alimentación sana, la realización de ejercicio y actividades al aire libre, la motivación y el desarrollo de la inteligencia emocional.

Keywords: natural sciences, alternative education, learning environment, educational innovations, educational models.

1. INTRODUCCIÓN

Actualmente, la sociedad presenta una cultura educativa definida por el seguimiento de pedagogías tradicionales que marcan unas pautas de actuación cerradas y concretas dentro de un ambiente artificial y desnaturalizado (Abelleira, 2018). Este hecho tal vez proporciona al profesorado cierta tranquilidad o control en cuanto a previsión se refiere, de manera que podemos conocer de antemano, con mayor probabilidad, lo que va a suceder en el aula. A su vez, a esta situación le suele acompañar la aceptación de un rol transmisivo y directivo, que le permite manejar y controlar lo que a su alrededor acontece: manteniendo el silencio en el aula, las distribuciones estáticas impuestas y las tareas homogéneas para todo el alumnado entre otras (Santos, 2019). Nuestro empeño como docentes y directivos (Pulido y Herrera, 2019) debería ir más enfocado a la formación de ciudadanos cívicos de pensamiento crítico y con valores que susciten el desarrollo integral personal, coadyuvantes de la adquisición de habilidades fundamentales para la convivencia con los iguales y con el medio vivo en el que cohabitan, por tanto, comprometidos con la naturaleza (Santos, 2019).

Por ello, ante la necesidad de la reincorporación de la naturaleza en la vida cotidiana del alumnado están floreciendo actualmente algunas pedagogías alternativas interesantes. Según Zabalza (2020) y Duque y Bastidas (2021), esto resultaría básico para conseguir una atención personal y un desarrollo individualizado, relacionar la creatividad y el tiempo fenomenológico, promover curiosidad ante los sucesos con la directa afectación ante la actitud y la motivación del alumnado, y la vuelta al medio natural y su incidencia en el desarrollo positivo de los infantes.

Sin embargo cabría preguntarse; ¿resultarán estas pedagogías alternativas en modelos referentes pese a que muchas tienen más de un siglo de vida? ¿Realmente conseguirán acercar la naturaleza a las

aulas y producir los beneficios que se nos describen? Estas metodologías alternativas podrían suponer un soplo de aire fresco en los centros educativos, ya que contribuyen con recursos y organizaciones que facilitan el cambio en lo preestablecido con pedagogías activas, manipulativas y naturales que van buscando un mundo mejor a través de la educación (Aparici et al., 2018).

2. DESARROLLO DEL TEMA

2.1. Justificación

En la sociedad contemporánea, los niños y niñas tienen menos relación con el medio ambiente y una menor exposición a la naturaleza. Esto ha dado lugar a lo que se conoce con el término de “trastorno por déficit de naturaleza” que acuñó Louv en 2005 (McKivigan, 2020). Este autor documentó los diferentes cambios que se han producido en las familias actuales y en la distribución de sus tiempos de ocio, destacando el alto grado de dedicación al uso de las nuevas tecnologías en detrimento de la realización de actividades en contacto con la naturaleza (Kuo et al., 2018).

Por ello es conveniente alejarnos de metodologías transmisivas y directivas, y devolver a la Naturaleza su protagonismo dentro de los procesos de aprendizaje de forma directa mediante el contacto con el medio natural (Knight, 2018). De esta forma se deben facilitar experiencias labradas en un medio idóneo, que satisfagan la necesidad de manipular y vivenciar con materiales del entorno, construyendo de una forma natural el conocimiento sobre sí mismos y el mundo que les rodea (Manuale, 2021).

2.2. El alumnado y la necesidad de naturaleza en las etapas de infantil

Este trabajo de reflexión teórica se encuentra orientado hacia la necesidad de cubrir las insuficiencias de contacto con la Naturaleza que presenta el alumnado en los centros educativos actuales (McKivigan, 2020). En este caso, nuestro contexto es el del trabajo de las Ciencias Naturales de forma experiencial en el aula de infantil y en el centro de modo más genérico.

Son numerosos los autores que destacan los beneficios del contacto con la naturaleza a edades tempranas. Este contacto aportará un gran beneficio al logro de un desarrollo completo e íntegro. Además, permitirá el despliegue de la potencialidad del niño y la niña, dada la concepción activa que existe en esta etapa (Murphy, 2020). El niño es concebido desde una visión dinámica, y se le cataloga como una entidad que crece y evoluciona, lo que Deval denomina el período de “La aparición de las primeras observaciones sistemáticas” y Piaget como la “Fase de las biografías” (Ruiz, 2019). Según Goleman, todo lo que acontezca en este período es tan decisivo que lo vivenciado en esta etapa definirá en gran medida nuestra personalidad futura (Alonso-Serna, 2019). Desde la perspectiva evolutiva, Goleman destacó la importancia de la inteligencia social que se desarrolló en un entorno natural. A ésta le otorgó la condición de una de las capacidades que más ha contribuido a la supervivencia de nuestra especie. Afirmó que el cerebro social se desarrolló básicamente en especies de mamíferos que vivían en grupos y evolucionó como un mecanismo de supervivencia en el medio natural. (Pulido y Herrera, 2019).

El contacto con la Naturaleza influirá también en el desarrollo desde una perspectiva biológica, ya que se pondrán en marcha diversos mecanismos de adaptación y reorganización ante las interacciones con su hábitat (Murphy, 2020). Estos ajustes buscarán la armonía ante la creciente descompensación del equilibrio del medio, buscando la vuelta a la comunión con las orientaciones principales de sus procesos formadores ancestrales. Estos ajustes, a su vez, repercutirán de forma directa en la racionalidad de los individuos que depende de la evolución en el medio natural en los periodos más sensibles

(Sobko et al., 2018). En estas etapas incorporarán a su lógica el uso de herramientas cognitivo/científicas en la resolución de problemas. Estos condicionantes aportarán empatía, autosuficiencia, autonomía, resiliencia, además de un amplio abanico de posibilidades que surgirán ante las representaciones de la realidad en su mente. Todo este proceso acontecerá siempre que el ambiente sea adecuado para ello (Ruiz, 2019).

2.3. Beneficios de lo natural en educación infantil

Debido a que este tema es un argumento que preocupa e inquieta por los cambios tan bruscos vivenciados entre las últimas generaciones, es posible encontrar múltiples estudios e investigaciones que destacan los beneficios que los infantes obtienen mediante el contacto con el medio natural, (Manuale, 2021). Sin embargo, aún con esta condición de preocupación, seguimos sin implantar en los centros escolares ambientes naturales, clases al aire libre o salidas más abundantes programadas a espacios naturales, que puedan paliar las carencias de contacto con la Naturaleza que vivencian los niños y niñas de hoy en día (Knight, 2018), lo cual nos acerca al concepto de biofilia.

Al hablar de la biofilia, nos referimos a la programación biológica de nuestro cerebro para relacionarse con otros seres vivos, humanos, vegetales o animales (García y Villar, 2020). Estos contactos con otros seres vivos producen cambios y modificaciones en la estructura cerebral, traducidas en mejoras en el conocimiento, la salud y el bienestar de los seres humanos. Los humanos sentimos una atracción congénita por la vida, por la naturaleza y sus múltiples manifestaciones, y les asignamos de forma innata una necesidad de presencia en nuestras vidas (Kuo et al., 2019). De hecho, la mayor parte de la historia de la humanidad se ha desarrollado en un ambiente natural, donde el contacto con la naturaleza se correspondía con sus quehaceres diarios, viviendo en sociedades agricultoras y cazadoras. Por aquel entonces, los más pequeños realizaban actividades físicamente exigentes y mentalmente relajantes que requerían del uso de gran parte de sus receptores sensoriales: escalada, caza de animales pequeños, pesca, recolección de frutos, construcción de casas de palos y troncos, natación en ríos o lagos, etcétera (McKivigan, 2020).

Los infantes siguen necesitando actualmente ese contacto directo con la naturaleza, y no sólo por el estudio de las plantas y los animales de su entorno inmediato. Debemos promocionar un contacto y desarrollo integral lo que implica también sortear a su “analfabetismo taxonómico” (Lindemann y Köhler, 2019). En este sentido se han desarrollado algunos programas como el programa educativo “Naturaleza en el camino a la escuela”, en el que los pequeños y pequeñas mostraron el deseo ante este tipo de aprendizaje debido al disfrute y la motivación que les induce estar en contacto con la naturaleza y fuera del aula. Además, también es significativa la aceptación y el progreso presentado por parte del profesorado involucrados en esta metodología (Mirón et al., 2019).

Existen estudios que argumentan las consecuencias negativas del déficit de Naturaleza (García y Villar, 2020). En estos estudios se encontraron diferencias significativas en relación con las capacidades de atención que muestran niños expuestos a la naturaleza y los que no. Según estas investigaciones, los espacios naturales permiten a los infantes pensar con más claridad y enfrentarse de forma más eficiente al estrés de la vida cotidiana. Incluso se obtiene una reducción significativa en los síntomas del TDAH (Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad) cuando estos se encuentran en relación directa y habitual con la naturaleza. No queda clara la razón por la cual este contacto influye tan directamente en las funciones cerebrales relacionadas con la atención, pero los estudios constatan que es una realidad (García y Villar, 2020).

Las experiencias en la naturaleza estimulan y promueven el aprendizaje significativo, el desarrollo íntegro personal y la empatía ambiental. Se mejora el aprendizaje cuando se está en el entorno natural

ya que el estudiante está más atento, menos estresado, más auto disciplinado, más comprometido e interesado, y más físicamente activo (Kuo et al., 2019). Actualmente, los niños y niñas de hoy juegan menos en el exterior que generaciones anteriores, debido en parte al cambio de sociedad y la inseguridad que la acompaña. Se ha cambiado este buen hábito por un comportamiento sedentario frente a las pantallas (Lindemann y Köhler, 2019). Hoy en día, las preferencias han cambiado. Se dedica un tiempo desorbitado al uso de las nuevas tecnologías y a la vida en la urbe, restado del lapso que le dedicamos a realizar actividades al aire libre y en contacto con la naturaleza. Las familias han cambiado, los hábitos han cambiado, las prioridades han cambiado, y por ello, nuestra salud física y mental se han visto deterioradas. Este fenómeno se conoce como “trastorno por déficit de naturaleza” (McKivigan, 2020).

Además del escaso tiempo que dedicamos al contacto con la Naturaleza, cabe añadir que los materiales disponibles en las viviendas, centros escolares e incluso parques infantiles, son cada vez menos naturales. Nos encontramos rodeados de plástico, cemento y asfalto, de vehículos a motor, transportes y actividades que fomentan el sedentarismo. Aún no hemos conseguido adaptarnos neurológicamente al ambiente sobreestimulado en el que nos vemos inmersos a diario. Como resultado hemos obtenido la “fatiga de atención dirigida”, la cual viene acompañada por comportamientos impulsivos, nerviosismo y agitación, irritación y la incapacidad de concentrarse (García y Villar, 2020).

En este sentido, algunos estudios encontraron una relación directa entre la cantidad y la calidad de la naturaleza que encontramos en los patios de recreo escolares y el bienestar infantil (Corraliza y Collado, 2019). El desenvolvimiento en un entorno natural puede amortiguar el efecto negativo de algunas situaciones estresantes. Por este motivo es sumamente importante la disposición de elementos naturales dentro de los centros educativos (Quintana et al., 2019). La salud y el bienestar dependen, en parte, de que estos entornos permitan interacciones recurrentes y directas con elementos naturales (González y Schenetti, 2019). Es preciso dejar de plastificar la vida de los niños y niñas, optando por crear espacios naturales cercanos y accesibles que les consientan interactuar directa y frecuentemente con la naturaleza. Gracias a esto el alumnado y el profesorado obtendrán múltiples beneficios físicos, cognitivos, psicológicos y sociales (Sobko et al., 2018).

2.4. Metodologías naturalmente alternativas

Para lograr trasladar la Naturaleza al centro escolar y a las aulas se ha recurrido a la introducción de conceptos y metodologías extraídas de algunas pedagogías alternativas. Estas pedagogías alternativas ofrecen una visión sobre la Naturaleza mucho más rica que cualquier otro método tradicional, ya que esta protagoniza los procesos de enseñanza y aprendizaje de forma directa (Santos, 2019). El contacto con el medio natural se transforma en una herramienta global que aúna gran parte de las experiencias que se labran en la etapa infantil (Abelleira, 2018). Otro aspecto fundamental que se desarrolla de manera transversal en estas pedagogías es el de la educación ambiental (González y Schenetti, 2019). Tanto en Montessori, Waldorf como en Reggio Emilia, el respeto y el cuidado de la Naturaleza son fundamentales y se consolidan a través de la presencia de la naturaleza en el desarrollo cotidiano del aula, ya sea en la práctica educativa, en los materiales, en las excursiones o en las actividades que se realizan (Aparici et al., 2018). En ellas se focaliza la percepción de nuestro lugar en el mundo como parte activa de la Naturaleza, cuyas acciones tienen repercusión y un papel fundamental para custodiar y respetar la vida en este planeta, al que todos necesitamos en las mejores condiciones posibles (Duque y Bastidas, 2021).

Estas pedagogías apuestan por materiales recolectados en la naturaleza o de índole natural. Se trata de materiales no estructurados preparados en ocasiones con materiales reciclados o reutilizados a

los que se les aporta una nueva vida (Aparici et al., 2018). De forma directa y transversal, se recurre al cuidado y al respeto por la naturaleza y sus elementos, creando con ello hábitos de integración y aceptación ante estas actividades, así como la creación de ambientes naturales en los propios centros educativos (Corraliza y Collado, 2019).

Tabla 1. Sistema metodológico basado en conceptos de pedagogías alternativas.

Montessori	Waldorf	Reggio Emilia
Contacto con el medio natural	Contacto con el medio natural	Contacto con el medio natural
Respeto y el cuidado de la Naturaleza	Respeto y el cuidado de la Naturaleza	Educación ambiental
Materiales realizados con elementos naturales poco estructurados (madera principalmente)	Materiales recolectados de la naturaleza Materiales no procesados (principalmente madera, cera de abejas, lana)	Materiales recolectados de la naturaleza Materiales reciclados
Recreación de la vida adaptada al tamaño de los escolares	Experimentación de la vida en el antiguo hogar	Promoción de la investigación y la experimentación científica
Impulso de la autonomía y la curiosidad	Impulso de la creatividad y la imaginación	Impulso del desarrollo de las diversas inteligencias

2.5. Educando en verde en los centros educativos

Estas intervenciones orientadas al desarrollo natural mediadas por la educación se corresponden con el acto educativo en sí, tal y como nos indica Vygotsky (Santos, 2019). Será el o la docente responsable del uso transversal en su práctica durante la interacción con su alumnado. Es decir, se necesitan docentes preparados, inteligentes, con capacidad de adaptación, con actitudes y aptitudes formativas, con recursos para obtener herramientas metodológicas naturales adecuadas que les permitan enseñar a sus educandos las competencias relativas a la biósfera de forma afectiva, partiendo de una propia cultura de valores naturales bien definida (Mirón et al., 2019). Con todo ello conseguiremos promover aspectos cardinales como son el aprendizaje significativo, la observación y la experimentación, la autonomía, la participación, la creatividad y la curiosidad (Zabalza, 2020). El docente, como nos indica Montessori, ejerce como orientador o guía en el proceso, fomentando el desarrollo integral del alumnado, que, al fin y al cabo, debe ser el objetivo principal de la acción docente (Manuale, 2021).

Sin embargo, ante la propuesta de pedagogías alternativas o de la educación en verde la respuesta más inmediata es el miedo a lo desconocido, las dudas y la inseguridad (Duque y Bastidas, 2021). Muchos docentes se encuentran en una situación de relativa acomodación y tranquilidad ante la metodología que usa, conoce y domina, de ahí que la respuesta obtenida ante la propuesta del cambio sea negativa o pasiva (Aparici et al., 2018). Esta respuesta emana en base a lo que supone para el docente la aceptación del cambio: una agitación en su mundo que le obliga a modificar su conducta y crecer profesional y personalmente, viéndose obligado a enfrentarse a sus miedos y conflictos saliendo de su zona de confort (Mirón et al., 2019). Si por el contrario nos encontramos con unos líderes transformacionales que aporten la motivación, el apoyo y los medios formativos necesarios, podremos avanzar y suprimir esa interpretación amenazadora ante lo nuevo y desconocido, eliminando a su vez la angustia y la resistencia ante el cambio. Algunos docentes piensan que con la realización de salidas y el uso de aulas o espacios exteriores de forma habitual, se crea un nerviosismo o falta de concentración en

el alumnado al volver al aula interior a seguir con otras tareas. Sin embargo, los efectos que producen estas incursiones en la naturaleza se acompañan de secuelas positivas encaminadas hacia una mayor concentración y relajación, mayor motivación y grado de participación en las clases realizadas en el interior, aumentando incluso la calidad de estas (Kuo et al., 2018).

De forma local, autonómica y nacional, deberíamos repensar los espacios verdes que encontramos en las ciudades y en los centros educativos, eliminando conjuntamente las barreras que impiden la correcta relación de los niños con la naturaleza. Deberíamos reflexionar sobre los patios de los centros escolares, los parques y las aulas, deconstruyendo lo preestablecido y reemplazando el asfalto y los derivados del petróleo por terrenos escolares verdes que atiendan a una planificación creativa de espacios naturales accesibles (Sobko et al., 2018). A su vez, los centros escolares deberían readaptar los espacios estableciendo terrenos naturales pensados para el beneficio del alumnado del centro mediante la creación de ambientes de aprendizaje que permitan la interacción con materiales naturales (Santos, 2019), el establecimiento de espacios y aulas abiertas al exterior y a la naturaleza (González y Schenetti, 2019) y patios de centros escolares naturales o ambientados en la naturaleza donde los elementos naturales o reciclados sean los protagonistas (Abelleira, 2018).

Otro factor fundamental lo constituye el papel que juegan las familias en el desarrollo de sus hijos, las cuales son responsables de ofrecer un contacto mínimo con los espacios naturales (Corraliza y Collado, 2019). Las familias a veces olvidan la importancia de lo natural y se transforman en transmisores de nuestros miedos. Anteponemos el evitar manchas o raspase un poco las rodillas a la educación y diversión al aire libre. Los infantes mostrarán una sensación de sentimientos encontrados, que les alejan de la naturaleza en contra de su voluntad por atender a las peticiones de su entorno más cercano (McKivigan, 2020). De nuevo el profesorado y el centro vuelven a tener un papel importante ante la implantación de esta innovación, transmitiendo a las familias sus conocimientos, ideas y pensamientos de forma asertiva. Resultará básico implicarlos en el proceso para que de primera mano, sean conocedores de los cambios producidos y los beneficios obtenidos, motivándoles de esta forma a seguir avanzando en esta materia a través de su implicación directa (Sein et al., 2019).

2.6. Cumpliendo las exigencias del curriculum de infantil

Con estas pedagogías se produce un acercamiento a las Ciencias de la Naturaleza, que, pese a las dudas que puedan surgir con respecto a la validez de las metodologías alternativas, se constata que permiten un cumplimiento de los criterios establecidos en la legislación vigente. Admiten el logro de los objetivos, contenidos, principios metodológicos y evaluación que propone el currículo, bajo un enfoque de respeto hacia los intereses, necesidades y ritmos personales de nuestro alumnado, facilitando de esta forma la integración de todos los infantes de forma inclusiva, atendiendo por tanto a la pluralidad del aula y a sus necesidades específicas (Zabalza, 2020).

El currículo de infantil estará orientado a desarrollar las capacidades de los/as niños/as según Duque y Bastidas (2021), procurando que adquieran aprendizajes que les permitan interpretar el mundo que les rodea, así como actuar en él, por lo tanto, tiene que ser un aprendizaje significativo y motivador. Además, se trabajarán de manera transversal valores como la paz, la diversidad, hábitos de consumo y vida saludable, que ayudará al alumnado a asumir una vida responsable en una sociedad libre y democrática (Sein et al., 2019). Esto quedará organizado desde un enfoque globalizador y se planificará de manera integrada y contextualizada, acomodando su desarrollo a las características, intereses y necesidades del alumnado (Mirón et al., 2019). Los centros educativos elaborarán sus propuestas pedagógicas atendiendo a la diversidad, por lo que deberán tener en cuenta los diferentes ritmos de aprendizaje, organizando y proporcionando contextos y situaciones de aprendizaje, expe-

riencias, espacios, materiales y ambientes que configuran un medio de aprendizaje y socialización (Sein et al., 2019).

Se hace hincapié sobre la curiosidad que sienten los niños y niñas hacia el medio natural, y la importancia de que observen e interaccionen con sus distintos elementos y seres, a fin de que construyan su conocimiento del entorno y desarrollen valores de respeto y afecto (Pulido y Herrera, 2019). De esta forma, los objetivos y contenidos que se deben desarrollar en referencia al conocimiento del entorno les facilitarán conocer los componentes básicos del medio natural y algunas de las relaciones que se producen entre ellos, valorando su importancia e influencia en la vida de las personas, desarrollando actitudes de cuidado y respeto hacia el medio ambiente y adquiriendo conciencia de la responsabilidad que todos tenemos en su conservación y mejora.

3. CONCLUSIONES

Vivimos en una sociedad que evoluciona a un ritmo vertiginoso, y se aleja de forma acelerada de la Naturaleza, la cual, se ha visto relegada a zonas localizadas rodeadas de asfalto y plástico. Los niños no deberían estar privados de ella, ya que existe una relación estrecha entre el contacto con la Naturaleza, el desarrollo y el bienestar infantil. Esta carencia se encuentra directamente relacionada con diversos déficits y trastornos ligados con el bienestar, la atención y la salud. Los centros educativos, los docentes y las familias deben ser promotores del íntegro desarrollo de los infantes, para lo cual se hace necesaria indiscutiblemente la presencia de la Naturaleza en las aulas y en los equipamientos públicos, concertados o privados.

El contacto con la Naturaleza, la interacción con el entorno y el medio natural ofrece a los infantes un mayor conocimiento sobre sí mismos y un completo desarrollo de sus habilidades y destrezas. Esta interacción permitirá la construcción de una idea de la vida que facilitará sus relaciones y la comunicación con sus iguales y con su entorno, definiendo en gran parte su personalidad adulta y su futuro dentro de esta sociedad. Además, y de forma transversal, se promoverán valores de educación ambiental, respeto por el medio que nos rodea y por todos los seres vivos que habitan este planeta. Para la consecución de estos logros contamos con las pedagogías alternativas, las cuales están establecidas sobre unas bases que respetan las necesidades específicas de los infantes, de sus ritmos e intereses. Estas se adaptan al alumnado logrando la inclusión en las aulas sin unificar tareas y sin materiales específicos estructurados necesarios para que se produzca el aprendizaje. Por último y no menos importante, no podemos olvidar los beneficios y recursos que nos aportan en referencia al tema central de esta reflexión teórica: la naturaleza en su estado más puro y cercano, enfocada al alumnado y su necesidad de naturaleza tan manifiesta y patente.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abelleira, A. (2018). Patios verdes y escuelas abiertas a la naturaleza. RELAdEI. Revista Latinoamericana De Educación Infantil, 6(1-2), 161-166. Recuperado a partir de: <https://revistas.usc.es/index.php/reladei/article/view/5008>
- Alonso-Serna, D. K. (2019). Inteligencia Emocional, Daniel Goleman. *Con-Ciencia Serrana Boletín Científico de la Escuela Preparatoria Ixtlahuaco*, 1(1).
- Aparici, R., Escaño, J.C., & García, D. (2018). La otra educación. Pedagogías críticas para el siglo XXI. Editorial UNED.
- Corraliza, J. A., & Collado, S. (2019). *Conciencia ecológica y experiencia ambiental en la infancia= Ecological awareness and children's environmental experience* (No. ART-2019-114967).

- Duque, M. V., & Bastidas, K. P. C. (2021). Pedagogía verde para la formación de seres críticos y reflexivos. *Revista Científica Retos de la Ciencia*, 5(e), 1-12.
- García, R. M., & Villar, M. B. C. (2020). La escuela ante el Trastorno por Déficit de Naturaleza. *Cuadernos de pedagogía*, (506), 8-9.
- González, E. G., & Schenetti, M. (2019). Las escuelas al aire libre como contexto para el aprendizaje de las ciencias en infantil. El caso de la Scuola nel Bosco Villa Ghigi. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, 16(2), 2204-2204.
- Knight, S. (2018). Translating forest school: A response to Leather. *Journal of Outdoor and Environmental Education*, 21(1), 19-23.
- Kuo, M., Barnes, M., & Jordan, C. (2019). Do experiences with nature promote learning? Converging evidence of a cause-effect relationship. *Frontiers in psychology*, (10), 305. [01/09/2020]. Recuperado a partir de:
https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpsyg.2019.00305/full?fbclid=IwAR1FEYhKKung3_Zk5Man1h9AcZzL8k22HyekVZ9YFzhZIxWnNGISQIVEOTQ
- Kuo, M., Browning, M. H., & Penner, M. L. (2018). Do lessons in nature boost subsequent classroom engagement? Refueling students in flight. *Frontiers in psychology*, 8, 2253. [01/09/2020]. Recuperado a partir de:
https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpsyg.2017.02253/full?utm_source=G-BLO&utm_medium=WEXT&utm_campaign=ECO_FPSYG_20180117_outdoor-lessons#h4
- Lindemann-Matthies, P., & Köhler, K. (2019). Naturalized versus traditional school grounds: Which elements do students prefer and why? *Urban Forestry & Urban Greening*, 46, 126475.
- Manuale, N. (2021). *La educación Montessori. Herramientas para innovar en la escuela: Desarrollo pleno en un ambiente preparado. Ritmos, rutinas y dinámica de la sala. La observación como herramienta clave* (Vol. 123). Noveduc.
- Mirón, F. B., Ortega, F. Z., Martínez, A. M., & Sánchez, M. L. Z. (2019). Análisis psicométrico y relaciones de diagnóstico de la inteligencia emocional y liderazgo en docentes de enseñanzas regladas. *Revista de Investigación Educativa*, 37(1), 201-216.
- McKivigan, M. S. E. (2020). Nature Deficit Disorder'is really a thing. *New York Times*, 23.
- Murphy, MC (2020). El modelo bioecológico de Bronfenbrenner: ¿un marco teórico para explorar el enfoque de la escuela forestal? *Revista de Educación Ambiental y al Aire Libre*, 23 (2), 191-205.
- Pulido, F., & Herrera, F. (2019). Prediciendo el rendimiento académico infantil a través de la inteligencia emocional. *Psicología Educativa. Revista de los Psicólogos de la Educación*, 25(1), 23-30.
- Quintana, S. M., Mérida, R., Torres, J. y Alcantara, J., (2019). Didáctica de las Ciencias Experimentales en Educación Infantil. Madrid: Síntesis, 268 pp. Estudios sobre Educación, 36, 233-233.
- Ruiz, R. O. (2019). *Crecer y aprender: curso de psicología del desarrollo para educadores* (Vol. 134). Antonio Machado Libros.
- Santos, I. (2019). Fundamentos para el aprendizaje significativo de la biodiversidad basados en el constructivismo y las metodologías activas. *Revista de innovación y buenas prácticas docentes*, 8(2), 90-101.
- Sein, M. L., Fidalgo, Á., & García, F. J. (2019). Diseño de un proyecto de innovación educativa docente a partir de indicadores transferibles entre distintos contextos. In Actas del V Congreso Internacional sobre Aprendizaje, Innovación y Competitividad. CINAIC, 617-622.
- Sobko, T., Jia, Z., & Brown, G. (2018). Measuring connectedness to nature in preschool children in an urban setting and its relation to psychological functioning. *PloS one*, 13(11), e0207057.
- Zabalza, M. Á. (2020). *Calidad en la educación infantil* (Vol. 72). Narcea Ediciones.

El autocontrol en educación infantil

Nielsen Rodríguez, Adriana; Mulero Cruces, María del Mar y Romance García, Ángel Ramón

Didáctica de las Lenguas, las Artes y el Deporte, Universidad de Málaga (España)

Abstract: Forming democratic citizens, who have critical thinking and certain values that allow them to live in society is a common goal of any educational program. For this it is necessary that the students can control their behavior, which entails a learning of self-knowledge and self-regulation. After a first review of the information related to this topic, an analysis of this was conducted, and an intervention proposal was elaborated based on current legislation, aiming to promote self-control and self-knowledge in students. This proposal was made up of a group of practical activities, organized as a project, which were conducted in a kindergarten classroom with twenty-five five-year-old boys and girls in a public school in the province of Malaga. After the intervention, an analysis of this and its corresponding evaluation was conducted. As a result of this research, we can affirm that it is possible to promote self-control in the classroom, without the need for special resources, focusing the didactic effort on highlighting the potentialities of the students, so that a social and emotional well-being is achieved in them. In addition, it is important to highlight that the project work methodology is an ideal method to achieve the proposed objectives in an inclusive, adapted, respectful and open work environment, where students are the creator of their own learning.

Keywords: self-control, self-knowledge, inter and intrapersonal intelligence, social intelligence, project work.

1. INTRODUCCIÓN

Formar ciudadanos democráticos, que desarrollen un pensamiento crítico y unos valores adecuados que les permitan vivir en sociedad es tarea adscrita a la labor de cualquier docente. Para poder lograr esto, es preciso conseguir un desarrollo integral del alumnado. Un desarrollo que les pueda permitir adquirir las habilidades necesarias para convivir con el resto de los miembros con los que cohabitan (Alonso, 2019). Para que esta sociabilización sea óptima, es vital construir primero una personalidad sólida que nos permita comunicarnos con los demás en armonía, y lograr de la manera más efectiva y profunda, un conocimiento integral sobre nosotros mismos, sobre nuestras fortalezas y debilidades. Así podríamos llegar a ser autocríticos y desarrollaremos la capacidad de reaccionar regulando nuestra conducta o actitud (Loteró et al., 2021).

Autoestima y autocontrol son elementos cruciales para conseguir este objetivo. Según Hewitt (Noriega et al., 2020) la autoestima es una emoción o un resultado emocional que se crea socialmente, y por ello, el contexto cultural juega un papel primordial. Así pues, desde esta perspectiva, la autoestima guarda una relación directa con el autocontrol, y ambos podrían ser susceptibles de manejarse y autorregularse como el resto de las emociones. Estas habilidades no son entes separados, cada una de estas capacidades ha de trabajarse de forma interrelacionada con el resto, ya que dependen e influyen unas en las otras de una forma directa, por lo que se deben tratar como un todo. En este sentido, la teoría de la Gestalt (González et al., 2018) destaca el potencial que cada persona posee como individuo y la necesidad que se tiene como ser humano de poder manejar sus pensamientos y acciones, así cada persona logrará encontrar su propio ser. Si somos capaces de aceptarnos y desplegar nuestros potenciales, conseguiremos dar sentido a nuestra existencia, generando así una perspectiva o condición positiva sobre o hacia el futuro.

El objetivo del implemento de esta experiencia educativa fue el de fomentar el autoconocimiento y autorregulación del alumnado buscando que sus comportamientos estuvieran más ajustados a la dinámica de las clases y por tanto favoreciera así el funcionamiento de estas.

A partir de las evaluaciones sobre las observaciones sistemáticas realizadas, pudo comprobarse como en numerosas ocasiones el funcionamiento del aula puede verse interrumpido por comportamientos del alumnado no apropiados al momento de la clase. Entre estos comportamientos destacan: el molesto nivel de ruido en clase o excesivo volumen de voz, la incapacidad para controlar algunas emociones y acciones, y la dificultad que suponen estas situaciones para poder concentrarse en las tareas.

Tomando como punto de partida estas necesidades, y con el objetivo de afrontarlas, se planificaron diferentes actividades que ajustasen estas actitudes y aptitudes aludiendo a estas habilidades propias de la inteligencia intra e interpersonal (Ramírez y Ramírez, 2018). Capacidades relacionadas con la inteligencia social (Loterio et al., 2021) y conceptos como el autoconocimiento y el autocontrol descritos por la teoría de la Gestalt (González et al., 2018), también fueron consideradas.

2. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

La inteligencia intrapersonal, el autoconocimiento, el autocontrol y la inteligencia interpersonal han sido estudiados a lo largo de la historia desde diferentes perspectivas y enfoques por diversos autores. El autocontrol destaca como tema de estudio debido a la importancia que posee para el desarrollo completo e integral de los pequeños y pequeñas. (Betegón et al., 2019).

En esta experiencia educativa se van a dar pinceladas sobre las diversas teorías existentes y cómo es posible que el alumnado de infantil pueda pasar de la frustración, la desesperación y las reacciones negativas hacia un conocimiento más profundo sobre ellos mismos y sus comportamientos. De esta forma podríamos beneficiar su grado de salud mental y su bienestar psicológico, viéndose favorecidas el resto de las facetas de sus vidas (González et al., 2018).

Las personas con más autocontrol suelen ser más felices, firmes en sus valores, disfrutan de relaciones más duraderas y de mejor calidad, se cuidan más con respecto a su salud, son más resilientes, muestran más perseverancia para conseguir sus objetivos, tienen más estabilidad económica y tienen mejores carreras profesionales (Betegón et al., 2019).

La Teoría de las inteligencias múltiples de Howard Gardner (Ramírez y Ramírez, 2018), que revolucionó la forma de entender la educación y la psicología, aportó la nueva idea de que la inteligencia no es única, si no que el ser humano posee múltiples capacidades que no solo han de estar relacionadas con las ciencias y las letras. Estas inteligencias pueden presentarse de forma independiente de manera que las personas pueden desarrollar unas u otras capacidades específicas, lo que les ayudará a alcanzar un desarrollo pleno en sus vidas. Estas inteligencias múltiples quedan entendidas como un conjunto de potenciales biológicos que, de manera conjunta o complementaria, facilitan la resolución de contrariedades, trances o situaciones diarias. Quedarían organizadas de la siguiente manera: lingüística, lógico matemática, espacial, musical, corporal, cinética, interpersonal e intrapersonal.

Estas dos últimas, son las encargadas de regular los comportamientos sociales, el autoconocimiento y el autocontrol, quedando relacionadas de forma directa con las competencias clave según la OCDE (Cheshmehzangi, 2021): habilidad de interactuar en grupos heterogéneos, de relacionarse bien con otros, de cooperar, de manejar y resolver conflictos, de actuar de manera autónoma, de actuar dentro del gran esquema, de formar y conducir planes de vida y proyectos personales y de afirmar derechos, intereses, límites y necesidades.

Goleman fue reconocido teórico que, con su visión sobre el avance de la perspectiva evolutiva, destacó la inteligencia social a la que otorgó la condición de una de “las capacidades que más ha con-

tribuido a la supervivencia de nuestra especie (Tabla 1). El cerebro social se desarrolló básicamente en especies de mamíferos que vivían en grupos y evolucionó como un mecanismo de supervivencia” Goleman, 2006, (citado en Lotero et al., 2021). Esta inteligencia debió desarrollarse dada la importancia que poseía para el ser humano ser aceptados en un grupo de iguales. Para ello se sirvió de las habilidades sociales que le permitieron perdurar como conjunto, habilidades que se encuentran estrechamente relacionadas con el modelo de inteligencia emocional e inteligencia intrapersonal.

Tabla 1: Relación entre la inteligencia emocional y la social según Goleman.

Inteligencia emocional	Inteligencia social
Conciencia de uno mismo	Conciencia social: -Empatía primordial -Exactitud empática -Escucha -Cognición social
Autogestión	Capacidades sociales o gestión de las relaciones: -Sincronía -Presentación de uno mismo -Influencia -Preocupación

De esta forma, podemos pensar que el apego vivenciado en los primeros años de la vida definirá en gran medida nuestra futura personalidad. Siguiendo con nuestro autor, los circuitos cerebrales del apego quedan formados y aflorarán con mayor intensidad en momentos problemáticos, en las riñas y discusiones y en los momentos de tensión (Noriega et al, 2020). Diversas situaciones o comportamientos nos dejan la evidencia de que ambas inteligencias son simbióticas. Un ejemplo sería el caso de una relación instrumental, la cual nos indica que nos separamos totalmente de los sentimientos y usamos a las personas como meros medios que nos ayudan a conseguir nuestros objetivos, dando lugar a una situación egocéntrica (Alonso, 2019). En el lado opuesto, se encuentra la “comunidad”, un estado de alta empatía la cual denota un elevado interés por los sentimientos o estados de los demás, que a su vez nos transforma a nosotros mismos como personas, produciendo un “feedback” que nos conecta a los demás mientras la relación instrumental nos aleja de ellos (Rial, 2021).

Algunas habilidades sociales básicas según Goleman (citado en Alonso, 2019), serían:

- a) Autocontrol: es la capacidad de interpretar nuestros estados y sentimientos propios, actuando de forma racional y controlando nuestros impulsos.
- b) Comprensión de situaciones: es la facultad para lograr entender situaciones sociales sin tomarlas como algo personal, logrando con esto la búsqueda de posibles soluciones.
- c) Resolución de conflictos: es la posibilidad de interpretar un problema sin juzgar, buscando conseguir alternativas de solución al mismo.
- d) Comunicación: es la virtud de expresar y escuchar sentimientos, emociones, ideas, creencias, etcétera, respetando al resto de interlocutores.
- e) Cooperación: es la capacidad de trabajar de forma conjunta con los demás para lograr un objetivo común.
- f) Apego: es la facultad de establecer lazos afectivos con otras personas.
- g) Empatía: es el talento de ponerse en el lugar de otro, entendiendo e interpretando su situación de forma afectiva.

h) Asertividad: es la aptitud de defender los derechos, creencias y opiniones propias sin dañar ni ofender a los demás.

En la Teoría Gestalt, se destaca la gran importancia del análisis de la autoestima para llegar al autoconocimiento. Desde la perspectiva de Carl Rogers (1966) (citado en González et al., 2018), la autoestima implica el conocimiento, la aceptación y el aprecio de las características personales, y se relaciona estrechamente con la posibilidad de desarrollar las propias potencialidades. Otros consideran que la autoestima se basa en la percepción y convicción de que se es capaz de controlar los propios estados internos y moderar, en alguna medida, las relaciones con los otros (Noriega, 2020).

Esta teoría nos permite enfatizar en el potencial personal y en la necesidad de que cada uno sea capaz de manejar sus propias experiencias encontrando así su propio camino. Si las personas son capaces de aceptarse y desplegar sus potenciales, consiguen darle sentido a su existencia generando con ello una visión o actitud positiva sobre o hacia el futuro (Betegón et al., 2019).

El entendimiento de la teoría Gestalt nos revela conceptos como el bienestar psicológico y el relevante aspecto de la actitud esperanzadora, entendiéndose esta como una expectativa positiva ante la posibilidad de superar una etapa o escenario negativo (Cheshmehzangi, 2021).

Esta etapa o escenario no hace referencia solo a la solución de situaciones negativas, si no que abarca la esperanza de alcanzar algún objetivo que aún no se ha superado. Se podría hablar de resiliencia. Por el contrario, la desesperanza o derrotismo es una percepción negativa del futuro basada en el pasado, sus situaciones traumáticas y la impotencia de pensar que ese hecho no puede modificarse (González et al., 2018).

Las características negativas inferidas acerca del *self* frente a la ocurrencia de eventos negativos, pueden producir también una disminución de la autoestima, al entender que esas características negativas son inherentes a su persona, disminuyendo considerablemente su salud mental y su grado de bienestar psicológico (Peredo, 2019).

Las intervenciones enfocadas al desarrollo inter e intrapersonal que están mediadas por la educación, se corresponden con el acto educativo en sí. Resultan transversales a la práctica docente y quedan encargados de dicho acto el profesorado que interactúa con el alumnado (Guil et al., 2018).

Para llevar a cabo estas intervenciones se necesitan docentes emocionalmente inteligentes. Estos deben ser capaces de formar y educar al escolar en competencias como el conocimiento de sus propias emociones, el desarrollo del autocontrol y la posibilidad de expresar sus sentimientos de forma adecuada a los demás (Costa et al., 2021). Pero ¿estamos preparados como docentes para este desempeño? ¿Ejercemos con el ejemplo y somos capaces de poner en práctica el autocontrol? ¿Tenemos las herramientas necesarias para autocontrolarnos y enseñar el autocontrol?

En primer lugar, es necesario que el profesorado sea competente para centrarse en su propio desarrollo emocional, quedando en este momento capacitado para conseguir herramientas metodológicas que le permitan educar afectiva y socialmente a su alumnado, partiendo de una propia estructura de valores clara y un cierto dominio de las propias emociones (Gill et al, 2018).

Tras esto podrá hablarse de un real cambio educativo hacia las inteligencias emocionales y sociales, pudiendo establecer un vínculo saludable y cercano entre docente y alumnado, en el que se comprenden los estados y se enseña a autoconocerse y a resolver los conflictos cotidianos de forma conciliadora y pacífica (Rial, 2021). Esto supone una agitación en el mundo interno del maestro y la maestra, los cuales deben estar motivados ante el hecho de crecer como personas, conocerse a sí mismo de forma más profunda y enfrentarse a sus miedos y conflictos, llegando al autocontrol personal.

Así se suprimirá la interpretación amenazadora o de miedo ante lo desconocido, sin ser desarrollada con angustia y anulando de esta forma las resistencias ante el cambio (Costa et al., 2021).

En 2004, Vivas de Chacón realizó una investigación sobre las competencias socioemocionales que todo docente debería cumplir (como se citó en Gill et al., 2018), estableciendo un programa de formación para profesorado, destacando diferentes competencias que serían necesarias:

- a) Conocimientos sobre inteligencia emocional: ilustraciones sobre las diferentes inteligencias y su relación con los procesos cognoscitivos, la adaptación y el desarrollo interpersonal de los individuos.
- b) Habilidades interpersonales: para poder identificar y percibir los estados de ánimo, escuchar, ser empático, resolver conflictos, poseer liderazgo y habilidades para dirigir y persuadir, descubrir las fortalezas de los demás y ser justo y equitativo.
- c) Habilidades intrapersonales: para controlar, manejar y descifrar las propias emociones, reaccionando de forma consecuente con ellas y siendo empático con las de los demás.
- d) Habilidades didácticas para la educación emocional: se han de poseer nuevas competencias profesionales para una educación más actual, que estimule el desarrollo general del alumnado y atienda los conflictos inter e intrapersonales o sociales, creando ambientes propicios y estimulantes para el desarrollo afectivo.

Estas teorías destacan la importancia del autoconocimiento, la autonomía, el autocontrol y la automotivación, presentándolas como competencias clave o necesidades emocionales fundamentales que nos ayudarán a desenvolvernos en la sociedad y que facilitan nuestro día a día (Alonso, 2019). Si poseemos los conocimientos y el manejo adecuado, tanto en los centros escolares como en nuestra vida general, conseguiremos un mayor grado de bienestar psicológico. En este caso nos centramos en el ámbito de la educación infantil, en la que se iniciará el proceso de formación de los sujetos en el más amplio sentido de la palabra, para ser integrados en esta sociedad en la que nos ha tocado convivir y relacionarnos (Loterio et al., 2021).

3. OBJETIVOS

A raíz de lo expuesto en los párrafos anteriores, podemos decir que los objetivos de nuestra intervención persiguieron el hecho de que los niños y niñas participantes fueran capaces de:

- a) Conformar una imagen positiva y ajustada de sí mismos, a través de la interacción con sus iguales y con las personas adultas, descubriendo así sus características personales, posibilidades y limitaciones.
- b) Reconocer e identificar los propios sentimientos, emociones, intereses y necesidades. Para ello deben ir ampliando y perfeccionando los múltiples recursos de expresión y comunicación con los demás, reconociendo y respetando las intervenciones de los otros.
- c) Aprender a relacionarse con los demás de forma cada vez más equilibrada y satisfactoria, teniendo gradualmente en cuenta las necesidades, intereses y puntos de vista de los otros, interiorizando progresivamente las pautas y modos de comportamiento social y ajustando su conducta a ellos.

4. METODOLOGÍA

En este caso, la sistemática se encuentra basada en la investigación-acción dentro del ámbito cualitativo como herramienta metodológica para estudiar la realidad educativa, mejorar su comprensión y al mismo tiempo lograr su transformación (Guevara et al., 2020). Esta metodología de investigación

se encuentra enmarcada en una vertiente más educativa, y está inspirada en las ideas de autores como Paulo Freire, Stenhouse y Jhon Elliott.

La investigación-acción se localiza centrada en una modalidad crítica o emancipatoria, la cual interpreta y transforma la realidad con propósitos de contribuir en la formación de sujetos más críticos y juiciosos ante sus propias condiciones, posibilidades y alternativas. Esta metodología aprovecha el potencial creador e innovador del investigador que puede llegar a la autorrealización (Chao, 2019). La investigación acción otorga al profesorado la posibilidad de adoptar el rol de aprendiz de por vida, enseñando competencias de cómo aprender a aprender, a percibir la estructura de su propia práctica y poder transformarla permanente y sistemáticamente. Como resultado final se puede obtener una práctica pedagógica más adaptada, mejorada y abierta que ofrece un gran abanico de posibilidades ante diversas circunstancias (Guevara et al., 2020). Es decir, nos permite ejecutar la observación, el diagnóstico y la planificación dentro de la fase reconstructiva y dentro de la llamada fase constructiva, procederemos a la acción y la reflexión. Esto nos hace adaptarnos de forma completa al problema/problemas y al alumnado concreto, volviendo a pasar por ambas fases cuantas veces sea necesario para perfeccionar la práctica educativa.

La intervención de nuestra investigación se basó en la metodología del trabajo por proyectos, en los que el autoconocimiento, la autoconciencia, la autoestima y el autocontrol fueron los elementos protagonistas. El trabajo por proyectos favorece el cumplimiento de los objetivos, ya que su enfoque globalizador facilita la inclusión, la cooperación y el protagonismo del alumnado en el desarrollo de su propio aprendizaje (Orozco y Moriña, 2020). Según García (2021), se trata de una metodología basada en el constructivismo que favorece un aprendizaje en el que el propio alumnado es el protagonista, participa de forma activa integrando a todo el grupo clase y fomenta la comunicación y el intercambio de conocimientos entre iguales. Por consecuencia, es una metodología motivadora, que además potencia su creatividad, su autonomía y sus diversas capacidades (Santos, 2019).

García (2021) indica que es una metodología flexible y abierta a posibles cambios y a diferentes ritmos, fomenta el juego libre, la expresión y la creatividad resultando la base fundamental del autoconocimiento y de la expresión (Chao, 2019). A su vez permite la incorporación de pedagogías alternativas, de sus principios y formas de concebir la escuela, el rol del docente y el del alumnado, la participación de las familias y la base de sus metodologías en general (Zabalza, 2020). Nos permite adaptarlas a la propia forma de entender la misma centrándonos en puntos de vital importancia como son: el respeto ante todo al niño/a, a sus ritmos, a sus intereses y necesidades (Orozco y Moriña, 2020).

Los procedimientos involucrados en esta metodología invitan a la reflexión, siendo estas tareas sistemáticas basadas en la recolección y análisis de evidencias (Costa et al., 2021). Para ello se emplean técnicas de recogida de información como: los registros anecdóticos, las notas de campo, los observadores externos, los registros en audio, video y fotográfico, las rúbricas, las descripciones ecológicas del comportamiento, las entrevistas, las técnicas sociométricas, las pruebas documentales, los diarios, los estudios de casos, los testimonios focalizados, etcétera (Guevara et al., 2020). Además, estas tareas sistemáticas pertenecen a un proceso planificado e intencionado de las fases a seguir, tratando la información de forma sistematizada y analizada en categorías, lo que permite computar la efectividad de las medidas aplicadas, los cambios observados por los participantes y tomar decisiones sobre posibles ajustes (Loterio et al., 2021).

El proyecto se introdujo en un aula del segundo ciclo de infantil de 5 años al final del segundo trimestre y se desarrolló hasta el final del tercero. Las actividades se enfocaron hacia la mejora del comportamiento del alumnado y del funcionamiento general del aula. Se orientaron a la temática actual del aula con la aplicación de los conceptos del autoconocimiento, el autocontrol y las habilidades

sociales. Se comenzó con actividades de puesta en contacto, se continuó con las de introducción, de desarrollo, de consolidación, de repaso, de refuerzo y de ampliación. Se realizaron actividades plásticas, artísticas, cuentacuentos, asambleas, proyección de videos e imágenes relacionadas, actividades de psicomotricidad, de relajación, musicales, de danza, etcétera. Algunos ejemplos de las actividades más significativas fueron:

- a) Proyección de un video realizado con imágenes del alumnado en situaciones de comportamiento impropiedades tomados en el aula días anteriores. Se debatió sin juzgar comentando los sentimientos y sensaciones que nos producen esos comportamientos.
- b) Debatir sobre las normas que vamos a establecer para la correcta convivencia en el aula creando un cartel que quedará expuesto en una zona visible.
- c) Lecturas de cuentos relacionados con el tema, como la erupción de un volcán y la sensación de calor interno que experimentamos al enfadarnos y perder el control, recreándolo visualmente con una explosión con bicarbonato y vinagre.
- d) Creación de un rincón acogedor donde acudir de forma autónoma y en silencio para recuperar la calma y el autocontrol.
- e) Burbujas de autocontrol: Se crean burbujas que el alumnado de forma libre podrá explotar, y después pasaremos del estado de euforia a uno de autocontrol completo, donde deberán estar totalmente quietos y dejar que las pompas se exploten solas, sin poder ir a tocarlas.

5. RESULTADOS

Para la correcta implantación del proceso de investigación-acción, se siguieron los pasos preestablecidos para el mismo. En una fase inicial, o primer paso, se realizó una reflexión primera en referencia al diagnóstico de la situación problemática en el aula. Se detectaron problemas de malos comportamientos, falta de atención y de autocontrol. Tras esto, se procedió a realizar la planificación de la intervención, lo que corresponde al segundo paso, definiendo qué se va a hacer, la temporalización de esta, los recursos y herramientas que se van a necesitar y las colaboraciones o implicación de otros agentes en la misma.

Posteriormente, se llevó a cabo el tercer y cuarto paso, proporcionando estas evidencias empíricas a través de la acción y la observación. Para tratar de recoger aquellos acontecimientos ocurridos durante el proyecto que fueron de interés, se emplearon diversos instrumentos de evaluación como la observación sistemática directa, la toma de fotografías representativas de escenas en las que se produjo alguna situación significativa; la grabación en video de las actividades propuestas, así como asambleas para resolver dudas que surgieron durante el desarrollo de estas actividades (Noriega et al., 2018).

Para finalizar se realizó una profunda reflexión, atendiendo a la preocupación que originó la intervención, al grado de cumplimiento de los objetivos definidos, a los hándicaps encontrados durante el proceso y la evaluación completa de todo el proceso en sí. Se empleó un análisis DAFO para conocer la situación real de la intervención y poder planear sobre esa base una estrategia de futuro o propuesta de mejora. Se registró y valoró mediante rúbrica el proceso educativo de forma íntegra, teniendo en cuenta tanto los procesos de aprendizajes del alumnado, así como la labor desempeñada por el o la docente (Noriega et al., 2018).

A su vez, se realizaron tres evaluaciones: sobre la propuesta, sobre el alumnado y sobre el docente. Estas se ejecutaron en tres tiempos diferentes: una evaluación inicial mediante una rúbrica con ítems seleccionados de una evaluación más completa extraída de Goleman (2006) (citado en Lotero et al., 2021); una evaluación continua, en la que se tiene en cuenta la actitud, la participación, la implica-

ción; y otra evaluación final, donde se tuvieron en cuenta las dos anteriores más la repetición de la rúbrica inicial, contabilizando de forma cuantitativa y cualitativa los resultados (Rial, 2021).

Los niños y niñas acogieron las actividades con entusiasmo viéndose esto reflejado en el nivel de involucración y participación en las propuestas. Se advirtió una mejora significativa en las diferentes áreas observadas: relaciones equilibradas, autorregulación, colaboración y respeto por las normas, y autoconocimiento (figura 1 y figura 2).

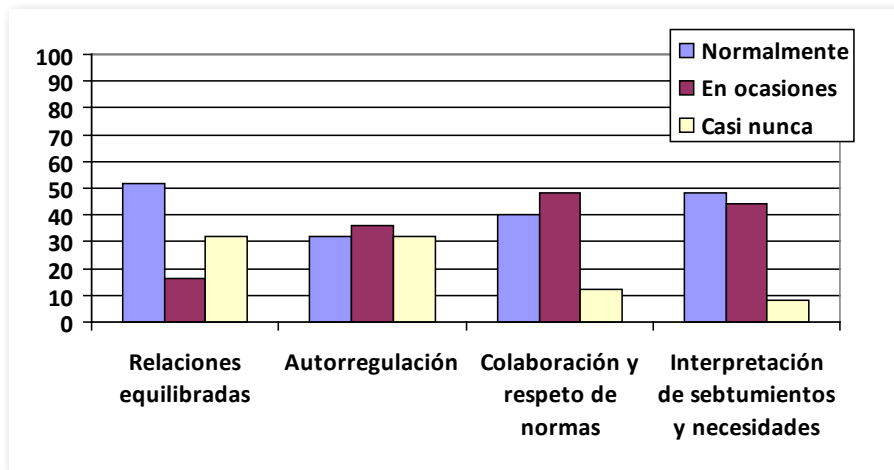


Figura 1. Rúbrica de evaluación inicial autocontrol (% del alumnado).

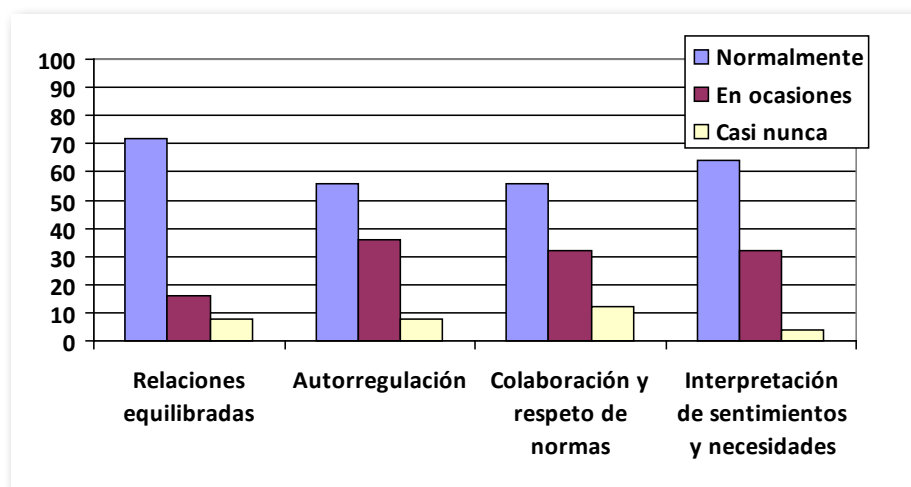


Figura 2. Rúbrica de evaluación final del autocontrol (% del alumnado).

6. CONCLUSIONES

La sociedad actual vive con prisas, a un ritmo trepidante, con poco tiempo para poder pararse y pensar en lo que sucede en el interior del individuo y el porqué de sus actos o decisiones. Esto se ve reflejado en una pérdida de valores y una gran dificultad en referencia a la formación integral de las personas, sobre todo de los infantes en desarrollo. Por ello resulta esencial ofrecer al alumnado habilidades y herramientas ventajosas que les permitan su crecimiento, progreso y en este caso concreto, el impulso de la convivencia social, llegando con ello a ser ciudadanos libres con ideas propias, pensamientos críticos y valores cívicos y morales que les permitan disfrutar plenamente de su vida personal.

La autoestima resulta parte fundamental ante la consolidación de estos valores mencionados. Esta nace de la influencia que los demás ejercen sobre un individuo, quedando relacionado de forma bilateral con el autocontrol que cada alumno pueda demostrar ante diversas situaciones vivenciadas. El objetivo de esta experiencia fue el de promover el autoconocimiento y el autocontrol en el alumnado de Educación Infantil, proporcionándoles herramientas útiles que puedan emplear de forma autónoma ante los diversos escenarios que se encontrarán en su vida social actual y futura. Esta práctica buscó la interrelación entre las diferentes corrientes teóricas estudiadas y la práctica cotidiana que encontramos habitualmente en las aulas de infantil.

Por ello, la metodología aplicada se seleccionó atendiendo a este criterio básico. Esta consistió en un proyecto integrado por el autocontrol, el autoconocimiento, la autoconciencia, la autoestima y la inteligencia social, pudiendo decir que resultó una metodología ventajosa que permitió alcanzar los objetivos marcados gracias en parte a su enfoque globalizador. El trabajo por proyectos puede implicar una carga extra para el docente y podría requerir de ciertas capacidades específicas, sin embargo, provoca un alto grado de interés en el alumnado. Con diferentes tipologías de ejercicios de concienciación, relajación, juegos, artes plásticas, psicomotoras, etcétera, podemos mejorar el desarrollo de las rutinas diarias y conseguir un mejor ambiente de trabajo cotidiano. Esta experiencia mejoró de forma considerable el autoconcepto y autoconocimiento del alumnado, aportándoles herramientas que les permiten relacionarse con su entorno de manera afectiva y socialmente aceptada.

En definitiva, podemos concluir el texto con la tesis de que el uso de la investigación-acción nos permite indagar con profundidad sobre la docencia, su práctica y la adaptación al contexto aula. Ello desemboca en la autocrítica constructiva, el fortalecimiento de las relaciones y colaboraciones entre compañeros y estudiantes, el planteamiento de la realización de cambios o mejoras en los centros, las aulas y en las prácticas educativas; lo que agita los cimientos preestablecidos haciéndonos crecer de forma conjunta hacia la promoción de cambios sociales desde una base educativa y científica.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Guevara, G. P., Verdesoto, A. E., & Castro, N. E. (2020). Metodologías de investigación educativa (descriptivas, experimentales, participativas, y de investigación-acción). *Recimundo*, 4(3), 163-173.
- Alonso-Serna, D. K. (2019). Inteligencia Emocional, Daniel Goleman. *Con-Ciencia Serrana Boletín Científico De La Escuela Preparatoria Ixtlahuaco*, 1(1). Recuperado a partir de <https://repository.uaeh.edu.mx/revistas/index.php/ixtlahuaco/article/view/3677>
- Arufe-Giráldez, V., Pena, A., & Navarro, R. (2021). Efectos de los programas de Educación Física en el desarrollo motriz, cognitivo, social, emocional y la salud de niños de 0 a 6 años. Una revisión sistemática. *Sportis. Scientific Journal of School Sport, Physical Education and Psychomotricity*, 7(3), 448-480.
- Betegón, E., Medina, J. R., & Muñoz, M. J. I. (2019). Neuroeducación y autocontrol: cómo vincular lo que aprendemos con los que hacemos. Un estudio de caso múltiple en un grupo de educación infantil. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado: RIFOP*, 33(94), 307-326.
- Costa, C., Palma, X., & Salgado, C. (2021). Docentes emocionalmente inteligentes. Importancia de la Inteligencia Emocional para la aplicación de la Educación Emocional en la práctica pedagógica de aula. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 47(1), 219-233.
- Chao, V. L. (2019). La relevancia del dibujo como elemento de creatividad y expresión plástica: la concepción de los futuros maestros de Educación Infantil. *Creatividad y sociedad: revista de la Asociación para la Creatividad*, 29, 227-250.

- Cheshmehzangi, A. (2021). Well-Functioning Government and Peaceful Living Environments. *Urban Health, Sustainability, and Peace in the Day the World Stopped*, 63-68.
- García, M. R. (2021). Enseñar y aprender en Educación Infantil a través de proyectos. *Enseñar y aprender en educación infantil a través de proyectos*, 1-150.
- González, M., Sangrà, A., Souto-Seijo, A., & Blanco, I. E. (2018). Ecologías de aprendizaje en la Era Digital: desafíos para la Educación Superior. *Publicaciones*, 48(1), 25-45.
- Guil, R., Mestre, J. M., Gil-Olarte, P., Gabriel, G., & Zayas, A. (2018). Desarrollo de la inteligencia emocional en la primera infancia: una guía para la intervención. *Universitas Psychologica*, 17(4), 1-12.
- Ramírez, Z., & Ramírez, T. (2018). Inteligencias Múltiples en el trabajo docente y su relación con la Teoría del Desarrollo Cognitivo de Piaget. *Killkana sociales: Revista de Investigación Científica*, 2(2), 47-52.
- Noriega, G., Herrera, L. C., Montenegro, M., & Torres-Lista, V. (2020). Autoestima, Motivación y Resiliencia en escuelas panameñas con puntajes diferenciados en la Prueba TERCE. *Revista de Investigación Educativa*, 38(2), 533-548.
- Noriega, J. Á. V., Castro, G. B., González, N. G. C., & Figueroa, F. L. M. (2018). Modelo de autoevaluación y heteroevaluación de la práctica docente en Escuelas Normales. *Educação e Pesquisa*, 44.
- Orozco, I., & Moriña, A. (2020). Estrategias metodológicas que promueven la inclusión en Educación Infantil, Primaria y Secundaria. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9(1), 81-98.
- Peredo, R. D. L. Á. (2019). Orientaciones epistemológicas vigotskianas para el abordaje psicoeducativo del desarrollo cognitivo infantil. *Revista de investigación psicológica*, (21), 89-106.
- Rial, M. (2021). Relación entre las habilidades socioemocionales y los resultados escolares en Educación Infantil: una revisión. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/10347/27458>
- Santos, I. (2019). Fundamentos para el aprendizaje significativo de la biodiversidad basados en el constructivismo y las metodologías activas. *Revista de innovación y buenas prácticas docentes*, 8(2), 90-101.
- Zabalza, M.A. (2020). *Calidad en la educación infantil*. (Vol. 72). Narcea ediciones.

Las teorías de la comunicación desde la alfabetización informacional y emocional: una experiencia universitaria de aprendizaje activo y pensamiento crítico

Nos Aldás, Eloísa; Al-Najjar Trujillo, Tamer y Farné, Alessandra

Dpto. Ciencias de la Comunicación y Dpto. Traducción y Comunicación, Universitat Jaume I, Castellón

Abstract: This chapter addresses the importance of the teaching-learning processes about media theories with Spanish university students, specifically in the course “Foundations of Communication Theory” held in the first year of the Undergraduate in Audiovisual Communication at the University Jaume I (Spain). The study focuses on the challenges of introducing complex theoretical content at the beginning of the degree. The historical development of a wide array of theoretical approaches, with their interdisciplinary, complicated and divergent nature, which are under a constant review, requires designing an applied and thrilling academic path to allow students acquiring basic competences for their academic, professional and civic development. This teaching experience covers a period of 4 years (2018-2022) in which the subject has been taught in person, online and blended format due to the Covid-19 pandemic. The results indicate that the pedagogical and methodological approaches along with the materials and activities implemented had a positive impact, both quantitative and qualitatively, on students’ academic performance and appraisal of faculty. The conclusions support the relevance of including elements of critical thinking and information literacy as well as emotional and creative aspects in the learning-teaching process, particularly when dealing with complex theoretical content.

Keywords: information and communication, higher education, critical thinking, creativity, media education

1. INTRODUCCIÓN

1.1. Contexto

Esta investigación discute y fundamenta la importancia de los procesos de enseñanza-aprendizaje en torno a las teorías de la comunicación en la educación universitaria española, concretamente en la asignatura “Fundamentos de Teoría de la Comunicación” del primer curso del Grado en Comunicación Audiovisual de la Universitat Jaume I (UJI). El desarrollo histórico de un amplio espectro de enfoques teóricos, en ocasiones complejos, divergentes y en constante revisión, y su relación interdisciplinar con la Sociología, la Psicología, la Historia, la Filosofía, la Lingüística o la Economía Política, así como su conexión con otras ramas de la Comunicación (Teoría del Periodismo, de la Imagen o de la Publicidad y las RR. PP.), hacen necesaria la creación de un itinerario docente aplicado e ilusionante que permita al estudiantado adquirir competencias básicas para su desarrollo académico, profesional y cívico. Se comparte y analiza la propuesta docente implementada durante cuatro años (2018-2022) de manera presencial, en línea y semipresencial debido a las consecuencias derivadas de la crisis sanitaria por la Covid-19. Además, aborda la complejidad de los procesos de aprendizaje teórico al inicio de los estudios universitarios y las metodologías, materiales docentes y actividades que se han puesto en marcha con un impacto positivo, a nivel cuantitativo y cualitativo, en el desempeño docente y el rendimiento académico.

Más allá de una perspectiva teórica comunicativa, este proyecto aplica y describe una metodología de evaluación continua y de aprendizaje cooperativo y activo. La asignatura se concibe como

una conversación entre el grupo específico de cada curso, el profesorado, la materia trabajada y el contexto comunicativo y social. La asignatura se plantea de forma narrativa, tanto en el diseño del aula virtual como de cada uno de los materiales docentes, las sesiones de clase y las actividades y tareas a desarrollar. Un aprendizaje significativo (Bruner, 1988) precisa de una motivación intrínseca donde es fundamental el papel de la estructuración, la secuenciación y organización de los procesos. “Tú eres el protagonista de tu aprendizaje” es la base de este enfoque. Por lo tanto, en busca de la implicación del estudiantado se incorpora de manera transversal una mirada audiovisual (el mundo profesional al que aspira el estudiantado que ha escogido esta carrera, pero sin olvidar esa parte que ha acabado en este Grado por descarte y arrastra una mochila de desmotivación mayor).

La fundamentación de la propuesta que aquí se aborda, con los cambios introducidos desde el año 2018, se asienta en conclusiones y resultados del Seminario permanente de innovación educativa Comunicación para la Paz y su Papel en un Aprendizaje Crítico y Participativo en la Esfera Pública Digital (COMCAMBIO), entre 2016 y 2020, y del Grupo de Innovación Educativa en Alfabetización Informacional y Mediática para el cambio social (GAIMICS) desde 2020 en la UJI, que han permitido repensar la docencia universitaria como espacio de reflexión y debate crítico en torno a distintas realidades sociales que permitan la motivación intrínseca del estudiantado desde la creatividad, las emociones y los valores sociales.

1.2. Objetivos

Teniendo en cuenta este contexto introductorio, este proyecto docente se ha propuesto como objetivo general replantear la asignatura “Fundamentos de Teoría de la Comunicación” en el primer curso del Grado de Comunicación Audiovisual de la UJI, que se caracteriza por una carga teórica considerable, desde un enfoque de pedagogía crítica y de alfabetización informacional y emocional.

Para ello, se han planteado 5 objetivos específicos:

OE1: Implantar un proyecto piloto de renovación de la asignatura en el año 2018/2019 a través de una mirada aplicada y práctica.

OE2: Fomentar el pensamiento crítico del estudiantado aplicando las diferentes teorías de la comunicación y su compromiso con la asignatura.

OE3: Rediseñar las actividades de aprendizaje y pruebas de evaluación que permitan al estudiantado comprender y aplicar los diferentes enfoques comunicativos a través del análisis de distintas realidades mediáticas, la evaluación de su propio consumo mediático y la creación de su propio proyecto audiovisual.

OE4: Implementar mecanismos de alfabetización informacional y emocional para fomentar la participación del estudiantado y estrategias de escucha activa para el profesorado teniendo en cuenta los perfiles cambiantes de los grupos actuales sometidos a infoxicación y rutinas digitales (fragmentación y ansiedad cognitiva).

OE5: Evaluar y valorar la experiencia docente: los posibles aciertos, retos y tensiones teniendo en cuenta los resultados y la voz del estudiantado.

2. MARCO TEÓRICO: PEDAGOGÍA CRÍTICA, TEORÍAS DE LA COMUNICACIÓN Y ALFABETIZACIÓN INFORMACIONAL Y EMOCIONAL

El planteamiento y la consecución de los objetivos descritos se asientan en una reflexión teórica sobre los aspectos pedagógicos y los diferentes enfoques comunicativos que dan sentido al replanteamiento y el desarrollo de la asignatura.

Se trata de una propuesta de aprendizaje crítico (Giroux y McLaren, 1986, 1987) que se plantea desde el análisis de los efectos mediáticos y que busca trabajar la importancia de comprender y poner en diálogo los diferentes enfoques teóricos desde una mirada de alfabetización informacional y emocional (Anwaruddin, 2016) en los que juega un papel fundamental la creatividad. Por ello, se tiene en cuenta el desarrollo académico del estudiantado (sobre las teorías de la comunicación y competencias vinculadas a la revisión, manejo y citación de bibliografía), su posición como receptores de información (construcción de competencias informacionales, mediáticas y digitales críticas en torno a la comunicación de masas y a su propia formación universitaria) y en su futuro profesional en la comunicación (emisores que deben tener en cuenta las repercusiones sociales y culturales de sus narrativas y discursos). Por consiguiente, esta propuesta pedagógica dialoga con la responsabilidad comunicativa de los diferentes interlocutores sociales retomando el concepto de “emirec” (emisor-receptor) para resaltar el papel del estudiantado en su rol activo, crítico, creativo y participativo en los procesos comunicativos (Kaplún, 1998). Precisamente son esos procesos los que permiten comprender la construcción y evolución del conocimiento teórico, su papel en la recepción mediática y ahondar en la importancia de una ciudadanía crítica.

Se recoge aquí la importancia de plantear esta propuesta docente desde la tradición de la alfabetización informacional (que incluye la digital y la mediática) que alude a diferentes ámbitos de aprendizaje como el afectivo, el conductual, el cognitivo y el metacognitivo, teniendo en cuenta su necesaria interrelación e interdependencia (Jacobson y Mackey, 2016; Mackey y Jacobson, 2014; Sales et al., 2020). La expansión constante de diversos canales de información y entretenimiento, como las redes sociales, las plataformas de *streaming* y una amplia variedad de medios digitales, puede conllevar a una sobreabundancia de información por lo que se hace necesario fomentar distintas capacidades digitales, mediáticas e informacionales para hacer frente a los procesos de desinformación (bulos) y los discursos del odio, que asientan una espiral de infoxicación que repercute en la calidad democrática de las sociedades contemporáneas. Se trata de hacer partícipe al estudiantado para comprender estas situaciones y fomentar las competencias necesarias para aprender a evaluar, utilizar, compartir y producir información de manera crítica, colectiva y participativa:

La alfabetización informacional es la capacidad de pensar de forma crítica y emitir opiniones razonadas sobre cualquier información que encontremos y utilicemos. Nos empodera, como ciudadanos y ciudadanas, para alcanzar y expresar puntos de vista informados y comprometernos plenamente con la sociedad. [...] La alfabetización informacional se relaciona y se solapa con otras alfabetizaciones, que incluyen específicamente la alfabetización digital (*digital literacy*), la alfabetización académica (*academic literacy*) y la alfabetización mediática (*media literacy*) (Sales, 2020).

Desde este contexto, el estudio, la comprensión y aplicación de las teorías de la comunicación abren una puerta de posibilidades para alcanzar las metas de alfabetización informacional ya mencionadas. La multitud de enfoques teóricos permite analizar desde diferentes perspectivas cómo se produce, transmite y recibe la comunicación dependiendo del bagaje académico del autor o autora que lo propone, sus intereses y el contexto histórico. Este recorrido teórico comunicativo incide en lo complejo de las realidades mediáticas, la interconexión e interdependencia entre los diferentes enfoques. Esto posibilita construir una mirada crítica a múltiples niveles, resaltando la importancia de los medios de masas en las sociedades contemporáneas (De Fleur y Ball-Rokeach, 1993; McQuail, 2000).

La concepción de la didáctica y la pedagogía crítica aplicadas aquí beben, por tanto, de diferentes fuentes interdisciplinarias e interculturales, y conciben la clase universitaria como una comunidad

de aprendizaje y de comunicación, donde cada persona es importante y debe sentirse reconocida e incluida. Como plantea Hooks (1994), un proceso de aprendizaje profundo, significativo y a largo plazo precisa del trabajo activo del grupo, de la comunicación y escucha activa, y de la emoción por aprender, un elemento que en esta aproximación no se considera menor. En este proceso de aprendizaje-enseñanza basado en una cultura del aprendizaje más que de la enseñanza, el profesorado actuará como mediador experto entre la materia que imparte y el aprendizaje del estudiantado, como facilitador y líder (guiando y motivando constantemente a cada individuo en su particularidad). La propuesta docente se ajustará dependiendo de cómo aprenda el grupo de cada curso. Así pues, el planteamiento docente que aquí se propone se asienta en la autorregulación del aprendizaje (Reyes García et al., 2020), la evaluación formadora (Marqués-Andrés et al, 2020) y el alineamiento constructivo (Biggs y Tang, 2011) en busca de la implicación, la aplicación y la participación por medio de metodologías cooperativas y de aprendizaje autónomo (Pujolàs y Lago, 2018).

3. MÉTODO

3.1. Diseño

La presente investigación analiza, evalúa y discute la experiencia docente implementada durante cuatro cursos académicos (2018-2022) en la asignatura “Fundamentos de Teoría de la Comunicación”, que se imparte el segundo semestre del primer curso del grado en Comunicación Audiovisual de la UJI. El planteamiento general del diseño instruccional está inspirado en el modelo ADDIE –Análisis, Diseño, Desarrollo, Implementación y Evaluación– (Morales-González et al., 2014), que se ha adaptado conformando tres etapas principales:

1. Análisis de las necesidades y creación de una propuesta inicial (curso académico 2018-2019). En esta etapa se han analizado las dificultades previas y necesidades detectadas para poder proponer una primera reorganización de la asignatura a modo de proyecto piloto.
2. Implementación de las mejoras y adaptación continua (cursos académicos 2019-2020, 2020-2021 y 2021-2022). A partir de la primera edición de la asignatura renovada, en los siguientes tres cursos se han aplicado nuevas mejoras, especialmente centradas en la planificación de las actividades, la evaluación y la continua innovación.
3. Evaluación de los resultados (los cuatro cursos académicos). Como instrumentos y mecanismos de evaluación se toman en cuenta tanto los resultados académicos del estudiantado como su evaluación de la actividad docente del profesorado. De esta forma, se pueden extraer y evaluar los resultados oportunos para saber cuáles han sido los posibles aciertos y errores, y qué mejoras se podrían realizar.

3.2. Participantes

Esta experiencia docente ha involucrado a cuatro promociones de estudiantes de la asignatura, en la que cada año se ofertan 90 plazas. Pese a ligeras variaciones de matriculaciones, la asignatura cuenta con un grupo completo (Teoría y Seminario) de aproximadamente 90 personas, que para las clases prácticas se dividen en dos grupos (PR1 y PR2) de 45 estudiantes cada uno. Con respecto al profesorado, han participado tres docentes (Eloísa Nos Aldás y Alessandra Farné en el 2019 y Eloísa Nos Aldás y Tamer Al Najjar Trujillo los siguientes cursos¹), compartiendo cada año la asignatura entre dos, permitiendo una implementación colaborativa.

¹ Como la asignatura se imparte el segundo semestre del año académico, el año indicado se refiere al segundo académico, pero primero natural, es decir primavera.

Teniendo en cuenta los cambios producidos en los últimos años debido a modificaciones contractuales y a la emergencia sanitaria es necesario detallar algunas características concretas de los distintos cursos. En el año 2019 la asignatura se impartió de forma presencial con 102 personas matriculadas (por un alto número de repetidores de años anteriores), aunque el número de asistentes a las clases fue menor y similar al de los años posteriores. En 2020, el semestre comenzó de forma presencial, pero en marzo las clases se adaptaron en línea al decretarse el Estado de Alarma y el posterior confinamiento domiciliario. La modalidad en línea se repitió en 2021, aunque algunas clases prácticas puntuales se llevaron a cabo de forma presencial. En el año 2022 se ha recuperado la presencialidad total, con 90 estudiantes matriculados, pero una asistencia de menos de dos tercios. En todos estos años el profesorado ha realizado los cambios oportunos para atender las casuísticas del estudiantado más vulnerable o aquellos casos de diversidad funcional.

3.3. Descripción de la experiencia

3.3.1. Proyecto piloto

Esta asignatura fue asignada a este equipo docente a partir del curso 2018-2019 por el interés de la titulación de implementar mejoras, ya que constaban quejas por parte del estudiantado para comprender la materia y aprobarla. A partir de ese momento se hizo un análisis de la situación y se consultó al profesorado anterior para detectar las dificultades. Se observó que los problemas principales estaban relacionados con un gran contenido teórico disperso, una multitud de fuentes obsoletas y textos fragmentados, unas metodologías didácticas poco interactivas y unos ejercicios de aplicación y análisis bastante repetitivos.

Con ese análisis se detectaron las principales necesidades y áreas de intervención en la asignatura. En primer lugar, se apostó por el aprendizaje centrado en las capacidades y retos del estudiantado, asentado en un rol activo y colaborativo para desarrollar la creatividad y el pensamiento crítico. Se empezó a tener en cuenta el conocimiento aprendido en el primer semestre, especialmente en asignaturas más vinculadas a contenido teórico, como Teoría del Periodismo, Teoría de la imagen y Teoría de la publicidad y las Relaciones Públicas. Se dedicaron las sesiones iniciales a reactivar sus conocimientos previos para fortalecer su confianza en su capacidad de aprendizaje y evitar solapamientos. Esto permitió, por ejemplo, adaptar el tema de la *agenda-setting*, que el estudiantado ya había abordado, y aprovechar esas sesiones para profundizar en el *framing* (Lakoff, 2007).

En segundo lugar, para disminuir el nivel de ansiedad del estudiantado de primer curso con una multiplicidad de lecturas fragmentadas, se consideró fundamental contar con un manual básico de apoyo. Se eligió *Los efectos de los medios de comunicación de masas* (Hernández-Santaolalla, 2018), un libro más moderno, escrito en un lenguaje accesible y que se centra en hacer visible el mayor o menor poder otorgado a los efectos de los medios de comunicación. Esta herramienta se utiliza como guía básica y permite poder realizar un enfoque que dialogue con la *flipped classroom* y que anime al trabajo autónomo del estudiantado, que sabe que en clase necesita asistir y tomar sus propios apuntes, pero, sobre todo, realizar las actividades propuestas y resolver las dudas que le surjan, habiendo leído antes de clase las páginas del manual correspondientes o pudiendo hacerlo al acabar.

De esta forma, se trabaja sobre la capacidad de influencia de los medios, su importancia en la construcción de imaginarios colectivos y el papel de las audiencias en estos procesos desde las ideas de la Teoría Crítica (Escuela de Frankfurt), el enfoque funcionalista y la dependencia de los medios, el determinismo tecnológico, la Espiral del Silencio y la Teoría del cultivo, el *framing* y los Estudios Culturales. Así el estudiantado aprende a relacionar y vincular ideas comunes y divergentes, que sean útiles para desenvolverse en escenarios digitales repensando su propio consumo mediático y cuáles pueden ser sus efectos (a nivel cognitivo, actitudinal o conductual).

Para valorar esta propuesta, a lo largo del curso se realizaron diferentes actividades de aprendizaje y reflexión con el objetivo de tener un diagnóstico en tiempo real. En general, la respuesta del estudiantado siempre fue favorable y, dentro de las normales dudas que puede generar el contenido teórico, no se detectaron grandes dificultades. Cabe destacar que en el primer año había bastantes estudiantes que venían arrastrando la asignatura desde años anteriores. Su perspectiva fue muy útil porque en su gran mayoría nos quisieron manifestar de forma espontánea su satisfacción con las clases, que les ayudaban a comprender mejor la materia. Toda la experiencia del proyecto piloto sirvió para seguir desarrollando y mejorando la propuesta en las siguientes ediciones.

3.3.2. Planificación y evaluación

Un proceso de aprendizaje que persigue desarrollar la autonomía y el pensamiento crítico del estudiantado precisa de un planteamiento claro y materiales que guíen y acompañen al estudiantado en su toma de decisiones. En la reestructuración de la asignatura se tuvo claro que debía haber cuatro documentos clave: una guía docente visual con todas las indicaciones, un cronograma con el trabajo a realizar en cada sesión, rúbricas de evaluación y un manual para seguir la asignatura. Respecto a este último se optó por seguir utilizando el libro de Hernández-Santaolalla (2018) por su capacidad sintética y análisis de las teorías desde los efectos mediáticos. De esta manera, el estudiantado tiene una estructuración clara de la asignatura desde el inicio, aunque a lo largo del desarrollo de las clases se recuerdan los aspectos esenciales, según se vayan acercando las fechas clave de entregas. Todo ello acompañado de un proceso de coordinación docente para que la planificación de las sesiones sea coherente donde las sesiones teóricas y prácticas no quedan desligadas, sino que precisamente en estas últimas se aplique y profundice sobre los conocimientos teóricos. Es decir, una planificación interna (profesorado), pero también externa (profesorado-estudiantado), donde juega un papel fundamental la planificación entre grupos de estudiantes, ya que muchas de las actividades propuestas se trabajan de forma grupal. Es por ello que desde el inicio del curso se fomenta el trabajo en equipo, una de las competencias principales de la asignatura².

Las pruebas de evaluación que se han considerado más acordes a los objetivos planteados son las siguientes:

Tabla 1. Sistema de evaluación continua.

Actividad de evaluación	% VERIFICA	Forma de recuperación	Descripción
1.Elaboración de trabajos académicos	30%	Nueva entrega en 2ª convocatoria.	Trabajo académico de aplicación teórica y reflexión crítica: “Yo controlo Fundamentos” (Trabajo individual)
2.Examen escrito (test, desarrollo y/o problemas)	60%	Recuperación de la prueba suspendida en 2ª convocatoria.	2 pruebas de Evaluación continua: 2.1.Mapa conceptual 30% 2.2.Creación audiovisual didáctica e informe razonado (entregable) 20% + <i>Pitching</i> 10% = 30% (Trabajos en grupo)
3.Presentaciones orales y pósters	10%	No recuperable	Dinamización en clase / Profes x 1 día (Trabajo en Grupo)

A continuación se detallan algunas de las actividades realizadas en las sesiones, así como otros proyectos finales.

² Se pueden consultar las competencias genéricas y específicas, así como los resultados de aprendizaje, en el Sistema de Información Académica de la UJI.

3.3.2.1. Actividades de aprendizaje

a) En las clases

Las actividades que se proponen en las distintas sesiones son ideadas para ser lo más dinámicas y colaborativas posible al tiempo que ayuden al estudiantado a comprender los conceptos y adquirir las competencias paulatinamente. Se combina la utilización de plataformas digitales docentes (*Padlet*, *Aula Virtual*, *PlayPosit*) con actividades que se realizan con materiales físicos en el aula. A continuación se detallan algunas de ellas:

- El memescopio: aplica los usos digitales del estudiantado en la creación de un meme informativo con un punto divertido sobre las ideas más importantes de un enfoque estudiado.
- Lectura y grupos puzzle: cada participante será una pieza (experto/a de una parte del texto sobre el tema del día) para luego poner las ideas en común con su grupo y realizar un mapa conceptual.
- *Story cubes*: con estos cubos visuales (juego de creatividad) se repasan las sesiones previas y se revisa el aprendizaje (nuevos conocimientos adquiridos) asociando cada icono a un concepto de alguno de los enfoques ya trabajados y extrayendo conclusiones.
- Debate: se fomenta el pensamiento crítico con uno o varios debates en los que se asignan diferentes roles (enfoques o teorías de la comunicación) a cada grupo desde los que discuten sobre uno o varios temas. Se sigue la estructura: introducción, réplica, contrarréplica y conclusiones. El objetivo es encontrar puntos comunes y divergentes.

b) Proyectos finales

Más allá de actividades concretas realizadas en clase y el ensayo crítico final (trabajo académico), existen algunos proyectos finales en grupo, como parte de las pruebas de evaluación, que caracterizan esta experiencia docente:

- Dinamización (*flipped classroom*). Cada grupo prepara y desarrolla una parte de la clase con actividades pedagógicas que profundicen y apliquen la teoría del día. Así, el estudiantado aprende incorporando sus propios intereses, después de documentarse sobre los temas a abordar y de asistir a una tutoría preparatoria con el profesorado.
- *Visual thinking*. Se ha sustituido un examen tipo test por un mapa conceptual visual que plasme y relacione las ideas clave de la asignatura.
- *Pitching* Fundamenta. Se ha incorporado una actividad en la que cada grupo expone su creación audiovisual (breves piezas audiovisuales que plasmen su aprendizaje teórico de forma creativa y audiovisual) frente al profesorado y un jurado mixto de profesionales y antiguo alumnado. Con esta sesión se pretende aunar el recorrido de las teorías de la comunicación con el perfil del grado y orientarles hacia su salida profesional. Desde la perspectiva emocional, es también una sesión que celebra la fase final del proceso de aprendizaje.

3.3.3. Revisión, implicación y conversación constantes

Cada curso se han implementado ajustes en función del rendimiento, funcionamiento y valoración por parte del profesorado y el estudiantado.

La principal decisión que se tomó después de los dos primeros cursos fue pasar del examen tipo test para evaluar los conocimientos más teóricos a plantear los objetivos que se perseguían con actividades más significativas y complejas. Dado que oficialmente el VERIFICA no nos permitía trabajar a modo de portfolio para aglutinar la evaluación continua, se buscó una estructura alternativa para cubrir y conectar ese aprendizaje continuo y reflexivo por medio de cuatro actividades pautadas en entregas parciales y revisiones.

Más allá de las pruebas de evaluación y las actividades de aprendizaje, para el profesorado implicado ha sido necesario implementar mecanismos de escucha activa y emocional que permiten seguir fomentando la motivación e implicación frente a grupos que enseguida pierden el interés o se desconcentran. Conductas seguramente derivadas de los cambios producidos en los últimos años, así como por las particularidades de un grupo de estudiantado que acaba de comenzar los estudios universitarios. Es por ello que en algunas sesiones se llevaron a cabo pequeñas actividades de activación, como arrancar las clases con una canción de la lista de Spotify que se ha creado en conjunto con el estudiantado. Una innovación que se ha mantenido a raíz de los cambios producidos en la docencia en línea y que genera entusiasmo entre el estudiantado. De esta forma, la creación de comunidad permite al profesor conocer mejor sus perfiles, gustos e identidades para ir incorporando ejemplos audiovisuales (series, gifs...) que ilustren los conceptos y explicaciones teóricas que apelen a los intereses detectados del estudiantado en sesiones previas (sesiones *freshly baked*, cocinadas especialmente para ellos/as). Este *feedback* continuo y reflexivo ha demostrado que es necesario desarrollar materiales muy visuales como apoyo a las explicaciones, así como pequeñas actividades de gamificación a mitad de las sesiones para mantener el clima de atención (concursos con Mentimeter, Socrative o Kahoot o juegos de roles...).

Como la gamificación ha sido uno de los recursos mejor valorados, las clases teóricas también incluyen una estructura a modo de *Escape room* en la que antes de explicar nuevo contenido se “abre el cerrojo” de la semana anterior, es decir, se realiza alguna actividad de repaso y comprobación de que se han adquirido los contenidos y competencias trabajadas.

Asimismo, el profesorado ha realizado una formación continua sobre las funcionalidades del aula virtual³ para lograr un acceso cada vez más claro para el estudiantado, siendo la última incorporación dos recursos tipo Libro que completan el Manual de teoría con un dossier de actividades de TEORÍA y otro de PRÁCTICAS que refuerzan la evaluación continua y la importancia de las actividades de repaso, activación y/o aplicación.

4. RESULTADOS⁴

4.1. Del estudiantado

Con respecto a los resultados cuantitativos, los informes oficiales indican que en el período analizado el rendimiento y el éxito del estudiantado ha mejorado. La tabla 1 recoge la información de las actas de los tres cursos académicos terminados donde se puede ver que la mayoría de estudiantes se presentan y aprueban la asignatura.

Tabla 2. Total de estudiantes y número de no presentados/as y suspenso/as por convocatoria.

Curso	Matrículas	No presentados/as		Suspenso/as	
		1ª conv.	2ª conv.	1ª conv.	2ª conv.
2018-2019	102	9	6	3	1
2019-2020	94	10	5		
2020-2021	90	5	3	27	1

³ Queremos reconocer la importante labor del Centro de Educación y Nuevas Tecnologías (CENT) en la UJI y, especialmente, agradecerle a Puri Andrés su constante acompañamiento.

⁴ Aunque este estudio incluye ya la experiencia del curso 2021/2022, todavía no hay actas ni evaluaciones oficiales de la UJI. No obstante, se aporta la observación del desarrollo de las clases y actividades hasta el momento.

Aquí cabe destacar que el curso 2019-2020 coincidió con el confinamiento por lo que los datos se tienen que interpretar en ese contexto (por ejemplo, el examen se tuvo que realizar en línea). El curso siguiente el examen tipo test se cambió por otro más reflexivo que supuso un esfuerzo en primera convocatoria, pero superaron en la segunda. Además de los números, queremos valorar también todos los procesos implementados para el aprendizaje (entregas intermedias, retroalimentación, tutoría grupales e individuales). Los resultados también fueron satisfactorios en términos de implicación y calidad de los trabajos realizados.

4.2. Del profesorado

Los resultados recogidos en los informes de evaluación del profesorado (Programa Docencia UJI) implicado son muy positivos en los tres cursos. Las encuestas realizadas al estudiantado recogen tres dimensiones clave (planificación docente, aptitudes docentes y desarrollo de la enseñanza), además de la satisfacción general. En términos cuantitativos, la media de la satisfacción general del estudiantado en los primeros tres cursos es de 4,60 sobre 5. Además, la tasa de respuesta de cada encuesta realizada también es alta, teniendo en cuenta que es una encuesta en línea que normalmente no obtiene muchas respuestas: la docente 1 obtuvo un 72,5% (74/102) en el 2019, por ejemplo, y el resto de cursos han contestado siempre más de un 50% del estudiantado a los/as diferentes docentes.

En términos cualitativos, extraemos diferentes indicadores de los comentarios que el estudiantado puede incluir de manera optativa y que son muy numerosos⁵:

a) Sobre el reto de aprender de manera interesante y significativa un temario amplio y teórico:

“–És complicat explicar una assignatura tan teòrica i densa com aquesta amb una capacitat comunicativa i d’ensenyament tan adequada i efectiva com la de dita professora, una gran enhorabona”. [Es complicado explicar una asignatura tan teórica y densa como esta con una capacidad comunicativa y de enseñanza tan adecuada y efectiva como la de esta profesora, una gran enhorabuena]

“–Una de las mejores profesoras que he tenido nunca. Ha echo de una asignatura, con un temario un tanto aburrido, un aprendizaje entre juegos y diversión. Su manera de enseñar es increíble. Conoce el temario a la perfección y sabe lo que hace y lo que dice en todo momento. Está siempre atenta a todo y todos [...]”.

b) Sobre la preparación, y vocación del profesorado:

“–Se nota que le gusta su trabajo, se esfuerza para que entendamos todo”.

“–Un profesor joven con ganas de enseñar y dar clase. Justo lo que necesita un primero año de carrera. Clases muy dinámicas y divertidas. Siempre con un clima de confianza muy guay. Da gusto encontrarse con profesores con estas características [...]”.

c) Sobre la alfabetización crítica y emocional (incluso en los cursos con la docencia en línea):

“–[...]He descubierto nuevas formas didácticas desde las que afrontar las asignaturas y, pese a la cantidad de temario, esto ha facilitado el aprendizaje. Me ha gustado mucho trabajar con ella, se muestra participativa, cercana con nosotros y nosotras, incluyente y siempre pendiente de que no quedemos con dudas. Para mí ha sido un 10. Muchas gracias!”

“–[...]Me siento parte de la clase y que puedo aportar cosas. Me gusta mucho su forma de explicar y de ponernos contenidos que respalden la explicación. No nos humilla o se burla de nosotros, como sí hacen otros profesores y es un apoyo al que podemos ir cuando necesitamos algo de la asignatura. [...] Valoro y aprecio muchísimo que es muy respetuosa con diferentes colectivos

⁵ Se hace una reproducción exacta de sus comentarios incluyendo posibles erratas y lenguaje informal.

discriminados como las mujeres, la comunidad lgbt o las personas racializadas. Ojalá esto no tuviera que sorprenderme, pero claramente lo hace. Solo digo que gracias x estas clases”.

d) Sobre la labor de motivación e implicación, así como a su aprendizaje activo:

“–La profesora crea un ambiente adecuado para el estudio y realiza actividades que permite a los estudiantes participar y ser más activos”.

“–Muy buena organización, ganas de trabajar y motivación para los alumnos, ninguna pega!”

e) Las críticas del estudiantado a tener en cuenta se vinculan al reto de enfrentarse a algo novedoso como las metodologías activas y colaborativas y la cantidad de material necesario y de prácticas y actividades (sobre todo en grupo) para que trabajen esa autonomía y pensamiento crítico:

“–Las clases resultan tan dinámicas que me suelo perder con facilidad. Luego, el aula virtual considero que es un caos, no entiendo nada. Prefiero el modelo de aula virtual de las otras asignaturas, más sencillo y más comprensible.”

“–[...] No estoy de acuerdo con la alta incidencia del trabajo en grupo [...]. Prácticamente no hay trabajos individuales. [...] pasamos mucho más tiempo en el Cómo que en el qué, Creo que existe un efecto péndulo respecto a la educación tradicional, alejándose de postulados tradicionales que podrían ser adecuados. No obstante, siendo como en el módulo práctico es más adecuada este tipo de dinámicas, perdemos energía en canalizar la falta de interés de muchos de los estudiantes. No obstante, con cambios en el tipo de docencia, podemos encontrarnos con un magnífico profesor. el amor por la asignatura, el interés y el cuidado, existen de manera palpable. Muchísimas gracias”.

A veces, se observa que es precisamente por la novedad de estas metodologías, las valoran después:

“–Fomenta la participación, explicaciones claras, nos ayuda si necesitamos cualquier cosa. Excelente. Aunque al principio no me gustó mucho su propuesta de dinámicas de grupo y dinamizaciones, ahora puedo decir que me han gustado y me parecen necesarias”.

Además de las encuestas de la UJI, en esta asignatura aplicamos otras herramientas complementarias como un CUiC (cuestionario de incidencia crítica), a medio semestre, sobre lo que mejor y peor está funcionando para el estudiantado y diferentes CoRubrics para evaluar las distintas pruebas de evaluación y el trabajo en equipo.

También nos facilita la visión del estudiantado de cursos previos (con mayor perspectiva) por su participación como jurado del *Pitching* y sus consejos a la nueva clase⁶. Esta retrospectiva incide en otros dos indicadores cualitativos de la satisfacción del estudiantado: su valoración del enfoque dialógico y “*freshly baked*” de la asignatura (el estudiantado percibe y valora que se está trabajando en su aprendizaje de manera actualizada, que se les escucha, se les hace un seguimiento y se preparan los materiales de forma actualizada y acorde a sus perfiles) y la libertad que se les otorga para aplicar su creatividad a su aprendizaje.

5. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Esta experiencia docente se ha caracterizado por reajustarse cada curso tomando en consideración las necesidades (académicas, sociales y emocionales) del estudiantado. En este proceso ha sido fun-

⁶ Acción implementada este curso 2021-22 para motivar al nuevo estudiantado. Se ha solicitado al estudiantado que había obtenido buenos resultados académicos en el curso previo (Sobresaliente) un micro-vídeo en el que dieran su testimonio sobre “¿Para qué les ha servido la asignatura de Fundamentos de Teoría de la Comunicación?” (preocupación manifestada cada curso el primer día de clase por el estudiantado sobre una asignatura tan teórica. 2 grupos de estudiantes, de manera voluntaria, han respondido a la llamada).

damental la observación periódica del profesorado y la retroalimentación por parte del estudiantado a través de diferentes instrumentos. Todo ello ha permitido alcanzar los objetivos de reorganización previstos en términos de diseño, desarrollo y evaluación (del aprendizaje, la docencia y la propia asignatura) y de la implicación del estudiantado en su aprendizaje, su creatividad, el fomento del pensamiento crítico y de competencias de alfabetización informacional y emocional. Señalamos como limitación y reto cómo lograr un equilibrio adecuado entre motivar, mantener la atención y encauzar un aprendizaje activo de una generación mayoritariamente homogénea de jóvenes recién egresados de Bachillerato cada curso, pero también incluir a esos perfiles de estudiante más adulto al que le cuesta implicarse y entender la innovación educativa universitaria.

Como claves para una docencia y un aprendizaje alineado y satisfactorio destacamos la necesaria planificación y coordinación docentes, teniendo en cuenta que este profesorado cuenta con experiencias docentes distintas (Catedrática de Universidad, personal postdoctoral y predoctoral) lo que ha permitido un enriquecimiento, fortalecimiento y actualización constante en la docencia a través de un trabajo colaborativo y dialógico. Por otra parte, la participación en foros y proyectos de innovación educativa ha sido fundamental para seguir aprendiendo y contrastando experiencias y con los que superar la fragmentación de cada asignatura para poder observar el aprendizaje del estudiantado de forma holística y transversal, entre asignaturas y entre cursos.

Se ha observado que la crisis sanitaria de la COVID-19, a pesar de la carga de trabajo extra (de aprendizajes digitales y adaptación del modelo de aprendizaje-enseñanza al completo), nos ha aportado nuevas experiencias que han enriquecido con *blended learning* la nueva docencia presencial, después del arranque 100% en línea durante el confinamiento y los diferentes modelos híbridos posteriores (Al-Najjar et al., 2021). Esta situación ha supuesto enfrentarse a múltiples retos docentes, pero también, como una ventana de oportunidades para realizar mejoras en las metodologías y actividades de aprendizaje. Sin embargo, entre los efectos de la pandemia destacan una disminución de la asistencia a clase (fenómeno percibido en casi todas las titulaciones y cursos), así como un desgaste por parte del profesorado al afrontar una fuerte carga debido al seguimiento y el *feedback* constante que conlleva el sistema de evaluación actual. Por ello es necesario reflexionar sobre los equilibrios entre un trabajo exigente de calidad y las posibles consecuencias desmotivadoras en la práctica docente, respetando los espacios y tiempos personales y la salud mental. Aunque los Informes de Calidad del Grado cuestionan si el alto porcentaje de aprobados corresponde a una baja exigencia, en nuestro caso el propio estudiantado afirma que esta asignatura es exigente y difícil, pero las metodologías docentes, las actividades de aprendizaje y el acompañamiento constante con un diseño alineado del aprendizaje resulta en tasas de éxito y satisfacción elevadas. No es baladí el elevado número de horas que dedicamos a la preparación, seguimiento y revisión de cada sesión de clase y cada entrega del estudiantado, tratando de realizar una atención personalizada y cercana lo más alta posible.

En definitiva, realizamos una valoración positiva de esta propuesta docente tras alcanzar los estándares de reorganización propuestos, obtener un *feedback* positivo por parte del estudiantado y tras recibir el Premio de innovación educativa 2020 otorgado por la UJI como proyecto más destacado de la Facultad de Humanas y Sociales al grupo del que formó parte esta iniciativa. Sin embargo, condensar una materia tan densa, con una larga tradición histórica y en constante evolución, en un periodo de tiempo breve (un cuatrimestre) supone enfrentarse al reto de orientar la asignatura desde un enfoque claro y aplicado a la actualidad, pero a veces en detrimento de la multitud de aportaciones teóricas provenientes de la academia latinoamericana, con una especial mirada postcolonial y feminista (Rodríguez et al., 2021).

Financiación

Unidad de Apoyo Educativo (USE) –proyecto 46115 “Meta-alfabetización informacional y metodologías transgresoras críticas para educar desde la empatía” (GAIMICS)– y Programa de Profesorado Novel de la UJI de Castellón. Proyecto “Comunicación para el Cambio Social y Educación mediática frente a los discursos del odio sobre género e inmigración” (UJI-B2019-13).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Al-Najjar, Tamer, Nos-Aldás, Eloísa, Sales, Dora, Gómez, Emma y Miquel-Segarra, Susana (2021). Viaje a la docencia a distancia: #Seguimosdesdeca. En V. del Corte Lora, M. Marqués-Andrés, E., Zubiria-Ferriols, I., Vallet-Bellmunt, I., Bel Oms, M. T., Martínez-Fernández, y T. Vallet-Bellmunt (Eds.), *IV Jornadas de Innovación Educativa DIMEU. Camino hacia la virtualidad en la Universitat Jaume I*, 58-76. UJI. <https://doi.org/10.6035/InnovacioEducativa.2020.23>
- Anwaruddin, Sardar M. (2016). Why critical literacy should turn to “the affective turn”: making a case for critical affective literacy. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 37(3), 381-396. <https://doi.org/10.1080/01596306.2015.1042429>
- Biggs, John y Tang, Catherine (2011). *Teaching for Quality Learning at University*. McGraw Hill.
- Bruner, J. S. (1988). *Desarrollo cognitivo y educación*. Morata.
- De Fleur, Melvin L. y Ball-Rokeach, Sandra J. (1993). *Teorías de la comunicación de masas*. Paidós.
- Giroux, Henry y Peter McLaren (1986). Teacher education and the politics of engagement: the case for democratic schooling. *Harvard Educational Review*, 56 (3), 213-239.
- Giroux, Henry y Peter McLaren (1987). Teacher education as a counterpublic sphere. En Thomas S. Popkewitz (ed.). *Critical studies in teacher education*, 266-297. The Palmer Press.
- Hernández-Santaolalla, Víctor (2018). *Los efectos de los medios de comunicación de masas*. UOC.
- Hooks, B. (2021). *Enseñar a transgredir: La educación como práctica de la libertad*. Capitán Swing Libros.
- Jacobson, Trudi E. y Mackey, Thomas P. (2016). *Metaliteracy in Practice*. Facet.
- Kaplún, Mario (1998). *Pedagogía de la comunicación*. La Torre.
- Lakoff, George (2007). *No pienses en un elefante. Lenguaje y debate político*. Editorial Complutense.
- Mackey, Thomas P. y Jacobson, Trudi E. (2014) *Metaliteracy: Reinventing Information Literacy to Empower Learners*. ALA Neal-Schuman.
- Marqués-Andrés, Mercedes, Badía Contelles, José Manuel y Quintana Ortí, Gregorio (2020). Contribución sobre el aprendizaje de la evaluación formativa: percepción del alumnado. En *Actas de las Jornadas sobre Enseñanza Universitaria de la Informática*, 5, 13-20. AENIU
- McQuail, Dennis (2000). *Introducción a la teoría de la comunicación de masas*. Paidós
- Morales-González, Berenice, Edel-Navarro, Rubén y Aguirre-Aguilar, Genaro (2014). Modelo AD-DIE (análisis, diseño, desarrollo, implementación y evaluación): Su aplicación en ambientes educativos. En I. Esquivel Gámez (Coord.), *Los modelos tecno-educativos, revolucionando el aprendizaje del siglo XXI* (pp. 33-46). Universidad Veracruzana.
- Pujolàs, Pere y Lago, Jose Ramón (2018). *Aprender en equipos de aprendizaje cooperativo. El programa CA/AC (“cooperar para aprender/aprender a cooperar”)*. Octaedro.
- Reyes García, Carmen I., Díaz Megolla, Alicia, Pérez Solis, Rocío, Marchena Gómez, Rosa y Sosa Moreno, Fátima (2020). La evaluación del aprendizaje: Percepciones y prácticas del profesorado universitario. *Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado*, 24(1), 136-162.
- Rodríguez, Clemencia, Magallanes-Blanco, Claudia, Marroquín-Parducci, Amparo y Rincón, Omar (2021). *Mujeres de la Comunicación*. Friedrich Ebert Stiftung.

Sales, D. (2020, January). Definición de alfabetización informacional de CILIP, 2018. In *Anales de documentación* (Vol. 23, No. 1). Facultad de Comunicación y Documentación y Servicio de Publicaciones de la Universidad de Murcia. <https://revistas.um.es/analesdoc/article/view/37381>

Sales, D., Cuevas-Cerveró, A., & Gómez-Hernández, J. A. (2020). Perspectives on the information and digital competence of Social Sciences students and faculty before and during lockdown due to Covid-19. <http://repositori.uji.es/xmlui/handle/10234/189618>

Contexto de aprendizaje virtual en situación COVID-19: percepciones de docentes en formación inicial de asignaturas de Proyectos Pedagógicos Investigativos

Ochoa Camacho, Edelmira y García Ávila, Sandra Patricia

Facultad Ciencias de la Educación, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia (Colombia)

Abstract: The COVID 19 pandemic has significantly influenced educational processes at all levels of schooling; teacher training has not been oblivious to the situation, for this reason the Higher Education Institutions dedicated to teacher training have been generating reflection-action exercises that respond to the needs and requirements of the educational reality of the moment. In this sense, the need arises to analyze the perception of teachers in initial training at a Colombian university about the classes taught virtually due to the COVID 19 pandemic. The study followed the mixed research approach, of the type descriptive and cross section; 64 students enrolled in the Bachelor's degrees in: Mathematics, Natural Sciences and Environmental Education, Philosophy, Social Sciences and Physical Education participated in the subjects of Interdisciplinary Investigative Pedagogical Project I, II and IV, who developed a 4-question questionnaire open. The analysis of the data was carried out taking into account the frequency of words, text fragments and complete texts. The results show difficulties, learning, challenges, contributions, aspects of improvement and reflections by the participating students about the classes received in virtuality COVID 19. The students recognize virtuality as an important process that allowed significant learning, as well as the development of skills necessary for their personal and professional training.

Keywords: Education, perception, pandemic, teacher training, universitie.

1. INTRODUCCIÓN

La pandemia COVID-19, ha influido de manera significativa en los procesos educativos en todos los niveles de escolaridad; la formación docente no ha sido ajena a la situación, por tal razón las Instituciones de Educación Superior dedicadas a la formación de profesores han venido generando ejercicios de reflexión acción que respondan a necesidades y requerimientos de la realidad educativa del momento. Dicho proceso implica conocer diferentes contextos de educabilidad, donde puede desempeñarse y configurar su conocimiento profesional. Sin embargo, para muchos actores el proceso pedagógico resultó ser un reto, debido a no contar con los recursos y competencias necesarios para poder responder de manera adecuada a los nuevos requerimientos del campo educativo.

Así, autores como Bedoya et al. (2021), realizan un estudio sobre la gestión universitaria en tiempos de pandemia por COVID-19, a partir del análisis de contenido de la información dispuesta en las páginas web, lineamientos y políticas institucionales de 86 instituciones de educación superior en Colombia (54 privadas y 33 públicas), resultando 6 categorías de análisis evidenciadas en elementos de la revisión de literatura, siendo una de estas *las estrategias desde la gestión académica*. Al respecto, se circunscriben, el cambio en el sistema de admisión de estudiantes nuevos, cambio en el sistema de calificaciones, transición hacia la educación virtual, adquisición de programas, plataformas u otras herramientas para la educación virtual; así como la inversión en material bibliográfico digital y las alianzas estratégicas con plataformas virtuales.

Además, en estudios internacionales efectuados en países como Ecuador, se involucra también la transición hacia la educación virtual como una estrategia adoptada por las universidades para el desarrollo de los procesos de enseñanza y aprendizaje, considerando a su vez que la modalidad de educación virtual se constituye en un problema por la falta de insumos tecnológicos y servicio de internet para llevar a cabo de manera exitosa los procesos educativos de los estudiantes (Indio et al., 2021).

Por su parte, los desafíos educativos de la educación superior en Perú (Vilela et al., 2021), indican que la suspensión de actividades presenciales por la enseñanza no presencial, conllevó progresivamente a la transición a la educación virtual en las universidades públicas y privadas del país, lo cual implicó el desarrollo de estrategias para garantizar la calidad y continuidad de la educación de los jóvenes. Sin embargo, la desigualdad se hizo más visible y problemática por la brecha digital existente, inclusive, antes de la pandemia, ya que el acceso a las tecnologías es variable y depende del nivel educativo de los jefes (as) de familia; entre tanto, el acceso a internet de los hogares es tan solo del 66% en Lima y del 9,9% en los hogares de zonas rurales del país, de acuerdo a las cifras reportadas por el Instituto Nacional de Estadística e Información de Perú [INEI].

De igual manera, en Brasil los profesores investigadores Gomes y Oliveira (2021), plantean cuestionamientos en torno al uso de las tecnologías frente a los desafíos de la educación como un todo, abarcando los cuatro pilares de la educación para el siglo XXI (aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos –aprender a vivir con los demás y aprender a ser). Estableciendo una muestra de 24 universidades en cinco países (Brasil, Chile, Colombia, Perú y México), seleccionados por el alto número de contagios y la ubicación de las universidades en los rankings. Se evidenció que las iniciativas más frecuentes en la gestión educativa de las universidades fueron entre otros, el aumento de recursos para ampliar el acceso remoto a clases; becas para estudiantes, apoyo psicológico, consultas continuas y remotas para la comunidad universitaria; diseño de redes y plataformas digitales; talleres de iniciativas sobre estrategias de educación virtual; reducción de costos de matrícula en universidades públicas para beneficiar a estudiantes de escasos recursos y creación de fondos de dotación para financiar los estudios de estos estudiantes.

En este mismo sentido, en la Universidad de Alicante en España (Roig-Vila et al., 2021), se enfatiza en que debido a las nuevas realidades educativas por el COVID-19, se han impuesto desafíos trascendentales en la educación superior, entre ellos el tener que transitar de la presencialidad a una modalidad virtual y de emergencia. El estudio se concreta en como la comunicación presencial en las aulas se ha visto avocada al uso de videoconferencias sincrónicas, a través de diferentes aplicaciones tecnológicas, resultando que, si bien el cuerpo docente realiza este proceso ajustándose a la demanda de los estudiantes, el grado de satisfacción de ellos es notoriamente escaso. Es decir que, la utilización de las videoconferencias genera dificultades, por falta de conocimientos, los problemas de conexión y el retardo entre la imagen y el sonido, entre otros, indicando que las instituciones de educación superior donde se esté dando esta situación deben rediseñar sus planes de acción, atendiendo las necesidades de la comunidad académica.

En contraste con lo mencionado, Diaz et al. (2021) coinciden en que el uso de las Tecnologías de la Información y Comunicación - TIC en la modalidad de clases en línea de la Universidad de Guayaquil en tiempo de pandemia de la COVID-19 en Ecuador, se generó por el cambio apresurado de la modalidad presencial por una modalidad en línea para evitar el contagio en la comunidad universitaria, lo cual implicó nuevos retos para estudiantes y docentes que no contaban con los conocimientos y/o recursos tecnológicos necesarios para esta transición. Además, aunque destacan el aporte de las TIC en los procesos de enseñanza y aprendizaje en la educación superior, es necesaria la adquisición de competencias digitales para hacer un uso correcto de estas tecnologías.

En lo referente a las percepciones de estudiantes y docentes de educación superior, sobre los desafíos que han enfrentado para adaptarse al proceso educativo mediado por las TIC, durante el periodo de aislamiento por la pandemia de COVID-19, Hernández et al. (2021), indican que para la Universidad Francisco de Paula Santander en Colombia, el mayor desafío está enmarcado en las dificultades técnicas, de modo específico en la conexión inestable a internet, lo cual llevó a limitar el audio y video de los estudiantes en las clases sincrónicas a través de herramientas de videoconferencia como Google Meet, perdiendo el diálogo y la interacción continua con el docente; además, al iniciar el aislamiento, algunos de los estudiantes no contaban con recursos tecnológicos para ingresar a las clases virtuales. Del mismo modo, otro tipo de dificultades técnicas de los estudiantes estuvo relacionado con fallas e interrupciones en la conexión eléctrica y señales intermitentes. Entre tanto, en cuanto a dificultades de tipo pedagógico y de comunicación para los docentes, al no interactuar con los estudiantes en los encuentros sincrónicos virtuales no podían ver el rostro y estado de ánimo de los estudiantes, dificultando el proceso de enseñanza y la realimentación inmediata a sus cuestionamientos, dudas e inquietudes.

Una de las mayores preocupaciones se evidenció en las asignaturas teórico-prácticas y prácticas, como el uso restringido de los laboratorios y de la presencia in situ en los escenarios de las prácticas profesionales y pedagógicas, lo que obligó a migrar hacia técnicas como las simulaciones. También se identificaron dificultades de tipo psicosocial, ya que los análisis sociodemográficos evidenciaron que la mayoría de los estudiantes pertenecían a estratos socioeconómicos 1 y 2, y durante el aislamiento se evidenció que algunos no tenían acceso a dispositivos electrónicos, y si tenían, debían compartir con el resto de los miembros de la familia, lo que dificultó la conexión de muchos de ellos a los encuentros sincrónicos y el acceso a las plataformas virtuales. En suma, tanto los docentes como los estudiantes manifestaron que el uso intensivo de la mediación tecnológica en el proceso de enseñanza-aprendizaje durante la pandemia fue una experiencia frustrante, destacando que el esfuerzo y los recursos institucionales permitieron con el pasar del tiempo mejorar las dificultades encontradas para garantizar una educación de calidad.

Teniendo en cuenta que las Instituciones de Educación Superior [IES] tuvieron que transitar de la educación presencial a la educación en modalidad virtual – remota, asistida por tecnología, surgen interrogantes referentes a la percepción de los docentes en formación inicial de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia [UPTC], sobre las clases impartidas de manera virtual debido a la pandemia del COVID-19.

De acuerdo con lo anterior, en el presente artículo se analizan las percepciones de un grupo de estudiantes de licenciatura sobre las clases impartidas en el periodo de aislamiento por el COVID-19. Al respecto, se precisa que, la formación de educadores es un área que se encuentra definida, fundamentada y reglamentada en diferentes escenarios y ámbitos de orden internacional, nacional, regional y local como aspecto clave de la calidad educativa; así en el contexto nacional colombiano se han concretado lineamientos, actores, procesos, estrategias y acciones inherentes a la formación de educadores en la Ley General de Educación (Ley 115, 1994), el Sistema Colombiano de Formación de Educadores y Lineamientos de Política (Ministerio de Educación Nacional de Colombia, 2013) y el Plan Decenal de Educación 2016-2026, entre otros. Para comenzar, la Ley General de Educación, en su artículo 109 establece como propósito de la formación de educadores:

formar un educador de la más alta calidad científica y ética, desarrollar la teoría y la práctica pedagógica como parte fundamental del saber del educador, fortalecer la investigación en el campo pedagógico y el saber específico; y preparar educadores a nivel de pregrado y postgrado para los diferentes niveles y formas de prestación del servicio educativo (p.23).

En tal sentido, el Sistema Colombiano de Formación de Educadores del Ministerio de Educación Nacional (MEN, 2013), define tres subsistemas de formación: inicial, en servicio y avanzada, permeado por tres ejes transversales: pedagogía, investigación y evaluación. En este marco, la formación inicial docente se constituye en un primer escenario fundamentado en la educación y la pedagogía, el estudio de los procesos de enseñanza y aprendizaje en el ser humano, el aprender a enseñar, a construir conocimiento y a movilizar el pensamiento en los diferentes campos del conocimiento, a partir de una sólida fundamentación epistemológica, teórica y práctica, organizadas de manera lógica para alcanzar la titulación como profesional en educación (MEN, 2013).

En este contexto formativo, la UPTC es una universidad pública, estatal de carácter nacional, financiada principalmente por el estado colombiano, con sede principal en Tunja – Boyacá, cuenta con Acreditación Institucional de Alta Calidad Multicampus, según Resolución MEN 023655 del 10 de diciembre de 2021. Es la universidad con presencia regional más importante del departamento de Boyacá y una de las más prestigiosas en el Estado colombiano por su nivel académico, haciendo presencia en ocho departamentos del país. Cuenta con una sede central, 3 sedes seccionales, 1 Centro Regional de Educación Superior [CERES], 6 sedes en programas de extensión y 24 centros regionales de educación a distancia, contando con 11 facultades, 75 programas académicos de pregrado con registro calificado activo, 48 especializaciones, 45 maestrías y 11 doctorados.

La UPTC fue creada con el objetivo de hacer énfasis en la educación en pedagogía, ciencia y tecnología, es caracterizada por su fuerza humanística y sus pilares: la docencia, investigación y extensión. La variedad académica de la Universidad cubre varios campos fundamentales desde las facultades de: ciencias básicas, ciencias de la salud, ciencias agropecuarias, ciencias económicas y administrativas, estudios a distancia, derecho y ciencias sociales, así como la Facultad de Ciencias de la Educación [FCDE], con programas que abordan disciplinas que van en concordancia con el quehacer misional.

De esta forma el estudio se ha adaptado desde los pilares de la UPTC, al escenario de la pandemia, pero enfocándose en la docencia y de modo concreto en la formación inicial docente que orienta la FCDE en los 13 programas de licenciatura que la integran, donde se ubica la interdisciplinariedad como un elemento importante en el campo pedagógico y didáctico, en tanto promueve las reflexiones desde varias disciplinas y por ello definió dentro del área interdisciplinar los Proyectos Pedagógicos Investigativos [PPI], para todos los programas de Licenciatura de la Institución de Educación Superior. Es preciso mencionar que los PPI I, II, III y IV se cursan en los primeros semestres, a excepción de los Programas de Artes Plásticas (cuarto semestre) y Música (sexto semestre).

En definitiva, la pandemia ha permeado los procesos de enseñanza y aprendizaje de modo trascendental, esto se evidencia en los estudios descritos que a su vez se consolidan en revisiones teóricas importantes y actuales de cómo la pandemia ha convertido la educación superior en un escenario, donde se acentúan retos, desafíos, problemáticas y confrontaciones sobre el uso y mediación de las tecnologías en el proceso educativo, tanto en su componente pedagógico como didáctico e investigativo que trasciende los pilares de las instituciones de educación superior: docencia, investigación y proyección social y sus áreas de gestión. Se resalta, el papel de la planeación, diseño y rediseño de estrategias y dinámicas para mitigar la deserción escolar desde las políticas gubernamentales impartidas por los Ministerios de Educación Nacional, la congruencia con los lineamientos y políticas institucionales en términos de acuerdos, resoluciones, circulares y comunicados. Así como también, la coordinación de esfuerzos para garantizar las herramientas, dispositivos y el acceso a internet para todos los grupos poblacionales urbanos y rurales, ya que un número importante de estudiantes pertenecientes al sistema educativo universitario se desplazó a sus lugares de origen para ayudar en los trabajos y labores de sus familias, para así sobrellevar las dificultades económicas generadas, inclusive antes de la pandemia.

La transición hacia la educación en línea o virtual, requirió sin duda un esfuerzo mancomunado entre diversas instituciones para la consecución de recursos, con el fin de garantizar la conectividad a los estudiantes, docentes y administrativos de las IES. La inversión en adquisición de tecnología, plataformas y sobre todo de procesos de capacitación y cualificación en el uso de las tecnologías en los procesos de enseñanza y aprendizaje se conjuga con la multiplicidad de actividades, compromisos e interacciones que posibilitaron las redes sociales, las plataformas tecnológicas, las herramientas de comunicación y videoconferencia, del correo electrónico corporativo e institucional, para atender las posibilidades, necesidades y preferencias de los estudiantes, como lo sostienen diferentes autores que sobre el tema de la enseñanza en línea para no suspender la oferta académica han implementado las universidades en el entorno local, regional, nacional y global, con algunas excepciones (véase Bedoya et al., 2021, para una revisión)

Indistintamente, las instituciones de educación se transformaron para poder soportar la enseñanza en línea, algunos con tendencias más tradicionales que innovadoras y unas con mayor éxito que otras; lo significativo fue que gestionaron procesos, estrategias, contenidos, plataformas para el entrenamiento y la educación en habilidades TIC, métodos de evaluación flexibles, talleres, prácticas, laboratorios, simulaciones, entre otros. Así, el aprendizaje virtual trajo consigo el desplazamiento de los escenarios cotidianos presenciales de aprendizaje. Lo cual impactó de manera significativa las interacciones sociales entre docente - estudiante; estudiante - estudiante y estudiante - docente para entrar en contacto con las tecnologías dando otra visión acerca del saber sobre la educación y cuestionando su deber ser. El proceso del aprendizaje ha sido objeto de la evolución histórico cultural; sin embargo, no existe un concepto de aprendizaje consensuado por la comunidad académica. Coincidimos con Schunk en afirmar que «aprender implica construir y modificar nuestro conocimiento, así como nuestras habilidades, estrategias, creencias, actitudes y conductas. Las personas aprenden habilidades cognoscitivas, lingüísticas, motoras y sociales, las cuales pueden adoptar muchas formas» (2012, p. 2). Y tomamos como referencia para el desarrollo del estudio la definición de este mismo autor quien señala que el «aprendizaje es un cambio perdurable en la conducta o en la capacidad de comportarse de cierta manera, el cual es resultado de la práctica o de otras formas de experiencia» (Schunk, 2012, p. 3).

El aprendizaje virtual ha modificado profundamente el rol desempeñado por profesores y alumnos, y ha roto con una de las constantes más firmes de todo proceso educativo, la estandarización de la enseñanza, para lograr uno de los retos más difícil de alcanzar en todo proceso educativo: la individualización y socialización de la enseñanza y del aprendizaje a un mismo tiempo. (Vera, 2004, p.2)

En consecuencia, las percepciones son de gran importancia en el estudio del abordaje del aprendizaje virtual realizado en situación de pandemia COVID -19, debido a que pueden influir de manera significativa en la formación inicial, en servicio y continuada de docentes y servir de referente para la actualización de los contenidos curriculares propios de los licenciados. En tanto, las percepciones han sido objeto de estudio en diferentes campos, siendo uno de ellos la educación. El concepto de *percepciones* por ser un campo amplio y complejo no se ha llegado a un consenso sobre su definición. Para el desarrollo del estudio se tomó la siguiente definición:

La percepción es la representación y el discurso de los docentes [en formación inicial] acerca de un tema en particular, en donde estas pueden incluir las opiniones y pensamientos de los docentes, que pueden estar sujetos a la influencia de distintos factores como los conocimientos, las experiencias y los sentimientos. (Ossa, 2006 y Scruggs y Mastropieri (1995), citados por Choza, 2012, p.9)

En efecto, la definición propuesta, orienta y justifica la importancia de las percepciones acerca de un tema como las clases impartidas en el periodo de aislamiento por la pandemia, toda vez que los estudiantes de licenciatura en su formación inicial como docentes, cuentan con una fundamentación sobre la educación y la pedagogía, alrededor de sus disciplinas que les permite expresar lo que representa el trabajo en educación virtual, en términos de enseñanza y aprendizaje, mediante opiniones, puntos de vista, argumentos y demás factores que inciden en su práctica pedagógica y futuro quehacer como docentes, basándose en los pilares de la educación para el siglo XXI.

2. MÉTODO

2.1. Descripción del contexto y participantes

La Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, es una institución pública de educación superior reconocida en el país con acreditación de alta calidad multicampus; es una de las universidades que ofrece a través de la Facultad de Ciencias de la Educación formación docente inicial en sus 13 programas de licenciatura, para lo cual sus graduados reciben el título de Licenciados en Ciencias de la Educación en las diferentes Licenciaturas. Los sujetos participantes son 64 estudiantes de primer inicio que cursaban Licenciaturas y que recibieron clases virtuales en situación de pandemia COVID-19 durante los años 2020 a 2021. El 56 % de género femenino y el 44% de género masculino con edades entre los 17 y 23 años respectivamente, que cursaban las asignaturas de Proyecto Pedagógicos Investigativos Interdisciplinarios (PPI) distribuidos en tres grupos: Grupo 1 (PPI (I) conformado por estudiantes de primer semestre de licenciaturas de Filosofía y Matemáticas, el Grupo 2 PPI (II) conformado por estudiantes de segundo semestre de licenciaturas de Matemáticas y Ciencias Naturales y Educación Ambiental y el Grupo 3 PPI (IV)), conformado por estudiantes de Licenciaturas de Filosofía, Matemáticas, Ciencias Sociales y Educación Física de la Facultad de Ciencias de la Educación. Las asignaturas son: Proyectos Pedagógicos Investigativos I, II y IV. El muestro fue no probabilístico por conveniencia (Otzen y Manterola, 2017).

Tabla 1. Participantes encuestados.

Asignatura interdisciplinaria y Grupos	N/ Grupo	Género		Licenciaturas (N)				
		Femenino	Masculino	Filosofía	Matemáticas	Ciencias Sociales y Políticas	Ed. Física Recreación y Deporte	Ciencias Naturales y Educación Ambiental
Grupo 1 PPI (I)	30	* 7	*5	*12	**18	N. A	N. A	N. A
		**14	**4					
Grupo 2 PPI (II)	14	*3	*6	N. A	*9	N. A	N. A	**5
		**3	**2					
Grupo 3 PPI (IV)	20	*1	*5	*6	**11	***1	****2	N. A
		**7	**4					
		N. A	***1					
		****1	****1					
Total	64	36	28	18	38	1	2	5
%	100	56	44	28	59	2	3	8

Nota. Elaboración propia

2.2. Instrumento de recolección de información

La recolección de la información se realizó a partir de un análisis cuantitativo y cualitativo descriptivo de los datos; se construyó y aplicó un cuestionario de preguntas abiertas, el cual respondieron los participantes de manera individual. La aplicación se llevó a cabo en un ambiente de confianza y de manera voluntaria para que permitiera que los participantes pudieran explicitar sus sentires, pensamientos y experiencias acerca de las clases impartidas de manera virtual entre 2020 y 2021 a causa de la pandemia COVID -19.

El cuestionario indaga preguntas relacionadas con las percepciones que tienen los estudiantes participantes acerca de las clases virtuales recibidas en situación de pandemia COVID -19. Consta de 6 preguntas abiertas, de las cuales se presenta el análisis de 4 preguntas.

Los ítems asociados a las percepciones hacia las clases virtuales recibidas en situación de pandemia COVID-19 fueron los siguientes: 1. ¿Qué dificultades tuvo para recibir clases de manera virtual?, 2. ¿Qué aprendizajes le dejó la educación virtual recibida en la Universidad?, 3. ¿Qué retos le dejó la educación virtual recibida en la universidad para su formación personal y profesional?, y 4. Escriba sus reflexiones frente al proceso vivido en situación de virtualidad

El instrumento fue validado y testeado con un grupo de 10 estudiantes que cursaban proyectos pedagógicos investigativos pertenecientes a la misma Universidad.

2.3. Procedimiento

El estudio, siguió el enfoque mixto de investigación, de tipo descriptivo y corte transversal. Se realizaron análisis cuantitativos y cualitativos los cuales permitieron complementariedad (Hernández et al., 2014). El análisis cuantitativo se realiza mediante estadística descriptiva, en el cual se tuvo en cuenta la frecuencia de palabras y fragmentos de textos presentes en los discursos de los estudiantes participantes los cuales se representan por porcentajes; y para el análisis cualitativo se presentan fragmentos de respuestas y respuestas completas dadas por los participantes acerca de las percepciones de las clases virtuales recibidas en situación de pandemia COVID -19. Para la organización y sistematización de la información se utilizó Excel. La información se muestra a través de tablas.

3. RESULTADOS

A continuación, se presentan los resultados obtenidos de las preguntas del cuestionario que fueron consideradas para el estudio. Estas preguntas se relacionan con dificultades para recibir clases virtuales, aprendizajes que dejó la educación virtual recibida, retos y reflexiones de los participantes frente a las experiencias vividas en situación de virtualidad.

3.1. Dificultades para recibir clases virtuales

1. ¿Qué dificultades tuvo para recibir clases de manera virtual?

Las respuestas se dividieron de acuerdo con las siguientes características: herramientas y recursos tecnológicos, servicio de energía eléctrica, ámbito institucional, índole personal, contexto familiar, lugar de residencia, enseñanza y ninguna dificultad. A partir de las frecuencias absolutas se observa que la frecuencia más alta corresponde a dificultades asociadas a herramientas y recursos tecnológicos, seguidas por problemas de enseñanza y del servicio de energía eléctrica, en los tres grupos respectivamente.

Tabla 2. Dificultades de los estudiantes para recibir clases virtuales.

1. ¿Qué dificultades tuvo para recibir las clases de manera virtual?					
Dificultades asociadas a:	Frecuencia total	Palabra o frases	Grupos		
			Grupo 1 PPI (I)	Grupo 2 PPI (II)	Grupo 3 PPI (IV)
			n= 30	n= 14	n= 20
			%		
Herramientas y recursos tecnológicos	58	Mala conectividad o señal a internet	67	43	70
		No tener equipo de cómputo	17	14	15
		No tener internet	10	14	15
Servicio de energía eléctrica	9	Falta de energía eléctrica o fallas de esta	20	7	10
Ámbito Institucional	2	Problemas con la plataforma Moodle	7	0	0
Índole Personal	1	Agotamiento	3	0	0
	5	Tener que trabajar	3	14	10
Contexto familiar	6	Falta de concentración	3	7	0
		No tener un lugar adecuado para asistir a clases	0	0	5
		Distracciones constantes en casa	0	7	5
		Colaborar con las labores en casa	3	0	0
Lugar de residencia	6	Desplazamiento al pueblo para asistir a clases	0	7	5
		Viven en zona rural, difícil acceso a internet	7	14	10
Enseñanza	10	Poca comprensión de los temas vistos en clase	0	7	5
		Poco tiempo para presentar trabajos	3	0	0
		Escasa comunicación con docentes y compañeros	10	0	0
		Falta de socialización y profundización de temas	0	0	5
Ninguna	6	Ninguna	10	14	5

Nota. Elaboración propia

3.2. Aprendizaje que dejó la educación virtual recibida

2. ¿Qué aprendizajes le dejó la educación virtual recibida en la Universidad?

Para esta pregunta, a partir de las frecuencias absolutas se observa que los aprendizajes que dejó la educación virtual recibida en la universidad, están relacionados con el aprendizaje autónomo el cual presenta la frecuencia más alta en los tres grupos, seguida del uso y manejo de tecnologías o herramientas virtuales. También se menciona en los tres grupos el trabajo en equipo.

Tabla 3. Aprendizajes de los estudiantes en educación virtual.

2. ¿Qué aprendizajes le dejó la educación virtual recibida en la Universidad?					
Grupo 1 PPI (I)		Grupo 2 PPI (II)		Grupo 3 PPI (IV)	
Aprendizajes	Frecuencia de aparición (veces)	Aprendizajes	Frecuencia de aparición (veces)	Aprendizajes	Frecuencia de aparición (veces)
Aprendizaje autónomo	20(67%)	La educación puede llegar a donde se quiera llevar	2(14%)	Organización del tiempo	5 (25%)
Oportunidad para adquirir competencias	2 (7%)	Uso de la tecnología en procesos educativos	8 (57%)	Aprendizaje autónomo	13 (65%)
Trabajo en equipo	5(17%)	La tecnología puede llegar a mejorar y a fortalecer los procesos educativos, así como también a desfavorecerlos	2(14%)	Trabajo en equipo y compañerismo	2(10%)
Autodisciplina	5 (17%)	Aprendizaje autónomo	9 (64%)	Aprender de manera diferente	4 (20%)
Aprendizajes básicos de la carrera	3 (10%)	Adquirir habilidades	3(21%)	Manejo de herramientas virtuales	13(65%)
La clase no la hace el lugar donde nos encontremos sino las personas que nos encontremos	1(3%)	Mejorar la concentración	5 (36%)	Uso de metodologías activas para el aprendizaje	2(10%)
Responsabilidad en casa y con el estudio	2(7%)	Nuevos métodos de aprendizaje	3(21%)	Ser un poco más receptivos a los cambios	1(5%)
Refuerzo de conceptos	1(3%)	Conocimientos básicos del área	2(14%)	Cuidado personal	1(5%)
Perder el miedo a preguntar en clase	1(3%)	Trabajo en equipo	7(50%)	Valorar la virtualidad	1(5%)
Interactuar con los compañeros	3(10)	Aprendizaje colaborativo	2(14%)	Mejorar la creatividad	2(10%)
La virtualidad es difícil	5(17%)	Implementación de nuevas estrategias educativas	1(7%)	Ser responsables	4(20%)
Adaptarnos a nuevos escenarios de aprendizaje	2(7%)	La presencialidad no es la única forma de estudiar	1(7%)	Ser más conscientes del propio aprendizaje	1(5%)
Socializar con los compañeros	1(3%)	Se puede trabajar y estudiar	1(7%)	Ser más humanos con los demás	1(5%)

2. ¿Qué aprendizajes le dejó la educación virtual recibida en la Universidad?

Grupo 1 PPI (I)		Grupo 2 PPI (II)		Grupo 3 PPI (IV)	
Aprendizajes	Frecuencia de aparición (veces)	Aprendizajes	Frecuencia de aparición (veces)	Aprendizajes	Frecuencia de aparición (veces)
Uso de herramientas tecnológicas para desarrollar actividades académicas	25 (83%)	Más responsabilidad	3(21%)	La virtualidad es difícil	5(25%)
Otras formas de aprender	15 (50%)	El uso de diferentes plataformas	1(7%)	Se requieren recursos tecnológicos y espacios apropiados para su desarrollo	2(10%)

Nota. Elaboración propia

3.3. Retos que dejó la educación virtual recibida

3. ¿Qué retos le dejó la educación virtual recibida en la universidad para su formación personal y profesional?

Las respuestas a esta pregunta, fueron obtenidas a través de un análisis de frases afines por medio de análisis de frecuencias absolutas en relación a su aparición. En este resultado las frecuencias más altas en los tres grupos se encuentran los retos relacionados con el aprendizaje autónomo, seguido de un mejor uso de la tecnología, los demás resultados presentan frecuencias absolutas similares entre ellos en los tres grupos, por ejemplo: investigar sobre innovación en educación con uso de tecnologías.

Tabla 4. Retos de la educación virtual en la formación personal y profesional.

3. ¿Qué retos le dejó la educación virtual recibida en la universidad para su formación personal y profesional?			
Palabra o frases	Grupos		
	Grupo 1 PPI (I)	Grupo 2 PPI (II)	Grupo 3 PPI (IV)
	n= 30	n= 14	n= 20
Frecuencia de aparición (veces)			
Mejor uso de la tecnología	5(17%)	3(21%)	4(20%)
Aprendizaje autónomo	22 (73%)	9 (64%)	11(55%)
Investigar sobre innovación en educación con uso de tecnologías	1(3%)	1(7%)	2(10%)
Enseñar por encima de las adversidades	1(3%)	1(7%)	1(5%)
Uso del tiempo	1(3%)	3(21%)	2(10%)
Adaptación a los entornos	1(3%)	1(7%)	0%
Trabajo en equipo	1(3%)	2(14%)	1(5%)
Brindar apoyo a los estudiantes	0%	0%	1 (5%)
Interés en la educación virtual	0%	0%	1(5%)
Ninguno	1(3%)	1(7%)	0%

Nota: Elaboración propia

3.4. Reflexiones de los participantes frente al proceso vivido en situación de virtualidad

4. Escriba sus reflexiones frente al proceso vivido en situación de virtualidad

Para analizar esta cuestión, resultó pertinente identificar los fragmentos completos que englobaban la mayor cantidad de aspectos posibles y que representaban las respuestas de la mayoría de los estudiantes participantes (E). A continuación, se presentan las reflexiones seleccionadas.

Grupo 3 PPI (IV) E13: “Si bien el proceso de virtualidad, fue una sorpresa, tampoco estábamos preparados para eso, nuestro sistema de educación mostró graves falencias al evidenciarse, en muchos casos, limitaciones para el acceso a internet y a aparatos electrónicos, que no deberían presentarse. De este modo es necesario incentivar políticas públicas a nivel de educación que impulsen la incorporación y mejoramiento de la educación en línea junto con el acceso más eficaz a herramientas tecnológicas e internet”.

Grupo 3 PPI(IV) E 2: “Personalmente la etapa de la virtualidad fue una situación compleja ya que estaba acostumbrada a otro tipo de educación por lo que no me sentía cómoda con la experiencia, sin embargo, al pasar del tiempo fui encontrando maneras de mejorar y sacar provecho a la situación, ahora considero que una experiencia que nos dejó muchas enseñanzas y nos permitió experimentar otras maneras de aprender”.

Grupo 2 PPI (II) E11: “Pienso que es muy tedioso cuando no se está acostumbrado a esta forma de aprender. Para mi fue muy difícil y no logré acostumbrarme ni acomodarme a esto”.

Grupo 1 PPI (I) E4: “A pesar de la situación que se dio por pandemia, pudimos continuar con nuestra educación gracias a la tecnología”.

Grupo 1 PPI (I) E5: “La virtualidad nos hizo reflexionar y darnos cuenta de la importancia de recibir clases de forma presencial, tener a nuestros compañeros al lado, al maestro al frente y recibir los conocimientos de forma directa”.

Las voces de los estudiantes dejan patente la complejidad de un proceso educativo virtual permeado por diferentes circunstancias de orden personal, académico, social, cultural, político, económico entre otros. Lo cual sugiere la necesidad de promover estrategias de enseñanza y aprendizaje que involucren el uso y la apropiación de las tecnologías en la formación inicial de docentes en el contexto universitario.

4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Con el estudio se evidenciaron dificultades, aprendizajes, retos y reflexiones por parte de los estudiantes participantes acerca de las clases recibidas en virtualidad COVID 19, lo que sugiere la necesidad de abordar este tema en la universidad para contribuir a la construcción del saber pedagógico (Cárdenas et al., 2012) como uno de nuestros objetivos la formación inicial de docentes.

En lo referente a los resultados del cuestionario, se destacó con una frecuencia mayor dificultades asociadas herramientas tecnológicas entre las cuales se encuentra la mala conectividad o señal a internet, no tener equipo de cómputo o no tener internet, seguidas por problemas de enseñanza, entre lo que destacan la poca comunicación entre docentes y compañeros, algunos de estos resultados son coincidentes por lo encontrados por Londoño et al. (2020), en una investigación realizada con estudiantes de una Facultad de ciencias de la salud de Educación superior respecto a las percepciones

frente a procesos de enseñanza aprendizaje durante la pandemia por COVID-19, y del servicio de energía eléctrica, en los tres grupos respectivamente.

Los aprendizajes que dejó la educación virtual recibida en la universidad, están relacionados con el aprendizaje autónomo el cual presenta la frecuencia más alta en los tres grupos, seguida del uso y manejo de tecnologías o herramientas virtuales. También se menciona en los tres grupos el trabajo en equipo. Estos resultados también son coincidentes con la investigación realizada por Londoño et al. (2020).

Diferentes estudios destacan la importancia de las tecnologías de la información y la comunicación y su articulación con los procesos educativos en los contextos actuales de la formación inicial docente, la trascendencia en su práctica pedagógica, la investigación y su incidencia en los procesos de enseñanza aprendizaje.

La formación inicial de los docentes requiere de estrategias pedagógicas y didácticas mediadas por las tecnologías de la información y la comunicación, siendo el maestro el encargado de promover a través de estas, procesos de interacción constante valiéndose de la multiplicidad de recursos, plataformas, mecanismos y potencialidades que brindan en el ámbito educativo; ya que el desconocimiento en el uso y apropiación de estas herramientas tecnológicas en su quehacer académico conlleva a extender las dificultades y falencias en su desarrollo profesional, traducido esto en la subutilización de las tecnologías en el aula, porque no logran desarrollar las habilidades y competencias en el uso de estas herramientas con fines pedagógicos. De ahí que, al cuestionar a los estudiantes sobre las dificultades al momento de recibir las clases virtuales, sea una constante el tema de conectividad, dejando de lado el papel e incidencia de las tecnologías en los procesos de enseñanza aprendizaje propiamente.

Mesa et al. (2021) presentan en su estudio una fundamentación teórica significativa, en tanto que conceptualiza y articula los procesos educativos mediados por TIC, con las estrategias pedagógicas y didácticas que el docente diseña e implementa con sus estudiantes, para así lograr su formación como ser integral. Además, revela pautas clave para la transformación de las prácticas pedagógicas desde diferentes perspectivas, una de ellas la investigación. Al referirse a los aprendizajes que dejó la educación virtual recibida en la universidad, los estudiantes participantes refieren consecuentemente las múltiples oportunidades que les brindó la educación virtual a su proceso educativo en términos de accesibilidad y adaptación a diferentes entornos de aprendizaje, herramientas, metodologías y estrategias de trabajo grupal y autónomo, así como de métodos y técnicas de estudio de la formación universitaria, fundamentada en dimensiones humanísticas asentadas en el saber disciplinar, pedagógico, didáctico e investigativo, lo cual contribuye a consolidar sus conocimientos en distintas áreas de formación mediante el desarrollo de la práctica pedagógica.

Ferrada-Bustamante et al. (2021), ubican las TIC en el contexto actual como esas herramientas tecnológicas que todo docente debe poseer, tanto en conocimiento como en espacios de formación, específicamente en la educación; en este sentido, plantean el concepto: TICE (Tecnología de la Información y Comunicación en Educación), sumado a la preocupación de que en esta época no hayan sido abordadas en la formación inicial docente; asimismo se presentan referentes que indican una subutilización de las TIC en el aula, porque los docentes no poseen una buena formación en el uso de las tecnologías con fines pedagógicos.

En los retos que dejó la educación virtual recibida en la universidad para la formación personal y profesional, se vislumbra en las percepciones de los participantes, aspectos desde diferentes ámbitos: académico, investigativo y de innovación, personal y familiar, tecnológico y de infraestructura. En tal sentido, se evidencia que los estudiantes en su formación inicial como docentes, enfatizan en retos relacionados con el aprendizaje autónomo, seguido de un mejor uso de la tecnología, los demás resul-

tados presentan frecuencias absolutas más bajas similares entre ellas en los tres grupos, por ejemplo: investigar sobre innovación en educación con uso de tecnologías, enseñar por encima de las adversidades, uso del tiempo, adaptación a los entornos y trabajo en equipo.

Cuberos (2021), define y acentúa en la Tecnología de Información y Comunicación (TIC) como aquellas herramientas que se han venido adaptando a diferentes ámbitos y se constituyen en una alternativa pedagógica que instaura otras dos concepciones: Tecnologías del Aprendizaje y del Conocimiento (TAC) y la Tecnología para el Empoderamiento y la Participación (TEP). Estas dos concepciones aportan fundamentos que trascienden la práctica pedagógica, la investigación y la formación inicial docente, toda vez que inciden en los procesos de enseñanza y aprendizaje, las interacciones que allí se dan y las transformaciones que se producen en los ámbitos en que hacen presencia.

En suma, los estudiantes reconocen la virtualidad como un proceso importante que permitió aprendizajes significativos, así como el desarrollo de habilidades necesarias para su formación personal y profesional.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bedoya, C., Murillo, G. y González, C. H. (2021). Gestión universitaria en tiempos de pandemia por COVID-19: análisis del sector de la educación superior en Colombia. *Revista Estudios Gerenciales*, 37(159), 251-264. <https://doi.org/10.18046/j.estger.2021.159.4409>
- Cárdenas, A., Soto, A., Dobbs, E. y Bobadilla, M. (2012). El saber pedagógico: componentes para una reconceptualización. *Revista Educación y Educadores*, 15(3), 479-496.
- Choza, T. (2012). *Percepciones de docentes de colegios privados regulares de Lima -sobre el programa de inclusión escolar*. [Tesis de Licenciatura]. Universidad Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Cuberos, G. (2021). Reseña digital sobre las TIC, TAC y TEP. *Revista de Investigación*, 44(101) 307-309.
- Díaz, J., Gellibert, S. J. y Zapata, S. E. (2021). Las TIC en la educación superior durante la pandemia de la COVID-19: Las TIC en la educación superior. *Revista Científica Sinapsis*, 1(19). <https://doi.org/10.37117/s.v19i1.405>
- Ferrada-Bustamante, V., González-Oro, N., Ibarra, M., Ried, A., Vergara, D. y Castillo-Retamal, F. (2021). Formación docente en TIC y su evidencia en tiempos de COVID-19. *Revista Saberes Educativos*, 6, 144-168.
- Gomes, C. A. y Oliveira de Vasconcelos, I. C. (2021). La Educación Superior en el laberinto de la Pandemia. *Integración y Conocimiento: Revista del Núcleo de Estudios e Investigaciones en Educación Superior de Mercosur*, 10(1), 182-205.
- Hernández, R., Fernández, Collado C. y Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6.ª ed.). McGRAW-HILL / Interamericana Editores.
- Hernández, C. A., Núñez, R. P. y Mariño, L. F. (2021). Educación mediada por las TIC en la educación superior en medio del periodo de aislamiento de la pandemia Covid-19. *Revista Boletín Redipe*, 10(10), 347-357.
- Indio, J. M., León, M. X., López, F. A. y Muñoz, L. P. (2021). Educación virtual una alternativa en la educación superior ante la pandemia del covid-19 en Manabí. *Revista Científica Multidisciplinaria*, 5(1), 1-14.
- Ley 115/1994, de 8 febrero, por la cual se expide la ley general de educación. *Diario Oficial*, 8 de febrero de 1994, núm. 41214. http://www.secretariasenado.gov.co/senado/basedoc/ley_0115_1994.html

- Londoño, E., Montoya, E., García, A., Bolaños, I. A., Osorio, D. M. e Isaza, G. D. (2021). Percepción de estudiantes frente a procesos de enseñanza-aprendizaje durante pandemia por la covid-19. *Educación y Educadores*, 24(2), 199-217. <https://doi.org/10.5294/edu.2021.24.2.2>
- Mesa, C. M., Álvarez, J., Santa, E. M., Sepúlveda, M., Ramírez, J. L., Barrera, J., Ospina, N., Rincón, M., Gaviria, S., y Pérez, R. J. (2021). Procesos de enseñanza mediados por TIC en la Licenciatura en Educación Física de la Universidad de Antioquia. *VIREF Revista de Educación Física*, 10(4), 112-125.
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (2013). *Sistema Colombiano de Formación de Educadores y Lineamientos de Política*. https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-345485_anexo1.pdf
- Otzen, T. y Manterola, C. (2017). Técnicas de muestreo sobre una población a estudio. *International Journal of Morphology*, 35(1), 227-232. <https://doi.org/10.4067/S0717-95022017000100037>
- Roig-Vila, R., Urrea-Solano, M. y Merma-Molina, G. (2021). La comunicación en el aula universitaria en el contexto del COVID-19 a partir de la videoconferencia con Google Meet. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 24(1), 197-220. <http://dx.doi.org/10.5944/ried.24.1.27519>
- Schunk, D. (2012) *Teorías del aprendizaje. Una perspectiva educativa* (6.ª ed.). Pearson Educación.
- Vera, M. (2004). La enseñanza – aprendizaje virtual: principios para un nuevo paradigma de instrucción y aprendizaje. *Formación de la Ciudadanía*, 1-11. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/1448475.pdf>
- Vilela, P., Sánchez, J. y Chau, C. (2021). Desafíos de la educación superior en el Perú durante la pandemia por la covid-19. *Revista de Ciencias Humanas y Sociales de la Universidad Científica del Sur*, 13(2), 1-11. http://dx.doi.org/10.21142/des-1302-2021-0016uploads/1/5/0/4/15045854/%CE%A0%CE%B5%CF%81%CE%B9%CE%BB%CE%AE%CF%88%CE%B5%CE%B9%CF%82_%CE%B5%CF%81%CE%B3%CE%B1%CF%83%CE%B9%CF%8

Confinamiento por COVID-19, Educación Virtual y Brecha Digital

Ortega-Romero, Sara; Navarro-Soria, Ignasi; Juárez-Ruiz de Mier, Rocío; Collado-Valero, Joshua A. y Lavigne-Cerván, Rocío

Psicología Evolutiva y de la Educación, Universidad de Málaga (España); Psicología Evolutiva y Didáctica, Universidad de Málaga (España)

Abstract: The alert caused by the COVID-19 pandemic has led to the suspension of face-to-face education and the continuation of distance learning. However, it should not be forgotten that virtual learning can raise new barriers to educational inclusion, such as the digital divide. The aim of the present study is to investigate the attitudes and perceptions of teachers and students at the Official Language School of Malaga, regarding the use of e-learning. In this way, the intention is to gather information on digital training, methodological changes, digital divide, and the psychological impact of this sudden change. In order to respond to the objective, a descriptive research with a mixed methodology combining qualitative and quantitative data has been carried out. The results suggest that the implementation of e-learning has been a complex process, especially due to the digital competence of some students, which has had a negative influence on the psychological stability of the participants. Nevertheless, from the professionals' point of view, the great potential of this educational modality for individualization and attention to diversity is recognized.

Keywords: COVID-19, lockdown, digital divide, e-learning, educational inclusion.

1. INTRODUCCIÓN

El 11 de marzo de 2020, la Organización Mundial de la Salud (OMS) declaró una pandemia mundial causada por el COVID-19 (OMS, 2020). Un par de días después, al igual que en muchos otros países alrededor del mundo, el 14 de marzo de 2020, se declaró el estado de alarma en España, obligando al cierre de muchos centros de trabajo, incluyendo escuelas primarias, secundarias y universidades (Real Decreto 463/2020; Gobierno de España, 2020). Así pues, debido a la imposibilidad de proseguir con la docencia presencial, la enseñanza en casa en formato virtual y los medios digitales se convirtieron en la mejor alternativa.

La enseñanza a distancia (EaD) es aquella en la que no existe coincidencia física en cuanto al lugar y al tiempo (Juca, 2016). Los inicios de la EaD se remontan al año 1728, cuando un periódico de Boston, Estados Unidos, publicó un anuncio que ofrecía una experiencia educativa con material de carácter autoinstructivo y tutorías por correspondencia (Chaves, 2017). Posteriormente, en el siglo XIX, otros profesionales comenzaron a transmitir sus conocimientos sin encuentros presenciales (Rivera-Vargas et al., 2017). Para la década de los 1970, la enseñanza a distancia se caracterizaba por centrarse en la autonomía del estudiante y por la comunicación asincrónica con el docente. Con los avances digitales, las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) se incorporaron a la EaD, permitiendo ampliar la cantidad de contenidos disponibles (Monsalve, 2011) y aumentando las posibilidades de interacción entre el profesorado y el alumnado, tanto asincrónica como sincrónica (Sangrà, 2006; Bušelić, 2012). En la actualidad, la EaD se apoya fundamentalmente en los medios digitales por sus numerosas posibilidades.

El concepto *electronic learning*, comúnmente conocido como *e-learning*, significa literalmente *aprendizaje electrónico*, aunque en castellano también suele referirse como *docencia en línea*, *educación virtual* o *teleformación*; y hace alusión a una modalidad de enseñanza que forma a estudiantes

que están separados en el espacio y el tiempo con el docente a través de recursos informáticos (Area & Adell, 2009). No obstante, la definición está llena de matices, entendiéndose de manera relativamente distinta según la perspectiva del investigador (Sangrà et al., 2012). Con el paso del tiempo la formación virtual se ha convertido en una de las estrategias educativas más utilizadas, registrando un progresivo aumento en el número de individuos matriculados (García-Marcos & Cabero-Almenara, 2016). En la actualidad, el e-learning es el soporte por excelencia de la EaD.

El e-learning proporciona una gran cantidad de beneficios al proceso de enseñanza y aprendizaje, por ejemplo, la reducción de estrés reducía el estrés (Huang & Hwang, 2013); el éxito académico (Simón-Rueda & Echeita, 2016); la flexibilidad, personalización y deslocalización (Castro-Magaña, 2015); la accesibilidad, integración e inclusión (Méndez, 2018); la participación activa (Temesio, 2016); la autonomía e independencia (Chaves, 2017); el desarrollo crítico, reflexivo y colaborativo (Rugeles et al., 2015); la autorregulación y autosuficiencia (Bjekić et al., 2014); etc. No obstante, el e-learning también puede presentar ciertos inconvenientes. Uno de los más evidentes es la ausencia de medios informáticos o conocimientos tecnológicos (Alva, 2015). El concepto *brecha digital* hace referencia a las desigualdades que se generan en el uso de las TIC en cuanto a posibilidad de acceso, ya sea por motivos de edad, sexo o recursos económicos (Bernal et al., 2012). Además, la brecha digital hace alusión no solo a los problemas de acceso sino también a la dificultad de uso, ya sea por falta de formación digital o bajo grado de motivación y satisfacción en su uso (Cabero-Almenara & Ruiz-Palmero, 2017). La falta de competencias digitales que llevan al desinterés del estudiante es una cuestión que ha de ser resuelta desde el ámbito educativo. Las personas adultas más mayores suponen en este aspecto un grupo más vulnerable puesto que tienen mayor tendencia a sufrir ansiedad tecnológica por múltiples factores, como la dificultad de acceso o la baja competencia digital (Treviño & Ruiz, 2014).

En definitiva, el e-learning, como cualquier otra metodología educativa, comprende tanto fortalezas como debilidades. Sin embargo, la implementación forzosa de esta estrategia pedagógica en el confinamiento por COVID-19 debe ser cuidadosamente analizada. ¿Pudieron sus fortalezas mitigar el impacto educativo de la crisis sanitaria? O en cambio, ¿sus debilidades se vieron potenciadas? De dicha pregunta de investigación surge el objetivo principal del presente estudio: valorar el efecto directo de la aplicación del e-learning en el confinamiento por COVID-19. Algunos objetivos de carácter específicos son:

- (O₁) Evaluar el impacto psicológico, rendimiento académico, competencias digitales, atención a la diversidad, del e-learning sobre los estudiantes. Además, analizar otras variables como la motivación, la atención, la comunicación, la interacción y la participación.
- (O₂) Comparar la posible brecha digital entre estudiantes (sexo, edad y la modalidad de docencia).
- (O₃) Conocer la opinión del profesorado a cerca del e-learning.

2. METODOLOGÍA

2.1. Método

La presente investigación consiste en un estudio transversal con un análisis descriptivo de tipo mixto, es decir, de carácter tanto cuantitativo como cualitativo.

2.2. Participantes

La población de estudio fue el profesorado y alumnado de la Escuela Oficial de Idiomas (EOI) de Málaga, España. Para la obtención de los datos cuantitativos (O₁ y O₂), la muestra invitada fue de 125 estudiantes; sin embargo, tras una participación exclusiva del 26,4 % de los candidatos, la muestra real fue de 36 individuos. Las características de los mismos se encuentran en la Tabla 1.

Tabla 1. Características de la muestra para los datos cuantitativos.

Variable	Frecuencia (%)	
Sexo	Hombres	33.3
	Mujeres	66.7
Edad (Años)	22-35	25
	36-50	30.56
	>51	44.44
	M = 46 años; ET = 2.16; DT = 13 años.	
Modalidad de Docencia	Sincrónica	50
	Asincrónica	50

Para la obtención de los datos cualitativos (O_3), se contactó a un total de 2 docentes de la modalidad presencial en la Escuela Oficial de Idiomas de Málaga.

2.3. Instrumentos

Para la obtención de los datos cuantitativos (O_1 y O_2), se diseñó un cuestionario *Ad Hoc*, el cual consta dos apartados. La primera parte está destinada a recoger datos de carácter sociodemográfico, sexo, edad y modalidad de docencia, a través de 3 ítems de respuesta cerrada. Dicha información se presenta reflejada en la Tabla 1. La segunda parte está diseñada para obtener información sobre las actitudes y percepciones del alumnado en lo referente a la modalidad virtual. Dicha sección se compone de 14 ítems valorados a través de una Escala Likert de 5 puntos, siendo 1 el nivel de mayor desacuerdo y 5 el nivel de mayor acuerdo.

Para la obtención de los datos cualitativos (O_3), se elaboró una entrevista semiestructurada con un total de 13 preguntas con las que se obtuvo información de la formación docente, la metodología utilizada en la modalidad virtual, dificultades y beneficios del e-learning, impacto psicológico en el docente y el estudiante y las implicaciones en la atención a la diversidad e inclusión educativa.

2.4. Procedimiento y Análisis de Datos

El cuestionario *Ad Hoc* se elaboró en un Cuestionario Google que fue enviado de manera telemática un mes después de la declaración del estado de alarma. Los resultados fueron analizados por medio de la plataforma Jamovis y, por la naturaleza del estudio, se limitó el análisis de datos a la estadística descriptiva (O_1), a través de una tabla de frecuencias, y comparativa (O_2), a través de la prueba no paramétrica *Kruskal-Wallis*.

La entrevista semiestructurada se realizó de manera telefónica, con una duración media de 30 minutos, un mes después de la declaración del estado de alarma. La conversación fue grabada en audio para posibilitar su transcripción. Posteriormente, para el análisis de la información recogida, se establecieron las categorías emergentes tras el análisis temático de las respuestas obtenidas. Dichas categorías facilitaron la clasificación y comprensión del conocimiento recabado. Finalmente, se extrajeron los fragmentos de las contestaciones que mejor ilustran las conclusiones, para su posterior análisis tanto descriptivo como reflexivo (O_3).

3. RESULTADOS

3.1. Resultados Cuantitativos

Los resultados cuantitativos descriptivos (O_1) del cuestionario *Ad Hoc* se describen en la Tabla 2, donde aparecen los porcentajes de la frecuencia, la media, mediana, error típico y desviación estándar. Tras esto, se señalan las diferencias encontradas al considerarse el sexo, la edad y la modalidad de docencia.

Tabla 2. Resultados cuantitativos.

Ítem	Frecuencia (%)	Media	Mediana	Error Típico	Desviación Típica
Disponibilidad de dispositivos tecnológicos	1= 2.8% 2= 2.8% 3= 5.6% 4= 30.6% 5= 58.3%	4.39	5	0.156	0.934
Adecuada conexión a Internet	1= 0% 2= 11.1% 3= 13.9% 4= 19.4% 5= 55.6%	4.19	5	0.177	1.06
Facilidad uso de las nuevas tecnologías	1= 2.8% 2= 2.8% 3= 38.9% 4= 19.4% 5= 36.1%	3.83	4	0.176	1.06
Mayor nivel del estrés	1= 8.3% 2= 11.1% 3= 19.4% 4= 30.6% 5= 30.6%	3.64	4	0.211	1.27
Motivación	1= 19.4% 2= 36.1% 3= 33.3% 4= 8.3% 5= 2.8%	2.39	2	0.166	0.994
Menor nivel de atención	1= 11.1% 2= 16.7% 3= 38.9% 4= 25% 5= 8.3%	3.03	3	0.185	1.11
Deterioro rendimiento académico	1= 8.3% 2= 25% 3= 30.6% 4= 16.7% 5= 19.4%	3.14	3	0.208	1.25
Necesidad de orientación	1= 8.3% 2= 8.3% 3= 27.8% 4= 33.3% 5= 22.2%	3.53	4	0.197	1.18

Ítem	Frecuencia (%)	Media	Mediana	Error Típico	Desviación Típica
Deterioro de la comunicación	1= 11.1% 2= 16.7% 3= 19.4% 4= 27.8% 5= 25%	3.39	4	0.223	1.34
Interacción con los compañeros	1= 38.9% 2= 33.3% 3= 25% 4= 2.8% 5= 0%	1.92	2	0.146	0.874
Participación activa	1= 22.2% 2= 47.2% 3= 19.4% 4= 11.1% 5= 0%	2.19	2	0.153	0.92
Adecuadas tareas, evaluación, metodologías y plataformas digitales	1= 8.3% 2= 25% 3= 36.1% 4= 27.8% 5= 2.8%	2.92	3	0.166	0.996
Adecuada formación digital del docente	1= 13.9% 2= 22.2% 3= 41.7% 4= 19.4% 5= 2.8%	2.75	3	0.171	1.02
Atención a las necesidades	1= 11.1% 2= 16.7% 3= 36.1% 4= 19.4% 5= 16.7%	3.14	3	0.204	1.22

Los resultados cuantitativos comparativos (O_2) del cuestionario *Ad Hoc* se describen a continuación. En la comparativa de los resultados según el sexo, no se han encontrado diferencias estadísticamente significativas en ningún ítem.

En la comparativa de los resultados según la edad, se han encontrado diferencias estadísticamente significativas en el tercer y sexto ítem. En el tercer ítem (Me desenvuelvo con facilidad en el uso de tecnologías necesarias en la enseñanza virtual), se hallan estas diferencias entre el grupo de edad de menos de 22 a 35 años con los otros dos. En primer lugar, encontramos diferencias estadísticamente significativas entre el grupo de edad de 22 a 35 años y el de 36 a 50 años, con un Chi Cuadrado de 10.73 ($g.l. = 2; p = 0.006$) siendo el tamaño del efecto 0.296, lo que se considera bajo según el criterio de Cohen. Por otro lado, también encontramos diferencias estadísticamente significativas entre el grupo de menor edad con el grupo mayor de 51 años, con un Chi Cuadrado de 10.73 ($g.l. = 2; p = 0.015$) siendo el tamaño del efecto el anteriormente mencionado. En ambos casos, el grupo de menor edad ha puntuado más alto, en otras palabras, dicho grupo tiene mayor facilidad para utilizar las nuevas tecnologías.

También se han encontrado diferencias estadísticamente significativas en el sexto ítem (Mi nivel de atención se ve perjudicado por la utilización de los recursos digitales) entre el grupo de menor

edad con el de mayor edad, con un Chi Cuadrado de 9.151 ($g.l. = 2; p = 0.01$) siendo el efecto del tamaño 0.261, lo que se considera bajo según el criterio de Cohen. Las diferencias se deben a que el grupo de menor edad ha puntuado más alto, es decir, considera que su nivel de atención se ha visto más perjudicado.

En el análisis de los datos según los estudiantes que han cursado las clases de manera sincrónica con los que lo han hecho asincrónicamente, se han encontrado diferencias estadísticamente significativas en el undécimo, decimotercer y decimocuarto ítem. En cuanto al undécimo ítem (En la docencia virtual el estudiante participa activamente durante el proceso de aprendizaje tanto o más que durante la docencia presencial), hay diferencias con un Chi Cuadrado de 5.286 ($g.l. = 1; p = 0.022$) siendo el tamaño del efecto de 0.151, lo que según el criterio de Cohen es considerado bajo. En esta pregunta, el grupo asincrónico ha puntuado más bajo, lo que indica que su participación ha sido inferior del grupo sincrónico.

Por otro lado, también se hallan diferencias significativas en el decimotercer ítem (Considero que el docente cuenta con la formación digital necesaria para ofrecer una enseñanza virtual de calidad), con un Chi Cuadrado de 9.237 ($g.l. = 1; p = 0.002$) y un tamaño del efecto de 0.264, lo que según el criterio de Cohen es considerado bajo. La diferencia se encuentra en que el grupo asincrónico ha seleccionado puntuaciones más bajas que el grupo sincrónico, por lo que el grupo asincrónico percibe mayor necesidad de formar digitalmente al profesorado.

Finalmente, en el decimocuarto ítem (Considero que el docente ha tenido en cuenta las necesidades del discente surgidas ante el cambio de modalidad), se encuentran diferencias con un Chi Cuadrado de 16.054 ($g.l. = 1; p = <.001$) siendo el tamaño del efecto de 0.459, considerado medio según el criterio de Cohen. En esta pregunta el grupo sincrónico ha puntuado más alto que el grupo asincrónico, indicando así que en las clases sincrónicas se han considerado en mayor medida las necesidades del alumnado.

3.2. Resultados Cualitativos

Los resultados cualitativos (O_3), relacionados con la perspectiva individual de los docentes en torno a las oportunidades del e-learning, se desarrollan a continuación. Desde el punto de vista de las profesoras, las principales ventajas que encuentran en la modalidad de EaD se refieren a la flexibilidad y adaptación que ofrece. Una de las entrevistadas expresa lo siguiente: “Imagínate que el año que viene estamos en clase y tú, por ejemplo, no puedes venir presencialmente. ¿Qué me cuesta a mí poner la aplicación y conectarme para que estés ese ratito en clase? Yo creo que se puede seguir sin problemas. El que no puede asistir por algo puede estar online, aunque la clase sea presencial”. Desde su origen, la educación a distancia se plantea como una solución a la separación física entre el profesorado y el alumnado. Resulta de interés la opinión de la entrevistada, donde menciona que las herramientas propias del e-learning pueden seguir aprovechándose en la modalidad presencial. Esto significa una mayor adaptación de la enseñanza a las circunstancias del alumnado gracias a la evolución de la tecnología. En relación con este aspecto, la otra entrevistada señala como ventaja que: “La ventaja principal que yo le veo es que el alumno ha podido trabajar de manera autónoma en casa”.

En este caso, el trabajo autónomo se ha señalado como ventaja por parte de la docente que ha trabajado de manera asincrónica. Tal y como queda reflejado en el marco teórico, este tipo de modalidad delega mayor responsabilidad en el alumno, donde es necesario que autorregule su propio proceso de aprendizaje. Como bien ha comentado la docente, esto es una ventaja para aquellos discentes que cumplan con unos criterios clave de autonomía, fomentando su motivación intrínseca. No obstante, no hay que olvidar que es un arma de doble filo, puesto que puede causar el efecto contrario en aquellos

discentes que no estén acostumbrados, especialmente en este contexto donde no se ha elegido libremente la modalidad a distancia. En cualquier contexto, las diferencias y necesidades están presentes, por lo que la atención a la diversidad es clave para la inclusión de todos los individuos. Teniendo en cuenta que en el plano teórico se sostiene que el e-learning disminuye la exclusión, encontramos las siguientes respuestas de las docentes: “En mi caso sí, todo el mundo tiene un móvil o un ordenador. Es raro el que no lo tiene. Quien no tuviese lo ha buscado de un vecino o de un amigo”.

A pesar de que la docente afirme que sí favorece la inclusión, no podemos obviar que la mera posesión de los dispositivos pertinentes para asistir a la docencia virtual no asegura la inclusión, sino la integración. Para que podamos hablar de inclusión tenemos que generar un contexto de aprendizaje que garantice la participación de todo el alumnado, adecuándose a sus características y necesidades. La otra docente entrevistada, pese a que también afirma que favorece la inclusión, puntualiza lo siguiente: “Deben tener unos conocimientos mínimos para poder seguir una educación a distancia, unos conocimientos de tecnología me refiero”. Para poder participar en el proceso de aprendizaje virtual, se necesitan como mínimo dos requisitos. Por un lado, contar con los recursos digitales necesarios y por otro, con unas competencias en tecnología suficientes. Como bien indica la segunda entrevistada, el e-learning tiene características que fomentan la inclusión, pero si no se cuenta con la habilidad para el manejo de los recursos tecnológicos, la educación a distancia se convierte en una barrera más que en una oportunidad para la inclusión. Teniendo todo esto presente, nos parece destacable la siguiente respuesta: “Yo creo entonces que esto es, incluso para aquellos alumnos que no se manejen con las tecnologías, porque es un aprendizaje que tenemos que hacer toda la sociedad”.

Al hablar de inclusión educativa, no se ha de perder de vista que el objetivo es también la inclusión en la sociedad. En este aspecto, el cambio de modalidad ha supuesto un reto en la formación digital tanto de docentes como de estudiantes. Por este motivo, teniendo en cuenta que la influencia de la era tecnológica está cada día más presente en la sociedad, nos parece que el aprendizaje que se está llevando a cabo fomenta la inclusión de aquellos individuos que por falta de competencias se encontraban excluidos en el ámbito de la tecnología. La digitalización de la educación, y de cualquier índole, no puede avanzar dejando olvidados a ciertos grupos de personas, sino que el deber de los educadores es dotar de las oportunidades que se requieran para que estas personas también estén incluidas. Para llegar a la inclusión, se debe atender a la diversidad, por lo que estos conceptos están íntimamente relacionados. Según las entrevistadas, la atención a la diversidad la están llevando a cabo de la siguiente manera: “Pues yo siempre he utilizado actividades abiertas para que la gente utilice lo que más le guste. Cada uno pone en relieve su nivel, yo voy monitorizando dónde puede ir mejorando, intentado ayudar, pero la variedad siempre está”.

La propuesta metodológica de esta docente se basa por tanto en la variedad y flexibilidad de las actividades, junto con su supervisión y guía en la evolución del estudiante. Sin embargo, relacionando específicamente la atención a la diversidad con la modalidad e-learning, una de las docentes añade lo siguiente: “Yo creo que [se atiende a la diversidad] en mayor medida que antes. Yo creo que, con el confinamiento, el trabajo ha sido más individualizado, mientras que en clase trabajábamos de manera grupal. Entonces, creo que en ese sentido sí que ha sido positivo”. Para atender a la diversidad, la individualización de los recursos y metodologías son imprescindibles. De esta manera, se ha de ofrecer la respuesta educativa que tenga en cuenta los intereses, ritmos de aprendizaje y capacidades del estudiante. Para ello, la docente en cuestión indica que el trabajo individual del alumno ha ayudado a una mayor personalización de la enseñanza. Sin embargo, hay que tener presente que esa individualización, pese a que es más compleja trabajando de manera grupal, debe garantizarse en cualquier tipo de modalidad de enseñanza.

En las Escuelas de Idiomas hay mucha diversidad en cuanto al nivel, así como diferencias de “edad, de cultura”, como apunta una de las entrevistadas. Las herramientas tecnológicas tienen la ventaja de ser muy variadas y posibilitar la adaptación a la necesidad del discente en cuestión: “La cuestión es si esto de Internet ayuda a esa diversidad, yo creo que sí. Cada uno busca los vídeos y les resulta más fácil. ¿Qué es difícil? Busca otro. ¿Qué es muy rápido? Bajan la velocidad. O si no, pone subtítulos. Hay muchas posibilidades”. Tras este análisis de la información, se evidencia que las docentes tienen una percepción positiva del e-learning. Concretamente, consideran que favorece la flexibilización de la enseñanza, lo que a su vez repercute en la inclusión del estudiante. De igual modo, valoran como positivo el cambio de modalidad en cuanto a la posibilidad de atender a la diversidad de una manera más individualizada y con recursos más diversos.

4. DISCUSIÓN

En relación con el objetivo específico (O₁): Evaluar el impacto psicológico y rendimiento académico, los resultados de la investigación contradijeron los estudios anteriores, que indicaban que el e-learning reducía el estrés (Huang & Hwang, 2013) y mejoraba las calificaciones (Simón-Rueda & Echeita, 2016). Es posible que dichos resultados no se deban a las características individuales del e-learning, sino al contexto de confinamiento por COVID-19, que generó un importante impacto en múltiples factores que influyen en el contexto educativo, como la ansiedad, el sueño y el funcionamiento ejecutivo (Lavigne-Cerván et al., 2021a; 2021b; Navarro-Soria et al., 2021). Otras publicaciones indican que, para que el e-learning alcance su potencial, reduzca el estrés y mejore las calificaciones, es necesaria una enseñanza de calidad que procure formación y materiales adecuados (Faramarzi et al., 2015), atendiendo a las necesidades del estudiante (Arrieta & Borloz, 2010). Dicho razonamiento explicaría por qué, a pesar de la implementación del e-learning, no se percibió una enseñanza de calidad, puesto que otros factores, como los recursos técnicos o la formación específica, no estaban a la altura de las circunstancias.”.

En relación con el objetivo específico (O₂): Comparar la posible brecha digital entre estudiantes (sexo y edad) se encontraron resultados interesantes. Aunque en cuestiones de sexo no se observaron diferencias, contradiciendo los hallazgos de otros autores (Bennett et al., 2007); en cuestiones de edad quedó evidentemente reflejada la especial vulnerabilidad de las personas mayores, con respecto a la alfabetización digital. En primer lugar, aunque la mayoría de los estudiantes dispuso de los recursos necesarios para el e-learning, sigue habiendo un número de personas que están afectados por esta falta de ciertos medios, siendo más acusado en el caso de la adecuada conexión a internet, principalmente la población de mayor edad (Bernal et al., 2012). Por otro lado, para el éxito pedagógico del e-learning se requieren unas competencias digitales que permitan la participación del alumnado y la calidad de la enseñanza del profesorado (Cabero-Almenara & Ruiz-Palmero, 2017). Desde el punto de vista de los estudiantes, son pocos los que consideran no contar con las competencias requeridas, principalmente la población de mayor edad. El componente generacional resulta invisible en el mundo educativo (Treviño & Ruiz, 2014); sin embargo, el sistema no debe obviar su responsabilidad de proveer formación en competencias digitales a personas de mayor edad. La alfabetización digital no es una opción sino una obligación del sistema educativo. No obstante, es interesante resaltar que una gran parte de los resultados negativos de la presente investigación se ven mitigadas, en mayor o menor medida, por la modalidad de docencia. Los participantes relacionados con la enseñanza sincrónica manifiestan resultados más positivos que los del grupo asincrónico, patentes en la concentración, la capacitación y el cuidado de la diversidad.

En cualquiera de los casos, es necesario indicar que, como se ha sugerido en párrafos anteriores, una importante mayoría de las dificultades encontradas no provienen directamente de la propia aplicación del e-learning, sino que derivan indirectamente de la inadecuada implementación de dicha metodología un mes después de la declaración del estado de alarma. Es decir, la crisis sanitaria y la modificación violenta de la metodología educativa, además de la escasez de recursos y la falta de formación, provocaron que los beneficios característicos del e-learning no se pudieran evidenciar con claridad. No obstante, las poderosas facultades de dicha metodología son reconocidas por los profesionales de la educación en el objetivo específico (O₃) Conocer la opinión del profesorado a cerca del e-learning. Según los resultados cualitativos, una de las potencialidades del e-learning es la atención a la diversidad (Arrieta & Borloz, 2010), puesto que la variedad de recursos con los que cuenta permite una mayor individualización y adaptación (Castro-Magaña, 2015). De igual manera, ofrece control del ritmo de aprendizaje (Chaves, 2017). Al igual que la enseñanza virtual permite la educación independientemente de la distancia física que exista entre el docente y el estudiante, estas ventajas también podrían ser aprovechadas en un futuro próximo incluso en EaD. Pese a los beneficios encontrados en la modalidad, se debe puntualizar que existe una clara exigencia de competencias digitales para poder aprovechar las ventajas del e-learning.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alva, A. R. (2015). Los nuevos rostros de la desigualdad en el siglo XXI: la brecha digital. *Revista mexicana de ciencias políticas y sociales*, 60(223), 265-285.
- Area, M., & Adell, J. (2009). E-learning: enseñar y aprender en espacios virtuales. *Tecnología Educativa. La formación del profesorado en la era de Internet*, 391-424.
- Arrieta, A., & Borloz, V. (2010). La enseñanza de lenguas a distancia y las nuevas tecnologías. *Revista de Lenguas Modernas*, (13), 159-169.
- Bennett, S., Evans, T., & Riedle, J. (2007). Comparing Academic Motivation and Accomplishments Among Traditional, Nontraditional, and Distance Education College Students. *Psi Chi Journal of Undergraduate Research*, 12(4), 154-161.
- Bernal, B., González-Carella, M. I., Ojeda, M. E., & Zanfrillo, A. I. (2012). Brecha digital en la transferencia de conocimientos: educación superior en Argentina y México. *Revista Gestão Universitária na América Latina*, (3).
- Bjekić, D., Obradović, S., Vučetić, M., & Bojović, M. (2014). E-teacher in inclusive e-education for students with specific learning disabilities. *Procedia-Social and behavioral sciences*, 128, 128-133.
- Bušelić, M. (2012). Distance Learning—concepts and contributions. *Oeconomica Jadertina*, 2(1), 23-34.
- Cabero-Almenara, J., & Ruiz-Palmero, J. (2017). Las Tecnologías de la Información y Comunicación para la inclusión: reformulando la brecha digital. *IjERI. International Journal of Educational Research and Innovation*, 9, 16-30.
- Castro-Magaña, J. A. (2015). Los entornos virtuales de aprendizaje y el E-learning. *Revista mexicana de bachillerato a distancia*, 7(14), 109-115.
- Chaves, A. (2017). La educación a distancia como respuesta a las necesidades educativas del siglo XXI. *Revista Academia y Virtualidad*, 10(1), 23-41.
- Faramarzi, S., Elekaei, A., & Koosha, M. (2015). New insights into distance language learning. *Journal of Applied Linguistics and Language Research*, 2(8), 191-207.
- García-Marcos, C. J., & Cabero-Almenara, J. (2016). Evolución y estado actual del e-learning en la Formación Profesional española. RIED. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 19(2), 167-191.

- Gobierno de España (2020). 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* 67, 25390–25400.
- Huang, P., & Hwang, Y. (2013). An exploration of EFL learners' anxiety and e-learning environments. *Journal of Language Teaching and Research*, 4(1), 27.
- Juca, F. X. (2016). La educación a distancia, una necesidad para la formación de los profesionales. *Revista Universidad y Sociedad*, 8(1), 106-111.
- Lavigne-Cerván, R., Costa-López, B., Juárez-Ruiz de Mier, R., Real-Fernández, M., Sánchez-Muñoz de León, M., & Navarro-Soria, I. (2021a). Consequences of COVID-19 confinement on anxiety, sleep and executive functions of children and adolescents in Spain. *Frontiers in psychology*, 12, 334.
- Lavigne-Cerván, R., Costa-López, B., Juárez-Ruiz de Mier, R., Sánchez-Muñoz de León, M., Real-Fernández, M., & Navarro-Soria, I. (2021b). Implications of the Online Teaching Model Derived from the COVID-19 Lockdown Situation for Anxiety and Executive Functioning in Spanish Children and Adolescents. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(19), 10456.
- Méndez, M. F. (2018). Estrategias para la inclusión en un Ambiente Virtual de Aprendizaje. *Ingeniería e Innovación*, 6(1), 19-23.
- Monsalve, J. C. (2011). Importancia de la educación a distancia en la actualidad. *Lampsakos*, (6), 20-22.
- Navarro-Soria, I., Real-Fernández, M., Juárez-Ruiz de Mier, R., Costa-López, B., Sánchez, M., & Lavigne, R. (2021). Consequences of Confinement due to COVID-19 in Spain on Anxiety, sleep and executive functioning of children and adolescents with ADHD. *Sustainability*, 13(5), 2487.
- Organización Mundial de la Salud (2020). WHO Director General's opening remarks at the media briefing on COVID-19. Recuperado de <https://www.who.int/dg/speeches/detail/who-director-general-s-opening-remarks-at-the-media-briefing-on-covid-19---11-march-2020>
- Rivera-Vargas, P., Alonso-Cano, C., & Sancho-Gil, J. M. (2017). Desde la educación a distancia al e-Learning: emergencia, evolución y consolidación. *Revista Educación y Tecnología*, (10), 1-13.
- Rugeles, P. A., Mora, B., & Metaute, P. M. (2015). The student's role in the educative environments mediated by IT. *Revista Lasallista de Investigación*, 12(2), 132-138.
- Sangrà, A. (2006). Educación a distancia, educación presencial y usos de la tecnología: una tríada para el progreso educativo. *Edutec: Revista electrónica de tecnología educativa*, (15), 2-18.
- Sangrà, A., Vlachopoulos, D., & Cabrera, N. (2012). Building an inclusive definition of e-learning: An approach to the conceptual framework. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 13(2), 145-159.
- Simón-Rueda, C., & Echeita, G. (2016). Educación inclusiva: ¿de qué estamos hablando? *Her&Mus. Heritage and Museography*, (17), 25-38.
- Temesio, S. (2016). Educación inclusiva: retos y oportunidades. RED. *Revista de Educación a Distancia*, (51).
- Treviño A., & Ruiz, P. (2014). Relación prevaleciente entre los adultos mayores y las nuevas tecnologías. *Revista de Estudios Clínicos e Investigación Psicológica*, 4(8), 13-24.

Posibilidades del desarrollo del pensamiento científico en las aulas hospitalarias de la ciudad de Medellín

Osorio Jaramillo, Julieth Melissa y Acosta García, Luisa María

Facultad de Educación, Universidad de Antioquia (Colombia)

Abstract: this research proposal was developed in four hospitals with a hospital classroom in the city of Medellín, with the objective of recognizing the possibilities they offer for the development of scientific thinking and how to integrate the illness situation of hospitalized children. The research was framed in the qualitative method, using the collective-case study approach, the collection of information was obtained through semi-structured interviews with the actors in charge of the hospital classrooms, also with government personnel, to find out how the Medellin Secretary of Education is linked. According to the conversations, the development of strategies that promote scientific thinking in a transversal way with other areas of knowledge became visible. It was identified that the health emergency caused by covid- 19 has caused changes in the attention to the structure of hospital classrooms and their operation. Partially, it was possible to conclude that the classrooms in Medellin are considered as a space for non-formal education, they function autonomously and independently of the guidelines of the Ministry of Education, being the hospital the one who decides to include it within its services and hire personnel, therefore, it was evidenced how adequate it can be to create a public policy at the city level that regulates its functioning.

Keywords: educational strategies, skills development, qualitative analysis, classroom techniques, special schools.

1. INTRODUCCIÓN

La educación infantil varía según el lugar y los diferentes contextos en donde se desarrolle. Existen escenarios no convencionales donde se acompaña de manera no escolarizada a los niños y niñas en su proceso formativo, estos pueden ser: museos, parques temáticos, bibliotecas, etc., u otros contextos educativos no formales. Uno de ellos es el contexto hospitalario, en el cual, se enfoca la presente investigación y cuyo propósito principal de este escenario educativo es la atención para mejorar la situación de salud de la población infantil, mediante una atención integral, que permita acompañar los procesos de desarrollo y crecimiento. Es de esta manera que surgen las aulas hospitalarias, diseñadas especialmente para velar por el derecho a la educación de los niños y niñas que se encuentran en situación de hospitalización por diferentes razones médicas, pensándose en un adecuado desarrollo educativo y socioemocional.

Según la definición anterior de contexto, se podría decir que el hospital es el punto de referencia para la infancia, el lugar donde se encuentran actualmente, donde se relacionan los elementos, circunstancias, factores que pueden obstaculizar o favorecer su desarrollo educativo, por ello, se considera relevante la actuación pedagógica, mediante la vinculación de un aula dentro del hospital. Chacón y Saiz (2015, como se citó en Arias, 2019) defienden la necesidad de que la educación se garantice en cualquier contexto en el que se encuentre el niño y la niña, para brindar una enseñanza global y sistemática. Es así entonces, cómo las aulas hospitalarias buscan ir en concordancia con la declaración universal de los derechos humanos, donde se plantea que la educación es uno de los derechos fundamentales que se debe otorgar a todos los ciudadanos y no ser negado por ninguna condición, incluyendo la de hospitalización. Para que lo anterior sea posible, se conoce que:

Los países del mundo han dirigido esfuerzos para emitir leyes que reglamenten estos escenarios con el propósito de garantizar la educación de los niños y niñas que se encuentren en situación de hospitalización. Aunque es un proceso que apenas comienza, en Bogotá se legalizan las Aulas Hospitalarias mediante el Acuerdo Distrital 453 de 2010. (Sanabria, Guerrero, Beltrán y Barreto, 2016, p. 4)

En Colombia, el Ministerio de Educación Nacional, tiene una normativa base para el acompañamiento educativo en todos los contextos, con el fin de garantizar que se brinde el Apoyo Académico Especial a los menores de edad beneficiarios de las Leyes 1384 y 1388 del 2010 y dar cumplimiento al Artículo 2.3.3.5.6.3.1 del Decreto 1075 de 2015, donde se define su responsabilidad para emitir orientaciones, poner en marcha estrategias educativas y brindar asistencia técnica a las Entidades Territoriales Certificadas (ETC), además, se presentan algunas orientaciones para la implementación del apoyo académico especial y emocional de los niños y niñas en situación de enfermedad. Atendiendo a las necesidades de la ley anterior, en Medellín la secretaría de Educación, ha creado un núcleo de personas que se encargan de la línea de educación inclusiva en el tema de apoyo académico especial, donde se proporciona la atención educativa a los niños y niñas, es allí donde se encuentra como modalidad de atención las aulas hospitalarias.

Se reconoce como “Aula Hospitalaria” cuando el “aula” es llevada al hospital con el objetivo de permitir que los niños y/o adolescentes internados en una institución médica puedan continuar con sus estudios y cuenten con un espacio de recreación” (Caballero, 2007, p.13). En este lugar se interrelacionan diferentes actores constantemente como lo son el pedagogo infantil, el equipo médico y la familia, quienes con la intención de suplir las necesidades emocionales, educativas y médicas de los niños y niñas emplean diferentes estrategias.

La ciudad de Medellín cuenta con la modalidad de atención de aulas hospitalaria en algunos hospitales, sin embargo, en la búsqueda de información no se encuentra una política pública que esté direccionada normativizar las características y el funcionamiento de las mismas, para que haya coherencia entre las acciones de cada hospital para con la atención de los infantes, por ende desde la secretaría de educación se reconoce la necesidad de armar un tejido de experiencias que desde su autonomía cada hospital ha construido sobre la pedagogía hospitalaria.

Mediante este proyecto se pretende explorar específicamente el pensamiento científico, definiéndolo como un conjunto de inferencias, explicaciones y argumentos que se han construido a partir de la necesidad humana de dar respuesta a los fenómenos que se viven día a día, como manera de tomar decisiones frente a lo que le sucede.

Pensamiento que identificamos como científico en muchas “actuaciones competentes” en la cotidianidad, mostrando al alumnado el valor de una forma de razonar y argumentar que busca economía conceptual, coherencia interna, fundamentación robusta y honestidad intelectual. (de acuerdo con esta mirada “humanizada”) el pensamiento científico se apoya en la necesidad de la puesta a prueba, revisión crítica y comunicación convincente de ideas que buscan dar sentido. (Pujalte y Bravo, 2021, p.44)

Es así, como la ciencia va mucho más allá de la teoría que se plantea en su epistemología y comienza a tener un tinte más social, más cotidiano, resolviendo problemáticas y situaciones del entorno próximo a la infancia, ellos exploran, buscan, lanzan conjeturas e indagan sobre lo que apenas están conociendo en el mundo, como lo menciona Pujalte y Bravo (2021), “Los habilite a desempeñarse competentemente a la hora de comprender la realidad de su entorno, y de intervenir en ella tomando decisiones pertinentes en todos los ámbitos en los que la ciencia tenga algo que

explicar” (p.42). Por lo anterior, se reconoce que el pensamiento científico podría ser útil para que los niños y niñas en situación de hospitalización comprendan lo que pasa en su cuerpo, ya que muchos conceptos, términos y explicaciones pueden ser dados por esta área. Por ello, es inquietante saber el interés con el que actualmente lo abordan en las aulas hospitalarias y si es utilizado o no a favor para reflexionar frente a todas las preguntas que pueden surgir en situación de enfermedad, como menciona Arreola (2013):

El aprendizaje y la enseñanza de la ciencia dentro del aula hospitalaria permitirá al niño su bienestar, ya que al ser una actividad que permite el desarrollo del pensamiento a través del lenguaje y de diversas actividades, el niño concebirá esa práctica como una educación formal, y más allá de esto, le permitirá continuar “pensando” aun cuando no esté en el aula del hospital. (párr.22)

Teniendo en cuenta los planteamientos del Ministerio de Educación Nacional, expuestos en los documentos orientadores del área de interés, donde se señala la importancia y la necesidad de que los niños y niñas reconozcan sus órganos y el funcionamiento de su cuerpo, al igual que los cambios que este sufre durante su desarrollo. A partir de los contenidos recomendados por las entidades gubernamentales, se podría reflexionar frente a la relevancia de que la infancia pueda comprender las variaciones en su organismo provocadas por las intervenciones médicas para el tratamiento de su enfermedad, asimismo conocer sobre el cuidado de su salud y las acciones de promoción y prevención que podrían seguir para su mejoramiento.

Es preciso mencionar y reconocer que mediante la pandemia actual por covid-19, no se tiene conocimiento sobre lo qué pasa con la educación en este contexto. Por lo que en esta investigación se indaga sobre el funcionamiento actual de la pedagogía hospitalaria en la ciudad de Medellín, asimismo identificar que estrategias y recursos utiliza el personal encargado para promover el pensamiento científico según la situación del niño y niñas hospitalizados. Por medio de esta propuesta de investigación se busca reconocer el panorama general frente a la pedagogía hospitalaria en Medellín, entendiendo el aula hospitalaria como una estrategia de acompañamiento para el desarrollo integral de los infantes hospitalizados, para que puedan continuar su proceso de aprendizaje. Sin embargo, actualmente el mundo está atravesando una emergencia sanitaria por el virus Covid-19, el cual ha hecho que las realidades cambien, transformando las formas de proceder y el accionar normativo, lo cual, podría modificar el acompañamiento dentro de los contextos diversos.

1.1. Objetivo general

Reconocer las posibilidades que brinda el aula hospitalaria para el desarrollo del pensamiento científico y cómo integrar la situación de enfermedad de los niños y niñas de la ciudad de Medellín.

1.2. Objetivos específicos

- Indagar cómo se concibe la pedagogía hospitalaria y qué estrategias pedagógicas se implementan en los hospitales de la ciudad de Medellín, para contribuir a la promoción del pensamiento científico.
- Analizar la relación entre la situación de hospitalización y el desarrollo del pensamiento científico en niños y niñas de las aulas hospitalarias de la ciudad de Medellín.
- Identificar el estado de la pedagogía hospitalaria en la ciudad de Medellín para la atención de las infancias a partir de la pandemia actual por COVID 19.

2. MÉTODO

2.1. Diseño e Instrumentos

A continuación, se presentan las fases que desarrollaron la ruta metodológica.

Tabla 1. Fases metodológicas.

Fase	Acciones
1	Se realizó una revisión de literatura con el fin de identificar la problemática y diferente información frente a las aulas hospitalarias de Medellín.
2	Se realizó el trabajo de campo para identificar el funcionamiento general de las aulas hospitalarias, donde están ubicadas y de qué manera prestan atención en la ciudad de Medellín, se hicieron entrevistas, recolectando la información necesaria para tratar de dar respuesta a la contribución de la promoción del pensamiento científico.
3	Con la información recolectada se analizó las posibilidades que brinda el aula hospitalaria para el desarrollo del pensamiento científico.

Se realizaron entrevistas semi estructuradas (Anexo 1) teniendo en cuenta que “La entrevista cualitativa es una extensión de una conversación normal con la diferencia que uno escucha para entender el sentido de lo que el entrevistador dice” Rubin y Rubin citados por (Lucca y Berríos, 2003) citado por (Vargas, 2012, p.123). Con algunas preguntas puntuales y específicas sobre el tema de interés, abiertas sin secuencia y esquema fijo, lo antes mencionado, lo plantea Vargas (2012). Sirvieron como instrumento de recolección de información, para tener una conversación presencial o virtual con las personas o actores encargados del aula hospitalaria y algunos entes que acompañan los procesos de atención de los niños y niñas en situación de enfermedad como, la Red de Pedagogía Hospitalaria, la Secretaría de Educación y el proyecto social del laboratorio CoCreaciones del Hospital General de Medellín.

2.2. Participantes

Los participantes durante el desarrollo de este proyecto de investigación fueron; el personal a cargo de las aulas hospitalarias de cuatro hospitales con los que se pudo establecer contacto: San Vicente fundación, Hospital General de Medellín, Pablo Tobón Uribe y Hospital Infantil Concejo de Medellín, asimismo con otras entidades que son parte de la pedagogía hospitalaria en la ciudad: La Secretaría de Educación junto a la Red de pedagogía hospitalaria y el proyecto social “niños en la ciencia” desde el laboratorio CoCreaciones del Hospital General de Medellín, que tiene como objetivo principal la divulgación científica de fenómenos que pasan en el contexto de los niños y niñas, por medio de experimentos y situaciones que les despierten curiosidad y asombro.

2.3. Procedimiento

Es así, como los participantes manifiestan por medio de las conversaciones que se establecieron, las diferentes interpretaciones del tema a investigar, directamente del contexto y las situaciones que le suceden allí, se accedió a este contenido por medio del instrumento de recolección de información, donde se dio la posibilidad de que el participante pueda expresar libremente las características y opiniones que han construido del caso. Luego de la recolección de información, se realizó una interpretación por parte de las investigadoras que permitió transversalizar lo escuchado en cada una de

las entrevistas aplicadas, encontrando diferencias y puntos de encuentro entre las voces de los participantes, asimismo, con la teoría para conformar el caso general de la “pedagogía hospitalaria en la ciudad de Medellín”.

Para ello se le asignó un código a cada entrevista, dependiendo de la técnica e instrumento, nombre de hospital y número de entrevista, con el fin de tener el análisis de contexto y poder identificar de dónde viene la información.

Tabla 2. Códigos de Análisis.

Nombre completo hospitales	Técnica de instrumento	
	Entrevista 1	Entrevista 2
Hospital Pablo Tobón Uribe	E1PT	E2PT
Hospital General de Medellín	E1GM	
Hospital Infantil Concejo de Medellín	E1CM	
Hospital San Vicente Fundación	E1SV	
CoCreaciones Hospital General de Medellín	E1CG	
Red de pedagogía hospitalaria de Medellín	E1RP	

Ahora bien, para el análisis de información, se propone un análisis de contenido que se aplicará en entrevistas, siguiendo los lineamientos de Piñuel (2002):

Se suele llamar análisis de contenido al conjunto de procedimientos interpretativos de productos comunicativos (mensajes, textos o discursos) que proceden de procesos singulares de comunicación previamente registrados, y que, basados en técnicas de medidas (...) Cualitativas (lógicas basadas en la combinación de categorías) tienen por objeto elaborar y procesar datos relevantes sobre las condiciones mismas en que se han producido aquellos textos, o sobre las condiciones que puedan darse para su empleo posterior (p.2).

Para facilitar el análisis, se organizó la información en un archivo de Excel donde se localizaron los fragmentos de las entrevistas por categorías, dando una visión horizontal de los casos, dejando a un lado la especificidad de cada hospital y buscando una generalidad para cada categoría “Una vez codificado todo el material, resulta útil colocar juntos todos los trozos de texto que corresponden a un mismo código o categoría” (Fernandez, 2006, p.8), luego, se realizó una interpretación directa de los apartados, dependiendo de los propósitos y objetivos de la investigación.

3. RESULTADOS

3.1. Pedagogía hospitalaria

En este recorrido para reconocer el panorama general frente a la pedagogía hospitalaria, se ha preguntado ¿Qué es la pedagogía hospitalaria?, de allí, en las diferentes entrevistas los actores dan cuenta de la posible construcción personal del término, donde “El objetivo macro que es minimizar el atraso escolar en los niños hospitalizados, ese es el objetivo, nada miedoso, nada raro, nada distinto” (E1GM, 2021, p.2). Muy similar a los planteamientos de Ortega (2017), donde se define la pedagogía hospitalaria como continuidad del proceso educativo que se lleva a cabo en las instituciones de educación formal,

mientras que, el concepto más amplio de la pedagogía hospitalaria que exponen Cardone y Monsalve (2010) tiene que ver con el acompañamiento integral que se puede brindar, entendiendo la emocionalidad, el estado físico y psicológico de las personas en situación de enfermedad, siendo complementario a lo conversado en la E1PT (2021), donde se dice que “El objetivo fundamental es tratar de minimizar estos efectos negativos que puede dejar o no en los pacientes pediátricos la hospitalización” (p.1).

Por esta razón se confirma que la atención educativa que se presta dentro de los hospitales para los niños y niñas en situación de hospitalización no es una educación formal. En el recorrido por los diferentes lugares se afirman las ideas iniciales de que la pedagogía hospitalaria en Medellín es un contexto no convencional, apoyando la teoría encontrada con las voces de los participantes antes mencionadas, que en su experiencia práctica manifestaron que la atención es temporal, ya que hay niños y niñas que pueden estar poco tiempo en el proceso de hospitalización y en ocasiones no se puede garantizar el impacto deseado desde las actividades planeadas, asimismo, expresan no contar con un PEI ni con una directriz que pueda unificar o guiar la forma de acompañamiento en los hospitales.

3.2. Aula hospitalaria

Centrando la atención en el aula hospitalaria, desde las voces de los participantes se pudo construir el significado de esta modalidad en la ciudad de Medellín y el motivo por el cual se crea este espacio, como se menciona en E1SV (2021), la cual “Nace como parte de esa responsabilidad social que tiene el hospital, pero pensada más en los ratos de ocio que tenían los chicos que estaban acá hospitalizados” (p.1), en la cita anterior se puede identificar como el aula hospitalaria podría ser nombrada desde lo lúdico y lo recreativo, sin incluir en sus objetivos una vinculación pedagógica que permita ir más allá de solo entretener al niño y niña hospitalizado, mientras que otros actores comparten otro enfoque diferente, que va en concordancia con el sentido de la educación, donde hay un acompañamiento pedagógico pero a su vez un apoyo a su desarrollo personal, así se menciona en la E1SV (2021):

El enfoque del aula hospitalaria siempre ha sido un acompañamiento pedagógico y emocional, más allá de que sea simplemente la parte lúdica y recreativa y de ocio, nos interesa ese nexo que podía ver entre ese proceso adaptativo qué tiene el niño en el hospital por su proceso de vida y su proceso pedagógico. (p.1)

A partir de lo expuesto anteriormente, es visible que las aulas hospitalarias de Medellín no se limitan a atender únicamente a quienes se desplazan al lugar conformado físicamente, sino que la modalidad cobija a todos los niños y niñas que asisten al centro médico, “No solamente trabajamos con los de hospitalización sino también con pacientes en unidad de cancerología, pacientes en la unidad de trasplante de médula y pacientes de cuidado crítico y con urgencias” (E1PT, 2021, p.1-p.2), desde un enfoque para el desarrollo integral, donde se busca un apoyo pedagógico que permita obtener competencias pertinentes para cuando estén fuera del hospital, pero a su vez, un lugar donde se acompañan los sentires y experiencias que el infante tiene desde su hospitalización.

En los objetivos que se tenían por alcanzar en el presente trabajo, estaba la premisa de poder conocer de qué manera funcionan las diferentes aulas hospitalarias de la ciudad de Medellín, por lo anterior, a partir de las voces de los participantes se pudo visualizar las dinámicas que se dan internamente en cada uno de los hospitales desde varios ámbitos, que se irán desarrollando a continuación.

3.2.1. Actores y roles en el aula hospitalaria

Junto a los participantes, convergen en el contexto diferentes actores que acompañan al niño y niña hospitalizado, sus funciones dependen de las decisiones internas de cada hospital, entre ellos, “Maes-

tras licenciadas en pedagogía infantil” (E1SV, 2021, p2), quienes son las personas que “ Tienen una propuesta pedagógica que han desarrollado conociendo la población... cómo se adaptan esa propuesta que tenemos a las necesidades de ahora” (E1SV, 2021, p.2), también son acompañados en uno de los hospitales participante por “La chica del Inder, qué es la encargada del tema lúdico, creativo y es la que siempre está en el aula atendiendo la población” (E1CM, 2021, p.1), asimismo, personas que acompañan por medio del arte, como la “Musicoterapia, ellos también van hasta las habitaciones a realizar sus terapias, ellos ya manejan otro cuento más profundo con la música, el estado del niño, la patología” (E1CM, 2021, p.1).

3.2.2. Vinculación con el sistema educativo.

La secretaría de educación ha hecho esfuerzos por medio de la Red de pedagogía hospitalaria, para realizar reuniones presenciales y virtuales, donde buscan capacitar a los padres partícipes de la pedagogía hospitalaria, para que sepan de qué manera vincular a su hijo al proceso educativo, a su vez empoderando a las familias con el conocimiento de estas leyes para que haya una conversación entre la educación no formal con las instituciones formales.

Todos estamos articulados no se queda solamente en salud con unos hospitales y en la secretaría de educación, no, somos muchos los que estamos allí y que todos estamos con el propósito de garantizar que el niño, la niña, el adolescente o el joven que esté en condición de enfermedad, todos podamos reconocer cómo se activa la ruta, qué pasa, cuáles son los servicios, qué es la institución educativa. (E1RP, 2021, p.3)

Si bien, desde la secretaría de educación, se han articulado diversos actores dentro de la atención como lo muestra la cita anterior, asimismo, se ha apoyado desde leyes y decretos como los que se han ido comentando, la pedagogía hospitalaria en la ciudad se apalanca de una normativa que no es propia, pues es a partir del apoyo académico especial y del programa de inclusión donde se escatiman esfuerzos para brindar acompañamiento a la población infantil hospitalizada, sin embargo, ¿Cómo dar línea a las orientaciones que a dejado ampliamente el ministerio en cuanto al decreto, circular, programa o proyecto desde las entidades territoriales para el funcionamiento?.

Es por esta razón, que en las conversaciones con los participantes se hace común hablar de la relevancia que podría tener una directriz establecida para guiar las diferentes actividades y acompañamiento que se les brinda a los niños y niñas dentro de cada hospital, “Entonces ¿Cuál sería o que sería digamos una propuesta chévere para trabajar? existir una política pública, qué esa política pública nos faciliten la atención de los chicos” (E1SV, 2021, p.3) y de esta manera otorgar un “Documento interno que tenga las directrices de la hospitalaria o de qué manera trabajar ciertos temas”. (E1CM, 2021, p.5), logrando orientaciones claras y acordes al contexto que permitan establecer el funcionamiento de la pedagogía hospitalaria, es así como, “Mientras no sé llegué a un acuerdo entre lo que son las maestras hospitalarias en ese contestame Medellín, vamos a seguir trabajando por diferentes caminos” (E1SV. 2021, p.2).

3.3. Situación de hospitalización y pensamiento científico: Estrategias pedagógicas para su desarrollo.

En las voces de los participantes se escucharon acciones y situaciones que propone el personal encargado de cada aula hospitalaria para robustecer los procesos de enseñanza y aprendizaje con los niños y niñas hospitalizados, lo que (Bravo, 2008, como se citó en Gamboa, García y Beltrán, 2013, p.103) llama estrategias pedagógicas, resaltando que eligiendo las actividades adecuadas se podrían cumplir los objetivos previsto frente a la formación.

Las diferentes concepciones encontradas sobre la pedagogía hospitalaria, ayudan a tomar decisiones internas sobre la forma práctica de construir el conocimiento y las estrategias pedagógicas a utilizar para tratar de conseguir el objetivo de aprendizaje de cada aula, algunas de las que se realizan son: “La literatura, el juego, qué nos permite conectarnos con el otro, qué nos permite trabajar con los niños toda esta parte de ese conocimiento o de ese saber que ellos traen, qué nos permita construir a partir de eso” (E1SV, 2021, p.5), para brindarle a los participantes una experiencia lúdica para personificarse, comunicarse con otros, divertirse, pero a su vez aprender por medio del juego. Asimismo, la literatura es una de las actividades que más se menciona por parte de los participantes, siendo una actividad que se privilegia en las interacciones educativas “Los cuentos rodantes, llevamos varios cuentos, desde los más sencillos hasta los más complicados porque tenemos edades desde los cero meses hasta los diecisiete años, entonces llevamos cuentos para que el niño pueda escoger según su interés” (E1CM, 2021, p.4).

Es en estas conversaciones establecidas con los participantes, no solo se pudo visualizar la diversidad de estrategias pedagógicas que utilizan, también, se reconoce la idea que se tiene en las aulas hospitalarias sobre el pensamiento científico, definiéndolo como:

Pensamiento científico es que exploren demasiado, por ejemplo, siempre lo podría hacer en el aula, la cama no es como tal adecuado. Pero es importante que el niño sea muy crítico y que él mismo investigué... se tiene que seguir promoviendo... por más que un niño esté hospitalizado va a seguir esa curiosidad. (E1CM, 2021, p.4)

Es por ello, que “Está transversalizado... en todas las actividades que son planeadas y proyectadas para los chicos. (E1SV, 2021, p.5), aunque no se haga enunciativo muchas de las estrategias pedagógicas que se implementan van articuladas con experimentos, juegos científicos, al igual que la “Exploración del medio, buscando que el niño se pueda ubicar en su proceso evolutivo y de acuerdo a ello para saber qué es lo que el niño necesita buscando una sanación” (E1PT, 2021, p.2), asimismo, también se desarrollan actividades sobre la promoción y prevención de la salud, con “Temas que son muy fundamentales, como el cuidado del cuerpo, la higiene de manos, es ahí donde uno nota que hay ciertas necesidades, entonces de allí, se derivan los temas” (E1PT, 2021, p.10). No solo se tienen en cuenta a la hora de planear las cuestiones de salud en general, sino que se enfatiza en que el niño:

Logre comprenderse en medio del dolor, renace constantemente, encontrando en su condición de enfermedad una experiencia de la vida y para la vida y una oportunidad de convivir con ella con apoyo de un proceso flexible de aprendizaje formativo e integral. (E2PT, 2021, p.4)

Es a partir de las situaciones que propone el personal a cargo del aula, donde se permite hacer una relación entre las interpretaciones de lo que acontece, con lo necesario para sobrepasar la realidad que se está viviendo, estando acorde con lo que dice Ruiz (2006, como se citó en Sanabria, Guerrero, Beltrán y Barreto, 2016) a medida que va recolectando información de su alrededor, realiza hipótesis explicando todos los acontecimientos durante la hospitalización desarrollando así, el pensamiento científico.

Partiendo del panorama anterior, se resalta cómo en algunas aulas hospitalarias acompañan y refuerzan el desarrollo del pensamiento científico, por medio de proyectos como Cocreaciones, quien se interesa por “Toda una experiencia. Decidimos un tema o un principio físico matemático o científico y alrededor de eso se lo presentamos el niño alrededor de la experimentación” (E1CG, 2022, p.2), en otros espacios se realizan ferias científicas para promover la curiosidad y compartir temas relevantes,

como lo son: el compostaje, la contaminación, el medio ambiente, la donación de sangre, entre otros, donde ellos podrían “Llevar su mensaje a los adultos de sus familias y pueden comprender a través de circuitos lo que hagamos” (E1CG, 2022, p.1).

Es de esta manera que al momento de planear es pertinente tener en cuenta la intención de la intervención, los materiales a utilizar, las reflexiones interdisciplinarias entendiendo las dinámicas de esta población, para que el acompañamiento no solo influya en su estadía en el hospital, sino también, pueda trascender al regresar a su cotidianidad, logrando dejar enseñanzas que estén en pro del bienestar infantil y la recuperación de la salud.

3.4. Estado de la pedagogía hospitalaria a partir de la pandemia.

Se encontró en cada una de las narraciones por parte de los participantes, el tema de la emergencia sanitaria actual por Covid- 19, donde hay expresiones que denotan temporalidad, antes y actualmente en la pandemia, evidenciando cambios en la atención de los niños y niñas en situación de enfermedad, en cuanto a: La estructura de algunas aulas hospitalarias, pues por temas de atención a los pacientes Covid los espacios se adecuaron para ubicar camillas, crear UCIS y toda la gestión necesaria para afrontar la emergencia en salud, asimismo “En pandemia obviamente no los pudimos atender, fue algo triste porque realmente todos estamos encerrados inclusive los pacientes habitaciones, se suspende todo tipo de actividades” (E1CG, 2022, p.1), en algunos de los lugares el cierre de las instalaciones no fue por mucho tiempo, ya que “Toda la planeación o toda la programación que teníamos proyectada se convirtieron en actividades que pudiésemos explicar a los papás en el aula para que ellos llevaran a la habitación, teníamos que proyectarnos todo y que programarlo todo” (E1SV, 2021, p.4).

Es así como cambia el funcionamiento de cada una, el personal que atiende a la población hospitalizada se disminuyó, como se expresa en la E1PT (2021) “Tenía un equipo muy grande porque teníamos alianzas con universidades y colegios pero lastimosamente luego de la pandemia por toda la seguridad que hay que brindarle al paciente y también a nuestros estudiantes,... se pararon algunos programas” (p.1), lo anterior llevó a que el personal encargado del aula hospitalaria buscará estrategias para continuar con la atención.

Permite comprender que la realidad de todas las personas en general se ha transformado, por ello, las necesidades del contexto cambian, haciendo necesaria la enseñanza de temas acordes con lo que las infancias están viviendo, es así como “Vamos a trabajar entonces mucho con los niños higiene de manos, vamos a trabajar eso del Covid, qué es tan difícil para entenderlo, entonces ¿Cómo lo vamos a hacer? ¿Por medio de qué juego? ¿Por medio de qué estrategia?” (E1PT, 2021, p.6), asimismo, no se deja de acompañar a la población infantil aislada por el contagio del virus los pacientes Covid “No podemos ingresar en esa área, pero si los atendemos le llevamos fichas colores y juguetes, pero no tenemos en este momento el permiso” (E1PT, 2021 p.8), sin embargo “Cuando entramos a la zona de Covid y bajamos nos toca regalar los juguetes porque no puedo que el niño lo utilice y me lo devuelva y yo pasárselo a otro niño” (E1PT, 2021, p.8).

Así confirmamos las hipótesis iniciales, en cuanto a la transformación en algunos aspectos de las aulas hospitalarias, como funcionamiento, estrategias pedagógicas, aforo, posibilidades de enseñanza y contacto con los participantes, enfatizando en que a pesar de estas adversidades no se ha abandonado el acompañamiento educativo desde la pedagogía hospitalaria, comprendiendo que hay “Eventualidades que suceden y que uno nunca se imagina que van a suceder... hay que manejar todo ese tipo de cosas, pero la idea es que pensemos siempre cómo podemos adaptar las actividades a las diferentes situaciones que se presenten” (E1SV, 2021, p.9).

4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

La pedagogía hospitalaria se define desde dos perspectivas, donde una, es la continuidad del proceso educativo formal, mientras que, la otra se toma como un acompañamiento más amplio, formando a los niños y niñas en diferentes ámbitos, sin embargo, cada actor que hace parte de la pedagogía hospitalaria tiene una definición propia, asimismo el funcionamiento de cada aula hospitalaria depende de los intereses particulares de cada hospital, haciendo que la realidad de lo que acontece en estos espacios diste de lo planteado en documentos normativos, donde dan pistas acerca de la manera en que puede prestar la atención educativa.

Por lo anterior, se concluye que en el contexto hospitalario es relevante tener una directriz establecida para guiar las diferentes actividades y acompañamiento que se les brindan a los niños y niñas dentro de cada hospital, generando una política pública, con el fin de que los hospitales puedan tener puntos comunes y un piso teórico-práctico a la hora de ejercer su participación dentro de la pedagogía hospitalaria. ¿Cómo dar línea a las orientaciones que ha dejado ampliamente el ministerio, decreto, circular, programas, proyectos, desde las entidades territoriales para el funcionamiento?

También, se hizo visible el desarrollo de estrategias que podrían contribuir al pensamiento científico de forma transversal, combinándolo con otras áreas del conocimiento, pero sin hacerlo enunciativo. Así, a través de juegos, experimentos y conversaciones se habla de cambios corporales, emocionales y familiares como consecuencia de su enfermedad, resaltando las habilidades para la vida, el conocimiento para la prevención de la salud, en temas como: lavado de manos, alimentación saludable, autoconocimiento y cuidados particulares de cada niño y niña para el afrontamiento de la enfermedad, es pertinente mencionar que el personal que acompaña el proceso educativo es quien propone situaciones, acciones y materiales que permitan la vinculación del pensamiento científico con la situación de enfermedad de cada uno de los niños y niñas hospitalizados.

Por último, la emergencia sanitaria actual causada por el Covid- 19, ha provocado cambios en la atención de los niños y niñas en situación de enfermedad, en cuanto a: La estructura y el funcionamiento de las aulas hospitalarias, al igual que la cantidad de personal de apoyo, el acceso de practicantes y visitantes, asimismo, la disminución en la cantidad de personas atendidas, ello, debido a los protocolos de bioseguridad y aforos limitados que se deben tener en cuenta para la conservación de la salud en estos espacios, de esta manera, se resalta el constante acompañamiento que se ha tenido a pesar de la adversidad, apoyando a la población infantil hospitalizada, al igual que a los niños y niñas aislados debido al contagio del virus, continuando con la atención desde las habitaciones, realizando préstamo de juguetes, actividades lúdicas y acompañamiento a las familias.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Arias, S. (2019) *Pedagogía hospitalaria: Propuesta de investigación educativa con niños de educación infantil (3-5 años)* [Trabajo de grado, Universidad de Valladolid]. <https://core.ac.uk/download/pdf/250406692.pdf>
- Arreola, R. (4 de junio de 2013). *La enseñanza y el aprendizaje de las ciencias en el aula hospitalaria*. Pedagogía hospitalaria. http://pedagogiahospitalariajalisco.blogspot.com/2013/06/la-ensenanza-y-el-aprendizaje-de-las_4.html
- Caballero, S. (2007). El aula hospitalaria un camino a la educación inclusiva. *Investigación educativa*, 11(19), 153-161. <https://core.ac.uk/download/pdf/304896011.pdf>
- Cardone, P. y Monsalve, C. (2010). Pedagogía hospitalaria. Una propuesta educativa. *Aula*, 23, 121-134. https://gredos.usal.es/bitstream/handle/10366/136036/La_pedagogia_hospitalaria_clave_en_la_at.pdf?sequence=1

- Flórez, S., Ramírez, D., Henao, O., Giraldo, A., Arroyave, M., Chaverra, D., Barreto, M., y Bolívar, W. (s.f.). *Transversalidad y escuela. Aproximaciones pedagógicas y didácticas*. Ministerio de Educación Nacional. <http://calameo.download/001883535948c568b1e9d>
- Fernández, L. (2006) *¿Cómo analizar datos cualitativos?*. Revista de Butlletí LaRecerca, (7), 7-8. https://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:kNnpYmg_8SgJ:https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/8186283.pdf+&cd=24&hl=es&ct=clnk&gl=co
- Ministerio de Educación Nacional (2016). *Derechos Básicos de Aprendizaje: Ciencias naturales*. Panamericana Formas E Impresos S.A. http://aprende.colombiaaprende.edu.co/sites/default/files/naspublic/DBA_C.Naturales.pdf
- Sanabria, A., Guerrero, K., Beltrán, J., y Barreto, J. (2016) “*La experimentación: estrategia didáctica para favorecer el desarrollo del pensamiento científico en niños y niñas, Aula Hospitalaria Bosa II nivel*” [Proyecto pedagógico, Universidad Pedagógica Nacional]. <http://repositorio.pedagogica.edu.co/handle/20.500.12209/2491>
- Ortega, D. (2017) *Aulas hospitalarias, una mirada hacia el fortalecimiento del desarrollo humano en niños, niñas y jóvenes hospitalizados* [Trabajo de grado, Universidad pedagógica Nacional]. <http://repository.pedagogica.edu.co/bitstream/handle/20.500.12209/2519/TE-21031.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Piñuel, J. (2002). Epistemología, metodología y técnicas del análisis de contenido. *Estudios de Sociolingüística*, 3(1), 1-41. https://www.ucm.es/data/cont/docs/268-2013-07-29-Pinuel_Raigada_AnalisisContenido_2002_EstudiosSociolingüísticaUVigo.pdf
- Pujalte, A, y Bravo, A. (2021). *¿De qué estamos hablando cuando hablamos de pensamiento científico en la escuela?*. Revista de Didáctica y Prácticas Docentes, 42-51. https://www.researchgate.net/publication/358833954_De_que_estamos_hablando_cuando_hablamos_de_pensamiento_cientifico_en_la_escuela
- Vargas, J. (2012). La entrevista en la investigación cualitativa: Nuevas tendencias y retos. *Calidad en la educación superior*, 3(1), 119-139. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3945773>

Estrategias para pedir aclaraciones en las interacciones entre italianos y españoles hablando en español

Pascual Escagedo, Consuelo

Adscripción: CLA, Universidad de Salerno (Italia)

Abstract: In this paper we show the results of a study whose purpose is to characterize the strategies used by our Italian students of Spanish as a foreign language (level B2+/C1) when asking for clarification in their spontaneous distance conversations with Spanish students. To do this, we have consulted the scales of the Common European Framework of Reference (CEFR). In the section on interaction strategies (4.4.3.3.), it is proposed the scale of descriptors on the request for clarification is. There are three key axes: “indicate that it is understood or that there is a comprehension problem” (lower levels), “ask for it to be repeated” and “ask additional questions to check that it is well understood or to ask for more details”. Methodologically, we start from the qualitative and quantitative analysis of 20 conversations extracted from the Corinéi corpus according to the scale and the formulas used. The instruments are those offered by Skype that allows remote conversations and to record them. Next, we proceeded to the transcription, annotation and analysis of the strategies. The results indicate that Italian students have made use of strategies characteristic of the lower levels of the CEFR. We have interpreted these results concluding that the use of such simple strategies and formulas is a characteristic of spontaneous conversation and not a reflection of deficiencies in the level of competence.

Keywords: Interaction strategies, native/non-native spontaneous conversation, request for clarification

1. INTRODUCCIÓN

En este estudio mostramos los resultados obtenidos tras el análisis de las estrategias para pedir aclaraciones que emplean los estudiantes italianos de español lengua extranjera (ELE) de nivel B2+/C1 en sus conversaciones a distancia con nativos españoles. En particular, los participantes son 20 estudiantes de la universidad de Salerno (de tercer curso de Lengua española del Grado de Lingue e Culture Straniere) que interactúan con 20 alumnos españoles que estudian italiano lengua extranjera (ILE) en la universidad de Alicante (facultad de Filosofía y Letras - Traducción e interpretación).

El presente trabajo tiene una triple justificación: teórica, académica-investigadora y práctica. Respecto a la primera, se ha de destacar la importancia de la adquisición/aprendizaje en lengua extranjera de las funciones comunicativas, como pedir aclaraciones. Esta justificación deriva de la falta de estudios sobre el tema que nos ocupa. La justificación académica e investigadora nace de la anterior. Dado que no existen trabajos que describan el fenómeno en cuestión, vemos necesario llevar a cabo estudios que analicen las estrategias que emplean nuestros estudiantes cuando piden aclaraciones en sus conversaciones en español. Asimismo, esta contribución es un primer acercamiento que podría ser el punto de partida para futuras investigaciones. Por último, la justificación práctica radica en el hecho de que los hallazgos que presentamos aquí podrían aplicarse en la creación de material didáctico que facilite la comprensión y el uso de esta función comunicativa.

Para llevar a cabo el análisis hemos consultado el Marco Común Europeo de referencia para las lenguas (Consejo de Europa, 2001), el volumen complementario del MCER (Consejo de Europa, 2020) y el Plan Curricular del Instituto Cervantes (Instituto Cervantes 2006)).

Por lo que respecta al Marco Común Europeo de referencia para las lenguas (MCER), en el apartado dedicado a las *Actividades y estrategias de interacción* (subapartado 4.4.3.), se hace referencia

a cuatro *estrategias de interacción*: planificación, ejecución, evaluación y corrección. Esta última, la corrección, se centra en cuestiones relacionadas con “los malentendidos o la ambigüedad” que “provocan peticiones de aclaración que pueden estar en un nivel lingüístico o comunicativo (Petición u ofrecimiento de aclaración), así como la intervención activa para restablecer la comunicación y aclarar los malentendidos cuando sea necesario (Reparación de la comunicación)” (Consejo de Europa 2001, p. 83). En lo que concierne a las peticiones de aclaración, se ofrece una escala según el nivel de dominio de la lengua que recogemos en la tabla 1.

Tabla 1. Escala ilustrativa para pedir aclaraciones en el MCER (2001).

Niveles	Pedir aclaraciones
C2	Como B2
C1	Como B2
B2	Es capaz de plantear preguntas para comprobar que ha comprendido lo que el interlocutor ha querido decir y consigue aclaración de los aspectos ambiguos.
B1	Pide a alguien que aclare o elabore lo que acaba de decir.
A2	Pide con sencillez que le repitan lo dicho cuando no ha comprendido algo. Pide aclaración sobre palabras clave o enunciados que no ha comprendido utilizando frases hechas. Sabe cómo expresar que no comprende algo.
A1	No hay descriptor disponible.

En el capítulo tres del volumen complementario del MCER (Consejo de Europa, 2020), dedicado a *Las escalas de descriptores ilustrativos del MCER: actividades comunicativas de la lengua y estrategias* (capítulo 3), se muestra la escala ampliada para *Pedir aclaraciones* (apartado 3.3.2.). Se trata de una escala más desarrollada, respecto a la anterior, que atiende a las intervenciones en las interacciones “para indicar si se está siguiendo el hilo y para hacer preguntas complementarias sobre determinados aspectos con el fin de confirmar que la comprensión es correcta”. Los aspectos principales de esta escala son: (1) “indicar que se comprende o bien que hay un problema de comprensión (niveles más bajos)”, (2) “pedir que se repita” y (3) “hacer preguntas complementarias para comprobar que se está comprendiendo bien o pedir más detalles” (MCER, 2020, p. 102). De manera más pormenorizada, la escala ofrece descriptores para el nivel C1 y el nivel A1, no contemplados en el MCER de 2001 y un abanico más amplio en el resto de los niveles. En la tabla 2 mostramos el detalle de los descriptores según el nivel de dominio del español (MCER, 2020, p. 102-103).

Tabla 2. Escala ilustrativa para pedir aclaraciones en el MCER. Volumen complementario (2020).

Niveles	Pedir aclaraciones
C2	No hay descriptor disponible; véase C1.
C1	Pide explicaciones o aclaraciones para asegurarse de que entiende ideas complejas y abstractas en contextos profesionales o académicos, en persona o en línea.
B2	Plantea preguntas complementarias para comprobar que ha comprendido lo que el/la interlocutor/a ha querido decir y consigue que le aclare la información ambigua. Pide explicaciones o aclaraciones para asegurarse de que entiende ideas complejas y abstractas. Formula preguntas complementarias a alguien en un grupo para aclarar un problema que está implícito o expresado de manera insuficiente.

Niveles	Pedir aclaraciones
B1	Solicita a otros miembros del grupo más detalles y aclaraciones para avanzar en la discusión. Pide a alguien que aclare o elabore lo que acaba de decir.
A2	Pide con sencillez que se repita lo dicho cuando no ha comprendido algo. Pide aclaración sobre palabras/signos claves o frases que no ha comprendido, utilizando frases hechas. Expresa que no ha seguido el hilo de lo que se ha dicho. Indica su falta de comprensión y pide que se deletree una palabra/un signo.
A1	Indica que no entiende con palabras/signos sencillas/os, con la entonación y con gestos. Expresa de forma sencilla que no entiende.
Pre-A1	No hay descriptor disponible.

Por último, el Plan Curricular del Instituto Cervantes (2006) no hace referencia explícita a las peticiones de aclaración. Sin embargo, en el *Plan general de la obra*, en el punto 5 dedicado a las *Funciones*, se ofrecen unos inventarios, divididos por niveles de dominio, dedicados a la función de *Pedir información* (PCIC, 2006, pp. 116-217 para los niveles A1 y A2, pp. 184-186 para los niveles B1 y B2 y pp. 180-182 para los niveles C1 y C2). En la tabla 3 se recogen los diferentes tipos de peticiones de información según el nivel, indicando en los que se ofrecen ejemplos.

Tabla 3. Funciones para pedir información del PCIC (2006).

Niveles	Pedir información			
	1.2.1. Proponiendo alternativas	1.2.2. Expresando curiosidad	1.2.3. Solicitando una explicación	1.2.4. Con prudencia
A1	x	-	-	-
A2	x	x	-	-
B1	-	-	-	-
B2	x	x	x	x
C1	x	x	x	x
C2	-	-	x	x

De los 4 tipos de funciones para pedir información, consideramos que las que más se acercan a la función de petición de aclaraciones son las ofrecidas para expresar curiosidad (1.2.2.), la de solicitar una explicación (1.2.3.) y hacerlo con prudencia (1.2.4.). Es singular observar que en el nivel B1 no hay ejemplos, así como en el nivel C2, para expresar curiosidad. Por otra parte, al tratarse de inventarios, resulta difícil establecer correspondencias entre los descriptores del MCER y las diferentes formas de pedir información del PCIC. Además, la función de pedir información no solo incluye la de petición de aclaración ya que puede ser también la simple formulación de preguntas para saber algo, del tipo *¿me quieres explicar qué te pasa?*, y no para que se aclare lo dicho por el interlocutor.

Tras la revisión de la bibliografía disponible sobre el tema, justificaremos la elección de los descriptores para el análisis de este trabajo en el apartado dedicado a la metodología. Lamentablemente no hemos encontrado ningún estudio que tratara de este tema, ni en español o italiano nativo, ni en

interacciones entre interlocutores de diferentes lenguas maternas. Esto nos hubiera permitido comparar nuestros resultados e interpretarlos de manera más consistente.

2. METODOLOGÍA

Seguidamente, mostramos el método empleado para llevar a cabo este estudio. En primer lugar, se han extraído 20 conversaciones del corpus Corinéi (Corpus Oral Interlengua Español Italiano), en segundo lugar se han seleccionado los descriptores según los propuestos por el MCER y, por último, se han anotado y analizado, cualitativa y cuantitativamente los casos de petición de aclaraciones presentes en las interacciones.

2.1. Las conversaciones. Corpus Corinéi

Corinéi es un corpus oral de interlengua español-italiano de conversaciones mantenidas entre alumnos universitarios de español (universidades de Salerno y Suor Orsola Benincasa de Nápoles) y de italiano (universidad de Alicante). Se trata de interacciones diádicas hablante nativo/hablante no nativo (HN/HNN), mantenidas a distancia a través de la aplicación Skype que permite grabar con el programa Pamela for Skype.

El corpus es el fruto de un proyecto, nacido hace doce años, llamado Teletándem cuyo objetivo general es mejorar la interacción oral de los alumnos estudiantes de español e italiano lenguas extranjeras. Actualmente, consta de 1.028 conversaciones de, aproximadamente, 15 minutos cada una (Pascual Escagedo, 2021).

Para este estudio hemos extraído, aleatoriamente, 20 conversaciones en español de nivel B2+/C1. Las grabaciones se han transcrito ortográficamente. Se ha obtenido una media de 220 turnos que forman un total de 4.400 turnos totales.

Respecto al tenor de las conversaciones, son interacciones espontáneas, de tema libre, no especializado, y en un contexto informal. Los interlocutores, siendo estudiantes, comparten bastantes conocimientos y experiencias comunes y tienen una relación de igualdad en la que no se establecen relaciones de poder. Por todo ello, consideramos que las conversaciones cumplen con los rasgos de la conversación coloquial (Hidalgo Navarro, 2017: 44).

2.2. Selección de los descriptores

Los descriptores seleccionados son los siguientes: (1) Es capaz de plantear preguntas para comprobar que ha comprendido lo que el interlocutor ha querido decir y consigue aclaración de los aspectos ambiguos (nivel B2), (2) pide a alguien que aclare o elabore lo que acaba de decir (nivel B1), (3) pide con sencillez que le repitan lo dicho cuando no ha comprendido algo (nivel A2), (4) pide aclaración sobre palabras clave o enunciados que no ha comprendido utilizando frases hechas (nivel A2), (5) sabe cómo expresar que no comprende algo (nivel A2).

Esta elección está justificada por el hecho de que, a pesar de que el MCER (2020) ofrece una escala más pormenorizada, algunos descriptores del volumen complementario no encajan con el tipo de conversaciones analizadas. De hecho, al tratarse de interacciones de tono informal, espontáneas, sin ninguna función predeterminada, no se han producido situaciones en contexto profesional o académico, como se indica en el nivel C1 (Pide explicaciones o aclaraciones para asegurarse de que entiende ideas complejas y abstractas en contextos profesionales o académicos, en persona o en línea). Por otra parte, las conversaciones son diádicas, por tanto, no se formulan preguntas complementarias a alguien en un grupo (nivel B2) ni se solicita a otros miembros del grupo más detalles y aclaraciones

para avanzar en la discusión (nivel B1). Por último, siendo conversaciones audio, no se grabaron vídeos, aunque seguramente había gestos, los participantes no los veían (nivel A1). Por tanto, ante las especificidades de las conversaciones analizadas, los descriptores del MCER de 2001 corresponden con los del 2020.

Una vez seleccionados los descriptores, se han etiquetado y clasificado las peticiones de aclaración en las 20 conversaciones con la obtención de los resultados que exponemos en el siguiente apartado. Cabe señalar antes que la anotación de las diferentes formas de pedir aclaración en las transcripciones se ha realizado teniendo en cuenta los audios en todo momento ya que, al ser interacciones en línea, las peticiones de aclaración también podían ser debidas a que no se había oído bien por problemas de conexión.

3. RESULTADOS

El análisis de 20 conversaciones en español mantenidas entre los estudiantes de ELE, de tercero y cuarto curso (nivel B2+/C1), con alumnos españoles de ILE, siguiendo los descriptores de la escala ofrecida por el MCER, en la sección “petición de aclaraciones”, ha dado como resultado la presencia de 61 casos de peticiones.

La transcripción de las 20 interacciones, de 15 minutos cada una, aproximadamente, ha aportado una media de 220 turnos, por un total de 4.400 turnos. Este hecho indica que la frecuencia con la que los informantes italianos han pedido aclaraciones es del 1,38% respecto a los turnos totales.

Por lo que se refiere a la distribución de los tipos de peticiones de aclaración, los más frecuentes han sido “pedir a alguien que aclare o elabore lo que acaba de decir” (nivel B1) con 28 apariciones, correspondientes al 45%. Le siguen, en orden de frecuencia, “pedir aclaración sobre palabras clave o enunciados que no ha comprendido” (nivel A2) con 17 casos (27%). En este descriptor, en ningún caso se han empleado frases hechas, aunque así lo manifiesta el MCER. Mucho menos frecuentes han sido las ocurrencias en las que los italianos “han planteado preguntas para comprobar que han comprendido lo que el interlocutor ha querido decir y consiguen aclaración de los aspectos ambiguos” (nivel B2) con 9 apariciones (14%). Por último, muy raras han sido las ocasiones en las que “expresan que no comprenden algo” (4 casos, 6%) y “piden con sencillez que le repitan lo dicho cuando no han comprendido algo” (3 casos, 4,9%), correspondientes al nivel A2. Estos resultados indican que los italófonos de nivel de dominio del español avanzado han empleado más estrategias de petición de aclaración de niveles más bajos.

En el siguiente gráfico, resumimos los datos obtenidos en función del nivel de dominio de ELE.

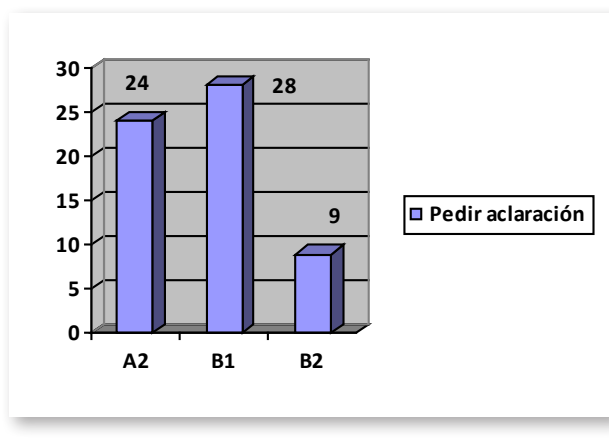


Figura 1. Distribución de los tipos de petición de aclaración por niveles.

A continuación, mostramos la distribución en las conversaciones de los 61 casos hallados por conversación.

Tabla 4. Petición de aclaraciones de los informantes italianos desglosadas por conversación.

	Es capaz de plantear preguntas para comprobar que ha comprendido lo que el interlocutor ha querido decir y consigue aclaración de los aspectos ambiguos.	Pide a alguien que aclare o elabore lo que acaba de decir.	Pide con sencillez que le repitan lo dicho cuando no ha comprendido algo.	Pide aclaración sobre palabras clave o enunciados que no ha comprendido utilizando frases hechas.	Sabe cómo expresar que no comprende algo.
2014_SA_SALOM_IRPERNAV2	2	6			2
2014_SA_TEDEL_MAQUIBER2	1	1			
2014_SA_MASAS_TELUCEST	1	8	1		
2014_SA_LUPEL_ANAPER1	1				
2014_UA_AIPRIGAR_FRNAPI	1	1	2		
2014_SA_DAGAU_ISSODGOL3				1	
2014_SA_CHTOM_ELTERCAT2		1			
2014_SA_ANBON_BEBAIRUI3	1				
2015_SA_FLFAU_LUMARMAR3		2		6	
2015_SA_AMFAD_JUBER1		1			
2015_NA_LUROM_JOOLCGIS2					
2014_NA_MAVAR_NOAZOGON1					1
2014_NA_MAESP_MAORTALI1				1	
2014_NA_ANMIN_ANBELTAU 1				2	
2013_NA_EMFRE_ANJIMMOR3		2			
2012_SA_ROMAL_JURICBOR1		3		3	
2012_SA_LOVEG_MATARCOR2	2			3	
2012_SA_GACON_IGCERCAN3					1
2012_SA_ASPAL_ANSOLMAS1		1			
2011_SA_ANMINANPOL1		1		1	
Total	9	28	3	17	4

Por lo que concierne a las estructuras lingüísticas empleadas por los informantes, en los siguientes epígrafes recogemos ejemplificadas las más significativas según el tipo de petición de aclaración y por orden de frecuencia de aparición.

3.1. Descriptor “pedir a alguien que aclare o elabore lo que acaba de decir”

De las 20 conversaciones analizadas solo en 11 se han pedido aclaraciones o que se elabore lo que ha dicho el interlocutor español y se han emitido en 28 ocasiones (45%). La mayor parte son preguntas cortas en las que se repite una palabra clave del turno anterior. Hemos distinguido esta tipología de la del nivel A2 “pedir aclaración sobre palabras clave o enunciados que no ha comprendido” en función del hecho de que en realidad se comprende la palabra que se repite y se pregunta con el objeto de saber más sobre lo dicho por el interlocutor y no por conocer el significado de la palabra. Para interpretar esto nos ha ayudado el tipo de respuesta dada en el turno siguiente. Mostramos algunos ejemplos.

Ejemplo 1. 2012_SA_ROMAL_JURICBOR1

105	ROMAL	¿y ha hecho frío (o:) // <u>o</u>
106	JURICBOR	no mucho
107	ROMAL	¿no mucho?
108	JURICBOR	No mucho llegamos a veinte y pico veinticinco grados un día en Navidad

En el ejemplo 1, el informante italiano pregunta al español si había hecho frío y ante la respuesta que “no mucho”, el italiano no quiere saber qué significa “no mucho” sino cuánto “no mucho”.

Ejemplo 2. 2014_SA_CHTOM-ELTERCAT2

62	ELTERCAT	Está súper bien y la Alhambra son tres horas largas ahí de recorrido pero merece la pena.
63	CHTOM	¿ tres horas ?
64	ELTERCAT	Sí porque primero tienes una hora para visitar el, los palacios Nazaríes y luego ya tú recorre todo lo demás. El palacio de Carlos V, los jardines, las torres.

También han sido frecuentes preguntas con adverbios de afirmación (¿sí?) y de negación (¿no?).

Ejemplo 3. 2012_SA_ASPAL_ANSOLMAS1

64	ANSOLMAS	mi hermano estuvo allí en Erasmus
65	ASPAL	ah ¿sí?
66	ANSOLMAS	Sí en Palermo

Por último, solo en dos casos se ha explicitado de manera más articulada la petición de aclaración, como en el turno 73 del siguiente ejemplo

Ejemplo 4. 2015_SA_FLFAU_LUMARMAR3

67	FLFAU	la uve / nooo /// en italiano / es muy diferente siempre / el sonido v y el sonido b / por eso la v / no es bilabial // no se tocan
68	LUMARMAR	a mí me suenan igual las dos cosas
69	FLFAU	¿sí? (RISAS)

70	LUMARMAR	(RISAS) sí
71	FLAFAU	si digo b /// y digo v=
72	LUMARMAR	sí
73	FLAFAU	= ¿es lo mismo? / pero ¿cómo da lo mismo!? / <u>yo noo</u>
74	LUMARMAR	a mí me suenan igual las dos

En la tabla 5 recogemos todos los casos analizados.

Tabla 5. Formas de pedir a alguien que aclare o elabore lo que acaba de decir de los informantes italianos desglosadas por conversación.

Código conversación	Pide a alguien que aclare o elabore lo que acaba de decir.
2014_SA_SALOM_IRPERNAV2	¿el 24? – ah ¿el 24? – ¿Hace sopa? – ¿qué sopa? – ah ¿el 25? – ah ¿no? – ¿de carne o de pescado?
2014_SA_TEDEL_MAQUIBER2	Ah ¿no?
2014_SA_MASAS_TELUCEST	¿nunca? – ¿vacaciones? – no sé qué entiendes – ¿indiana? – ¿las clases? – ¿en enero? – ¿para junio? – ¿sí?
2014_SA_LUPEL_ANAPER1	
2014_UA_AIPRIGAR-FRNAP1	¿un dulce?
2014_SA_DAGAU_ISSODGOL3	
2014_SA_CHTOM-ELTERCAT2	¿Sevilla? – ¿tres horas?
2014_SA_ANBON_BEBAIRUI3	
2015_SA_FLFAU_UMARMAR3	pero / vosotros / en España / mu – muuu – mudáis / el nombre de = ¿es lo mismo? / pero ¿cómo da lo mismo!? / yo noo
2015_SA_AMFAD_JUBER1	¿has dormido?
2015_NA_LUROM_JOOLCGIS2	
2014_NA_MAVAR_NOAZOGON1	
2014_NA_MAESP_MAORTALI1	
2014_NA_ANMIN_ANCELTAU 1	
2013_NA_EMFRE_ANJIMMOR3	¿no? – ¿sí?
2012_SA_ROMAL_JURICBOR1	¿no mucho? – ¿nunca? – ¿sí?
2012_SA_LOVEG_MATARCOR2	
2012_SA_GACON_IGCERCAN3	
2012_SA_ASPAL_ANSOLMAS1	ah ¿sí?
2011_SA_ANMINANPOL1	¿en septiembre?
Total	28

3.2. Descriptor “pedir aclaración sobre palabras clave o enunciados que no ha comprendido”

Este tipo de petición de aclaración se ha producido en 7 de las 20 conversaciones analizadas. Con 17 casos totales (27%). Como se mencionó en el apartado de la metodología, el estudio se ha realizado teniendo en cuenta las transcripciones y los audios ya que, la falta de comprensión por parte de los italianos podía ser debida también a fallos de la transmisión a distancia de la voz a través del canal Skype y no al hecho de que no se entendiera el significado de las palabras. Mostramos algunos ejemplos.

Ejemplo 5. 2014_SA_DAGAU_ISSODGOL3

103	DAGAU:	y // pero depende / hay mañanas que me levanto y me pongo canciones / como por ejemplo canciones rock de artistas ingleses o de Estados Unidos y hay mañanas que escucho canciones mucho más relajadas / menos movidas en general y /// pero por ejemplo / por la noche prefiero ver películas y sobre todo antes de acostarme veo películas o series televisivas en español como Los Serrano // porque tengo que disfrutar de todos los momentos del día para aprender / o para escuchar español o inglés para aprender más / y cuando estoy en el autobús prefiero leer
104	ISSODGOL:	en el autobús / ¿no te mareas?
105	DAGAU:	¿mareas?
106	ISSODGOL:	como que ¿no te duele la cabeza?

Ejemplo 6. 2012_SA_ROMAL_JURICBOR1

28	JURICBOR	no soy un poco soy un poco gandula / gandula ¿entiendes gandula no?
29	ROMAL	¿cómo es vandula? /
30	JURICBOR	gandula
31	ROMAL	gandula sí
32	JURICBOR	vaga vaga
33	ROMAL	sí vaga vaga vaga vale

Ejemplo 7. 2012_SA_LOVEG_MATARCOR2

106	MATARCOR	pero ¿le das al botón rojo?
107	LOVEG	¿cómo?
108	MATARCOR	el círculo rojo
109	LOVEG	sí

En la tabla 6 mostramos todos los casos hallados.

Tabla 6. Formas de pedir aclaración sobre palabras clave o enunciados que no ha comprendido de los informantes italianos desglosadas por conversación.

Código conversación	Pide aclaración sobre palabras clave o enunciados que no ha comprendido utilizando frases hechas.
2014_SA_SALOM_IRPERNAV2	
2014_SA_TEDEL_MAQUIBER2	
2014_SA_MASAS_TELUCEST	
2014_SA_LUPEL_ANAPER1	
2014_UA_AIPRIGAR-FRNAPI1	
2014_SA_DAGAU_ISSODGOL3	¿mareas?
2014SA_CHTOM-ELTERCAT2	
2014_SA_ANBON_BEBAIRUI3	
2015_SA_FLFAU_LUMARMAR3	¿se dice? – ¿sí? ¿se dice – se puede decir? – ¿ahora? – ¿sí? // ¿la be y la ve? – ¿sí? – ¿estudio?
2015_SA_AMFAD_JUBER1	
2015_NA_LUROM_JOOLCGIS2	
2014_NA_MAVAR_NOAZOGON1	
2014_NA_MAESP_MAORTALI1	¿cuánto?
2014_NA_ANMIN_ANBELTAU 1	¿qué es el roscón? – ¿hoy?
2013_NA_EMFRE_ANJIMMOR3	
2012_SA_ROMAL_JURICBOR1	¿cómo es vandula? – ¿genial? – ¿de qué?
2012_SA_LOVEG_MATARCOR2	¿cómo? – ¿cómo? _ ¿cómo?
2012_SA_GACON_IGCERCAN3	
2012_SA_ASPAL_ANSOLMAS1	
2011_SA_ANMINANPOL1	¿Favorida?
Total	17

3.3. Descriptor “es capaz de plantear preguntas para comprobar que ha comprendido lo que el interlocutor ha querido decir y consigue aclaración de los aspectos ambiguos”

Este tipo de petición de aclaración se ha producido en 7 conversaciones. Se trata de 9 intervenciones (14%) en las que el objetivo, más que obtener aclaración de aspectos ambiguos, pareciera que tienen la función de colaborar para dar continuidad al tema del que se está hablando. Son turnos muy articulados que siguen el hilo del contenido de los mensajes de los informantes españoles.

Ejemplo 8. 2014_SA_LUPEL_ANAPER1

48	ANAPEL	y lo que he visto yo en el instituto eran más autores de España/ de Latinoamérica sí hemos leído cosas pero no tanto
49	LUPEL	sí entonces/ ¿os concentráis en la traducción de textos de otro tipo?
50	ANAPEL	sí pues ahora por ejemplo tenemos traducción de técnica de medicina también /y qué más/y en el siguiente cuatrimestre tenemos traducción de economía creo
51	LUPEL	(m:)
52	ANAPEL	y jurídica
53	LUPEL	(m:) muy bien ¿entonces tienes que hacer/traducir textos muy específicos con léxico muy específico? ¿verdad?
54	ANAPEL	sí

3.4. Descriptor “sabe cómo expresar que no comprende algo”

Estas peticiones de aclaración han aparecido en 3 conversaciones y se han analizado 4 casos (6%). En todos ellos se ha utilizado la fórmula “no he entendido”. Mostramos un ejemplo.

Ejemplo 9. 2014_NA_MAVAR_NOAZOGON1

16	NOAZO	ah:// yo tengo cinco en dos semanas todos juntos///pero bueno espero aprobar y no voy a hacer nada estas vacaciones de Navidad porque yo voy a estar estudiando así que/no sé/ ¿tu vas a hacer algo en vacaciones?
17	MAVAR	no/ no he entendido/
18	NOAZO	que//yo no puedo hacer nada en vacaciones de Navidad porque voy a estar estudiando
19	MAVAR	¡ah!

3.5. Descriptor “Pide con sencillez que le repitan lo dicho cuando no ha comprendido algo”

Es el menos empleado por nuestros informantes italianos. Se ha hallado en 2 conversaciones y ha aparecido en 3 ocasiones (4,9%). Para pedir que se repita algo se ha utilizado siempre la fórmula “¿cómo?”.

Ejemplo 10. 2014_UA_AIPRIGAR-FRNAPI

98	FRNAP	mmh mh...pero, yo, come te había dicho, una vez fui a Alicante y me parece que visité una fábrica de turrones/ pero ne me acuerdo cuál era la ciudad era cerca de Alicante.
99	AIPRIGAR	ah, ¿Jijona?
100	FRNAP	¿cómo?
101	AIPRIGAR	¿Jijona, puede ser?¿o no? ¿Jijona?
102	FRNAP	sí, me parece que sí.

4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

En este trabajo, nos prefiemos analizar las estrategias de petición de aclaración que emplean los estudiantes italianos de español, de nivel B2+/C1, cuando interactúan con nativos españoles. Para alcanzar este objetivo, hemos analizado 20 conversaciones extraídas del corpus Corinéi siguiendo los descriptores indicados en el MCER (2001) para pedir aclaraciones. Tras el análisis, hemos obtenido 61 turnos cuya función era pedir aclaraciones que, respecto a los 4.400 turnos totales producidos, equivalen al 1,38%. Este resultado indica un porcentaje muy bajo. Si bien no disponemos de estudios sobre este tema ni en español nativo, ni en italiano ni en la interlengua para poder comparar nuestros resultados, interpretamos este hecho como reflejo de interacciones fluidas, sin particulares dificultades de comprensión entre los interlocutores.

En cuanto a los descriptores, los más frecuentes han sido los de niveles de dominio de la lengua más bajos: el 45% con la función de “pedir a alguien que aclare o elabore lo que acaba de decir” (nivel B1) con 28 apariciones; el 27% para “pedir aclaración sobre palabras clave o enunciados que no ha comprendido” (nivel A2) con 17 casos; En el 14% de los casos los italianos “han planteado preguntas para comprobar que han comprendido lo que el interlocutor ha querido decir y consiguen aclaración de los aspectos ambiguos” (nivel B2) con 9 apariciones; Con el 6% “expresan que no comprenden algo”, con 4 casos (nivel A2) y, por último, con el 4,9% “piden con sencillez que le repitan lo dicho cuando no han comprendido algo”, con 3 casos (nivel A2). Así, según la escala del MCER en la sección “pedir aclaraciones” los estudiantes de ELE de nivel B2+/C1 se sitúan en el nivel A2/B1. Interpretamos estos resultados no como una falta de dominio del español sino como una característica de la conversación espontánea, peculiarizada por el desarrollo de temas de vida cotidiana entre interlocutores que tienen una relación de igualdad y de proximidad vivencial. No obstante esto y a la luz de los resultados obtenidos, consideramos que sería oportuno que los alumnos conocieran y supieran utilizar los descriptores para pedir aclaraciones de niveles más altos mediante la enseñanza explícita al fin de mejorar su competencia comunicativa, en particular en los niveles B2/C1 que requieren también saberse desenvolver en contextos académicos. Si bien este es un estudio exploratorio que requeriría una mayor profundización, ya desde ahora, animamos a los diseñadores de los programas de enseñanza de ELE a atender este fenómeno.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Consejo de Europa (2001). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*, Madrid: Secretaría General Técnica del MEC, Anaya e Instituto Cervantes, 2002.
- Consejo de Europa (2020). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. Volumen complementario*. Servicio de publicaciones del Consejo de Europa: Estrasburgo.
- Hidalgo Navarro, A. (2017). Marcadores discursivos y prosodia: parámetros acústicos y especialización funcional de partículas atenuantes en español. *Verba: Anuario Galego de Filoloxía*, 44.
- Instituto Cervantes (2006). *Plan curricular del Instituto Cervantes*, vol. 1, 2 y 3, Madrid: Biblioteca Nueva.
- Pascual Escagedo, C. (2021). Nuevas formas de adquisición/aprendizaje de los mecanismos conversacionales en la comunicación interlingüística. In Centri Linguistici di Ateneo: strategie d'intervento nei processi di comunicazione interlinguistica e interculturale. A cura di Michele Bevilacqua, Rosario Pellegrino e Valeria Anna Vaccaro. *Edizioni Scientifiche Italiane s.p.a.*

La robótica educativa como estrategia didáctica para el desarrollo de la competencia digital en Educación Primaria

Pérez-Barrioluengo, Elena¹; García-Díaz, Alfredo¹; Vidal, Javier²; Ferreira, Camino² y González-Moreira, Alba²

¹*Colegio de Educación Infantil y Primaria Villa Romana, Navatejera-León (España);*

²*Departamento de Psicología, Sociología y Filosofía, Universidad de León (España)*

Abstract: Robotics applied to education, although its use is still not widely widespread, it is gradually opening in our educational system. It is well-known for its relevance in all curricular areas and its importance if the methodology is correctly applied.

This investigation is part of the Educational Research Project “Educational Robotics as a didactic strategy for the development of digital competence in Primary Education (EDUCYL2020-03)”, financed by the Ministry of Education of Junta de Castilla y León through the General Directorate of Innovation and Teacher Training.

The main aim of this investigation is to present the development of an experience on the use of educational robotics in 5th grade students of Primary Education. A didactic proposal formed by several projects of educational robotics was applied for 5 weeks. The students formed three groups between 10 and 11 years old. They worked in groups of three, with assigned roles that rotated in each project to develop different skills. The robotics material used was Lego Education WeDo. During the development of the different projects, we have observed positive results, both in most of the students and teachers and in the families of the students who participated. With the implementation of this study, we have experienced the different didactic possibilities that educational robotics can offer as a didactic resource for Primary Education classrooms.

Keywords: robotics, primary education, Lego WeDo, educational action-research, school

1. INTRODUCCIÓN

La tecnología ha afectado, especialmente en este nuevo siglo, a la forma en la que nos relacionamos, comunicamos, trabajamos y aprendemos. Este último aspecto ha quedado particularmente patente en la crisis sanitaria provocada por la COVID-19. Así, a causa de las graves consecuencias que este virus estaba provocando a nivel mundial, muchos gobiernos se vieron obligados a confinar en sus domicilios a la población, lo que provocó entre otras cosas, un cambio drástico en la educación en todos sus ámbitos. En este periodo, no fue sino gracias al uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) que pudo continuar en cierto sentido con la docencia y, de una manera muy diferente hasta entonces, con las relaciones sociales que el confinamiento había reducido al ámbito del núcleo familiar (Quiroz Gleason y Elizarraras Baena, 2021).

Los constantes avances tecnológicos, especialmente en las dos últimas décadas, ha dado un papel protagonista en la sociedad actual a las TIC. De esta manera, este nuevo concepto tan en boga viene a referirse al conjunto de recursos, herramientas y programas empleados para procesar, administrar y compartir información haciendo uso de los distintos soportes tecnológicos con el fin de mejorar la calidad de vida de la sociedad (Carneiro et al., 2009). Esta incorporación de la tecnología en todos los aspectos sociales ha provocado que se haya hecho necesaria la incorporación de nuevas estrategias, técnicas y métodos educativos con el fin de conseguir procesos de enseñanza-aprendizaje más dinámicos, colaborativos y realistas (Berrocoso et al., 2015; Moreno-Guerrero et al., 2022).

Este constante desarrollo tecnológico no solo ha afectado a la sociedad como tal, sino que ha influido notoriamente en nuestro sistema educativo dejando atrás métodos de aprendizaje clásicos e incorporando paulatinamente nuevas herramientas de enseñanza. Los sistemas educativos actuales y la legislación nacional e internacional que afecta a este ámbito tienden al establecimiento de un currículo basado en el desarrollo de competencias. Esta nueva tendencia educativa perfila los contenidos como elementos de las propias competencias y no como un fin en sí mismo en lo referente al proceso de enseñanza-aprendizaje. Lejos quedan ya los modelos educativos del siglo pasado basados en el desarrollo del aprendizaje memorístico, modelos que se caracterizaban por alumnos/oyentes que se limitan a memorizar la información plasmada en libros o transmitida por docentes igualmente pasivos.

Actualmente, la alfabetización digital es uno de los principales objetivos curriculares dentro del sistema educativo. La enseñanza y aprendizaje de las TIC se encuentra estrechamente relacionada con la competencia digital que constituye una de las competencias clave que todo alumno debe de adquirir. En el sistema educativo español se concibe la competencia digital como la tercera competencia clave a adquirir por el alumnado al finalizar la escolaridad obligatoria. Pero no solo debemos limitarnos al uso de estas nuevas tecnologías como meros consumidores, sino que se debe de ir un paso más allá e incluir el desarrollo de la competencia digital dentro del currículo escolar. De esta manera, el alumno pasará de ser un simple usuario a un “creador” de este tipo de tecnologías. Tal y como se refleja en la Orden ECD/65/2015, de 21 de enero:

La competencia digital es aquella que implica el uso creativo, crítico y seguro de las TIC para alcanzar los objetivos relacionados con el trabajo, la empleabilidad, el aprendizaje, el uso del tiempo libre, la inclusión y participación en la sociedad. Esta competencia supone, además de la adecuación a los cambios que introducen las nuevas tecnologías en la alfabetización, la lectura y la escritura, un conjunto nuevo de conocimientos, habilidades y actitudes necesarias hoy en día para ser competente en un entorno digital.

Actualmente en España, es la Ley Orgánica 8/2013 de la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE) la que recoge esta relevante modificación educativa, dando una importancia suprema al desarrollo de las competencias clave a las que considera los ejes principales sobre los que debe de girar el modelo educativo. El objetivo actual es pues, que el alumno sea capaz de integrar correctamente conocimientos y experiencias para poder así enfrentarse y resolver problemas más complejos. Para ello, es necesario que éste disponga de las herramientas necesarias para poder así adaptarse a una realidad en continuo movimiento y poder así resolver de manera creativa problemas que puedan surgir de manera inesperada.

La evolución constante del mercado laboral, influenciado cada vez más por el entorno tecnológico, ha provocado la necesidad de desarrollar nuevas competencias digitales relacionadas precisamente en este ámbito y la formación de los docentes en nuevas tecnologías como uno de los temas prioritarios en su formación continua (Ferreira y Rodríguez-Esteban, 2020; González-Moreira y Ferreira, 2019; González-Moreira et al., 2018). La alfabetización digital conlleva una serie de cambios dentro de los modelos educativos, la formación, los escenarios, las relaciones sociales y los recursos y estrategias. De igual manera, la formación del docente y la adaptación del centro de enseñanza se convierte en fundamental (Marín Díaz, 2007). Tal es la importancia que han cobrado las nuevas tecnologías dentro del ámbito educativo que se han convertido en un elemento de discusión política como en uno de los componentes más decisivos de una posible reforma educativa (Simsek, 2005).

Desde el punto de vista constructivista planteado por Piaget, la manipulación de objetos para el desarrollo conceptual de los alumnos se convierte en esencial y la robótica como herramienta peda-

gógica e incluso lúdica la convierten en el instrumento perfecto para esta labor en particular dentro de la etapa de operaciones concretas del alumnado de primaria (Piaget, 2014). Es así como la robótica educativa, fundamentada en el constructivismo de Piaget y el construccionismo de Papert (2000), conlleva la integración del participante en su propio proceso de aprendizaje. Además, la robótica desarrolla en el alumno aspectos tan importantes como la autoestima, la creatividad o el liderazgo (Bravo-Sánchez y Guzmán, 2012). Se aúnan así aprendizaje y diversión en un solo concepto, enseñando al alumnado a hacer uso de herramientas tecnológicas y a razonar de una manera lógica y crítica. La robótica educativa se convierte así en una de las claves principales de un nuevo modo de enseñanza interdisciplinaria que afecta a varias áreas del currículo educativo y que constituye una nueva forma de aprendizaje activo a través del uso de instrumentos mecánicos, electrónicos y tecnológicos (Sánchez Vera, 2020). Se refiere al “conjunto de actuaciones, desempeños y habilidades dirigidas hacia el diseño, construcción, programación, configuración y aplicación de robots que son máquinas que realizan una serie de tareas automatizadas” (Martínez et al., 2016, p. 160).

Aunque aún nos encontramos en una fase inicial en la que se investiga cuán importante puede llegar a ser la robótica educativa dentro del currículo escolar, ya se han obtenido resultados positivos en aquellos lugares donde se ha aplicado este nuevo concepto como instrumento educativo (Ruiz-Vicente, 2017). Así, se ha obtenido un mayor rendimiento escolar, aumento de motivación, mejora del desarrollo de habilidades sociales, del trabajo cooperativo, de la creatividad y del desarrollo de habilidades en la resolución de problemas de distinta índole (Borrull et al, 2020; García-Peñalvo y Mendes, 2018; Rodrigo Parra, 2021).

Teniendo en cuenta todo esto, el presente proyecto está directamente relacionado con una de las líneas prioritarias de la Consejería de Educación de la Comunidad de Castilla y León en este campo: la integración en la educación de las TIC. De esta forma, se consiguió financiación a través de la Dirección General de Innovación y Formación del Profesorado, para el Proyecto de Investigación Educativa “La Robótica educativa como estrategia didáctica para el desarrollo de la competencia digital en Educación Primaria (EDUCYL2020-03)”. Este proyecto tiene como objetivo diseñar e implementar en el desarrollo curricular actividades de aprendizaje basadas en retos de robótica educativa dirigidas al alumnado de 5º de Educación Primaria y evaluar el rendimiento académico que tiene en el desarrollo de la competencia digital de los estudiantes.

2. OBJETIVOS

El objetivo principal de esta investigación es diseñar e implementar en el desarrollo curricular actividades de aprendizaje basadas en retos de robótica educativa dirigidas al alumnado de 5º de Educación Primaria para enriquecer el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje en la etapa de Educación Primaria.

Para poder dar respuesta al objetivo principal de esta investigación, se establecieron una serie de objetivos específicos:

- Diseñar una propuesta de actividades con escenarios de aprendizaje mediante el uso de retos de robótica educativa orientados al alumnado de 5º de Educación Primaria.
- Desarrollar la propuesta de actividades diseñada mediante escenarios de aprendizaje basados en retos de robótica educativa desplegándose en un contexto real de enseñanza-aprendizaje vinculado al nivel de 5º de Educación Primaria.
- Evaluar los aportes y contribuciones del modelo de actividades de aprendizaje basados en retos de robótica educativa en los estudiantes de 5º de Educación Primaria.

3. MÉTODO

3.1. Diseño de la investigación

En el estudio de investigación, el marco metodológico estaba basado en un diseño de investigación-acción. Según Latorre (2007) la investigación-acción es la práctica realizada por el profesorado con el fin de mejorar su práctica educativa a través de ciclos de acción y reflexión. Es una metodología participativa, sigue un ciclo de planificación, acción, observación y reflexión, es colaborativa y en ella es necesario llevar un registro diario de reflexiones y análisis críticos de las situaciones.

Por otro lado, este estudio se complementa con metodología cuantitativa y cualitativa a través de encuestas al alumnado, a los docentes y a las familias con el objetivo de evaluar los aportes y contribuciones del modelo de actividades de aprendizaje basados en retos de robótica educativa en los estudiantes de 5° de Educación Primaria.

3.2. Participantes y tipología de centro

La muestra de participantes en el estudio estuvo compuesta por 54 estudiantes que componen tres clases del 5° nivel de Educación Primaria en un centro público ubicado en León. Se procedió a informar a todos los participantes de los objetivos del estudio. Así mismo, se solicitó el consentimiento de los padres, informándoles sobre las actividades de aprendizaje basadas en retos de robótica educativa que se desarrollaron en la investigación. El rango de edad de los estudiantes que participaron en la actividad comprendió entre los 10 y 11 años. La distribución de los estudiantes vino determinada por los tres grupos estables de clase a los que pertenecen. Los grupos están compuestos de 18 participantes. El 57,4% de toda la muestra son alumnos (n= 31 sujetos) y el 42,6% son alumnas (n= 23 sujetos).

Adicionalmente, en el estudio participaron tres docentes de las clases involucradas en la investigación y las familias con el fin de obtener información complementaria sobre el modelo de actividades de aprendizaje propuesto a través de cuestionarios.

3.3. Procedimiento

Este estudio se estructuró en base a 3 fases. En primer lugar, la fase 1 correspondió a la formación del profesorado. Los profesores que participaron en la investigación recibieron formación específica para llevar a cabo las sesiones con instrucciones específicas y con criterios y pautas comunes.

En segundo lugar, la fase 2 correspondió con el diseño de actividades de aprendizaje de robótica educativa. Partiendo de la revisión y análisis de diferentes actividades de robótica educativa diseñadas para el aula de primaria, se procedió al diseño de actividades de aprendizaje basadas en retos de robótica educativa dirigidas al alumnado de 5° de Educación Primaria. La fase 3 comenzó con la sesión 1 de la intervención en el aula. En esta sesión se inició la toma de contacto inicial con la explicación de los kits de Lego WeDo 2.0 para explorar las características de la robótica educativa. Las siguientes 4 sesiones de intervención en el aula se llevaron a cabo utilizando las actividades de aprendizaje basadas en retos de robótica educativa diseñadas. Los profesores que participaron en la investigación han recibido formación específica para llevar a cabo las sesiones con instrucciones específicas y colaboraron llevando a cabo el desarrollo de las actividades de aprendizaje basadas en retos de robótica educativa dentro del horario regular de clases. Cada sesión se desarrolló durante el horario escolar, con un tiempo aproximado de 1 hora 30 minutos por sesión.

Los 4 proyectos de robótica educativa de Lego WeDo fueron los siguientes:

- Sesión 1: Milo, el vehículo científico
- Sesión 2: Clasificación para reciclaje
- Sesión 3: Plantas y polinizadores
- Sesión 4: Prevención contra inundaciones

Los estudiantes trabajaron de manera colaborativa en pequeños grupos de 3 componentes con los siguientes roles que rotaron en cada uno de los proyectos: buscador de piezas, constructor y capitán/jefe de equipo.

Por último, se realizaron cuestionarios a los docentes, al alumnado participante y a sus familias para triangular la información obtenida en el estudio.

3.4. Materiales: Lego WeDo 2.0

Para el estudio se han utilizado los kits de robótica Lego WeDo 2.0, producto de la empresa Lego, diseñados para iniciar en robótica a estudiantes de Educación Primaria. Es una herramienta extremadamente fácil y divertida para iniciarse en la robótica, construyendo modelos con sensores simples y un motor que se conecta a un dispositivo para ser programado. Este robot educativo permite a los estudiantes trabajar en una serie de actividades que han servido a este estudio de base para llevar a cabo los retos de robótica educativa. Los estudiantes han trabajado en pequeños grupos de 3 componentes, aprendiendo a construir y programar modelos, explorando, investigando, escribiendo y debatiendo ideas que surgieron durante el uso de los modelos de dichas actividades.

Los diferentes proyectos se llevaron a cabo en el Aula del Futuro del centro que contaba con todos los recursos necesarios para desarrollar las actividades de robótica educativa. El aula estaba organizada en grupos de 3 componentes sentados en mesas redondas o rectangulares independientes unas de otras y equipadas con una tablet y un kit de Lego WeDo para cada grupo.

3.5. Instrumentos

Como instrumento de evaluación, se utilizó la rúbrica de evaluación propuesta por el DevTech Research Group y utilizada en el programa de estudio en robótica, TangibleK (Bers, 2010).

Para la recogida de datos, las herramientas utilizadas se organizan según el momento de su aplicación:

Previo:

- Autoinforme inicial del profesorado participante
- Evaluación de la formación recibida del profesorado participante

Durante:

- Diario de sesiones
- Hoja de categorías de observación (LEGO)
- Hoja de comentarios (LEGO)

Final:

- Autoevaluación del estudiante
- Autoinforme final del profesorado participante
- Cuestionario para familias

4. RESULTADOS

A continuación, se exponen los resultados obtenidos de la aplicación de las distintas herramientas y técnicas de recogida de datos en función del momento: inicial, durante y final.

4.1. Previo

4.1.1. Autoinforme inicial del profesorado participante

En el estudio se incluyeron “grupos intactos”, es decir, grupos ya constituidos. Las clases de 5° de Educación Primaria están formadas previamente por criterios establecidos por el centro educativo, ajenos a la realización del estudio. Las tutoras de los tres grupos describen a su alumnado como grupos heterogéneos respecto a su nivel académico, en los que hay alumnado con necesidades educativas especiales, alumnado con problemas de conducta y alumnado poco motivado en las tareas escolares. Sus expectativas como docentes fueron: gran implicación por parte del alumnado en las actividades de robótica, aprendizaje sobre nociones básicas de programación, integración del alumnado en el trabajo en grupo, aprendizaje para exponer y explicar un proceso creativo y exposición en público.

4.1.2. Evaluación de la formación recibida del profesorado participante

Todos los profesores participantes en el estudio consideran que están muy satisfechos con los contenidos de la formación recibida (cualificación del profesorado, interés mostrado por el profesorado, metodología docente, adquisición de nuevos conocimientos, grado de aplicabilidad, calidad de documentación/material entregado y valoración global de la formación). En esta formación, valorada con un grado de dificultad medio-bajo, el profesorado indica que podría ser más operativa si las sesiones posteriores fueran más prácticas con el manejo de las tabletas y las piezas LEGO.

4.2. Durante

4.2.1. Diario de sesiones

El diario de sesiones permite registrar las observaciones que los docentes consideraron relevantes de cada sesión realizada.

En la sesión 1, iniciación a la robótica educativa, el alumnado estaba impaciente por comenzar los proyectos. Mostraron una actitud cooperativa y trabajaron en grupos de 3 con roles asignados, lo que les ayudó para saber cuál es su misión dentro del grupo. Mostraron mucha atención a todas las explicaciones iniciales y su actitud fue excelente. Mostraron gran interés en conocer el funcionamiento del kit de robótica Lego y en saber cómo poder construir y programar.

En las sesiones 2, 3, 4 y 5, se realizaron los diferentes proyectos de robótica educativa, en las que el alumnado mostró gran comprensión y ejecución de las instrucciones. Fue necesario repetir algunas normas para evitar la pérdida de piezas, controlar el ruido o trabajar en equipo con respeto y compañerismo.

Con la práctica de las sesiones se hizo evidente la mejora del alumnado y la autonomía, puesto que ya eran conocedores del mecanismo de la robótica educativa y eran capaces de lograr construir y programar con éxito.

4.2.2. Hoja de categorías de observación

En el análisis por proyectos, podemos observar el progreso de los alumnos por fases. En la Figura 1 se puede ver cómo la fase de compartir es en la que más dificultades presentan los alumnos en todos los proyectos, le sigue la fase de explorar y, por último, es en la fase de crear en la que obtienen mejores resultados.

Se observa, además, que las puntuaciones van aumentando y, por lo tanto, mejorando según van desarrollándose los proyectos (en el proyecto 4 las puntuaciones son las más altas).

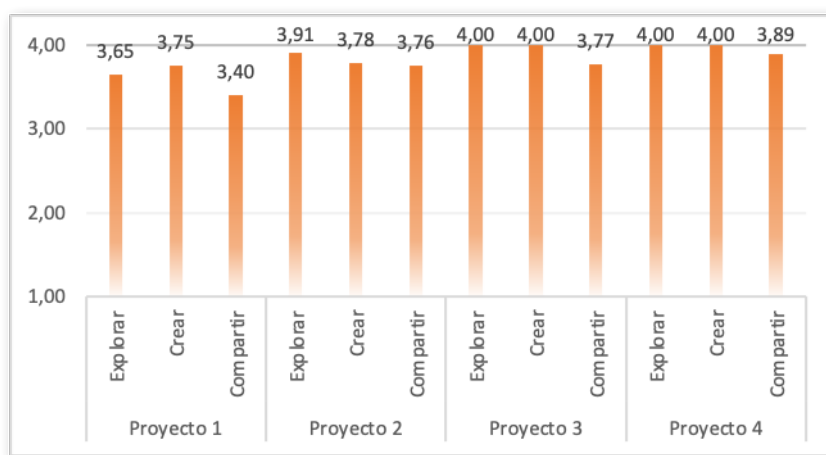


Figura 1. Ponderación media de las puntuaciones de la hoja de categorías de observación por proyectos.

4.2.3. Hoja de comentarios

En el registro de observación sobre el progreso del aprendizaje de los alumnos, el profesorado ha señalado que este aprendizaje se ha superado por parte del alumnado, asumiendo sus funciones en los proyectos desarrollados de forma correcta y llevándolos a cabo con éxito. De forma especial, el profesorado indica que los alumnos han mostrado mucho interés por este tipo de proyectos, también positivamente en el caso de alumnos que presentan dificultades en la mayoría de las asignaturas, problemas para socializar, de conducta o comportamiento, o de concentración y atención; que son de educación compensatoria, académicamente desmotivados, con discapacidad intelectual, etc.

Las competencias científicas y de aprender a aprender son aquellas que más se han visto potenciadas. Se trabajan aspectos como admitir errores y superarlos, así como escuchar las opiniones de los compañeros. En casos puntuales, el grado de aprendizaje se encuentra “en desarrollo” por no conseguir exponer el motivo por el cual no supieron programar correctamente el robot con las órdenes que se pedían o de su frustración (proyecto 1 y 2, fase de compartir).

En relación con los principales roles identificados en el desarrollo de los proyectos, en casos concretos, se observa cómo hay alumnos que demuestran una gran habilidad construyendo (constructor) y dirigiendo proyectos (jefe/capitán de equipo). En el rol de jefe de equipo algunos alumnos no se encuentran tan cómodos intentando “hacerse escuchar” y dando órdenes, o, por el contrario, intentando autocontrolarse para no sobrepasarse en este papel. En aquellos casos en los que se observan dificultades en estos aspectos, también presentan ciertos problemas de organización.

4.3. Final

4.3.1. Autoevaluación del estudiante

Las autoevaluaciones permiten obtener información sobre las percepciones del alumnado en todas las fases del proyecto (explorar, crear y compartir). El alumnado se muestra motivado y proporciona opiniones muy positivas sobre el proyecto detectando perfectamente sus puntos fuertes y débiles dentro del mismo. En la rúbrica de autoevaluación se le preguntó al alumnado, entre otras cosas, lo que cree que hizo realmente bien y aquello en lo que quiere mejorar la próxima vez. Mayoritariamente el alumnado se siente cómodo con el proceso de construcción, programación y expresión oral. Por otro lado, el alumnado siente que debe mejorar más en el proceso de programación, detección de piezas, trabajo en equipo y cualidades de liderazgo. En muchas ocasiones se repite el mismo concepto en las

valoraciones positivas y las valoraciones de mejora lo que demuestra la alta motivación del alumnado frente al proyecto. En las autoevaluaciones se detecta que el alumnado es consciente del trabajo no solo en el área de la robótica si no en las mejoras de su expresión oral y trabajo en grupo.

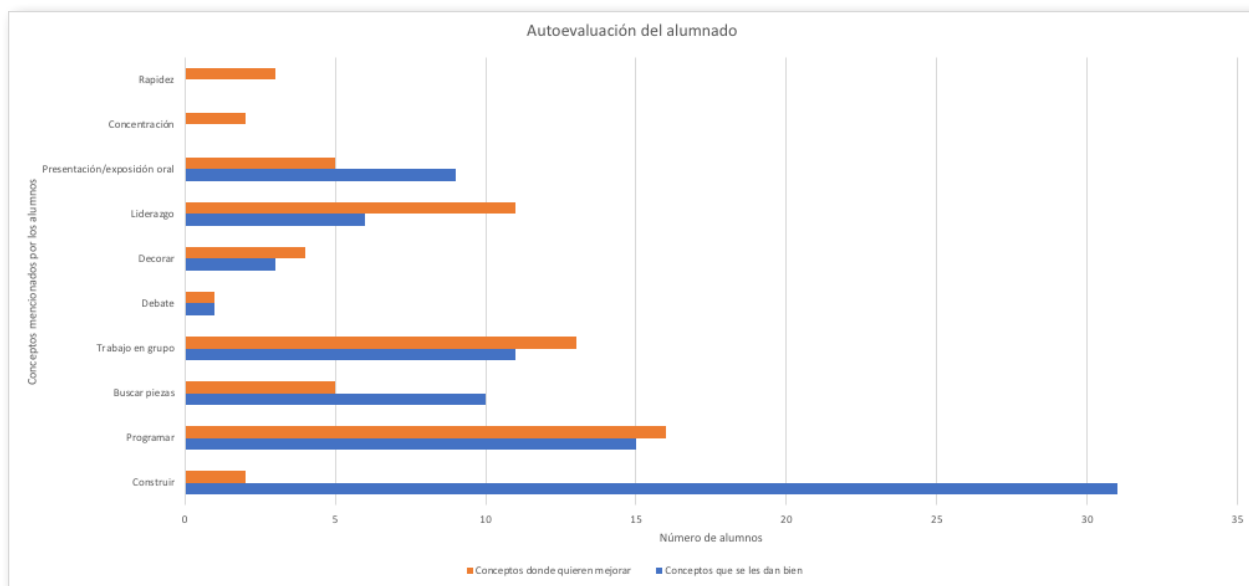


Figura 2. Representatividad de los conceptos proporcionados por los alumnos en la autoevaluación

4.3.2. Autoinforme final del profesorado participante

Las tres tutoras de los grupos participantes destacan que ha sido una experiencia de trabajo en equipo muy enriquecedora y motivante, aumentando sus competencias en programación, construcción de robots, liderazgo y trabajo en equipo. Es en esta última en la que se debería trabajar la asertividad en el rol de jefe/capitán de equipo.

4.3.3. Cuestionario para familias

De los 49 cuestionarios completados por parte de las familias, solamente dos de ellos indican que no han sido informados sobre alguna actividad realizada con LEGO por su hijo/a durante el último trimestre. En general, las familias transmiten que sus hijos/as han contado la experiencia con ilusión y entusiasmo.

El *feedback* recibido (qué han contado y qué les ha llamado más la atención) por los alumnos ha sido:

- Sobre el contenido de los proyectos, por ejemplo, Milo.
- Que le gustaba mucho, que es divertido, entretenido e interesante.
- Querían regalos para Navidad relacionados con robótica.
- El trabajo en equipo y la distribución de tareas (diferentes roles y puestos de responsabilidad). Como aspecto negativo, la presión ejercida por algunos compañeros por el ritmo marcado. Como aspecto positivo, destaca el compartir el éxito de lo que han construido con sus compañeros de equipo: “Yo no lo hice solo, mamá. En el equipo somos tres”.
- Que las clases consisten en diseñar cosas, construir y programar relacionado con el desarrollo de los proyectos: construyen con LEGO diferentes objetos a los que después le transmiten movimiento utilizando unas baterías y una App.
- Que son proyectos relacionados con cuidar el medio ambiente.

Prácticamente la totalidad de las familias han percibido que el alumno ha ido más motivado a ir a clase esos días que se han desarrollado los proyectos de robótica (excepto en dos casos).

En cuanto al ítem sobre si los niños les han pedido comprar algo relacionado con este tema, más de la mitad sí que ha sido así (53%, n=26), esto también se ha reflejado anteriormente sobre las cosas de las que hablaban en casa.

De forma general, las familias han visto satisfechos o muy satisfechos a sus hijos/as con el desarrollo de estas actividades.

5. CONCLUSIONES

Este proyecto basado en la investigación-acción tiene como objetivo principal diseñar e implementar un programa de robótica con el alumnado de 5º de Educación Primaria, para enriquecer el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje en la etapa de Educación Primaria. Los distintos agentes participantes han tenido la oportunidad de mostrar los puntos fuertes y débiles de esta implantación.

En relación con el profesorado, se señala la necesidad de una mayor formación práctica de los docentes para el desarrollo de los proyectos. El profesorado participante ha valorado positivamente las actividades de robótica educativa con su alumnado de 5º de Educación Primaria, ya que fomenta el trabajo colaborativo, crea un ambiente de apoyo y aumenta la participación del grupo en el proceso de aprendizaje.

Uno de los aspectos que más se han visto potenciados en la aplicación de este proyecto ha sido el aumento del interés y la motivación de los alumnos, sustancialmente en casos especiales. Este interés se relaciona con el fomento de roles y funciones que tiene cada uno de los miembros dentro del grupo de trabajo para desarrollar el proyecto de robótica, mejorando la colaboración, el trabajo en equipo y la ayuda al compañero, puesto que se ayudan y apoyan mutuamente. Una vez aplicado el proyecto, podemos concluir que los alumnos se interesan por aprender más y presentan buena predisposición hacia la robótica. A pesar de las dificultades encontradas en algunos alumnos, finalmente, en las últimas sesiones se observa una mejora en motivación, ejecución y concentración, de escucha y autocontrol, siendo participativos y activos en las tareas.

A nivel de competencias del propio proyecto, podemos indicar que en los casos de alumnos que sobresalen, la creatividad también se ve potenciada. Además, en el momento de explicar al grupo su proyecto desarrollado, las habilidades comunicativas mediante explicaciones orales también se trabajan y se ven mejoradas, venciendo la timidez en casos concretos. En general, el profesorado utiliza términos en la aplicación de estos proyectos como crear, construir, consensuar, dirigir, exponer, planificar, seguir instrucciones, etc. Por el contrario, en pocas ocasiones los profesores hablan de mejora en programación, destacando otros aspectos expuestos como la mejora de la autoestima.

Por último, a las familias les ha llamado la atención cómo trabajaban y la motivación que tenían sus hijos/as en el periodo de aplicación del proyecto, mostrando interés por la actividad y el aprendizaje adquirido en una materia de innovación: “Lo que más le ha llamado la atención es que las piezas de Lego tengan movimiento y ahora en casa queremos y no podemos hacerlo”. En este sentido, se ha observado un gran apoyo por parte de la familia para continuar con Lego y consideran que es una muy buena iniciativa.

El uso de la robótica educativa en las aulas de Educación Primaria ofrece al alumnado varias posibilidades para entrar en contacto con las nuevas tecnologías. Se convierte así el aula en un espacio para experimentar y explorar donde el alumno es capaz de desarrollar nuevas habilidades y nuevos conceptos. Este proyecto de investigación se ha desarrollado con recursos didácticos organizados en

varios proyectos que permitieron alcanzar avances tanto en el diseño y planificación de los robots, como en el trabajo en equipo del alumnado de 5º de Educación Primaria.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Berrocoso, J., Sánchez, M., & Arroyo, M. (2015). El pensamiento computacional y las nuevas ecologías del aprendizaje. *Red*, 46, 1-18. <https://doi.org/10.6018/red/46/3>
- Bers, M. U. (2010). The TangibleK Robotics program: Applied computational thinking for young children. *Early Childhood Research & Practice*, 12(2), 1-20.
- Borrull, A., Schina, D., Valls, C., & Vallverdú, M. (2020). INTROBOT: introducción de la robótica educativa en el grado de educación infantil. En R. Roig-Vila (Ed.), *La docencia en la Enseñanza Superior. Nuevas aportaciones desde la investigación e innovación educativas*, 528-538. Octaedro.
- Bravo-Sánchez, F. A., & Guzmán, A. F. (2012). La robótica como un recurso para facilitar el aprendizaje y desarrollo de competencias generales. *Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 13(2), 120-136. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=201024390007>
- Carneiro, R., Toscano, J. C., & Díaz, T. (2009). *Los desafíos de las TIC para el cambio educativo*. Fundación Santillana.
- Ferreira, C., & Rodríguez-Esteban, A. (2020). El uso de las TIC en la docencia: una comparación entre etapas educativas. En *V Congreso Internacional sobre Innovación Pedagógica y Praxis Educativa*, 434 – 435. AFOE 2020.
- García-Peñalvo, F. J., & Mendes, A. J. (2018). Exploring the computational thinking effects in pre-university education. *Computers in Human Behavior*, 80, 407-411.
- González-Moreira, A., & Ferreira, C. (2019). El profesorado de Educación Infantil y Primaria en la Unión Europea: formación inicial y permanente. En *Actas XIX Congreso Internacional de Investigación Educativa: Investigación Comprometida para la transformación social: Vol. 1* (pp. 296-300). Asociación Interuniversitaria de Investigación Pedagógica.
- González-Moreira, A., Ferreira, C., & Vidal, J. (2018). La formación inicial y permanente de los maestros en Europa: estudio comparativo. En *Book of abstracts CIVINEDU 2018*, 39-40. Adaya Press.
- Latorre, A. (2007). *La investigación acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Graó.
- Ley Orgánica 8/2013 para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE), de 9 de diciembre. Boletín Oficial del Estado, nº 295, de 10 de diciembre de 2013.
- Marín Díaz, V. (2007). Las nuevas tecnologías de la información y la comunicación y la formación del profesorado universitario: propuesta de trabajo conjunto. *Innovación Educativa*, 149-156.
- Martínez, N. M. M., Olivencia, J. L., & Meneses, E. L. (2016). Robótica, modelado 3D y realidad aumentada en educación para el desarrollo de las inteligencias múltiples. *Aula de Encuentro*, 18(2). <https://revistaselectronicas.ujaen.es/index.php/ADE/article/view/3191>
- Moreno-Guerrero, A. J., Marín-Marín, J. A., Parra-González, M. E., & López-Belmonte, J. (2022). Computer in education in the 21st century. A scientific mapping of the literature in Web of Science. *Campus Virtuales*, 11(1), 201-223. <https://doi.org/10.54988/cv.2022.1.1019>
- 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. Boletín Oficial del Estado, nº 25, de 29 de enero de 2015.

- Papert, S. (2000). What's the big idea? Toward a pedagogy of idea power. *IBM Systems Journal*, 39(3&4), 720–729.
- Piaget, J. (2014). *Seis estudios de psicología*. Labor.
- Quiroz Gleason, J. L. M., & Elizarraras Baena, S. (2021). Retos de futuros docentes de Matemáticas al aprender Robótica Educativa en pandemia. *Unión - Revista Iberoamericana de Educación Matemática*, 17(63). <https://union.fespm.es/index.php/UNION/article/view/439>
- Rodrigo Parra, J. (2021). Robótica para la inclusión educativa: una revisión sistemática. *RIITE Revista Interuniversitaria de Investigación en Tecnología Educativa*, (11), 150–171. <https://doi.org/10.6018/riite.492211>
- Sánchez Vera, M. (2020). La robótica, la programación y el pensamiento computacional en la educación infantil. *Revista Infancia, Educación y Aprendizaje*, 7(1), 209–234. <https://doi.org/10.22370/ieya.2021.7.1.2343>
- Simsek, N. (2005). Perceptions and Opinions of Educational Technologists Related to Educational Technology. *Educational Technology & Society*, 8(4), 178-190. <https://www.jstor.org/stable/pdf/jeductechsoci.8.4.178.pdf>
- Ruiz-Vicente, F. R. (2017). *Diseño de proyectos STEAM a partir del currículum actual de Educación Primaria utilizando Aprendizaje Basado en Problemas, Aprendizaje Cooperativo, Flipped Classroom y Robótica Educativa* (Tesis doctoral). Universidad CEU Cardenal Herrera.

Tratamiento de los datos personales en los proyectos de innovación docente

Pérez Díaz, Raquel

Departamento de Derecho Privado y de la Empresa, Universidad de Oviedo (España)

Abstract: The data protection regulation affects all areas in which personal data is processed and also teaching innovation projects. As far as this work is concerned, the objective is to offer an answer on whether Spanish public universities currently offer information to teachers about the treatment of their personal data in teaching innovation projects. For this, a theoretical and practical study has been carried out. On the one hand, the concepts of teaching innovation and their implementation in teaching innovation projects have been defined to relate them to the concepts, rights and principles contained in the data protection regulations to which all participants have the right to be informed. On the other hand, a search has been carried out through the websites of various Spanish public universities to check if information is offered in the teaching innovation projects on the processing of personal data and, if so, to indicate how it is being carried out. The answer is that there is no uniformity when it comes to reporting on the processing of data in teaching innovation projects and a unification of positions must be committed to when reporting on its treatment.

Keywords: data processing, public universities, teaching innovation projects, participants, personal data.

1. INTRODUCCIÓN

La regulación de protección de datos afecta a todos los ámbitos en los que se tratan datos personales y sobre todo en el ámbito de los proyectos de innovación docente. En lo que a este trabajo respecta, el objetivo es hacer una reflexión sobre si actualmente las universidades públicas españolas ofrecen información a los participantes en los proyectos de innovación docente acerca del tratamiento que se hace de sus datos personales. Para ello, se ha considerado necesario hacer un estudio teórico y práctico. En primer lugar, se ha definido el concepto de innovación docente y su implantación en los proyectos de innovación docente y los conceptos, derechos y principios regulados en la ley de protección de datos a los que todo participante tiene derecho a ser informado. En segundo lugar, se ha realizado una labor de búsqueda a través de las webs de diversas universidades públicas españolas para comprobar si se informa en los proyectos de innovación docente del tratamiento de los datos personales que previamente han aportado sus integrantes, y en caso positivo, indicar cómo se está llevando a cabo. En ese sentido, se ha podido comprobar que no hay uniformidad a la hora de tratar los datos en los proyectos de innovación docente en las universidades públicas. Como conclusión se debe apostar por una unificación de posturas a la hora de informar sobre su tratamiento.

2. CONTEXTUALIZACIÓN

2.1. Concepto de innovación, proyectos de innovación docente y planteamiento del problema con el tratamiento de los datos personales

En cuanto al concepto que actualmente se tiene por innovación docente y su implantación en los proyectos de innovación docente, cabe reseñar que:

Una innovación puede ser una nueva idea, una nueva práctica docente o la introducción de un instrumento o herramienta tecnológica, que pretende mejorar la calidad de los aprendizajes de los estudiantes. Innovamos porque queremos que nuestros estudiantes aprendan más y mejor. Y para que aprendan e interioricen el valor de la innovación a través de la observación de prácticas innovadoras en sus docentes, (Vaillant, D. y Marcelo, C., 2015)

En términos generales:

Se puede definir la innovación docente como el conjunto de intervenciones, decisiones y procesos, con cierto grado de intencionalidad y sistematización, que pretenden modificar y mejorar las actitudes, ideas, culturas, contenidos, modelos y prácticas pedagógicas, con el único objeto de alcanzar unos mejores niveles y resultados de calidad educativa (Albaladejo, M., Campos, R., Martínez, B., & Trives, M. R., 2011)

«La implantación de la innovación es el momento en el cual las innovaciones son asumidas, adoptadas por el profesorado, y estos deciden ponerlas en práctica y experimentarlas» (Bentley, 2010). Diferentes enfoques han venido a manifestar cuáles deberían ser las características y condiciones de los procesos de implantación.

El éxito de un proceso de implantación de una innovación reside en que se adopte un diseño de implantación flexible, no rígido, sino evolutivo. Este modelo de planificación, asume la necesidad de flexibilidad porque el ambiente tanto fuera como dentro de las instituciones es a menudo caótico y ningún plan específico puede durar mucho tiempo, porque se vuelve obsoleto debido a las cambiantes presiones externas, o por el desacuerdo en las prioridades a cubrir dentro de la organización (Murray, 2008).

Otra de las condiciones de la implantación es el continuo esfuerzo por el desarrollo profesional de los profesores que participan en el proyecto de innovación, puesto que los cambios en educación dependen de lo que estos hacen y piensan. Este desarrollo profesional puede adoptar diferentes modalidades, «desde aquéllas más centradas en la adquisición de conocimientos y habilidades didácticas relacionadas con los contenidos del propio proyecto de innovación, hasta la realización de actividades propias de lo que se denomina autoformación: profesores aprendiendo conjuntamente» (Marcelo, C. y Vaillant, D., 2009). Tanto unas modalidades como otras son necesarias en diferentes momentos del proceso de implantación, y han de proporcionarse en función de los diferentes niveles de preocupación y niveles de uso de los profesores.

Ahora bien, la cuestión a analizar es si en el ámbito de los proyectos de innovación docente las universidades públicas informan a sus participantes sobre el tratamiento de sus datos personales. Para obtener respuesta, se hace necesario previamente llevar a cabo un estudio teórico relativo a qué es lo que se debe informar para posteriormente investigar si en la práctica se está ofreciendo tal información.

3. LA PROTECCIÓN DE DATOS

Para conseguir obtener una respuesta final, se procederá previamente a definir los conceptos, principios y derechos que recoge la normativa de protección de datos que se deben informar en los proyectos de innovación docente.

3.1. Regulación del derecho a la protección de datos

El derecho a la protección de datos de las personas físicas viene ya siendo reconocido y regulado desde nuestra Constitución española hasta actualmente el 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 la Ley Orgánica 3/2018, de 5 de diciembre, de Protección de Datos personales y garantía de los derechos digitales (LOPDGDD), la cual en su Disposición Derogatoria única deroga la ley y reglamento anteriores en todo aquello que contradiga, se oponga o resulte incompatible con la actual normativa, además del Real Decreto-ley 5/2018 de medidas urgentes para la adaptación del Derecho español a la normativa de la Unión Europea en materia de protección de datos aprobado el 27 de julio.

El artículo (art.)1 establece que el derecho fundamental de las personas físicas a la protección de datos personales, amparado por el artículo 18.4 de la Constitución, se ejercerá con arreglo a lo establecido en el Reglamento (UE) 2016/679 y en la Ley Orgánica.

3.2. Conceptos de la normativa de protección de datos a saber

Hay una serie de conceptos que se hace necesario definir previamente con el fin de poder comprobar si en la práctica son utilizados en los proyectos de innovación docente:

- a) Dato personal: El art. 4.1 RGPD define como toda información sobre una persona física identificada o identificable (el interesado); se considerará persona física identificable toda persona cuya identidad pueda determinarse, directa o indirectamente, en particular mediante un identificador, como por ejemplo un nombre, un número de identificación, datos de localización, un identificador en línea o uno o varios elementos propios de la identidad física, fisiológica, genética, psíquica, económica, cultural o social de dicha persona.
- b) Tratamiento de datos: El art. 4.2 RGPD alude a cualquier operación o conjunto de operaciones realizadas sobre datos personales o conjuntos de datos personales, ya sea por procedimientos automatizados o no, como la recogida, registro, organización, estructuración, conservación, adaptación o modificación, extracción, consulta, utilización, comunicación por transmisión, difusión o cualquier otra forma de habilitación de acceso, cotejo o interconexión, limitación, supresión o destrucción.
- c) Responsable del tratamiento: El art. 4.7 RGPD lo define como persona física o jurídica, autoridad pública, servicio u otro organismo que, solo o junto con otros, determine los fines y medios del tratamiento; si el Derecho de la Unión o de los Estados miembros determina los fines y medios del tratamiento, el responsable del tratamiento o los criterios específicos para su nombramiento podrá establecerlos el Derecho de la Unión o de los Estados miembros.
- d) Encargado del tratamiento: El art. 4. 8 RGPD indica que es la persona física o jurídica, autoridad pública, servicio u otro organismo que trate datos personales por cuenta del responsable del tratamiento.
- e) La legitimación para el tratamiento de datos personales: Se regula en el art. 6.1 RGPD, de tal manera que solo será lícito si se cumple al menos una de las siguientes condiciones: a) el interesado dio su consentimiento para el tratamiento de sus datos personales para uno o varios fines específicos; b) el tratamiento es necesario para la ejecución de un contrato en el que el interesado es parte o para la aplicación a petición de este de medidas precontractuales; c) el tratamiento es necesario para el cumplimiento de una obligación legal aplicable al responsable del tratamiento; d) el tratamiento es necesario para proteger intereses vitales del interesado o de otra persona física; e) el tratamiento es necesario para el cumplimiento de una misión realizada en interés público o en el ejercicio de poderes públicos conferidos al responsable del tratamiento; f) el tratamiento es necesario para la satisfacción de intereses legítimos perseguidos por el responsable del tratamiento o por un tercero, siempre que sobre dichos intereses no prevalezcan los intereses o los derechos y

libertades fundamentales del interesado que requieran la protección de datos personales, en particular cuando el interesado sea un niño. Lo dispuesto en la letra f) del párrafo primero no será de aplicación al tratamiento realizado por las autoridades públicas en el ejercicio de sus funciones.

- f) Cesión o comunicación de datos: Se produce cuando el responsable de tratamiento entrega dichos datos a terceros. En este caso el RGPD define como destinatario: la persona física o jurídica, autoridad pública, servicio u otro organismo al que se comuniquen datos personales, se trate o no de un tercero. No obstante, no se considerarán destinatarios las autoridades públicas que puedan recibir datos personales en el marco de una investigación concreta de conformidad con el Derecho de la Unión o de los Estados miembros; el tratamiento de tales datos por dichas autoridades públicas será conforme con las normas en materia de protección de datos aplicables a los fines del tratamiento. Y como tercero: aquella persona física o jurídica, autoridad pública, servicio u organismo distinto del interesado, del responsable del tratamiento, del encargado del tratamiento y de las personas autorizadas para tratar los datos personales bajo la autoridad directa del responsable o del encargado. De manera tal, que quien los recibe se convierte en el nuevo responsable del tratamiento de los mismos.
- g) Autoridades de control: En el caso de España la autoridad de control es la Agencia Española de Protección de datos (AEPD), actualmente también existen Agencias autonómicas como Cataluña, País Vasco y Andalucía.
- h) Seudonimización: El art. 4 RGPD lo define como el tratamiento de datos personales de manera tal que ya no puedan atribuirse a un interesado sin utilizar información adicional, siempre que dicha información adicional figure por separado y esté sujeta a medidas técnicas y organizativas destinadas a garantizar que los datos personales no se atribuyan a una persona física identificada o identificable; a sensu contrario, anonimización o disociación de los datos personales se refiere a la ruptura total entre los datos personales y su identificación de tal manera que no se pueden volver a asociar de ninguna manera. Tanto el RGPD como la LO no definen tal concepto porque la anonimización conlleva la imposibilidad de tratar los datos personales.
- i) Delegado de protección de datos: Una de las novedades en el RGPD es la creación de la figura del Delegado de protección de datos (DPD o DPO) regulada en los arts. 37 a 39 y en el considerando 97 y con más exhaustividad en los arts. 34 a 37 de la LOPDGDD. Entre las funciones mínimas a desarrollar cabe citar las siguientes: Informar y asesorar al responsable o al encargado del tratamiento y a los empleados que se ocupen del tratamiento de las obligaciones que les incumben, ya sea en virtud del RGPD o de otras disposiciones de protección de datos de la Unión o de los Estados miembros. Supervisar el cumplimiento de lo dispuesto en el RGPD o en otras disposiciones de protección de datos de la Unión o de los Estados miembros y de las políticas del responsable o del encargado del tratamiento en materia de protección de datos personales. Supervisar la asignación de responsabilidades en la materia. Supervisar la concienciación y formación del personal que participa en las operaciones de tratamiento. Supervisar las auditorías en la materia. Ofrecer el asesoramiento que se le solicite acerca de la evaluación de impacto relativa a la protección de datos y supervisar su aplicación. Cooperar con la autoridad de control. Actuar como punto de contacto de la autoridad de control para cuestiones relativas al tratamiento, incluida la consulta previa cuando una actividad de tratamiento suponga un alto riesgo. Realizar otras consultas a las autoridades de control.
- j) Régimen sancionador: El art. 83 RGPD regula las condiciones generales para imponer sanciones, así como las circunstancias que conllevan mayor o menor multa a la hora de su imposición. Cabe decir, que en caso de incumplimiento ha aumentado la cuantía de las multas considera-

blemente en relación con la normativa anterior. Finalmente, el art. 84 RGPD establece que cada Estado miembro podrá imponer otras sanciones no recogidas en el RGPD.

k) Medidas de seguridad: El Esquema Nacional de Seguridad (ENS) es, básicamente, un conjunto de medidas de seguridad de obligatorio cumplimiento para las universidades públicas. Las universidades privadas no están sujetas al mismo, pero pueden adherirse. El objetivo del ENS es fundamentar la confianza en que los sistemas de información prestarán sus servicios y custodiarán la información de acuerdo con sus especificaciones funcionales, sin interrupciones o modificaciones fuera de control, y sin que la información pueda llegar al conocimiento de personas no autorizadas (Real Decreto 3/2010, de 8 de enero, por el que se regula el Esquema Nacional de Seguridad en el ámbito de la Administración Electrónica). En cualquier caso, resulta fundamental que, en los proyectos de investigación el responsable del proyecto aplique las medidas técnicas y organizativas apropiadas para garantizar un nivel de seguridad adecuado al riesgo detectado, medidas que, en el ámbito de las universidades públicas, deberán ser conformes con las que contiene el ENS (disp. adic. 1ª LOPDGDD). En consecuencia, en materia de seguridad, todo investigador debe saber que más importante que las medidas generales de seguridad, son las medidas de seguridad individuales y específicas que se deben adoptar por parte de todos los investigadores para proteger los datos personales, las cuales a mi juicio son también aplicables a los proyectos de innovación docente.

3.2. Principios a cumplir cuando se tratan datos personales

Además, también se hace necesario conocer cuáles son los principios que tienen que cumplir los datos que son tratados en los proyectos de innovación docente:

- a) Licitud, lealtad y transparencia: Un tratamiento de datos será lícito siempre que exista un consentimiento del interesado, en ese sentido, el art. 4 RGPD lo define como toda manifestación de voluntad libre, específica, informada e inequívoca por la que el interesado acepta, ya sea mediante una declaración o una clara acción afirmativa, el tratamiento de datos personales que le conciernen. En consecuencia, se exige que el consentimiento sea expreso y en consecuencia ya no será válido el consentimiento tácito admitido en la normativa anterior. Asimismo, cuando se pretenda fundar el tratamiento de los datos en el consentimiento del afectado para una pluralidad de finalidades será preciso que conste de manera específica e inequívoca que dicho consentimiento se otorga para todas ellas, es decir, debe desglosarse o especificarse el consentimiento para cada una de ellas. En cuanto a la lealtad y transparencia del tratamiento, se produce cuando se actúa sin engaño y con respeto en la información de los motivos que se da al interesado para la recogida y uso de sus datos, siendo explicados con un lenguaje claro, accesible y entendible.
- b) Limitación de la finalidad: El tratamiento de los datos tiene que ser con fines determinados, explícitos y legítimos, y no serán tratados ulteriormente de manera incompatible con dichos fines, ahora bien, para el caso de que se utilicen los datos para fines de investigación científica e histórica o fines estadísticos si pueden ser tratados posteriormente.
- c) Minimización de datos: Los datos deben ser adecuados, pertinentes y limitados a lo necesario en relación con los fines para los que son tratados. Es decir, no se pueden solicitar más datos que los que estrictamente se necesiten.
- d) Exactitud de datos: Los datos deben ser exactos y, si se produjeron cambios en los mismos, será necesario actualizarlos; el responsable deberá adoptar todas las medidas razonables para que se supriman o rectifiquen sin dilación aquellos que sean inexactos con respecto a los fines para los que se tratan.

- e) Limitación del plazo de conservación: Los datos deben ser mantenidos de forma que se permita la identificación de los interesados durante no más tiempo del necesario para los fines del tratamiento de los datos personales; los cuales podrán conservarse durante períodos más largos siempre que se traten exclusivamente con fines de archivo en interés público, fines de investigación científica o histórica o fines estadísticos bajo ciertas condiciones.
- f) Integridad y confidencialidad: Los datos serán tratados de tal manera que se garantice una seguridad adecuada, incluida la protección contra el tratamiento no autorizado o ilícito y contra su pérdida, destrucción o daño accidental, mediante la aplicación de medidas técnicas u organizativas apropiadas.
- g) Responsabilidad proactiva: El responsable del tratamiento será responsable del cumplimiento de todos los principios citados anteriormente, para ello será necesario aplicar las medidas técnicas u organizativas apropiadas.

3.2. Los derechos a informar

Asimismo, se debe de informar a cualquier persona sobre los derechos que le asisten y, en su caso, la manera de ejercitarlos si se sintieran perjudicados, a este respecto, cabe citar los siguientes:

- a) Información: El art. 12.1 RGPD exige que la información sea concisa, transparente, inteligible y de fácil acceso, con un lenguaje claro y sencillo, en particular cualquier información dirigida específicamente a un niño. La información será facilitada por escrito o por otros medios, inclusive, si procede, por medios electrónicos. Cuando lo solicite el interesado, la información podrá facilitarse verbalmente siempre que se demuestre la identidad del interesado por otros medios. Debido al valor que ha adquirido el deber de información en la nueva norma, se amplía cuando los datos personales se obtengan del interesado, ya sean mayores o menores, debiendo contener lo establecido en los arts. 13 RGPD y 11 LOPDGDD respectivamente.
- b) Acceso: El art. 15 RGPD en relación con el art. 13 LOPDGDD indica que el interesado tendrá derecho a obtener del responsable del tratamiento confirmación de si se están tratando o no sus datos personales y el acceso a los mismos y a que le informe sobre los fines del tratamiento; las categorías de datos personales que trata; los destinatarios o las categorías de destinatarios a los que se comunicaron o serán comunicados los datos personales, en particular destinatarios terceros u organizaciones internacionales; el plazo de conservación de los datos personales, si no es posible, los criterios utilizados para determinar este plazo; el derecho a solicitar del responsable la rectificación o supresión de datos personales o la limitación del tratamiento de datos personales relativos al interesado, o a oponerse a dicho tratamiento; el derecho a presentar una reclamación ante una autoridad de control; si los datos personales no se han obtenido del interesado, cualquier información disponible sobre su origen; la existencia de decisiones automatizadas, incluida la elaboración de perfiles.
- c) Rectificación: El art. 16 RGPD en relación con el art. 14 LOPDGDD establece que el interesado tendrá derecho a obtener sin dilación indebida del responsable del tratamiento la rectificación de los datos personales inexactos que le conciernan. Teniendo en cuenta los fines del tratamiento, el interesado tendrá derecho a que se completen los datos personales que sean incompletos, inclusive mediante una declaración adicional.
- d) Supresión o derecho al olvido: El art. 17 RGPD en relación con el art. 16 LOPDGDD dice que el interesado tendrá derecho a obtener sin dilación indebida del responsable del tratamiento la supresión de los datos personales que le conciernan, el cual estará obligado a suprimir sin dilación indebida los datos personales cuando ya no sean necesarios en relación con los fines para los que

fueron recogidos o tratados de otro modo; el interesado retire el consentimiento en que se basa el tratamiento y este no se base en otro fundamento jurídico; el interesado se oponga al tratamiento y no prevalezcan otros motivos legítimos para el tratamiento, o el interesado se oponga al tratamiento; los datos personales hayan sido tratados ilícitamente; los datos personales deban suprimirse para el cumplimiento de una obligación legal; los datos personales se hayan obtenido en relación con la oferta de servicios de la sociedad de la información.

- e) Limitación del tratamiento: El art. 18 RGPD en relación con el art. 14 LOPDGDD mantiene que el interesado tendrá derecho a obtener del responsable del tratamiento la limitación del tratamiento de los datos cuando el interesado impugne la exactitud de los datos personales, durante un plazo que permita al responsable verificar la exactitud de los mismos; el tratamiento sea ilícito y el interesado se oponga a la supresión de los datos personales y solicite en su lugar la limitación de su uso; el responsable ya no necesite los datos personales para los fines del tratamiento, pero el interesado los necesite para la formulación, el ejercicio o la defensa de reclamaciones; el interesado se haya opuesto al tratamiento mientras se verifica si los motivos legítimos del responsable prevalecen sobre los del interesado.
- f) Portabilidad: El art. 20 RGPD en relación con el art. 17 LOPDGDD recoge que el interesado tendrá derecho a recibir los datos personales que le incumban, que haya facilitado a un responsable del tratamiento, en un formato estructurado, de uso común y lectura mecánica, y a transmitirlos a otro responsable del tratamiento sin que lo impida el responsable al que se los hubiera facilitado, cuando el tratamiento esté basado en el consentimiento o en un contrato y el tratamiento se efectúe por medios automatizados. El ejercicio de tal derecho conlleva que los datos personales se transmitan directamente de responsable a responsable cuando sea técnicamente posible. Tal derecho no se aplicará al tratamiento que sea necesario para el cumplimiento de una misión realizada en interés público o en el ejercicio de poderes públicos conferidos al responsable del tratamiento. Finalmente, tal derecho no afectará negativamente a los derechos y libertades de otros.
- g) Oposición: El art. 21 RGPD en relación con el art. 18 LOPDGDD expone que el interesado tendrá derecho a oponerse en cualquier momento, por motivos relacionados con su situación particular, a que datos personales que le conciernan sean objeto de un tratamiento incluida la elaboración de perfiles. El responsable del tratamiento dejará de tratar los datos personales, salvo que acredite motivos legítimos imperiosos para el tratamiento que prevalezcan sobre los intereses, los derechos y las libertades del interesado, o para la formulación, el ejercicio o la defensa de reclamaciones.
- h) Decisiones individuales automatizadas, incluida la elaboración de perfiles: El art. 22 RGPD en relación con el art. 16 LOPDGDD expresa que todo interesado tendrá derecho a no ser objeto de una decisión basada únicamente en el tratamiento automatizado, incluida la elaboración de perfiles, que produzca efectos jurídicos en él o le afecte significativamente de modo similar salvo que sea necesaria para la celebración o la ejecución de un contrato entre el interesado y un responsable del tratamiento; esté autorizada por el Derecho de la Unión o de los Estados miembros que se aplique al responsable del tratamiento y que establezca asimismo medidas adecuadas para salvaguardar los derechos y libertades y los intereses legítimos del interesado o se base en el consentimiento explícito del interesado.

Resultado de todo lo anterior, se hace necesario revisar si las universidades públicas españolas en la práctica informan sobre el tratamiento de los datos en los proyectos de innovación docente.

4. CÓMO SE TRATAN LOS DATOS PERSONALES EN LOS PROYECTOS DE INNOVACIÓN DOCENTE

Se ha procedido a realizar una labor de campo con el fin de conocer, si se informa de manera específica a los participantes de los proyectos de innovación docente sobre el tratamiento de sus datos, y para ello, se ha realizado una búsqueda en las webs de diversas universidades públicas españolas con el fin de comprobar si se da tal información, y en caso positivo, ver como se ofrece la misma. En este aspecto, se ha podido constatar que algunas universidades si informan sobre el tratamiento de los datos personales mediante la creación de plantillas que publican en sus webs; mientras que otras, no ofrecen tal información, lo que implica una falta de transparencia y por ende un desconocimiento para los participantes en los proyectos de innovación docente sobre el tratamiento de sus datos personales.

En relación a las universidades que si informan, se ha procedido a analizar si el contenido de la información que hay en dichas plantillas da respuesta de forma fácil, concisa, con un lenguaje claro y sencillo a las cuestiones básicas siguientes: la categoría de datos, el responsable de los datos, el encargado del tratamiento de los datos, cesión y destinatarios, base jurídica del tratamiento, finalidad para la que se tratan los datos, colectivo del que se recaban los datos, período de conservación, medidas de seguridad, delegado de protección de datos, transferencia internacional de datos, y finalmente los derechos que tiene la persona que facilita los datos y cómo los puede ejercer.

En tal sentido, se ha podido cotejar que a la normativa de protección de datos se suma la normativa de universidades a la que le afecta el tratamiento de datos, es decir, se informa sobre otras normas universitarias a las que les afecta la gestión que se realice en el tratamiento de datos tales como la Ley de Patrimonio Histórico, la Ley Orgánica de Universidades, Ley de la tecnología y la innovación, el Estatuto del Empleado Público, el Estatuto de los Trabajadores, el Estatuto del estudiante Universitario o los Estatutos de cada una de las universidades.

Respecto a la categoría de datos personales que se tratan en los proyectos de innovación docentes por regla general son: nombre y apellidos, DNI, correo electrónico, centro de departamento de destino y cargo tanto para el caso de personal interno como externo a la universidad. Por ello, como premisa básica se hace necesario que cada universidad informe la categoría de datos y su tratamiento. Por ejemplo, en la Unidad de protección de la Universidad de Zaragoza se informa en una plantilla específica sobre cuáles son los datos personales que se tratan en los proyectos de innovación docente.

En cuanto a quien es el responsable del tratamiento de esos datos en los proyectos de innovación docente: por regla general es la propia universidad, sin embargo, algunas instituciones optan por especificar aún más tal figura en un cargo específico como puede ser el de Gerente, Vicerrectorado de Calidad, etc. cuya labor principal es decidir para que se van a utilizar los datos personales y cuáles son los medios necesarios para ello, como en el caso de la Universidad de Zaragoza, que concreta tal responsabilidad en el Gerente; en cambio, la Universidad Complutense de Madrid lo hace en el Vicerrectorado de Calidad.

En lo referente al encargado del tratamiento: no es obligatorio ofrecer tal información en los proyectos de innovación docente, de ahí que, queda al arbitrio de cada universidad ofrecer tal información, por ejemplo, la Universidad de Zaragoza informa que la encargada es la Directora del Secretariado de Calidad e Innovación docente, mientras que la Universidad Complutense de Madrid o la Universidad de Cantabria no informan al respecto.

En lo atinente a la cesión y destinatarios: en los proyectos de innovación docente no se suelen prever cesiones o comunicaciones a destinatarios, y así se indica en las plantillas de la Universidad Complutense de Madrid o de Zaragoza.

A los efectos de la base jurídica del tratamiento o del principio de licitud: Los responsables del tratamiento, pueden estar habilitadas para dar difusión en abierto, tanto a través de sus propios sitios web o canales de información como, de determinada información profesional sobre sus investigadores y sobre las publicaciones y la actividad docente e investigadora de estos. Ahora bien, en el caso de proyectos de innovación docente, la Universidad de Zaragoza, por ejemplo, ampara tal licitud en el apartado 6.1 b) y mantiene que el tratamiento es necesario para la ejecución de un contrato en el que el interesado es parte o para la aplicación a petición de este de medidas precontractuales. Por contra, la Universidad Complutense de Madrid tan solo dice que la misma se basa en el cumplimiento de una obligación legal; Misión en interés público conforme al art.6.1 c) el tratamiento es necesario para el cumplimiento de una obligación legal aplicable al responsable del tratamiento. En cualquier caso, para tratar datos debe existir una norma específica que permita dar validez a dicho tratamiento.

En lo atinente a la finalidad del tratamiento en los proyectos de innovación docente: es para gestionar el tratamiento de datos de los participantes en sus convocatorias o evaluar y registrar, y así se informa en las plantillas de la Universidad de Zaragoza y la Universidad Complutense de Madrid.

En lo concerniente al colectivo del que se recaban los datos en los proyectos de innovación docente: es el de los miembros de la universidad en la que se llevan a cabo tales proyectos, concretamente estudiantes, personal de administración y servicios (PAS), personal docente e investigador (PDI) y de centros adscritos, así como personal externo de otras universidades o instituciones o personas físicas.

En cuanto al tiempo que se deben conservar los datos: no se establece un plazo, pero por regla general el período de conservación de los datos en los proyectos de innovación docente será el tiempo necesario para cumplir con la finalidad para la que se recabaron y para determinar las posibles responsabilidades que se pudieran derivar de dicha finalidad y del tratamiento de los datos. Asimismo, se aplicará lo dispuesto en la citada normativa de archivos y documentación.

En lo referente a la transferencia internacional de datos o categoría de destinatarios: no se suele prever transferencia internacional de datos ni categoría de destinatarios en los proyectos de innovación docente.

Asimismo, de acuerdo con el RGPD y la LOPDGDD, tanto las universidades públicas como privadas están obligadas a la designación de un Delegado de Protección de Datos que cumpla con los requisitos de cualificación profesional y experiencia exigidos. La designación, así como los nombramientos y ceses, deben notificarse a la Agencia de Protección de Datos en los diez días siguientes. El DPD puede ser designado internamente o mediante externalización, lo que dependerá en gran medida del tamaño de la organización y de los recursos que pueda destinar a la protección de datos.

En los relativo a las medidas de seguridad: la información que se da con carácter general es la relativa a las medidas exigidas en el Anexo II del Real Decreto 3/2010, de 8 de enero, por el que se regula el esquema Nacional de Seguridad en el ámbito de la Administración electrónica y demás actuaciones llevadas a cabo de acuerdo con la seguridad de cada Universidad.

Respecto a los derechos de los interesados: cualquier persona tiene derecho a dirigirse al responsable del tratamiento y obtener confirmación sobre si en la universidad correspondiente se están tratando datos personales que le conciernan o no. Con carácter general, las personas interesadas tienen derecho a acceder a sus datos personales, así como a solicitar la rectificación de los datos inexactos hasta que los datos ya no sean necesarios para los fines que fueron recogidos. En determinadas circunstancias, los interesados podrán solicitar la limitación del tratamiento de sus datos, en cuyo caso únicamente se conservarán para el ejercicio o la defensa de reclamaciones, asimismo, y por motivos relacionados con su situación particular, incluso podrán oponerse al tratamiento de sus datos, en cuyo caso, la universidad dejará de tratar los datos, salvo que concurran motivos legítimos. El ejercicio

de tales derechos se hará a través de una dirección electrónica creada por cada Universidad o ante la autoridad de control Agencia Española de Protección de Datos (AEPD).

Por último, en caso de del incumplimiento de la normativa y las multas a las que se pueden enfrentar las universidades públicas: no tendrán sanción económica sino apercibimiento, pero la resolución sancionadora identificará el cargo responsable de la infracción y esto se publicará en la web de la Agencia de Protección de Datos y en el diario oficial correspondiente.¹ Además,

la sanción puede suponer una amonestación pública de autoridades y directivos de la institución, lo que implicaría un fuerte impacto para los responsables, ello sin perjuicio de las medidas disciplinarias que pueden ser impuestas, perjudicando con ello la reputación de las universidades públicas españolas» (Valenzuela, 2019)

5. CONCLUSIONES

No existe un procedimiento específico y común en las universidades públicas a la hora de informar acerca del tratamiento de datos personales en los proyectos de innovación docente, de manera tal, que una de las mayores debilidades observadas a la hora de gestionar el tratamiento de datos en los citados proyectos de innovación docente es la inexistencia en su gran mayoría de protocolos específicos, y de manera más concreta, de plantillas publicadas en la web de cada universidad en las que se facilite una información mínima sobre cuáles son los datos que se van a tratar, quien gestiona sus datos personales, para que finalidad se van a tratar, durante cuánto tiempo, qué derechos tienen y cómo los puede ejercitar con la mayor transparencia posible.

Por ello, se debe apostar por subsanar estas carencias e incidir en una unificación de postura sobre el tratamiento de datos en los proyectos de innovación docente mediante la creación de las citadas plantillas u otro formato que contengan un contenido mínimo del tratamiento de los datos en los citados proyectos y su publicación en las webs de todas las universidades públicas españolas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Albaladejo, M., Campos, R., Martínez, B., & Trives, M. (2011). Innovación docente e iniciación a la investigación educativa. *Teoría, prácticas y autoevaluaciones. Universitas Miguel Hernández*. Obtenido de <http://ocw.umh.es/ciencias-sociales-y-juridicas/Innovacion-docente-e-iniciacion-en-la-investigacion-educativa-458/materiales-de-aprendizaje/unidad-1-introduccion-a-la-innovacion-docente/unidad-1.pdf>
- Bentley, T. (2010). *Innovation and Diffusion as a Theory of Change. Second International Handbook of Educational Change*. (A. L. Andy Hargreaves, Ed.) London: Springer Dordrecht.
- García, C. M. (2021). La docencia como innovación: contextos y fases del proceso innovador. In # *Díen línea UNIA: guía para una docencia innovadora en red* (pp. 16-42). Universidad Internacional de Andalucía. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8093901>
- García, C. M., & Vaillant, D. (2010). *Desarrollo profesional docente: ¿Cómo se aprende a enseñar?* (Vol. 115). Narcea Ediciones.
- Murray, G. (2008). On the cutting edge (of Torpor): Innovation and the pace of change in American higher education. *ACE Review (formerly ACE Journal)*, 16(1), 47-61.
- Vaillant, D. y Marcelo, C. (2015). *El A, B, C y D de la formación docente*. Editorial Narcea.

¹ En cambio, las Universidades privadas pueden enfrentarse a multas de hasta 20 millones de euros o al 4% de la facturación anual del ejercicio anterior.

Valenzuela, L. (2019). ¿Qué deben hacer las Universidades para respetar la protección de Datos? *legaltoday.com*. <https://www.legaltoday.com/practica-juridica/derecho-publico/proteccion-datos/que-deben-hacer-las-universidades-para-respetar-la-proteccion-de-datos-2019-04-06/>

Towards a sustainable active virtual learning model

Polyakova, Oksana¹ & Galstyan-Sargsyan, Ruzana²

¹*Departamento de Lingüística Aplicada, Universitat Politècnica de València (España);* ²*Education Department, Universidad CEU Cardenal Herrera (España)*

Abstract: Although substantial research has been dedicated to refining active learning in recent years, minor improvements have been made to its development within the virtual environment oriented towards sustainability. Few information theorists and practitioners would argue the necessity of the metacognitive evolution of training processes performed via telecollaboration. These problems can be solved by using Active Learning Methodologies and Cooperative approaches. Our research examines the Sustainable Active Virtual Learning or SAVL model, which combines relevant social, academic, competential and sustainable development factors. We analyse four case studies' outcomes accomplished through inter-university virtual collaboration; each followed a different final task engagement (case study 1 – portfolio, case study 2 – video, case study 3 – presentation and case study 4 – poster). The study showed that virtual collaboration might be leveraged to build creative learning environments, allowing more cost-effective university training options. Given the current growth of internet-based educational exchanges, instructors and students will appreciate the suggested model. The proposed model application for enhancing online interactions helps overcome such challenges as schedules or grading systems and boosts learning motivation and purposefulness.

Keywords: Higher education, virtual learning, sustainable development, learning methods, case studies.

1. INTRODUCTION

We must return to the origins of the contemporary university association to investigate the junction of competence-based higher education, sustainability, telecollaboration and active learning. The Bologna Process ushered in a significant shift in tertiary education: the European Higher Education Area (EHEA), a tiered collaboration system among 48 countries to provide comparable degrees, academic flexibility and high-quality instruction.

Heedful of that, the EHEA's core tasks start to evolve a broader range of perspectives. Over the years, more scholars urged the necessity of value co-creation and teaching quality (Díaz-Méndez & Gummesson, 2012), even implementation of democratic values (Curaj et al., 2018) or transdisciplinary organisation updates (Jæger, 2021), among others. And most clearly, there is a greater awareness of competence-building and sustainability as the means to achieve higher education and employment standards.

Initially, as voiced by Bosselmann (2001), university and sustainability required a better-defined paradigm, overcoming the borders of purely formal division between facts or science and values or arts and humanities. Additionally, the concept of a sustainable university entailed a better consideration and acceptance of the stakeholders (Wright, 2010). Presently, sustainable leadership can help universities engage in institutional culture change, assisting them in finding the best ways to respond to local, regional and global challenges (Leal et al., 2020).

Promoting Agenda 2030, UNESCO, as United Nations' agency coordinating this global commitment, offered an internally consistent and objective explanation of Education for Sustainable Devel-

opment (ESD). According to United Nations (2015), ESD is long-term, transformational learning that equips individuals of all ages with the information, skills, values, and attitudes to confront global issues, such as climate change and environmental degradation, biodiversity loss, poverty and inequality.

Although launched not so long ago, the Sustainable Development Goals (SDG) caused great aspirations and interest within the international community (Bowen et al., 2017; Camacho, 2015; Jones et al., 2017). Specifically, Education for Sustainable Development is acknowledged as a critical facilitator of all Sustainable Development Goals and an essential part of Goal 4 on quality education (United Nations, 2015). Furthermore, Goal 17 involves enhancing global partnerships for sustainable development and encourages effective cooperation among nations.

While the SDGs are organised in principle, they tend to gain relevance and representativeness in undergraduate preparation mainly focusing on technical (Gómez-Martín et al., 2021; Pérez-Sánchez et al., 2020; Turan & Uzunboyulu, 2019) or teaching degrees (García-González et al., 2020; Zamora-Polo & Sánchez-Martín, 2019). There is also an urgent need not only to put this in the context of acquiring second and third language (L2/3) for professional purposes (Kwee, 2021), but to integrate content and foreign language learning pedagogies.

Another compelling challenge in this area is the development of distance cooperation opportunities also known as virtual learning (exchange) or telecollaboration, among others. Therefore, the starting point of this research is the virtual learning idea as a process of active learning, cooperation and international online collaboration aimed at the capacity building during formal education stages.

Our study looks at the Sustainable Active Virtual Learning (SAVL) paradigm, which incorporates important social, academic, competency, and long-term development components. We explore the outcomes of four case studies that were completed through inter-university virtual collaboration; each had a different final task engagement (case study 1 – portfolio, case study 2 – video, case study 3 – presentation, and case study 4 – poster). Virtual collaboration may be used to create innovative learning environments, allowing for more cost-effective university training possibilities, according to the study.

We conduct our analysis of the virtual learning cases by centring on the research questions of how the Sustainable Active Virtual Learning framework aids in the development of a meaningful learning experience (RQ1). In addition, we highlight the active learning pedagogies that are required to facilitate sustainable learning on virtual learning bases (RQ2). Finally, we inquire about organisational efficiency in order to gain a fresh view of training outcomes (RQ3).

2. LITERATURE REVIEW

This section primarily seeks to offer a brief overview of theoretical bases that link active and cooperative learning to the process of knowledge acquisition. The theoretical bases include the three fundamental features affecting competence and sustainable education. These aspects are cooperative learning, active methodologies, as well as second language acquisition. Each of these aspects is discussed in greater detail below.

2.1. Active methodologies

The social-constructivist theory holds that individuals learn through the creation of their knowledge and then linking the newly acquired ideas and experiences with the existing information and experiences (Bruner, 1977; Vygotsky, 1978). Resultantly, new or improved understanding is generated. Using active learning approaches, the educator asks the students to explicitly make associations between the current mental models and new material, leading to the extension of their understanding.

Similarly, the educator can offer learning activities that give the learners an opportunity to address concepts that might have been misunderstood. In a big way, this approach helps the students reconstruct their mental models using the more correct knowledge. Both methods, which encourage active learning and learner-centred classroom organization, ensure that the desired social, cognitive, and cultural development is achieved (Brame, n.a.; Felder & Brent, 2009).

However, even with the above evidence, the question of what constitutes active learning often emerges. According to Bonwell and Eison (1991, p. 2), active learning refers to the “instructional activities involving students in doing things and thinking about what they are doing.” Emphasis is placed on the development of students’ skills instead of just imparting knowledge. The engagement of higher-order mental capacities and promotion of participatory education are also encouraged.

These elements are seen in the modifications made in the education format informed by EHEA. The modifications extend beyond purely administrative aspects by introducing new pedagogical methods based on the constructivist approach. Learning is also designed from the student’s perspective and is based on their motivation and future professional competencies.

This approach represents a future-oriented deep university education, according to Matsushita (2018). It also helps guide the students through an experiential and exponential journey, which ultimately leads to the achievement of the expected outcomes. In an epistemological review of the recent foundations of active learning, Robertson (2018) also reiterates the importance of evaluative meta-cognition, learning communities, and active educational co-creation.

2.2. Cooperative learning

This approach is built on the sociocultural theory (Bonk & Kim, 2013), which holds that learning is achieved when a learner solves challenges beyond their current level of development, the zone of proximal development, with the assistance of peers or teachers/adults. In cooperative learning, therefore, groups are formed to aid in both short and long-term activities, which ultimately create an integrative social component.

Both active and cooperative learning techniques borrow heavily from the sociocultural component of the constructivist learning theory. To this end, the techniques leverage peer interaction to support the construction of accurate and extended mental models among the learners. The four main theoretical perspectives that affect collaborative learning on performance, according to Slavin (1995), include social cohesion, motivation, refinement, and cognitive development.

It has also been established that effective community building largely depends on cooperation. In cooperative learning, for example, small groups ensure that the learners do not necessarily maximize their own learning but also help each other in the process (Slavin, 2014). To this end, cooperative learning should be student-centred. It should also seek to go beyond the transfer of information and help in the development of interpersonal skills, teamwork, and critical thinking.

In the classroom, cooperative learning has been shown to boost students’ self-esteem, collaboration, and performance. Strategies that educators can use to promote cooperative learning include the creation of independent groups, securing individual contributions, setting common goals, teaching communication, as well as integrating cooperative learning into pedagogical experiences.

2.3. Second language acquisition

Second language teaching and learning is largely determined by the curricular or institutional background (Dicenlen, n.d.). However, since the 1970s, the communicative approach (Hymes, 1972)

and foreign language learning theories (Krashen, 1981) have highlighted strategies to communicate meanings.


The experts stress the importance of balancing second language instruction with communicative skills development (Spada, 2007), supporting the competence context (Berns, 2013) and using communicative pedagogy (Canale, 2014). The combination of competence development and the integration of second languages enhances the development of communicative skills (Council of Europe, 2020).

English language learning is increasingly utilising virtual learning environments; they assist in the reinforcement of curricular skills and intercultural aspects of communicative competences (Avgousti, 2018; Polyakova et al., 2021; Thamarana, 2016, August 26-27), provide an innovative opportunity for teaching second languages.

Using telecollaboration to learn a second language contributes to an exclusive experience and facilitates a deeper understanding of new cultures and languages. This strategy fully aligns with the 2030 Agenda (United Nations, 2015), particularly Goal 4: Ensure inclusive, equitable and quality education and Goal 17: Partnerships for the goals. As well these aspects, the project presented in this article fosters the critical perception of soft skills and strengthens the opportunities to achieve competence objectives.

3. METHODOLOGY

We now propose a methodology for developing and implementing a virtual exchange model using the theoretical foundation outlined above as well as Jager et al. (2021) and Garces & O'Dowd's (2021) suggestions. Figure 1 depicts the Sustainable Active Virtual Learning (SAVL) model aimed at the advancement of traversal, communicative and intercultural competences in the field of specialised language use. The linear configuration creates a permanent background of the Agenda 2030 awareness within stages 1-4 as illustrated below. The training model proposed does not require expensive equipment, large organisational costs or other formal arrangements.

S	1. SUSTAINABILITY Sustainable Development Goals (ODS): 17 goals by United Nations	Choose your ODS focus: 
<hr/> Agenda 2030 - An action plan for people, planet and prosperity supported by United Nations		
A	2. ALM & COOPERATION Active Learning Methodologies involve the movement from LOTS to HOTS, metacognition, ZPD, scaffolding and develops Bloom's taxonomy top abilities by applying active techniques and tasks (demonstrations, mind-maps).	Activate learning approaches: <ul style="list-style-type: none"> • knowledge-building by students • learning by doing • meaningful and motivating content • ALM techniques • active final task • formative assessment
<hr/> Cooperation is a joint collaboration work/activity in small groups attaining shared education goals and being embedded in the curricular development.	Cooperate: <ul style="list-style-type: none"> • formal/informal cooperative learning groups • base groups • pair work • inter-group cooperation 	

V	3. VIRTUAL EXCHANGE Virtual exchange process based on Erasmus Virtual Learning, COIL, UNICollaboration or own university support.	Determine virtual exchange system: <ul style="list-style-type: none"> • Pre-established systems • Own process design
	Digital tools for information processing and communication	Use digital tools & support: <ul style="list-style-type: none"> • Moodle / Sakai / LM platforms • Teams / Zoom / Meet / Skype • G-Drive tools
L	4. LANGUAGE LEARNING & COMPETENCES L2/3 learning process & outcomes linked to Revised Bloom's taxonomy	Determine virtual exchange system: <ul style="list-style-type: none"> • Pre-established systems • Own process design
	Competence is the ability to successfully perform a particular task.	Involve competences: <ul style="list-style-type: none"> • Transversal (generic) and specific competences • Plurilingual and pluricultural competences

Figure 1. Sustainable Active Virtual Learning (SAVL) model.

In addition, Figure 1 displays the process of virtual collaboration construction. Despite certain reservations shared by Helm (2015) over some organisational, technical and time limitations related to telecollaboration, there is strong evidence of a positive attitude towards this approach. This may or may not be true in practice. The exchange model designed unifies the advantages of the individual or group initiative and the special education mission. A sustainable Active Virtual Learning (SAVL) scheme does not require a theoretical safeguard to function properly. Even though these days we rely on practical involvement for the appropriate performance of any cooperation, SAVL is a truly engaging and student-centred proposal.

4. IMPLEMENTATION

The need to enhance virtual networking among students from different institutions inspired the creation of a methodological approach for combining online tools to carry out four case studies, incorporating portfolio, video, presentation, and poster final tasks. All the students came from three different universities and countries: CEU Cardenal Herrera (Spain), LAB University of Applied Sciences (Finland) and Lomonosov Moscow State University (Russia) to signify diversity as a key consideration in promoting inclusive activity-based learning. Telecollaboration also strengthens the development of intellectual skills, which are very vital due to the dynamic and global interdependencies. The students were led by lecturers and researchers who organised them into workgroups.

Additionally, the researchers used a draft template version for keeping track of each collaboration description available for the participants (see Table 1 below). This resource proved to be timely support in challenging situations of technical or health issues.

Table 1. Virtual exchange structure design.

Course details: Dates:	University 1 Faculty	University 2 Faculty
Coordinators:	Number of students	Number of students
Organisers:		
Research support:		
1. Project name		
2. Aim	To design a...	
3. Objectives	a) Identify... b) Compare c) Create d) Develop	
4. Sociocultural topics		
5. Languages	English	Spanish
6. Task	Activity design, process and structure (short description)	
7. Evaluation	Description and rubric	
8. Number of session	3-5	
9. Session planning	Session 1 / 2 / 3 / 4 / 5 details	
10. Final session	Final task presentation and virtual exchange discussion	
11. Grading and feedback	Assessment of the learning outcomes	

4.1. Case Study 1: The Portfolio Approach

The portfolio approach was designed to keep extensive records on tasks, digital reading and writing materials, and online interaction records. To prove the effectiveness of the portfolio in teacher training, a trial applying the development of language-based activities was conducted in the experimental groups in May 2021. It had 21 participants, 10 from CEU Cardenal Herrera and 11 from the Lomonosov Moscow State University, in 4 groups. To get a record of the digital virtual learning interaction, the participants engaged in the project portfolio to showcase their efforts, signs of progress, and achievements.

Moreover, the training process was organised in the following manner:

- (a) the mixed group got together and started working on the assignment;
- (b) the task consisted of detecting the major learning difficulties in L2/3 acquisition and designing activities for younger learners;
- (c) all stages of the working process were documented in detail by using a group portfolio;
- (d) at the end of the study, each group presented the portfolio and discussed the telecollaboration results.

In this learning context, the lecturers organised the participants to conduct various experiments, applying language-based activities' development, and the lecturers, for any necessary corrections, analysed the findings. Since the students were all sourced from different study courses and diverse universities, the lecturers had to provide multiple topics to the students.

The lecturers then allowed the diverse students to vote on the topic deemed fit for them to be discussed in the next session. This gave the students a wider variety of the topics available, and a majority voted topic was selected. The participants met once every week for five weeks, each session lasting 45 minutes. The time frame allowed maximum concentration on the topics discussed since too much time may be boring as they will start showing signs of disinterest. However, the students were not restricted within the 45 minutes meet and could participate in any other discussions. Likewise, the one-week time frame between one session and the other allowed students who may not be well conversant with the topic to grasp what it entailed and thus feel included in the conversation. The learners conducted their weekly meetings via the Zoom platform to facilitate communication within borders due to the Covid 19 restrictions on physical interactions. Zoom is more efficient and effective as it allows video calls, sharing screens, and exchanging messages without barriers and interruptions. However, in an attempt to effectively communicate via the Zoom platform, not all the students dedicated their work to the project, and minor issues of time lateness were noticed. This investigation showed the students' positive attitude regarding the portfolio curriculum approach, as commented during the final discussion (see Figure 2).



Figure 2. Portfolio sample.


4.2. Case Study 2: The Video Approach

During the video case study hold in December 2020, it was noted that as specialised language instructors, we have a large range of evidence that active learning brings numerous advantages over the passive learning environment. Videos have become a key element in higher education (HE), particularly in telecollaboration, blended learning and flipped teaching, an essential content delivery,

and training tool. As an active learning methodology, video review was integrated into case 2. The integration chases three goals: developing cognitive abilities, maximizing motivation, and engaging the participants in an active learning environment. The intervention group consisted of 25 students, with 14 from CEU Cardenal Herrera and 11 from the LAB University of Applied Sciences grouped into 5 teams of 5 students each.

The project participants used the Collaborative Online International Learning (COIL) approach, which the main idea is the fundamental need to challenge the students to establish networks for sharing their different learning experiences. It is consistent with the Social Learning Theory (SLT), which stresses the role of peer learning in fostering information. Participants from the CEU Cardenal Herrera and the LAB University of Applied Sciences institutions used project tools and content related to telecollaboration. They used Zoom for convenience and immediate feedback and allowed video calls, non-video calls, sharing of screens, and getting responses to the messages sent without interruption. The plan needed the students to meet once a week for five weeks, each session lasting 50 minutes, making participants remain active.

Specifically, the participants were drawn from different study courses and took part in online synchronous discussions. Thus, getting common a common topic called “Soft skills” for collaborative work proved adequate. In addition, the project model was based on three components: icebreaker activities, collaborative tasks, and reflection activities. Icebreaker activities enabled students to know each other and collaborate to compute a detailed report. The collaborative task saw students grouped in rooms to discuss the proposed topic each session. Lastly, a reflection session involved sharing a video review and its outline via Google Drive. For detecting the most frequent skills listed in the outline, the Sketch Engine online tool was used. This corpus analysis system processed the outline texts and uncovered the importance of the “time management” in the first place (11) and “emotional intelligence” (5) collocations/skills (see Figure 3).



Collocations	Frequency	Frequency per million	Score
1 soft-j nouns modified by "%w" skill-n	18	6,158.10	13.3
2 skill-n modifiers of "%w" soft-j	18	6,158.10	13.3
3 time-n nouns modified by "%w" management-n	11	3,763.30	13.3
4 management-n modifiers of "%w" time-n	11	3,763.30	13.3
5 important-j verbs complemented by "%w" be-v	7	2,394.80	14.0
6 be-v complements of "%w" important-j	7	2,394.80	14.0
7 be-v pronominal subjects of "%w" it-d	7	2,394.80	13.0
8 be-v pronominal subjects of "%w" you-d	7	2,394.80	12.4
9 be-v pronominal objects of "%w" it-d	6	2,052.70	13.3
10 skill-n verbs with "%w" as object be-v	6	2,052.70	11.9
11 be-v objects of "%w" skill-n	6	2,052.70	11.9
12 intelligence-n modifiers of "%w" emotional-j	5	1,710.60	14.0
13 emotional-j nouns modified by "%w" intelligence-n	5	1,710.60	14.0

Figure 3. Sketch Engine text analysis.

4.3. Case Study 3: The Presentation Approach

During the presentation case study (May 2021), an active learning method is developed to improve the effectiveness of presentation-based learning through telecollaboration on report elaboration. The method used in this study is Classroom Action Research and has four stages: planning, implementing, observing, and evaluating. The study showed an improvement in active learning by finding, interpreting, and filtering the information. The focus group consisted of 8 students with each university contributing four and were arranged into four groups. It was carried out in stages. Stage 1 was the preparatory stage where the participants and the author of the project were expected to work on the next items according to the plan, which entailed the topic and the different ways of constructing argumentation on the discussion. The topics discussed were together with stereotypes, equality, education, fashion, and social life. In Stage 2, students were divided into two groups, A and B, each group having two students from CEU Cardenal Herrera and the LAB University of Applied Sciences.

The groups and the author met online on zoom to discuss the planned topics all of them related to Sustainable Development Goal 4 (Quality Education). The online session participants were allowed to independently determine the language rules for conducting a debate session on various options. First, participants changed the language after 20 to 45 minutes. The second option entailed participants from CEU Cardenal Herrera speaking English as those from the LAB University of Applied Sciences speaking Spanish. Lastly, the online sessions were divided into two parts, 30 minutes each for both English and Spanish. The project participants (100% female group) were to conduct the conversation without the lecturer's direct input, who acted in an observer mode. Stage 3 consisted of a post-session questionnaire. On completing every session, students were expected to fill out questionnaires on google forms. Stage 4: Post-session discussion. After each session, the authors reviewed the process to determine and identify the following: 1. Linguistic features and techniques used in the discussion by the participants of a foreign university. 2. Ways of constructing argumentations by representatives of foreign universities 3. Cultural features of the discussions by representatives of the foreign country. The project's implementation included a free schedule and synchronous sessions. One of the most relevant outcomes was a presentation based on the Classroom Action Research technique.

Within this experimental setting, we analysed the frequency of words used in presentations as shown in Figure 4. The frequently used words point to the actual connection between education, children, quality and learning in the Case Study 3 setting.

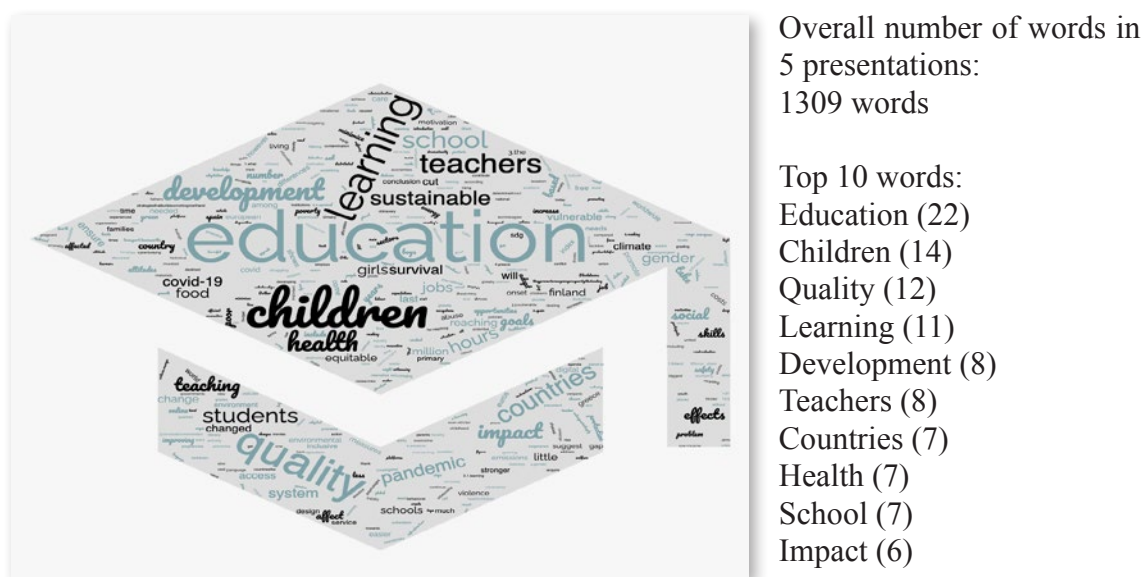


Figure 4. Word Cloud text analysis.

4.4. Case Study 4: The Poster Approach

During the poster case study (April 2021), it was identified that its main aim was to investigate what effect posters as an active learning methodology element have on the students' academic achievements through telecollaboration. The research was conducted through the pre/post-test model to determine the learning outcomes levels. At the end of the four-week research, it was noted that implementing the activity-based posters in virtual learning contributes to effective communication, integration, and creativity competencies development. It consisted of 12 participants, with each institution contributing six and were three groups. The participants from CEU Cardenal Herrera University and LAB Applied Science University were led by their tutor to conduct research through the pre-and post-test models to determine the learning outcomes levels. After the research was done, the outcome showed that implementing the activity-based posters in online learning facilitated effective communication.

The lecturers helped the students identify better drawing apps and recommended trusted sites that will sum up their outcomes in posters. The students were able to meet virtually through the zoom platforms. They then presented their posters, which ensured an interactive session by allowing video and non-video calls, sharing their PC screens, and sending real-time messages to each other. The responses were fast without any interruptions.

The students were organized into five sessions consisting of a session every week, giving students maximum time to understand the next meeting's topic of discussion. Moreover, each session lasted for 50 minutes allowing for maximum interaction and concentration from the students; hence the goal of message transfer is achieved. Still, the students could freely get into their discussions outside the 50 minutes. Students were allowed to independently choose their preferred methods of the lesson's activity-based poster presentation during the meeting.

The learners are allowed to vote on their preferred methods. Through this, the students can closely relate to the graphics the resulting outlook contains the desired information. However, if some students are not supporting the majority voted poster, a time frame of one week is given to allow the research and be familiar with the learning activity-based poster. The posters were based on the research topics, including education, fashion, and equality among all the participants. The students came from different cultural backgrounds, with the CEU Cardenal Herrera University speaking English while the LAB Applied Science University students speaking Spanish. The diversity helped students share their different drawing ideas with the rest, thus promoting diverse knowledge. This was necessary to ensure continuous global dynamism.

Lastly, after the correct posters are presented and reviewed by the lecturer, students are issued with the post-session assessment questionnaire for students to fill on google forms. The review process by the lecturer gives room for correction of possible errors. Figure 5 (below) shows two examples of learning outcomes presented by mixed groups of undergraduates who were able to focus on quality education in two national contexts.



Figure 5. Posters designed by students.

5. EVALUATION

As we have seen, the Implementation section allowed us to connect the Sustainable Active Virtual Learning scheme to four different training scenarios. The overall performance analysis now seeks to generally envision strong and weak points of every case study. To that end, we use a statistically proven, time-tested data tool called the Denison Organisational Culture Survey or DOCS (Denison et al., 2012). The original model assesses the efficiency of four major characteristics of organisational culture: involvement, consistency, adaptability and mission. As a result, this provides us with the baseline structure and opens the door for relating those features to social, academic, competential and sustainable outlooks.

With this in mind, a research team member and observer evaluated all case studies using the Likert scale (being 1-the lowest and 5-the highest marks) and shared the data in Table 2. The distribution of scores illustrates in more detail that the Video and Poster (both rated 4,83) case studies resulted in slightly stronger prototypes than the Presentation (4,67) and Portfolio (4,58) options. This might suggest a need for updated, stimulating and more creative training goals.

From the perspective of the critical areas, the social involvement factor is relatively high, whereas the Portfolio (4,33) and Presentation (4,33) cases are missing this interaction. Moreover, the academic consistency part is equally consistent throughout the study. On average, the distribution of competential adaptability reached 4,67 in all cases except for the Portfolio approach, which showed a prominent value of 5,00. Finally, the sustainability mission viewpoint was especially noticeable in the case of studies 2, 3 and 4 and required an enhancement in the Portfolio setting.

Taking the Denison Model, we can have the first insight into the virtual learning system as a type of organisational structure and improve some aspects of the training model applied.

Table 2. The Denison Model adaptation.

Adapted Denison model	(1-5)	Average
CS_1_portfolio.[Social involvement. Empowerment.]	4	
CS_1_portfolio.[Social involvement. Team orientation.]	5	
CS_1_portfolio.[Social involvement. Capability development]	4	4,33
CS_1_portfolio.[Academic consistency. Core values.]	5	
CS_1_portfolio.[Academic consistency. Agreement.]	5	
CS_1_portfolio.[Academic consistency. Coordination & integration.]	4	4,67
CS_1_portfolio.[Competential adaptability. Creating change.]	5	
CS_1_portfolio.[Competential adaptability. Student focus.]	5	
CS_1_portfolio.[Competential adaptability. Organisational learning.]	5	5,00
CS_1_portfolio.[Sustainability mission. Strategic direction.]	4	
CS_1_portfolio.[Sustainability mission. Goals and objectives.]	5	
CS_1_portfolio.[Sustainability mission. Vision.]	4	4,33
Average	4,58	
CS_2_video.[Social involvement. Empowerment.]	5	
CS_2_video.[Social involvement. Team orientation.]	5	
CS_2_video.[Social involvement. Capability development]	5	5,00
CS_2_video.[Academic consistency. Core values.]	4	
CS_2_video.[Academic consistency. Agreement.]	5	
CS_2_video.[Academic consistency. Coordination & integration.]	5	4,67
CS_2_video.[Competential adaptability. Creating change.]	4	
CS_2_video.[Competential adaptability. Student focus.]	5	
CS_2_video.[Competential adaptability. Organisational learning.]	5	4,67
CS_2_video.[Sustainability mission. Strategic direction.]	5	
CS_2_video.[Sustainability mission. Goals and objectives.]	5	
CS_2_video.[Sustainability mission. Vision.]	5	5,00
Average	4,83	
CS_3_presentation.[Social involvement. Empowerment.]	4	
CS_3_presentation.[Social involvement. Team orientation.]	4	
CS_3_presentation.[Social involvement. Capability development]	5	4,33
CS_3_presentation.[Academic consistency. Core values.]	5	
CS_3_presentation.[Academic consistency. Agreement.]	4	
CS_3_presentation.[Academic consistency. Coordination & integration.]	5	4,67
CS_3_presentation.[Competential adaptability. Creating change.]	4	

Adapted Denison model	(1-5)	Average
CS_3_presentation.[Competential adaptability. Student focus.]	5	
CS_3_presentation.[Competential adaptability. Organisational learning.]	5	4,67
CS_3_presentation.[Sustainability mission. Strategic direction.]	5	
CS_3_presentation.[Sustainability mission. Goals and objectives.]	5	
CS_3_presentation.[Sustainability mission. Vision.]	5	5,00
Average	4,67	
CS_4_poster.[Social involvement. Empowerment.]	5	
CS_4_poster.[Social involvement. Team orientation.]	5	
CS_4_poster.[Social involvement. Capability development]	5	5,00
CS_4_poster.[Academic consistency. Core values.]	5	
CS_4_poster.[Academic consistency. Agreement.]	4	
CS_4_poster.[Academic consistency. Coordination & integration.]	5	4,67
CS_4_poster.[Competential adaptability. Creating change.]	4	
CS_4_poster.[Competential adaptability. Student focus.]	5	
CS_4_poster.[Competential adaptability. Organisational learning.]	5	4,67
CS_4_poster.[Sustainability mission. Strategic direction.]	5	
CS_4_poster.[Sustainability mission. Goals and objectives.]	5	
CS_4_poster.[Sustainability mission. Vision.]	5	5,00
Average	4,83	

5. CONCLUSIONS

The Sustainable Active Virtual Learning (SAVL) model is the original method for managing online collaboration schemes, which we described in our research. This approach enables stakeholders to interact with an enhanced vision of collaborative learning goals, social challenges and technical issues.

The SAVL outline can bring together international users within an innovative L2/L3 language context combined with the promotion of sustainability. Continuing with this logic, we claim that not only does the model provide for effective virtual learning procedures, but so do the research questions answered here:

RQ1. Because of the widespread availability, cost-effectiveness, and efficacy of training practices, incorporating Sustainable Active Virtual Learning into the learning process is a practical approach to acquiring intercultural L2/3 skills.

RQ2. We revealed an interesting pedagogic way of ensuring a quality learning experience oriented towards sustainability by implementing a common training pattern.

RQ3. The virtual exchange was also considered from the perspective of organisational efficiency according to the Denison model and its benefits lie beyond the process of communication online.

The findings of the research imply that future studies should focus on virtual exchange systems, including international HE participants in a guided project interaction. Another crucial part of sup-

porting learning outcomes is to introduce a four-tiered way of managing online training where sustainability, active learning methodologies, virtual collaboration, foreign language acquisition and competences play a special role.

Further experimental investigations on targeting the Sustainable Active Virtual Learning telecollaboration should be conducted due to the relevance of plurilingual development to HE training. One potentially significant shortcoming of our approach is that it must account for more testing; we want to address this in future research.

REFERENCES

- Avgousti, M. I. (2018). Intercultural communicative competence and online exchanges: A systematic review. *Computer Assisted Language Learning*, 31(8), 819–853. <https://doi.org/10.1080/09588221.2018.1455713>
- Berns, M. (2013). *Contexts of competence: Social and cultural considerations in communicative language teaching*. Springer Science & Business Media.
- Bonk, C. J. & Kim, K. A. (2013). Extending sociocultural theory to adult learning. In M. C. Smith & T. Pourchot (Eds.), *Adult learning and development: Perspectives from educational psychology* (pp. 76–88). Routledge.
- Bonwell, C. C., & Eison, J. A. (1991). *Active learning: Creating excitement in the classroom*. 1991 ASHE-ERIC higher education reports. ERIC.
- Bosselmann, K. (2001). University and Sustainability: Compatible agendas? *Educational Philosophy and Theory*, 33(2), 167–186. <https://doi.org/10.1111/j.1469-5812.2001.tb00261.x>
- Bowen, K. J., Cradock-Henry, N. A., Koch, F., Patterson, J., Häyhä, T., Vogt, J., & Barbi, F. (2017). Implementing the “Sustainable Development Goals”: Towards addressing three key governance challenges—collective action, trade-offs, and accountability. *Current Opinion in Environmental Sustainability*, 26–27, 90–96. <https://doi.org/10.1016/j.cosust.2017.05.002>
- Brame, C. (n.d.). *Active Learning*. Vanderbilt University. <https://cft.vanderbilt.edu/guides-sub-pages/active-learning/>
- Bruner, J. (1977). *The Process of Education*. Harvard University Press.
- Camacho, L. (2015). Sustainable Development Goals: Kinds, connections and expectations. *Journal of Global Ethics*, 11(1), 18–23. <https://doi.org/10.1080/17449626.2015.1010097>
- Canale, M. (2014). *From communicative competence to communicative language pedagogy*. Routledge.
- Council of Europe (2020). *Common European framework of reference for languages: Learning, teaching, assessment; companion volume*. Council of Europe Publishing. <https://rm.coe.int/common-european-framework-of-reference-for-languages-learning-teaching/16809ea0d4>
- Curaj, A., Deca, L., & Pricopie, R. (2018). *European Higher Education Area: The Impact of Past and Future Policies*. Springer International Publishing. <https://doi.org/10.1007/978-3-319-77407-7>
- Denison, D., Hooijberg, R., Lief, C., & Lane, N. (2012). *Leading culture change in global organizations: Aligning culture and strategy*. John Wiley & Sons.
- Díaz-Méndez, M., & Gummesson, E. (2012). Value co-creation and university teaching quality: Consequences for the European Higher Education Area (EHEA). *Journal of Service Management*, 23(4), 571–592. <https://doi.org/10.1108/09564231211260422>
- Dicenlen (n.d.). *Adquisición de una segunda lengua*. Dicenlen. <https://www.dicenlen.eu/es/diccionario/entradas/adquisicion-segunda-lengua>

- Felder, R. M., & Brent, R. (2009). Active learning: An introduction. *ASQ Higher Education Brief*, 2(4), 1–5.
- Garces, P., & O’Dowd, R. (2021). Upscaling virtual exchange in university education: Moving from innovative classroom practice to regional governmental policy. *Journal of Studies in International Education*, 25(3), 283–300. <https://doi.org/10.1177/1028315320932323>
- García-González, E., Jiménez-Fontana, R., & Azcárate, P. (2020). Education for Sustainability and the Sustainable Development Goals: Pre-Service Teachers’ Perceptions and Knowledge. *Sustainability*, 12(18), 7741. <https://doi.org/10.3390/su12187741>
- Gómez-Martín, M. E., Gimenez-Carbo, E., Andrés-Doménech, I., & Pellicer, E. (2021). Boosting the sustainable development goals in a civil engineering bachelor degree program. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 22(8), 125–145. <https://doi.org/10.1108/IJSHE-02-2021-0065>
- Helm, F. (2015). The practices and challenges of telecollaboration in higher education in Europe. *Language Learning & Technology*, 19(2), 197–217.
- Hymes, D. (1972). On communicative competence. In J. B. Pride & J. Holmes (Eds.), *Sociolinguistics* (pp. 269–293). Penguin Books.
- Jæger, K. (2021). New-Style Higher Education: Disciplinarity, Interdisciplinarity and Transdisciplinarity in the EHEA Qualifications Framework. *Higher Education Policy*, 34(1), 155–174. <https://doi.org/10.1057/s41307-018-00126-w>
- Jager, S., Nissen, E., Helm, F., Baroni, A., & Rousset, I. (2019). Virtual Exchange as innovative practice across Europe. Awareness and use in higher education. *EVOLVE Project Baseline Study*. Retrieved July, 17, 2020. <http://hdl.handle.net/11370/80666684-9024-466a-9968-d13b335cfb6a>
- Jones, P., Wynn, M., Hillier, D., & Comfort, D. (2017). The Sustainable Development Goals and Information and Communication Technologies. *Indonesian Journal of Sustainability Accounting and Management*, 1(1), 1-15. <https://doi.org/10.28992/ijksam.v1i1.22>
- Krashen, S. D. (1981). *Second language acquisition and second language learning*. University of Southern California.
- Kwee, C. T. T. (2021). I Want to Teach Sustainable Development in My English Classroom: A Case Study of Incorporating Sustainable Development Goals in English Teaching. *Sustainability*, 13(8), 4195. <https://doi.org/10.3390/su13084195>
- Leal, W., Eustachio, J. H. P. P., Caldana, A. C. F., Will, M., Lange Salvia, A., Rampasso, I. S., Anholon, R., Platje, J., & Kovaleva, M. (2020). Sustainability Leadership in Higher Education Institutions: An Overview of Challenges. *Sustainability*, 12(9), 3761. <https://doi.org/10.3390/su12093761>
- Matsushita, K. (2018). *Deep active learning*. Springer.
- Pérez-Sánchez, M., Díaz-Madroñero, M., Mula, J., & Sanchis, R. (2020). The Sustainable Development Goals (SDGs) applied to higher education. A project-based learning proposal integrated with the SDGs in bachelor degrees at the Campus Alcoy (UPV). In L. Gómez Chova, A. López Martínez & I. Candel Torres (Eds.), *EDULEARN20 Proceedings: 12th International Conference on Education and New Learning Technologies Online Conference, 6-7 July, 2020* (pp. 3997–4005). IATED. <https://doi.org/10.21125/edulearn.2020.1078>
- Polyakova, O., Goryacheva, I. N., & Galstyan-Sargsyan, R. (2021). Collaborative Online Learning: Plurilingual and Pluricultural Development. *Higher Education in Russia*, 30(10), 117–127. <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2021-30-10-117-127>

- Robertson, L. (2018). Toward an epistemology of active learning in higher education and its promise. In A. Misseyanni, M. D. Lytras, P. Papadopoulou, & C. Marouli (Eds.), *Active Learning Strategies in Higher Education* (pp. 17-44). Emerald Publishing Limited.
- Slavin, R. E. (1995). *Cooperative learning: Theory, research, and practice* (2nd ed). Allyn and Bacon.
- Slavin, R. E. (2014). Making cooperative learning powerful. *Educational Leadership*, 72(2), 22–26.
- Spada, N. (2007). Communicative language teaching. In J. Cummins & C. Davison (Eds.), *International handbook of English language teaching* (pp. 271–288). Springer. https://doi.org/10.1007/978-0-387-46301-8_20
- Thamarana, S. (2016). Role of E-learning and Virtual Learning Environment in English language learning. *Teaching English Language and Literature: Innovative Methods and Practices, EL-TAI Tirupati*, 61-62. <https://www.scribd.com/document/342847466/Role-of-E-learning-and-Virtual-Learning-Environment-in-English-Language-Learning>
- Turan, B. & Uzunboylu, H. (2019). Awareness Training for Sustainable Development: Development, Implementation and Evaluation of a Mobile Application. *Sustainability*, 11(3), 611. <https://doi.org/10.3390/su11030611>
- United Nations (2015). *General Assembly Resolution A/RES/70/1. Transforming Our World, the 2030 Agenda for Sustainable Development*. https://www.un.org/en/development/desa/population/migration/generalassembly/docs/globalcompact/A_RES_70_1_E.pdf
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind and society: The development of higher mental processes*. Harvard University Press.
- Wright, T. (2010). University presidents' conceptualizations of sustainability in higher education. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 11(1), 61–73. <https://doi.org/10.1108/14676371011010057>
- Zamora-Polo, F. & Sánchez-Martín, J. (2019). Teaching for a Better World. Sustainability and Sustainable Development Goals in the Construction of a Change-Maker University. *Sustainability*, 11(15), 4224. <https://doi.org/10.3390/su11154224>

El Ídolo oculado de Bullas. Un ejemplo del uso del patrimonio arqueológico local como recurso educativo

Porrúa Martínez, Alfredo y Robles Fernández, Alfonso

Museo de la Ciencia y el Agua y Departamento de Didáctica de las Ciencias Matemáticas y Sociales, Universidad de Murcia (España)

Abstract: This article proposes an interpretation of the iconography of the piece known as the Cabezo del Oro Oculated Idol, deposited in the Wine Museum of Bullas (Murcia), through comparison with similar figures found in the region of Murcia. It follows from this interpretation that the representation of such motives could well be due to a relation with the theory of extramission, with which the philosopher Empedocles of Agrigento explained the origin of visual perception in the 5th century BC. This is intended to publicize how the contents of subjects such as History are created through concrete models taken from the local heritage, thus illustrating the steps of the scientific method, from the observation of portable art objects to the formulation of hypotheses explaining its role in past societies.

Museums, aware from the beginning that they cannot limit their role to simple exhibition rooms, often carry out similar projects; for this, they offer workshops and school visits seeking to increase the social base of users at their disposal. They thus fulfil an educational function that has an additional incentive for students: it takes place in a non-formal context and represents a break from the monotony of traditional classes.

Keywords: Social sciences, humanities, prehistoric art, iconography, intangible heritage

1. INTRODUCCIÓN

Es bien sabido que la religiosidad popular y los cultos ancestrales de nuestros antepasados, a lo largo de los diferentes periodos de la Historia (incluida la Prehistoria) son fenómenos que se integran en el concepto de “tiempo histórico” y en los llamados “tempos largos” propuestos en su día por Ferdinand Braudel. Son estos, además del resto de las categorías que configuran lo que se ha dado en llamar “pensamiento histórico”, los más complejos de asimilar para el alumnado y para el ciudadano en general. Profundizar en su conocimiento dentro del ámbito educativo permite a los docentes ofrecer una explicación de ciertas manifestaciones del arte y de las formas de vida en la Prehistoria, alejándose de los planteamientos historicistas y memorísticos que han dominado la propia disciplina histórica y su didáctica hasta la primera mitad del siglo XX y cuya presencia todavía se aprecia en algunos libros de texto, sobre todo de Educación Primaria.

Dentro del ámbito de la Educación patrimonial y de la didáctica objetual, en este trabajo se analiza qué significado pudo tener una iconografía con un alto grado de abstracción, expresada en diversos soportes, vinculada con la sociedad en la que fue ideada, con el fin de facilitar la comprensión de la misma por parte de los docentes y del alumnado que indaga en las aulas sobre este tipo de manifestaciones y/o en las visitas a las instalaciones de un museo donde se custodian algunos objetos arqueológicos originales. Es posible combinar actividades llevadas a cabo en contextos de educación no formal, tales como museos, centros de interpretación y yacimientos arqueológicos, con otras desarrolladas en los centros educativos de la localidad en la que estas instituciones prestan su función cultural y educativa. Todo ello supone entablar un conjunto de iniciativas centradas en la metodología del aprendizaje por descubrimiento, lo que a su vez implicaría un proyecto común para los educan-

dos de educación primaria y secundaria. Proyecto común que parte de la necesidad de cambiar los planteamientos actuales en materia de didáctica de las ciencias sociales, especialmente en el campo de la historia. La mayor parte del alumnado sigue, hoy en día, conociendo los restos patrimoniales y su propia historia a través de manuales que ofrecen una visión superficial de la misma; en ocasiones, podríamos decir que es tan general que los alumnos la perciben como una disciplina con la que no pueden identificarse. El aprendizaje de los contenidos de dicha materia se ve así lastrado por la falta de motivación de los alumnos, produciéndose, en consecuencia, un aprendizaje superficial de dichos contenidos (Merchán, 2002).

Por otra parte, los datos asimilados suelen partir de una perspectiva global que analiza los eventos históricos siguiendo pautas generales, a menudo muy alejadas del contexto territorial en el que se desarrolla la vida de los alumnos. Tal es así, que los alumnos memorizan la importancia de estaciones de arte rupestre del Sur de Francia, pero ignoran la presencia de estaciones de similar relevancia que se encuentran a escasa distancia de su lugar de residencia. Es fácil deducir, por lo tanto, las razones por las que no se identifican con determinados fenómenos históricos y los perciben como lejanos e irreales (Santacana et al., 2016).

2. LA PIEZA OBJETO DE ESTUDIO. LA CIRCUNSTANCIAS DEL HALLAZGO Y EL CONTEXTO ARQUEOLÓGICO

El Noroeste de la región de Murcia es una comarca accidentada, con un relieve agreste, cuyos valles están recorridos por ríos relativamente caudalosos si se comparan con la mayoría de los cursos fluviales de la vertiente mediterránea. Está formado por los términos municipales de Moratalla, Caravaca de la Cruz, Calasparra, Cehegín y Bullas. La mayor parte de ellos conforman territorios amplios, en los que un núcleo urbano central, con una densidad poblacional media, alterna con vastas extensiones de bosques en los que el poblamiento disperso es la norma.

La población de Bullas, con 82,2 km², es la excepción. En su término se distinguen tres áreas bien diferenciadas: la primera está constituida por un conjunto de sierras distribuidas en alineaciones paralelas que se distribuyen al norte y al oeste del mismo; la segunda, formada por colinas y lomas suaves que descienden desde la llanura central que forma el núcleo del término municipal de Bullas. Esta llanura constituye la tercera sub-unidad y se caracteriza por ser una extensión plana de altitud elevada, por cuyo borde sur discurre el río Mula (Romero, 1985, pp. 113-126). El Cabezo del Oro, lugar donde fue hallado el objeto que analizamos, se encuentra en la segunda sub-unidad precitada. Se trata de un pequeño cerro testigo situado en las laderas que descienden desde el núcleo urbano de Bullas hacia el valle del Mula, en el paraje conocido como Reclín (Martínez y García, 1993, p. 3). Nos encontramos ante un poblado que estuvo habitado durante el Calcolítico y el Bronce Pleno, y que, posiblemente, dispuso de estructuras funerarias.

Sabemos que en la década de los ochenta del pasado siglo sufrió varios desmontes de gran potencia con el fin de acondicionar el terreno para un uso agrícola; en el transcurso de esos trabajos, unos operarios descubrieron una sepultura (situada a unos 0,70 metros de profundidad) que contenía un ajuar formado por brazaletes ovalados y un puñal, ambos de bronce, utillaje lítico variado y una diáfisis de ovicáprido con motivos tallados y grabados (Martínez y García, 1993, p. 4). Poco después, los materiales fueron donados al Colectivo Local de Arqueología de Bullas, que los inventarió entre los años 1983 y 1984, contabilizándose 19 registros que englobaban un total de 30 muestras. Curiosamente, la última pieza a la que hacíamos alusión no fue mencionada en ese registro, pues el inventario de bienes donados a dicho colectivo era parcial y todavía no se habían clasificado ni descrito buena parte de los

fondos de esta colección (García, 1995). Donadas al ayuntamiento de Bullas con el fin de crear un museo de arqueología en la localidad, las piezas fueron depositadas en la concejalía de cultura de la misma. En 2003, con ocasión de la inauguración del Museo del Vino de Bullas, se decidió incluir un reducido número de piezas de dicho fondo en la exposición permanente del museo con el fin de ilustrar la evolución histórica de la presencia humana en el territorio administrativo de Bullas (Martínez, 2005, pp. 11-22). Entre ellas ya aparecía la pieza anteriormente mencionada, donada el 3 de mayo de 2003 y que ya había sido mencionada en algunas publicaciones (San Nicolás, 1986, pp. 165-174).

Se trata de la diáfisis de una tibia de ovicáprido de 13 centímetros de longitud, con una anchura máxima de 2,5 centímetros, pulida y alisada (Figura 1). Su perfil es convexo y las apófisis han sido recortadas y alisadas. Contiene motivos grabados distribuidos de forma vertical en la cara convexa de la pieza: en la parte inferior se aprecia un friso de rombos entrecruzados, sobre los que aparecen dos arcos convergentes paralelos y dos coronas circulares paralelas en horizontal sobre las que aparecen trazos epicéntricos radiales. En la parte superior, se observa la presencia de un friso de trazos verticales paralelos. La presencia de coronas circulares radiadas, son las que han permitido identificarla como un *ídolo oculado*, un bien mueble asociado a representaciones estilizadas de la figura humana en las que los ojos tienen una importancia especial. El resto de los elementos han sido tradicionalmente interpretados como rasgos faciales asociados a estos; así, los arcos convergentes bajo estos representarían la forma de la nariz y los arcos infraciliares, mientras que los trazos verticales del friso superior se identificarían como el pelo y los frisos romboidales se podrían identificar como tatuajes faciales (Acosta, 1967; Fernández y Salcedo, 2020, p. 232).

3. LAS FIGURAS OCULADAS EN EL ARTE ESQUEMÁTICO PENINSULAR. ALGUNOS PARALELOS ICONOGRÁFICOS CONOCIDOS

Este tipo de representaciones aparece en contextos arqueológicos que se extienden desde el Neolítico final hasta el Bronce Antiguo peninsular y se dan en varios soportes: en cuevas y abrigos, en forma de pinturas y grabados rupestres; en motivos presentes en la cerámica y, claro está, en soportes muebles como el que nos ocupa. De hecho, las formas más antiguas que contienen este tipo de motivos aparecen sobre restos óseos animales y suelen asociarse a horizontes cronológicos adscritos a la etapa final del Neolítico y su transición al Calcolítico (Soler y Barciela, 2018, pp. 191-205; Rodríguez, 2018).

Su producción no forma parte de hallazgos aislados en contextos únicos; existen abundantes ejemplos de *ídolos oculados* en la Comarca del Noroeste de la región de Murcia que son muy similares al hallado en Bullas. Así, tenemos una pieza similar encontrada en Los Royos, Caravaca de la Cruz (Ayala, 1981, pp. 361-363) y tres figuras más en la Sierra de la Puerta, en Cehegín (Fernández y Salcedo, 2020, pp. 212-213). Todas ellas fueron elaboradas a partir de huesos largos de cápridos y ovicápridos y tienen repertorios iconográficos similares, con motivos *oculiformes* irradiados, ya sea a partir de un punto central que se inscribe dentro de un círculo sobre el que se sitúan trazos alargados, o a partir de una sucesión de círculos concéntricos, con o sin trazos radiales en la corona circular que se forma entre ellos (Fernández y Salcedo, 2020, pp. 230-231).

Naturalmente, tales hallazgos no solo se circunscriben al actual territorio de la región de Murcia, sino que abarcan toda la Península Ibérica. Se detecta, eso sí, una mayor frecuencia en las comunidades autónoma de Andalucía, Valencia y Cataluña (Rodríguez, 2018), aunque también disponemos de representaciones de *oculados* en Extremadura (Collado, 2009, pp. 89-108), en Galicia (Tejerizo-García et al., 2020, pp. 38-56) o en Portugal (Salvador y Ferreira, 2008, pp. 197-205). De hecho, ni siquiera podría deducirse de esto que la presencia de *oculados* se dé solo en yacimientos peninsulares:

hay figuras *oculadas* asociadas al arte mueble en Inglaterra (Longworth, 1999, pp. 83-88), en el sur de Francia (Hameau, 1995, pp. 108-116) o en la Península Itálica (Bernabò, 1958); así como abundantes paralelos iconográficos en el Próximo Oriente, en yacimientos arqueológicos tan dispares como Mari (Beyer, 2010, pp. 187-194), Uruk (Breniquet, 1996, pp. 31-53), Deir Ezzor (Cooper, 2018), Tepe Gawra (Speiser, 1935) o Jericó (Kenyon, 1965).

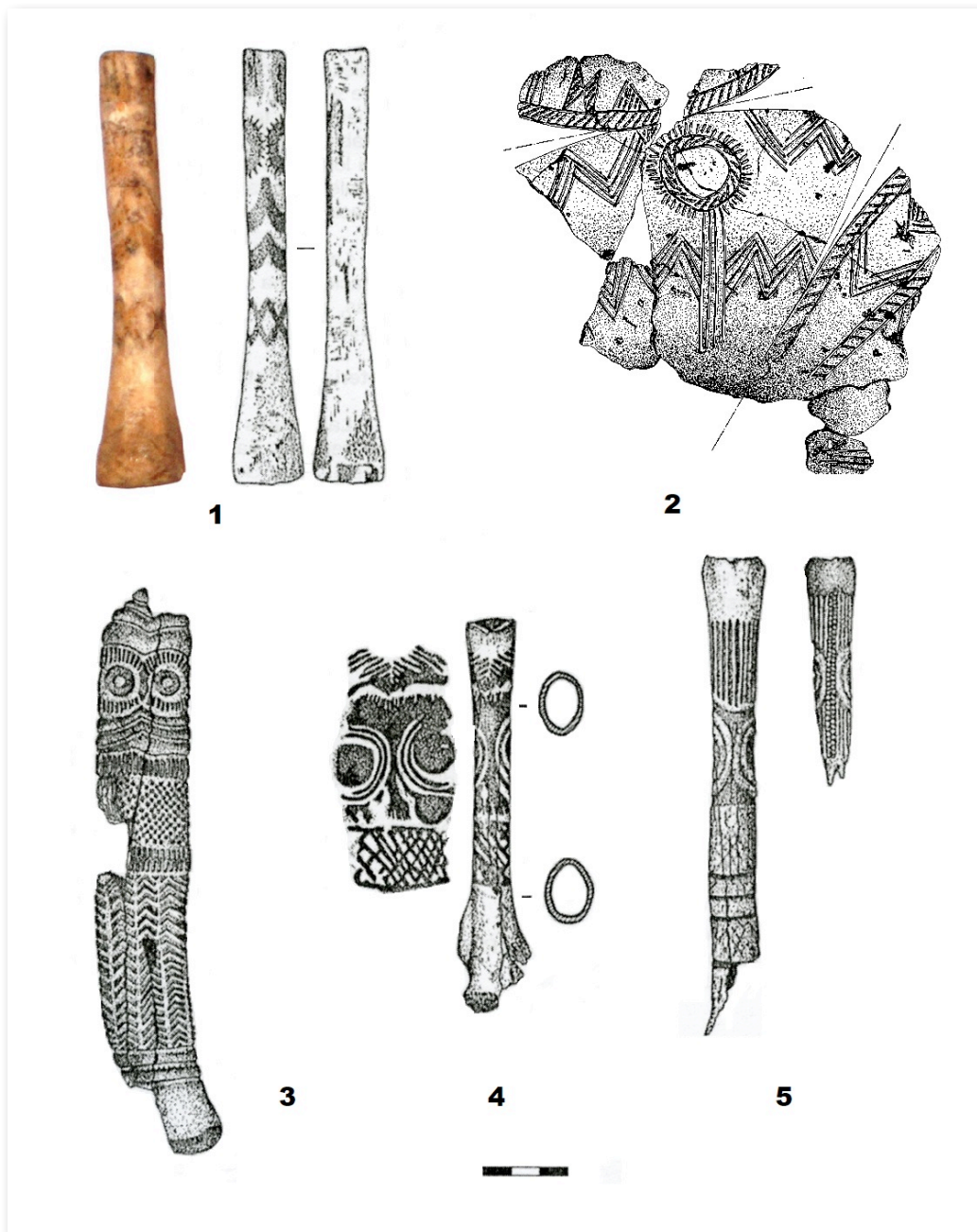


Figura 1. (1) Ídolo oculado del Cabezo del Oro, Bullas. (2) Vaso cerámico calcolítico con motivo solar. Las Peñicas, Archivel (Caravaca de la Cruz). Objetos muebles con motivos oculados grabados de la Comarca del Noroeste de la Región de Murcia. (3) Los Royos (Caravaca). (4-5) Sierra de la Puerta (Cehegín). Elaboración propia.

El arco cronológico en el que estas figuras se inscriben también se extiende, de manera progresiva, hacia los momentos iniciales de la Edad del Bronce, llegando en ciertos casos a darse representaciones de este tipo en el Bronce Pleno. Curiosamente, se observa en todos ellos una cierta uniformidad

en lo que concierne su aspecto y los motivos a los que se asocian. Una uniformidad que trasciende las distancias geográficas, lo que nos permite suponer que tales representaciones tenían el valor de símbolos, con un valor religioso y/o cultural común que los hombres de la época eran capaces de identificar. En el caso de las figuras muebles denominadas como «*ídolos oculados*» en la región de Murcia, tales símbolos suelen aparecer en contextos funerarios o en abrigos y cuevas con grabados y pinturas rupestres (Fernández y Salcedo, 2020, p. 208). Se trata pues de lugares que tienen una vocación pública, en la que los rituales de la muerte tienen una importancia significativa. No es preciso recordar que se dan abundantes casos de enterramientos colectivos junto a algunas de estas estaciones rupestres: tal es el caso de los abrigos de Peña Rubia en Cehegín (San Nicolás, 1986, pp. 87-118) o el Milano en Mula (Mateo, 1998, p. 43).

Desgraciadamente, en este período carecemos de fuentes escritas y las fuentes iconográficas y materiales propias del mismo responden a un esquematismo, a una abstracción de tal magnitud, que es muy difícil identificar las figuras representadas. Aventurarnos a interpretar las creencias y la mentalidad de sus artífices y de los grupos humanos a los que eran destinados es sumamente difícil. Sin embargo, pueden establecerse asociaciones a partir de motivos más fáciles de reconocer, con atributos o elementos comunes a las figuras *oculadas*.

4. LOS MOTIVOS SOLEIFORMES Y ESTELIFORMES.

Estos motivos bien podrían vincularse con los motivos *soleiformes* o *esteliformes*, muy frecuentes en el Arte Rupestre Esquemático, propio del periodo temporal en el que opera el auge y la difusión de los *oculados* en la Península Ibérica (Fernández, 2013, pp. 19-24). Las representaciones propias de este período se caracterizan por reducir una figura a sus caracteres más básicos, llegando en ocasiones a darle el carácter de símbolo abstracto. Se da en todo el continente europeo y en la cuenca del Mediterráneo, con variantes locales y regionales que, no obstante, se reconocen como parte de una tendencia generalizada hacia la concepción de pictogramas que bien pudieran ya considerarse como antecedentes de lo que más tarde serán los signos lingüísticos y los conceptos espirituales y culturales que conforman la mentalidad de los grupos sociales que los crearon (Mas, 2001, pp. 147-182).

En ellos se advierte una semejanza entre las representaciones de *oculados* y la de motivos *soleiformes* o *esteliformes*, que se identifican con el sol y los astros que el hombre podía observar: la Luna, los planetas más cercanos y las estrellas. Es más, las representaciones circulares con trazos epirradiales que parten del centro de la misma son tan similares para los *oculados* y los *esteliformes* que, en muchas ocasiones se dan problemas de interpretación y se utilizan términos híbridos como «ojos soles» a la hora de describir la iconografía de una pieza mueble o un panel rupestre (Caro, 1983, p. 44; Villaseca, 1994, pp. 38-40). La diferencia se establece cuando tenemos un solo motivo circular irradiado, que se asocia a una representación del sol, y dos círculos paralelos irradiados, que pueden identificarse como *oculados* o como asociaciones de distintos astros, como el Sol y la Luna. En ambos casos suelen aparecer círculos concéntricos con trazos dispuestos a modo de radios en la corona circular externa formada por dichos círculos, de los que a menudo emanan trazos longitudinales que van del esteliforme a otros motivos. Así es en los casos de cerámicas incisas del Eneolítico halladas en Poyo Miñano, Cehegín y en las Casicas de Archivel de Caravaca de la Cruz, en los que el motivo se sitúa entre dos frisos de líneas en sierra cortadas por un haz de cuatro trazos verticales paralelos (San Nicolás, 1984, pp. 54-58).

La representación de estos trazos irradiados, tanto los que rodean la corona circular del motivo central como las de los trazos longitudinales que van de este a otros motivos han sido interpretados como rayos de luz; es decir, haces de la parte visible de la radiación solar electromagnética. Dichos rayos son

fácilmente perceptibles, dispersados por partículas de polvo en las aberturas naturales de una sima o en un claro entre nubes, se asociarían de forma natural al poder generador de calor y vida que el Sol proporcionaba y son uno de los atributos de este astro y de los cultos a él asociados desde el principio de los tiempos. Se hace patente en estaciones rupestres del Eneolítico como el conjunto de la Rambla de Gérgal, en Almería, donde se advierte la presencia de un grupo de personajes con los brazos en alto, a modo de orantes, rodeando un esteliforme (Martínez, 1981, fig. 11 en Salmerón y Teruel, 1990, p. 146).

En cualquier caso, las interpretaciones de los trazos que emanan de los motivos *esteliformes* son de gran simplicidad y parecen responder a criterios meramente descriptivos, casi naturalistas. Cabe preguntarse entonces, cómo deben interpretarse los elementos irradiados presentes en los *oculados*, especialmente, aquellos presentes en los «ídolos» del arte mueble, como los hallados en la comarca del noroeste de la región de Murcia. Se trata aquí también de trazos situados dentro de las coronas circulares que conforman el elemento principal de la figura, así como al exterior de estas. Se sitúan, de esta forma, a modo de radios o haces de luz. De hecho, si los observamos, vemos que –al igual que en los motivos esteliformes– estos trazos parecen emanaciones de luz que tienen su origen en el ojo o motivo central.

5. LA TEORÍA DE LA EMISIÓN VISUAL. EL OJO COMO POTENCIA QUE GENERA LUZ, ENERGÍA Y PODER

En la actualidad sabemos que la visión es la capacidad de interpretar nuestro entorno gracias a los rayos de luz que alcanzan nuestros ojos. El ojo es un mero receptor que recibe las impresiones luminosas para transformarlas en señales eléctricas que son transmitidas al cerebro. Cualquier fuente luminosa, ya sea natural o artificial, emite una radiación electromagnética formada por partículas desprovistas de masa, llamadas fotones, que iluminan a seres y objetos (Risse, 1999).

Sin embargo, en la Antigüedad no se sabía gran cosa sobre el comportamiento de la luz, o sobre la fisiología del globo ocular y se proponían diferentes teorías para explicar la percepción visual; una de ellas era la teoría de la emisión, también llamada teoría de la extramisión visual.

Esta tesis se halla expuesta de forma fragmentaria en algunos textos de Empédocles de Agrigento, que en el siglo V a. C., siguiendo los postulados de Pitágoras y de otros filósofos anteriores, afirmaba que la diosa Afrodita había creado los ojos humanos prescindiendo de los cuatro elementos primordiales y los había dotado de una llama singular, que les permitía la visión. Arquitas de Tarento, contemporáneo de Platón, defendía esta idea afirmando que la visión sucedía por un fuego invisible que iba de los ojos a los objetos, proporcionándoles forma y color (Castillo, 2006, pp. 32-34). Esta teoría, con ciertas variaciones, fue defendida por Platón en algunos de sus diálogos.

En el «Timeo» afirma que el fuego que los dioses establecieron en nuestro interior como parte de nuestra fuerza vital fluye a través de los ojos y se funde con el fuego del día, la luz del sol, contribuyendo a definir mejor aquello que vemos. Esta potencia se ve mermada durante la noche, pues el medio en el que nuestro fuego vital debe transmitirse no está activado y, por ello, nuestra visión se reduce (Lindberg, 2002; Castillo, 2006, p. 35). En un sentido parecido se manifestaba en otros diálogos, como el «Teeteto» o en el «Menón», identificando pues el «fuego vital» que irradia de los ojos como agente interno que genera la visión con la ayuda de un agente externo que la favorece, que sería la luz solar (Trouessart, 1854, p. 176).

Si bien esta teoría fue contestada por otros filósofos, siguió desarrollándose y logró ser aceptada en el campo de la óptica y de las ciencias médicas: Claudio Ptolomeo, en el siglo II de Cristo, defendía que la observación de cualquier cuerpo era posible gracias a los rayos de luz que los ojos emitían en

sus estudios sobre la refracción de la luz (Aivar y Travieso, 2009, p. 14). En la misma época, Galeno, médico y cirujano, se pronunciaba a favor de esta teoría, por lo que los médicos de la Antigüedad y la Edad Media la aceptaron como dogma y pervivió, bajo diferentes variantes hasta los siglos XVIII y XIX, en los que los trabajos de Isaac Newton o Hermann von Helmholtz, permitieron que se refutase en el campo de la ciencia (Lindberg, 1976; Castillo, 2006, pp. 42-43).

6. CONCLUSIONES

El patrimonio histórico es un bien común y debe ser destinado a la educación de la comunidad en la que fue originado a fin de crear una conciencia colectiva. Su utilización como recurso didáctico debe ser objeto de una colaboración entre los centros educativos y las instituciones que se encargan de salvaguardar nuestro patrimonio. Por lo tanto, deben formarse equipos interdisciplinares que permitan a los alumnos ser sujetos activos que creen su conocimiento a partir del contacto real con los restos del pasado que les permitan asimilar los contenidos de Geografía e Historia recibidos en el aula de una manera práctica, ágil y dinámica (Hernández, 2016). Dentro de la Educación patrimonial, la didáctica del objeto es una disciplina en pleno desarrollo que se muestra de gran utilidad a la hora de introducir el uso de fuentes primarias en las aulas y estimular la imaginación de los educandos. Los restos del pasado y los objetos que configuran las colecciones de los museos deberían formar parte de la práctica habitual de la escuela y de la universidad y, por lo tanto, el laboratorio de ciencias sociales debería ser algo habitual y no excepcional (Santacana y Llonch, 2012, p. 27).

Hemos seguido un itinerario que reconstruye las circunstancias que rodearon el hallazgo y el posterior depósito en el Museo del Vino de Bullas de una pieza procedente de un yacimiento arqueológico datado entre el Calcolítico y el Bronce Inicial (3500-2000 a.C.) y situado en el término municipal de Bullas, en la Comarca del Noroeste de la Región de Murcia. El análisis comparativo con sabios y estudiosos de la Antigüedad (cuyos textos también pueden ser incorporados en las programaciones didácticas) permite dotar de una funcionalidad plausible a unos objetos de la que carecen por sí mismos.

Todos sabemos que para proceder a la interpretación sobre la iconografía de una pieza del arte mueble fechada en el Calcolítico no es posible contar con la ayuda de las fuentes escritas. Desde el punto de vista antropológico, las investigaciones sobre las mentalidades y creencias del hombre prehistórico se nos aparecen como una nebulosa de especulaciones a las que llegamos de la mano de disciplinas auxiliares como la arqueología, la antropología comparada y la etnografía. No obstante, en el caso que hemos abordado, podemos hablar de dos conjuntos de rasgos coincidentes, dos tendencias que parecen responder a conceptos similares.

Por un lado, tenemos una teoría que corresponde a un conjunto de creencias aceptadas por la escuela pitagórica en el siglo VI a.C. que sostiene que de los ojos emanan rayos de luz o fuego que se corresponden de algún modo con los rayos de luz y fuego que emanan del sol. Tales rayos son entendidos como un signo de vida y de poder generador y se asocian de algún modo al culto de Afrodita. Curiosamente, una diosa de la Fertilidad que tenía su correspondiente culto astral, que la asociaba a la estrella vespertina, el planeta Venus.

Por otro, tenemos representaciones de los ojos, del Sol y de los astros en la cultura material de los pueblos del Neolítico, del Calcolítico y de inicios de la Edad del Bronce, en la que se advierte la presencia de trazos epirradiales que parecen responder al mismo concepto: la emanación de rayos o haces de luz que son representados de forma similar en figuras *oculadas*, *esteliformes* y *soleiformes*. Estos restos suelen aparecer en lugares en los que bien pudieron realizarse ritos religiosos o funerarios relacionados con cultos solares a la fertilidad.

Es, por lo tanto, posible deducir que si los ojos se representaban con atributos similares al Sol y otros astros es porque se suponía que participaban de algún modo de sus poderes; es decir, del poder de irradiar luz o fuego, algo que podía ser visto como una expresión del poder generador que todo ser humano lleva en sí. Ese poder se explica gracias a la aceptación por parte de los pueblos que construyeron los *ídolos oculados* de la teoría de la emisión. Seguramente esta respondía a ideas enraizadas en la mentalidad de los pueblos de Europa y la cuenca mediterránea mucho antes de que los escritos fragmentarios de Empédocles les dieran una expresión escrita.

No solo eso, creencias como las de la fascinación o el mal de ojo, han descansado tradicionalmente sobre un hecho: el poder de la visión del aojador sobre otros seres y materias, a los que puede degradar y sustraer la energía vital, trayendo la enfermedad y la desgracia. Aquellos que describen los poderes del aojador hablan a menudo de emanaciones nocivas que van de su ojo hacia aquello que desea o que envidia. Sería la vertiente negativa de la teoría de la emisión. Curiosamente, los símbolos que en la antigüedad se usaran como profilaxis contra el mal de ojo están relacionados con cultos a la fertilidad, como los de Apolo, Deméter o Líber Pater, apoyándose en amuletos que son meras representaciones figuradas de astros como el Sol o la Luna, o reflejos figurados o reales de aquello con lo que el mal se produce: así se entiende la presencia de espejos o de ojos, para reflejar los rayos nocivos que el aojador emitiera.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Acosta, P. (1967). *La pintura rupestre esquemática en España*. Memorias del Seminario de Prehistoria y Arqueología, 1. Universidad de Salamanca. Facultad de Filosofía y Letras.
- Aivar, M. P., y Travieso, D. (2009). Las teorías de la percepción visual y el problema del movimiento ocular. *Revista de historia de la psicología*, 30(2-3), 11-20.
- Ayala, M. M. (1981). El ídolo de Caravaca de la Cruz (Murcia). *Pyrenae*, 15-16, 361-363.
- Bernabò, L. (1958). *Sicilia prima dei Graeci*. Il Saggiatore.
- Beyer, D. (2010). Idoles géométrisées du Proche-Orient ancien. A propos d'un inédit de Mari. *Ktèma*, 35(1), 187-194.
- Breniquet, C. (1996). Du fil à retordre: réflexions sur les idoles aux yeux et les fileuses de l'époque d'Uruk. En H. Gasche y B. Hrouda (Eds.), *Collectanea Orientalia. Histoire, arts de l'espace et industria de la terre. Etudes offertes en hommage à Agnès Spycket, Civilisation du Proche Orient, Série I, Archéologie et Environnement* 3, 31-54.
- Caro, A. (1983). Ídolos del Calcolítico en la zona de Lebrija (Sevilla). *Mainake*, 4-5, 39-52.
- Castillo, I. J. (2006). *El sentido de la luz. Ideas, mitos y evolución de las artes y de los espectáculos de la luz hasta el cine* [Tesis doctoral no publicada]. Universidad de Barcelona. Dipòsit Digital de la Universitat de Barcelona. <http://hdl.handle.net/2445/41514>
- Collado, H. (2009). Propuesta para la clasificación funcional y cronológica del arte rupestre esquemático a partir del modelo extremeño. En R. Cruz-Auñón y E. Ferrer (Coords.), *Estudios de Prehistoria y Arqueología en homenaje a Pilar Acosta Martínez* (pp. 89-108). Universidad de Sevilla.
- Cooper, A. (2018). *The Eyes Have It: An In-Depth Study of the Tell Brak Eye Idols in the 4th Millennium BCE: with a primary focus on function and meaning* [Tesis doctoral no publicada]. Universidad de Sydney.
- Fernández, T., y Salcedo, P. (2020). Estudio de iconografías oculadas en la región de Murcia. *Cuadernos de Arte Prehistórico*, 10, 207-240.
- Fernández, J. (2013). Consideraciones sobre los motivos astraliformes en el arte esquemático de la Península Ibérica. *Actas del II Congreso de Arte Rupestre Esquemático de la Península Ibérica* (coord por Julián Martínez García y Mauro S. Hernández Pérez), Comarca de Los Vélez, 19-24.

- García, J. L. (1995). *Base de datos de piezas arqueológicas del municipio de Bullas*. Escuela Universitaria de Biblioteconomía y documentación. Murcia.
- Hameau, P. (1995). Art schématique. Les variantes de la figure de «l'ídole». *Archéologie en Langue-doc*, 19, 108-116.
- Hernández, J. M. (2016). Los bienes musealizables como recurso didáctico para la enseñanza de la historia y del patrimonio. *Heritage and Museography*, 17, 189-198.
- Kenyon, K. M. (1965). *Excavations at Jericho. Vol. 2, The tombs excavated in 1955-8*. British School of Archaeology.
- Lindberg, D. C. (1976). *Theories of vision: from al-Kindi to Kepler*. Chicago University Press.
- Lindberg, D. C. (2002). *Los inicios de la ciencia occidental*. Paidós.
- Longworth, I. H. (1999). *The Folkton Drums unpicked, en Grooved Ware in Britain and Ireland*. Oxbow Books.
- Martínez, C. y García, L. A. (1993). *Carta arqueológica del término municipal de Bullas*. Arqueotec. Arqueología técnica y de gestión.
- Martínez, S. (2005). El Museo del vino de Bullas: génesis y perspectivas. *Revista Murciana de Antropología*, 12, 11-22.
- Mas, M. (2001). Estructuras iconográficas e identificación de especies (secuencias iniciales y finales del arte postpaleolítico «esquemático»). *Quaderns de prehistòria i arqueologia de Castelló*, 22, 147-182.
- Mateo, M. A. (1998). Arte rupestre y neolitización en el Alto Segura. *Anales de Prehistoria y de Arqueología de la Universidad de Murcia*, 13-14, 39-46.
- Merchán, F. J. (2002). Profesores y alumnos en la clase de historia. *Cuadernos de Pedagogía*, 309, 90-94.
- Risse, J. F. (1999). *Exploration de la fonction visuelle*. Masson.
- Rodríguez, A. (2018). *Difusión de los oculados durante el Neolítico y el Calcolítico en la península ibérica*. [Trabajo Fin de Master, UNED]. Repositorio Institucional de la Universidad Nacional de Educación a Distancia. <http://e-spacio.uned.es>.
- Romero, M. A. (1985). Erosión y ecología en la España semiárida (Cuenca de Mula, Murcia). *Cuadernos de Investigación Geográfica*, 10, 113-126.
- Salmerón, J., y Teruel, M. (1990). Oculados, ramiformes y esteliformes de Las Enredaderas (Cieza, Murcia). *Zephyrus*, XLIII, 143-149.
- Salvador, R. M., y Ferreira, J. A. (2008). Reflejos de la complejidad social del III al II milenio a.C. en el Alto Ribatejo portugués: «ídolos oculados» del povoado da Fonte Quente (Tomar, Portugal). *Zephyrus*, LXII, 197-205.
- San Nicolás, M. (1986). Aproximación al conocimiento de los ídolos tipo Pastora: los oculados en Murcia. En Instituto Alicantino de Cultura Juan Gil-Albert (Eds.), *El Eneolítico en el País Valenciano* (pp. 165-174). Diputación Provincial de Alicante.
- San Nicolás, M. (1984). Un vaso cerámico con motivo solar de Caravaca (Murcia). *Anales de Letras de la Universidad de Murcia*, XLII, 3-4, 48-58.
- Santacana, J., y Llonch, N. (2012). *Manual de didáctica del objeto en el museo*. Trea.
- Santacana, J., Asensio, M., y Martínez, T. (2016). Investigando en Educación Patrimonial: los Museos y la inclusión cultural en la Educación Secundaria. *Her&Mus. Heritage and Museography*, 17, 15-24.
- Soler, J. A., y Barciela, V. (2018). Ídolos rupestres y sus paralelos muebles. En J. A. Soler, R. Pérez, V. Barciela (Coords.), *Rupestre. Los primeros Santuarios* (pp. 191-205). Museo Arqueológico de Alicante.

- Speiser, E. A. (1935). *Excavations at Tepe Gwara I*, Filadelfia. American Schools of Oriental Research by University of Pennsylvania Press.
- Tejerizo-García, C., Alonso, F., Martínez, L., Rodríguez-González, C., Fernández-Pereiro, M. y Rodríguez, A. (2020). Hallazgo de un conjunto de pintura esquemática prehistórica en el sitio de Pala de Cabras en Casaio (Carballeda de Valdeorras, Ourense). *Revista PH: Boletín del Instituto Andaluz del Patrimonio Histórico*, 100, 38-56.
- Trouessart, J. (1854). *Recherches sur quelques Phénomènes de la Vision*. Anner.
- Villaseca, F. (1994). Aportación al estudio de la iconografía prehistórica: los ídolos de Almargen y Antequera. *Mainake*, 15-16, 37-44.

Prevenire l'abbandono universitario: stili di apprendimento e machine learning

Pulcini, Gabriella Giulia¹; Polzonetti, Valeria¹; Cappellacci, Loredana¹ & Cesaretti, Lorenzo²

¹Università di Camerino (Italia); ²TALENT srl (Italia)

Abstract: Academic students' skills and learning styles are key factors that can affect the academic permanence and/or contribute to dropping out. This paper presents a preliminary study conducted to investigate about the relationship between specific learning styles and socio-cultural factors by machine learning techniques. The analyses were performed on data acquired by the blended learning course "Know yourself. Discover your learning style". The course aims to support students to investigate about their own abilities and soft skills and to improve them by specific train activities. The course has proposed to students enrolled on the 1st and 2nd year of all bachelor degree courses of the University of Camerino starting from 2016. From the collected data, 195 data set have been selected for realize by machine learning techniques to develop, train, and optimise mathematical models with the objective to identify the student's profile with the higher possibility of dropout. Identifying students with greatest risk of dropping out could be of great interest for the tutoring service. In particular, a series of actions could be planned to enhance the use of methodologies and tools suitable for improving skills useful to complete the university course. The obtained results from data processing are promising.

Keywords: learning processes, artificial intelligence, dropouts, skills development, blended learning.

1. INTRODUZIONE

In Italia il numero di studenti che conseguono un titolo di studio di istruzione terziaria è in crescita, sebbene rimanga relativamente basso: solo il 19% dei 25-64enni possiede un'istruzione terziaria rispetto ad una media OCSE del 37%; il 12% degli studenti iscritti ad un corso di laurea di primo livello abbandona prima del secondo anno, mentre solo il 39% di coloro che proseguono gli studi consegue il titolo nei tempi previsti (OECD, 2019). Le cause dell'abbandono o della laurea conseguita fuori corso possono essere molteplici. Determinarle già dal primo anno di iscrizione all'università sarebbe utile per offrire un intervento tempestivo e mirato.

L'apprendimento dipende da vari fattori personali e ambientali. Dal 2015 questi fattori sono studiati dall'Università di Camerino (Unicam), in un team formato da membri dei sistemi dell'orientamento, del tutorato e dell'e-learning. Sebbene alcuni fattori di rischio siano noti, quali la scuola di provenienza, il voto finale dell'esame di stato, le attività di orientamento in uscita dalla scuola superiore, molti altri restano in un cono d'ombra. Si tratta di quelle competenze determinanti per poter sostenere un percorso che va dai tre ai cinque anni, durante i quali si affrontano esperienze completamente nuove, alle quali pochi sembrano essere preparati e a causa delle quali gli studenti, in particolare quelli iscritti ai corsi STEM (Scienze, Tecnologie, Ingegneria, Matematica), appaiono palesemente orfani di strategie e strumenti di apprendimento (Pulcini, 2018; Pulcini, Giuliano et al., 2017; Pulcini et al., 2018).

Nonostante sia complesso offrire un sostegno trasversale che supporti queste molteplici difficoltà, alla luce degli studi e delle osservazioni fatte nei vari corsi di laurea di Unicam (Pulcini, Polzonetti et al., 2016), si è evidenziato un tema necessario da affrontare: la consapevolezza dei meccanismi e dei fattori che determinano l'apprendimento. Nasce così nel 2016 il corso blended learning "Conosci te

stesso. Scopri il tuo stile di apprendimento”, sviluppato sulla piattaforma Moodle di ateneo e offerto a tutte le giovani matricole (Pulcini, Amendola et al., 2016; Pulcini, Amendola et al., 2017). Il corso indirizza lo studente a fare un’analisi incentrata sul sé e sui propri stili di apprendimento attivo-riflessivo-teorico-pragmatico, così come descritti e caratterizzati da Alonso et al. (1999). Approfondisce i temi della metacognizione, autovalutazione e autoregolazione che indirizzano a riflettere sulle proprie capacità e sulle possibili azioni che possono rafforzare o migliorare le abilità trasversali, le cosiddette “soft skills” strettamente collegate agli stessi stili di apprendimento. Nei moduli che costituiscono il corso vengono indagate le variabili che possono maggiormente influenzare il successo accademico degli studenti: specifiche attività, una serie di test e il questionario sugli stili di apprendimento “Camea40” (Pulcini et al., 2018).

Il modello pedagogico costruttivista/connettivista (Siemens, 2005), a cui fanno riferimento i moduli del corso, impiega approcci strategici che promuovono l’apprendimento, mettendo a fuoco anche gli aspetti emotivi, relazionali e motivazionali coinvolti, l’ansia, la resilienza, la capacità critica che guida gli studenti a fare scelte consapevoli riguardo i metodi e l’organizzazione dello studio (De Beni et al., 2016). Le strategie basate sulla metacognizione e sugli stili di apprendimento, dimostrate efficaci per affrontare le difficoltà dei processi di apprendimento, sono state rianalizzate e reinterpretate con studi e investigazioni sui fondamenti della didattica a distanza, la gamification e i principi dell’Universal Design for Learning (CAST, 2018).

Oltre al miglioramento delle competenze trasversali, il corso rappresenta per la maggior parte degli studenti il primo approccio all’apprendimento a distanza e all’uso di strumenti tecnologici di fondamentale importanza per maturare competenze digitali.

Dal 2019 “Conosci te stesso” è stato utilizzato nei Piani di Orientamento e Tutorato (POT, Decreto MIUR n. 1047/2017) attivi in Unicam, come azione di supporto durante il primo e il secondo anno per aiutare a superare difficoltà che, se si protraessero, potrebbero sfociare nell’abbandono degli studi.

Dal 2016 ad oggi, il corso ha raccolto migliaia di informazioni per delineare i profili degli studenti, dati di tipo qualitativo e quantitativo che comprendono gli stili di apprendimento, la gestione dello stress, il livello di motivazione e di organizzazione dello studio, oltre a molti altri dati quali la loro carriera, numero di esami svolti, la media dei voti ed il voto di laurea. L’istruzione del futuro può migliorare grazie al trattamento dei dati a disposizione? Si possono individuare i soggetti a rischio per sviluppare piani di prevenzione dell’abbandono?

Vari gruppi di ricerca (Prenkaj et al., 2020; Sansone, 2019; Tan & Shao, 2015; Yukselturk et al., 2014) hanno mostrato come sia possibile costruire modelli predittivi (partendo da dati anagrafici, risposte a questionari, interazioni degli studenti con applicazioni digitali) che riescono a prevedere con buona accuratezza coloro che sono a maggior rischio dropout e/o coloro che avranno maggiori difficoltà in termini di apprendimento. Queste sperimentazioni ricadono nell’ambito dell’Intelligenza Artificiale e del Machine Learning, e sono possibili solo dopo aver raccolto adeguati dataset.

È per questo che nel 2021 è partita una ricerca incentrata sull’applicazione dell’intelligenza artificiale ai dati raccolti con il corso “Conosci te stesso. Scopri il tuo stile di apprendimento” al fine di fare analisi predittive, con lo scopo di individuare quali caratteristiche o “features” di uno studente possano implicare il successo o l’insuccesso nel percorso di studio universitario (Pulcini et al., 2021).

2. OBIETTIVO

L’obiettivo del lavoro svolto è stato quello di utilizzare i dati raccolti in “Conosci te stesso” per costruire matrici di “features” che servano ad addestrare uno o più modelli predittivi e verificarne le

performance. In particolare, sono utilizzati i dati raccolti in piattaforma provenienti da due questionari proposti: uno è il questionario iniziale con domande di tipo socioculturali e accademiche, l'altro il questionario Camea40 sugli stili di apprendimento.

Vengono poi espone le riflessioni iniziali sulle differenti caratteristiche in relazione a 3 variabili "target" o "output" indagate:

- il dropout (abbandono) di studenti universitari,
- il conseguimento del titolo "in corso" o "fuori corso",
- il voto di laurea (minore o uguale di 105, maggiore di 105).

Una volta pronte le matrici si può eseguire l'addestramento dei modelli predittivi sfruttando tecniche di machine learning con l'apprendimento supervisionato: in questi casi il modello si costruisce partendo da dei dati di addestramento etichettati (ossia di cui si conosce la variabile target corretta), con i quali si fanno previsioni su dati non utilizzati per l'addestramento (quindi sconosciuti al modello), così da poter misurare le performance predittive; dopo aver validato il modello si possono effettuare previsioni su dati non disponibili o futuri. Con supervisione si intende quindi che nel nostro dataset, sono già note (poiché provenienti come dati dalla segreteria didattica dell'università) le variabili target, che si vogliono classificare attraverso tre sperimentazioni nel seguente modo:

1. studente che ha conseguito il titolo, studente ufficialmente ritirato o non iscritto all'anno successivo
2. studente che ha conseguito il titolo in corso, studente che ha conseguito il titolo fuori corso;
3. studente che ha conseguito il titolo con un voto di laurea maggiore di 105, studente che ha conseguito il titolo con un voto di laurea minore o uguale a 105.

3. METODO

Per poter la costruzione della matrice delle "features" o caratteristiche è necessario effettuare un pre-processamento dei dati, da impiegare successivamente come input agli algoritmi per l'apprendimento supervisionato.

3.1. Preparazione del dataset

Dal 2016 ad oggi sono state raccolte dalla piattaforma di ateneo centinaia di risposte al questionario iniziale e al Camea40. La seguente Tabella 1 mostra l'elenco dei corsi di laurea dai quali provengono i 195 studenti le cui risposte costituiscono il dataset impiegato: come si nota, il 41,03 % proviene da Biologia della Nutrizione e il 12,31 % da Chimica e Tecnologia Farmaceutiche.

Tabella 1. Corsi di Laurea di provenienza.

Corso di Laurea	N° Studenti	Percentuale
Biologia della nutrizione	80	41,03
Architettura	1	0,51
Biological Sciences	7	3,59
Biosciences and Biotechnology	17	8,72
Chimica	5	2,56
Chimica e tecnologia farmaceutiche	24	12,31
Disegno industriale e ambientale	2	1,03

Corso di Laurea	N° Studenti	Percentuale
Farmacia	22	11,28
Fisica	2	1,03
Giurisprudenza	2	1,03
Informatica	19	9,74
Informazione scientifica sul farmaco e scienze del fitness e dei prodotti della salute	1	0,51
Matematica e Applicazioni	2	1,03
Medicina Veterinaria	1	0,51
Physics	1	0,51
Scienze dell'architettura	1	0,51
Scienze Gastronomiche	2	1,03
Scienze sociali per gli enti non-profit e la cooperazione internazionale	4	2,05
Sicurezza delle produzioni zootecniche e valorizzazione delle tipicità alimentari di origine animale	2	1,03

Per ottenere il dataset di partenza per la sperimentazione sono state eliminate le risposte di quegli studenti a cui non si è riusciti ad associare la rispettiva matricola (perché omessa o trascritta erroneamente) o le risposte degli studenti che hanno partecipato alle edizioni 2020/21 e 2021/22 di “Conosci te stesso”, non avendo ancora a disposizione i dati provenienti dalla segreteria didattica rispetto alla permanenza, termine degli studi o eventuale abbandono.

La preparazione del dataset da utilizzare per la seconda e terza sperimentazione ha previsto un'ulteriore fase di pre-processing in cui dalle iniziali risposte dei 195 studenti sono state eliminate tutte quelle che si riferiscono a studenti che non hanno conseguito il titolo (54) o che si sono trasferiti ad altre università (6): per queste due analisi sono state utilizzate quindi le risposte di 135 studenti.

3.2. Costruzione della matrice delle features e del vettore target

Per questa sperimentazione iniziale la matrice delle features è stata costruita considerando i seguenti 22 parametri:

- Risultato questionario sugli stili di apprendimento (punteggio ottenuto per ciascuno stile) provenienti dal Camea40
 - 1) Stile Attivo
 - 2) Stile Pragmatico
 - 3) Stile Riflessivo
 - 4) Stile Teorico
- Dati carriera scolastica pre-universitaria provenienti dal questionario iniziale del corso
 - 5) Voto all'esame di maturità
 - 6) Studente proveniente dal liceo
 - 7) Studente proveniente da istituto professionale
 - 8) Studente proveniente da istituto tecnico
 - 9) Studente proveniente da istituto arte/musicale

- 10) Studente proveniente da scuole magistrali
 - 11) Esperienze formative precedenti all'università
 - 12) Esperienze di lavoro precedenti all'università
- Dati anagrafici e familiari provenienti dal questionario iniziale del corso
 - 13) Sesso
 - 14) Età
 - 15) Nazionalità
 - 16) Livello di studio del padre
 - 17) Livello di studio della madre
 - 18) N° di fratelli/sorelle
 - Dati carriera universitaria (primo anno) provenienti dalla segreteria didattica
 - 19) Studente lavoratore
 - 20) N° esami svolti al primo anno
 - 21) N° CFU ottenuti al primo anno
 - 22) Media voto degli esami al primo anno

È stata ottenuta quindi una matrice con 195 righe (una riga per ogni studente coinvolto nel progetto Conosci te stesso con dati validi) e 22 colonne, per quanto riguarda l'analisi relativa al dropout, mentre 135 righe e 22 colonne per quanto riguarda l'analisi relativa al conseguimento del titolo (in corso/ fuori corso) e al voto di laurea.

Queste matrici (in ambito machine learning spesso definite come feature matrices) sono state utilizzate come input per le tre sperimentazioni presentate nell'obiettivo di questo lavoro.

4. RISULTATI E ANALISI

In questo lavoro vengono illustrate le prime analisi condotte calcolando la correlazione di Pearson per ciascuno dei 22 parametri che costituiscono la matrice delle features in riferimento a ciascun dei seguenti vettori target: dropout, conseguimento titolo in corso / fuori corso e voto di laurea.

Tra i 195 studenti utilizzati per la previsione sul dropout ci sono quelli provenienti da istituti artistici o musicali, mentre tra i 135 studenti utilizzati per le previsioni su conseguimento titolo e voto di laurea questa caratteristica scompare.

E' stata eseguita dapprima una statistica descrittiva delle singole colonne (cioè di ciascuna feature) che caratterizzano le matrici utilizzate per le tre sperimentazioni.

Sono state poi preparate le tabelle in cui vengono esaminati i coefficienti di Pearson per le features considerate.

La correlazione è indicata dal coefficiente di Pearson quantificato con un numero, che varia tra -1 e $+1$. Zero significa che non c'è correlazione, mentre 1 indica una correlazione completa o perfetta. Il segno del coefficiente mostra la direzione della correlazione. Un coefficiente negativo significa che le variabili sono inversamente correlate. La forza della correlazione aumenta sia da 0 a $+1$, sia da 0 a -1 . Per quantificare la bontà della correlazione viene proposta una classificazione (*) in cui le classi utilizzate (zero, debole, moderata, forte, perfetto) sono quelle proposte da Dancey e Reidy (2007) per ricerche in campo psicologico. Per queste tabelle si è scelto che le features compaiano seguendo l'ordine che tenga conto del valore del coefficiente di Pearson dal più alto (positivo) a quello più basso (negativo).

4.1. Statistica descrittiva matrice usata per previsione dropout

Di seguito nelle Tabelle 2, 3, 4, 5 e 6 una statistica descrittiva delle singole colonne che caratterizzano la matrice delle features creata per la sperimentazione con il vettore target dropout.

Tabella 2. Statistica descrittiva degli stili di apprendimento (features utilizzate con il vettore target dropout).

Parametro	attivo	riflessivo	teorico	pragmatico
Media	26,67	34,24	32,29	29,07
Dev. std	5,33	5,11	5,60	4,71
Min	13,00	21,00	16,00	17,00
25% perc	23,00	31,00	29,00	26,00
50% perc	27,00	34,00	32,00	29,00
75% perc	30,00	38,00	36,00	32,00
Max	42,00	47,00	44,00	44,00

Tabella 3. Statistica descrittiva scuole superiori di provenienza (features utilizzate con il vettore target dropout).

Parametro	Ist. Arte/Musica	Scuole magistrali	Liceo	Ist. professionale	Ist. tecnico
Media	0,01	0,04	0,52	0,11	0,24
Dev. std	0,07	0,19	0,50	0,31	0,43
Min	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00
25% perc	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00
50% perc	0,00	0,00	1,00	0,00	0,00
75% perc	0,00	0,00	1,00	0,00	0,00
Max	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00

Tabella 4. Statistica descrittiva delle informazioni anagrafiche (features utilizzate con il vettore target dropout).

Parametro	Età	Sesso	Nazionalità	Numero Fratelli / Sorelle
Media	21,16	0,28	0,95	0,78
Dev. std	5,88	0,45	0,21	0,41
Min	17,00	0,00	0,00	0,00
25% perc	19,00	0,00	1,00	1,00
50% perc	19,00	0,00	1,00	1,00
75% perc	20,00	1,00	1,00	1,00
Max	56,00	1,00	1,00	1,00

Tabella 5. Statistica descrittiva dei parametri socioculturali (features utilizzate con il vettore target dropout).

Parametro	Livello studio padre	Livello studio madre	Esperienze formative pre-università	Esperienze lavorative pre -università	Studente/ lavoratore
Media	0,79	0,89	0,56	0,56	0,27
Dev. std	0,71	0,70	0,50	0,50	0,45
Min	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00
25% perc	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00
50% perc	1,00	1,00	1,00	1,00	0,00
75% perc	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00
Max	2,00	3,00	1,00	1,00	1,00

Tabella 6. Statistica descrittiva dei parametri valutativi accademici (features utilizzate con il vettore target dropout).

Parametro	Voto maturità	N° esami primo anno	CFU primo anno	Media esami primo anno
Media	0,79	6,36	47,39	23,10
Dev. std	0,22	2,66	19,53	7,61
Min	0,00	0,00	0,00	0,00
25% perc	0,72	6,00	45,00	22,30
50% perc	0,83	7,00	56,00	25,20
75% perc	945,00	8,00	58,00	27,29
Max	1,00	14,00	90,00	30,00

4.2. Statistica descrittiva matrice usata per previsione conseguimento titolo e previsione voto di laurea

Di seguito nelle Tabelle 7, 8, 9, 10 e 11 una statistica descrittiva delle singole colonne che caratterizzano la matrice delle features creata per la sperimentazione con i vettori target conseguimento titolo (in corso / fuori corso) e previsione voto di laurea.

Tabella 7. Statistica descrittiva degli stili di apprendimento (features utilizzate con i vettori target conseguimento titolo e previsione voto di laurea).

Parametro	attivo	riflessivo	teorico	pragmatico
Media	26,20	34,53	32,58	29,27
Dev. std	5,28	4,98	5,37	4,87
Min	13,00	21,00	16,00	17,00
25% perc	22,00	32,00	29,00	26,00
50% perc	27,00	35,00	32,00	29,00
75% perc	30,00	38,00	37,00	32,00
Max	42,00	47,00	43,00	44,00

Tabella 8. Statistica descrittiva scuole superiori di provenienza (features utilizzate con i vettori target conseguimento titolo e previsione voto di laurea).

Parametro	Scuole magistrali	Liceo	Ist. professionale	Ist. tecnico
Media	0,02	0,60	0,07	0,24
Dev. std	0,15	0,49	0,26	0,43
Min	0,00	0,00	0,00	0,00
25% perc	0,00	0,00	0,00	0,00
50% perc	0,00	1,00	0,00	0,00
75% perc	0,00	1,00	0,00	0,00
Max	1,00	1,00	1,00	1,00

Tabella 9. Statistica descrittiva delle informazioni anagrafiche (features utilizzate con i vettori target conseguimento titolo e previsione voto di laurea).

Parametro	Età	Sesso	Nazionalità	Numero Fratelli / Sorelle
Media	19,85	0,26	0,99	0,77
Dev. std	2,20	0,44	0,09	0,42
Min	17,00	0,00	0,00	0,00
25% perc	19,00	0,00	1,00	1,00
50% perc	19,00	0,00	1,00	1,00
75% perc	20,00	1,00	1,00	1,00
Max	38,00	1,00	1,00	1,00

Tabella 10. Statistica descrittiva dei parametri socioculturali (features utilizzate con i vettori target conseguimento titolo e previsione voto di laurea).

Parametro	Livello studio padre	Livello studio madre	Esperienze formative pre università	Esperienze lavorative pre università	Studente/ lavoratore
Media	0,81	0,89	0,56	0,54	0,26
Dev. std	0,72	0,70	0,50	0,50	0,44
Min	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00
25% perc	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00
50% perc	1,00	1,00	1,00	1,00	0,00
75% perc	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00
Max	2,00	2,00	1,00	1,00	1,00

Tabella 11. Statistica descrittiva dei parametri valutativi accademici (features utilizzate con i vettori target conseguimento titolo e previsione voto di laurea).

Parametro	Voto maturità	N° esami primo anno	CFU primo anno	Media esami primo anno
Media	0,82	7,53	57,27	25,54
Dev. std	0,18	1,62	6,85	2,55
Min	0,00	4,00	31,00	18,60
25% perc	0,74	6,00	56,00	24,00
50% perc	0,84	7,00	56,00	26,00
75% perc	0,96	8,00	61,50	27,42
Max	1,00	14,00	90,00	29,83

4.3. Dropout

È stato costruito un vettore con la variabile target per cui si è scelto di andare a effettuare delle previsioni, ossia il dropout dello studente. Questo vettore è quindi caratterizzato da 195 valori: 0 nel caso di studente che ha conseguito il titolo, 1 nel caso di studente che ha abbandonato.

Analizzando il vettore target si hanno 54 casi di dropout (28%) e 142 studenti che hanno conseguito il titolo triennale (72%).

Nella seguente Tabella 12 è stata calcolata la correlazione di Pearson per ciascuna feature selezionata, in riferimento al vettore target dropout.

Tabella 12. Matrice di correlazione delle features in riferimento al vettore target dropout.

Feature	Coefficiente di Correlazione (Pearson)	Classificazione*
Età	0.34	Moderata
Istituto professionale	0.15	Debole
Stile attivo	0.12	Debole
Istituto artistico/musicale	0.12	Debole
N° fratelli / sorelle	0.10	Debole
Sesso	0.09	Zero
Studente/lavoratore	0.06	Zero
Esperienze di lavoro precedenti all'università	0.04	Zero
Esperienze formative precedenti all'università	0.02	Zero
Scuole magistrali	0.00	Zero
Istituto tecnico	0.00	Zero
Livello studio madre	-0.02	Zero
Livello studio padre	-0.03	Zero
Stile pragmatico	-0.07	Zero

Feature	Coefficiente di Correlazione (Pearson)	Classificazione*
Stile riflessivo	-0.10	Debole
Stile teorico	-0.11	Debole
Liceo	-0.23	Debole
Voto maturità	-0.24	Debole
Nazionalità	-0.30	Debole
Media voti primo anno	-0.54	Moderata
N° Esami primo anno	-0.67	Moderata
CFU primo anno	-0.78	Forte

È molto interessante valutare quelle che sono le variabili con una correlazione lineare positiva maggiore (cioè maggiore è il valore della variabile maggiore è la probabilità di avere un abbandono per quello studente):

- Età dello studente
- Provenienza da un istituto professionale
- Stile attivo (in base al punteggio calcolato grazie al Camea40)
- Provenienza da un istituto artistico o musicale

Hanno invece la maggiore correlazione lineare negativa (maggiore è il valore del parametro minore è la probabilità di avere un abbandono per quello studente) le seguenti features:

- Stile riflessivo
- Stile teorico
- Provenienza da un liceo
- Voto di maturità
- Nazionalità italiana (presumibilmente un problema linguistico per coloro che vengono dall'estero)
- Media dei voti conseguita per gli esami del primo anno
- N° esami svolti al primo anno
- CFU conseguiti al primo anno

All'interno del dataset utilizzato non hanno un impatto significativo in termini di correlazione lineare:

- Sesso dello studente
- Studente lavoratore
- Esperienze di lavoro precedenti all'università
- Esperienze formative precedenti all'università
- Provenienza da scuole magistrali
- Provenienza da un istituto tecnico
- Livello studio madre
- Livello studio padre
- Stile pragmatico

4.4. Conseguimento titolo in corso / fuori corso

In questo caso il vettore contenente i valori della variabile target è caratterizzato da 135 valori: 0 nel caso di studente che ha conseguito il titolo in corso, 1 nel caso di studente che ha conseguito il titolo fuori corso. Il numero ridotto di campioni (rispetto all'analisi effettuate sul dropout) è un campanello d'allarme per l'applicazione di tecniche machine learning, in cui la disponibilità di ampi dataset risulta un elemento fondamentale.

Analizzando il vettore target si hanno 51 studenti laureati fuori corso (38%) e 84 studenti laureati in corso (62%).

Nella seguente Tabella 2 è stata calcolata la correlazione di Pearson per ciascuna feature selezionata, in relazione al vettore target conseguimento titolo in corso / fuori corso:

Tabella 13. Matrice di correlazione delle features in riferimento al vettore target conseguimento titolo in corso / fuori corso.

Feature	Coefficiente di Correlazione (Pearson)	Classificazione*
Nazionalità	0,07	Zero
Liceo	0,04	Zero
CFU primo anno	0,04	Zero
Istituto professionale	0,01	Zero
Età	0,01	Zero
Stile riflessivo	-0,01	Zero
Fratelli / Sorelle	-0,01	Zero
Scuole magistrali	-0,01	Zero
Istituto tecnico	-0,02	Zero
Stile teorico	-0,04	Zero
Sesso	-0,04	Zero
Livello studio padre	-0,07	Zero
Voto maturità	-0,07	Zero
Stile pragmatico	-0,10	Debole
Stile attivo	-0,10	Debole
Esperienze formative precedenti all'università	-0,13	Debole
Esperienze lavorative precedenti all'università	-0,14	Debole
Studente/lavoratore	-0,15	Debole
Livello studio madre	-0,16	Debole
N° Esami primo anno	-0,23	Debole
Media voti primo anno	-0,43	Debole

In questa tabella si nota come non ci siano correlazioni moderate o forti, e di conseguenza eventuali modelli predittivi non potranno basarsi su correlazioni lineari tra features e variabile target (modelli con performance buone dovranno necessariamente essere non lineari).

4.5. Voto di laurea

Come nel caso precedente, anche per l'analisi sul voto di laurea il vettore contenente i valori della variabile target è caratterizzato da 135 valori: 0 nel caso di studente che ha conseguito un voto maggiore di 105, 1 nel caso di voto minore o uguale a 105.

Analizzando il vettore target si hanno 53 studenti con voto inferiore a 105 (39%) e 82 studenti con voto superiore alla soglia stabilita (61%).

Nella seguente Tabella 14 è stata calcolata la correlazione di Pearson per ciascuna feature selezionata, in relazione al vettore target voto di laurea:

Tabella 14. Matrice di correlazione delle features in riferimento al vettore target voto di laurea.

Feature	Coefficiente di Correlazione (Pearson)	Classificazione*
Istituto professionale	0,12	Debole
Età	0,10	Debole
Stile pragmatico	0,10	Debole
Scuole magistrali	0,08	Zero
CFU primo anno	0,07	Zero
Sesso	0,04	Zero
Esperienze lavorative precedenti all'università	0,04	Zero
Istituto tecnico	0,00	Zero
Stile attivo	0,00	Zero
N° Esami primo anno	-0,06	Zero
Fratelli / Sorelle	-0,07	Zero
Livello studio madre	-0,07	Zero
Stile riflessivo	-0,10	Debole
Livello studio padre	-0,10	Debole
Esperienze formative precedenti all'università	-0,11	Debole
Nazionalità	-0,11	Debole
Stile teorico	-0,12	Debole
Studente/lavoratore	-0,13	Debole
Liceo	-0,15	Debole
Voto maturità	-0,40	Debole
Media voti primo anno	-0,72	Forte

È interessante osservare che le variabili con una correlazione lineare positiva seppur debole, ovvero quelle variabili per cui la probabilità di avere un voto di laurea sia più basso, siano le seguenti:

- Età dello studente
- Provenienza da un istituto professionale
- Stile pragmatico (in base al punteggio calcolato grazie al Camea40)

Si ottiene invece una correlazione lineare seppur debole negativa per le seguenti features:

- Stile riflessivo
- Livello studio padre
- Esperienze formative precedenti all'università
- Nazionalità
- Stile teorico
- Studente/lavoratore
- Liceo
- Voto maturità

Si ottiene invece una correlazione lineare negativa forte per la media dei voti conseguita per gli esami del primo anno.

5. DISCUSSIONI

La raccolta dei dati attraverso il questionario iniziale, riguardante informazioni socioculturali e accademiche, così come le risposte al questionario Camea40 sugli stili di apprendimento, si rivelano mezzi preziosi per l'autovalutazione degli studenti. L'analisi delle risposte evidenzia il modo con cui essi apprendono e li rendono consapevoli delle possibilità di cambiare o migliorare il proprio modo di affrontare le sfide, che ogni percorso di studio pone. I risultati guidano e sostengono gli studenti nel corso metacognitivo "Conosci te stesso", utile per l'acquisizione di strumenti impiegati per apprendere, così come per l'esercizio e l'ottimizzazione di alcune fondamentali soft skills.

Al tempo stesso, i dati a disposizione ci consentono di analizzare il profilo degli studenti e ricercare le strategie migliori per sostenere le difficoltà degli iscritti al primo e secondo anno di università. Lo studio preliminare qui esposto nasce dalla necessità di individuare in modo più puntuale le caratteristiche di quei soggetti a rischio dropout.

I dati raccolti con i questionari e quelli provenienti dalla segreteria didattica permettono rispettivamente la costruzione delle matrici delle features e dei vettori target. Il confronto tra matrici e vettori attraverso l'analisi della correlazione di Pearson, permette di evidenziare alcune caratteristiche in relazione con il fenomeno dell'abbandono quali: il dominio degli stili attivo e pragmatico, la scuola di provenienza, il numero di esami svolti e la media dei voti del primo anno.

La costruzione delle matrici delle features e dei vettori target è fondamentale per i passi successivi di questo studio, quali l'addestramento di modelli predittivi, sfruttando differenti tecniche di machine learning. Dopo aver fornito dati sconosciuti in input, il modello predittivo più performante dovrebbe essere in grado di identificare la percentuale di studenti caratterizzati da dropout, permettendo di identificare in anticipo studenti a rischio abbandono. L'università potrebbe intervenire tramite il servizio di tutorato con percorsi di supporto e sostegno, affinché lo studente a rischio lavori su sé stesso e acquisisca le competenze di cui necessita per affrontare il percorso di studi.

Questi sono alcuni degli sviluppi futuri che il team di ricerca si propone di implementare:

- allargare il più possibile il dataset, così da validare ulteriormente le tecniche machine learning che si vogliono impiegare per esaminare le performance dei modelli predittivi. Sarà necessario avere dati costantemente aggiornati da parte dell'amministrazione universitaria, così da poter aggiungere campioni al dataset. Sarebbe inoltre fondamentale far compilare il questionario Camea40 a quanti più studenti possibile;
- sperimentare differenti tecniche machine learning per confrontare le performance dei modelli predittivi;

- migliorare la matrice delle features, integrando altri dati strutturati provenienti dal percorso Conosci te stesso (questionari su ansia, resilienza, approccio allo studio). Questo permetterà anche di confrontare le caratteristiche di queste features (in termini di correlazione e importanza nella previsione degli output), rispetto ai risultati di questo primo studio preliminare.

BIBLIOGRAFIA

- Alonso, M. C., Gallego, D. J., & Honey, P. (1999) *Los estilos de aprendizaje: procedimientos de diagnóstico y mejora*. Ediciones Mensajero, S.A. Unipersonal.
- CAST (2018), *Universal design for learning guidelines version 2.2*. Versione italiana a cura di Giovanni Savia. <https://udlguidelines.cast.org/binaries/content/assets/udlguidelines/udlg-v2-2/udlg-graphicorganizer-v2-2-italian-nonumbers.pdf>
- Dancey, C. P., & Reidy, J. (2007). *Statistics without maths for psychology*. Pearson education.
- De Beni, R., Moè, A., Cornoldi, C., Meneghetti, C., Fabris, M., Zamperlin, C., & De Min Tona, G. (2016) *AMOS. Abilità e motivazione allo studio: prove di valutazione e orientamento per la scuola secondaria di secondo grado e l'università*. Trento: Erickson.
- OECD (2019). *Education at a Glance 2019*. https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2019_CN_ITA_Italian.pdf
- Prenkaj, B., Velardi, P., Stilo, G., Distante, D., & Faralli, S. (2020). A survey of machine learning approaches for student dropout prediction in online courses. *ACM Computing Surveys (CSUR)*, 53(3), 1-34.
- Pulcini, G. G. (2018). *Metodologías y herramientas didáctico-pedagógicas modernas para mejorar el aprendizaje y la orientación en las asignaturas STEM*. Tesi di dottorato. UNICAM, Camerino. <https://pubblicazioni.unicam.it/handle/11581/457092>
- Pulcini, G. G., Amendola, D., & Polzonetti, V. (2017). “Know Yourself” a Strategic Prerequisite to Encourage Academic Studies. In *Conference Proceedings. New Perspectives in Science Education* (p. 75). libreriauniversitaria. it Edizioni.
- Pulcini, G. G., Amendola, D., Angeletti, M., & Polzonetti, V. (2016). “Know Yourself. Discover your Learning Style”. An innovative activity in undergraduate education. *ICERI2016 Proceedings, Sevilla 14-16 Novembre 2016*.
- Pulcini, G. G., Giuliano, M., Pérez, S. & Polzonetti, V. (2017). Facing the challenge of students who lack learning strategies: a metacognitive course for academic teachers. *ICERI2017. Proceedings*, 14-18. <https://library.iated.org/view/PULCINI2017FAC>
- Pulcini, G. G., Camerino, I., Polzonetti, V., & Angeletti, M. (2016). Caso de Estudio en una Universidad Italiana: “Análisis de Los Estilos de Aprendizaje Como Herramienta de la Pedagogía Moderna”. In *VII Congreso Mundial Estilos de Aprendizaje: Educação, tecnologias e inovação* (pp. 573-585). Instituto Politécnico de Bragança.
- Pulcini, G. G., Polzonetti, V., & Cesaretti, L. (2021). Estilos de aprendizaje e inteligencia artificial: El futuro no está previsto, se transforma. In *Convergencia entre educación y tecnología: hacia un nuevo paradigma: XXIV Congreso Internacional EDUTECH* (pp. 697-701). Eudeba.
- Pulcini, G. G., Porcarelli, A., Angeletti, M., & Polzonetti, V. (2018). Alla ricerca di strumenti per l'orientamento universitario: prima traduzione ufficiale del cuestionario adaptado de estilos de aprendizaje. *Rivista Interdisciplinare dell'Educazione*, 11, 174-204. Recuperado de: https://www.researchgate.net/publication/326405111_ALLA_RICERCA_DI_STRUMENTI_PER_L'ORIENTAMENTO_UNIVERSITARIO_PRIMA_TRADUZIONE_UFFICIALE_DEL_CUESTIONARIO_ADAPTADO_DE_ESTILOS_DE_APRENDIZAJE

- Sansone, D., (2019). Beyond early warning indicators: high school dropout and machine learning. *Oxford bulletin of economics and statistics*, 81(2), 456-485.
- Siemens, G. (2005). A learning theory for the digital age [online]. *Instructional technology and distance education*, 2(1). <http://devrijeruinimte.org/content/artikelen/Connectivism.pdf>
- Tan, M., & Shao, P. (2015). Prediction of student dropout in e-Learning program through the use of machine learning method. *International journal of emerging technologies in learning*, 10(1). <https://online-journals.org/index.php/i-jet/article/view/4189>
- Yukselturk, E., Ozeke, S., & Turel, Y. K. (2014). Predicting dropout student: An application of data mining methods in an online education program. *European Journal of Open, Distance and e-learning*, 17(1), 118-133.

Uso problemático de las TIC en niños y adolescentes: análisis diferencial por sexo y edad

Real Fernández, Marta¹; Delgado Domenech, Beatriz¹; Costa-López, Borja² y Navarro Soria, Ignasi¹

¹*Departamento de psicología evolutiva y didáctica, Universidad de Alicante (España);*

²*Departamento de psicología de la salud, Universidad de Alicante (España)*

Abstract: Information and Communication Technologies (ICT), in the situation resulting from COVID-19, brought students able to receive education from home. This study examined whether ICT use is related to the emergence of post-pandemic problems, and whether there are differences by gender and age. Questionnaires measuring problematic ICT use were implemented. A total of 134 young people aged 6-19 years (M = 10.98; SD = 3.20; 53% male) were analysed. Results indicated that >50% used the internet and television every day, with a lower % using smartphones and video games. Boys made greater use of video games ($p < 0.001$), and these differences were considered relevant at a medium effect size ($r = -0.449$). Likewise, 30%-40% of youths reported high frequency of problematic use of Internet, video games and smartphones, with a higher percentage among 11-19 years. Moreover, problematic video game use was higher in boys ($p < 0.001$; $r = -0.378$). Older age groups reported significantly higher use internet and mobile phone use and problematic mobile phone use, and lower in TV. As a result of this pilot study, it can be observed there is problematic use of ICTs among youths, and the focus of the research should be on studying tools for the assessment and prevention of problematic ICT use, taking into account socio-demographic variables such as age and gender.

Keywords: Information and Communication Technologies, COVID-19, children, teenager.

1. INTRODUCCIÓN

Las Tecnologías de la Información y de la Comunicación (TIC) es un término que engloba el uso de internet, videojuegos, móvil y televisión. Estas han logrado una rápida implantación en nuestra sociedad, han ido evolucionando hasta convertirse hoy día en un elemento indispensable en cualquier hogar o aula. Los efectos de este fenómeno no solo han supuesto cambios en el campo de la información y la comunicación, sino que ha llegado a producir cambios en el terreno social y personal (Cabero, 2017).

Poniendo el punto de mira en las desventajas que suponen, se encuentra que afectan a diferentes áreas de nuestras vidas. En el ámbito social, destaca el aislamiento, el acoso entre iguales a través de internet o ciberacoso y problemas de autoestima derivados de la comparación social, entre otros (Yudes, Rey y Extremera, 2021). En el ámbito académico, las TICs pueden suponer un distorsionador, con la consecuente pérdida de tiempo o que la información que obtenemos pueda estar incompleta o sesgada (Plaza de la Hoz, 2018). En el plano del ajuste personal, podemos encontrar la falta de privacidad o trastornos derivados de su uso tales como problemas en el sueño, estado de ánimo, ansiedad o cambios en los hábitos de uso pudiendo llegar a la adicción (Calderón, Orta y Lauzardo, 2021; Quiroga, Jaramillo, y Vanegas, 2019).

Además, aunque la pandemia derivada por la COVID-19 ha supuesto un acercamiento a las TICs, permitiendo al alumnado recibir docencia desde sus casas y conectarse a los docentes a sus puestos de trabajo de manera remota, diversos estudios también nos han revelado que los más jóvenes han sufrido altos niveles de estrés, así como síntomas ansioso-depresivos debido a la coexistencia de

factores de diversa índole de salud mental debido a la inesperada situación de vivir en un mundo casi completamente tecnológico (Lavigne-Cerván et al., 2021; Limón, 2021; Ngamije, 2021). Sin embargo, la literatura científica de los últimos dos años también nos reporta que el uso de las nuevas tecnologías, concretamente del uso de internet, podría haber ido en aumento debido a su poder para reducir la sensación de soledad durante la pandemia (Király et al., 2020; Ngamije, 2021).

De esta manera, existen estudios previos que han analizado el uso de las TIC en niños y adolescentes. Algunas de estas investigaciones señalan que más de 50% de jóvenes son jugadores habituales, haciendo uso de los videojuegos como principal canal de ocio y entretenimiento, e invierte tiempo en juegos no aptos para su edad (Andrade-Pérez y Guadix-García, 2022).

Especialmente, son los hombres los que hacen un uso más problemático de videojuegos, así como el grupo de menor edad, mientras que las mujeres son las que hacen un mayor uso problemático de internet (36.1%) y también se muestran valores más altos en el grupo de mayor edad

Por su parte, Díaz-Vicario, Mercader y Gairín Sallán (2019) encontraron que son los propios jóvenes, junto con padres y educadores, quienes identifican el riesgo de que las TIC propicien usos problemáticos entre los de su generación. Ballesteros y Megías (2015) y Rial et al. (2014), hallaron que los jóvenes identifican los usos problemáticos en amigos/as y compañeros/as, pero no son conscientes de las propias conductas de riesgo que pueden estar desarrollando.

Respecto a la manifestación diferencial del uso problemático por sexo se hallan diferencias significativas en las variables distraerse en clase, disminuir salidas culturales y aumento de tiempo a solas (Díaz-Vicario et al., 2019). Especialmente, son los hombres los que hacen un uso más problemático de videojuegos, mientras que las mujeres son las que hacen un mayor uso problemático de internet (Andrade-Pérez y Guadix-García, 2022; Díaz-Vicario et al., 2019; Lugo, Castillo y Estrada, 2022). En relación a la edad, investigaciones previas nos indican que son los niños más jóvenes quienes hacen un uso más frecuente de los videojuegos (Andrade-Pérez y Guadix-García, 2022). Asimismo, según algunos autores, los niños y adolescentes más mayores son los que hacen un uso más problemático de las TICs, especialmente, de internet (Albertos e Ibabe, 2021; Andrade-Pérez y Guadix-García, 2022).

Por todo ello, el presente estudio piloto tiene como objetivos: (1) analizar la frecuencia y porcentaje del uso de las TIC (internet, móvil, videojuegos, y televisión) y del uso problemático de las TIC en niños y adolescentes; (2) evaluar si existen diferencias estadísticamente significativas entre hombres y mujeres con respecto al uso problemático; (3) examinar si existen diferencias estadísticamente significativas por grupos de edad; y (4) analizar la relación entre el número de horas de uso de las TIC y el uso problemático o desadaptativo de las mismas. Siguiendo los estudios previos analizados, se espera encontrar que la prevalencia de uso y uso problemático de las TICs sea superior al 50% (hipótesis 1), los chicos presenten un mayor uso de videojuegos e internet y uso problemático en comparación con las chicas (hipótesis 2), los grupos de mayor edad alcancen un mayor uso de las TIC, a excepción de televisión que sea el grupo de menor edad el que predomine (hipótesis 3), que el número de horas de uso de las TIC esté asociado positivamente al uso problemático (hipótesis 4).

2. MÉTODO

2.1. Participantes

La muestra se compuso de 134 participantes (N=134), de los cuales, 112 eran madres y 22 eran padres, con edades comprendidas entre 30 y 60 años ($M = 44.69$; $DT = 6.21$). La información reportada

por los padres era de una muestra compuesta por 134 niños y adolescentes con un rango de edad de 6 a 19 años ($M = 10.98$; $DT = 3.20$) siendo el 53% hombres ($n=71$) y el 47% mujeres ($n=63$). La Tabla 1 recoge la distribución de la muestra por sexo y edad. Los análisis de homogeneidad de frecuencia Chi cuadrado encontraron que no existían diferencias estadísticamente significativas por sexo y grupos de edad ($\chi^2 = 2.24$; $p = 0.69$).

Tabla 1. Distribución y porcentaje de la muestra por sexo y grupos de edad.

Grupos de edad		Sexo		Total (N=134)
		Mujer (n=63)	Hombre (n=71)	
6-8 años	n	15	21	36
	%	11.2	15.7	26.9
9-10 años	n	16	12	28
	%	11.9	9.0	20.9
11-13 años	n	19	24	43
	%	14.2	17.9	32.1
14-16 años	n	10	9	19
	%	7.5	6.7	14.2
17-19 años	n	3	5	8
	%	2.2	3.7	6

2.2. Instrumentos

Cuestionario de Uso Problemático de las Nuevas Tecnologías. Es un cuestionario compuesto por 52 ítems que evalúa la frecuencia e intensidad del uso problemático de internet, móviles, televisión y videojuegos. Se utilizó la escala de frecuencia de uso (p.e. “Indica el número de horas que le dedica al día entre semana al uso de videojuegos”) y de identificación de problemas asociados a la TIC (p.e. “Indica si el uso del móvil le causa problemas a su hijo/a porque tenéis discusiones debido a ello”). El cuestionario ha obtenido un índice de fiabilidad adecuado, presentando un coeficiente de consistencia interna Alfa de Cronbach de 0.78 en la muestra de estudio.

2.3. Procedimiento

Este estudio fue aprobado por el Comité de Ética de la Universidad de Alicante (UA-2020-05-12), previo al reclutamiento de participantes. Además, el procedimiento fue llevado a cabo de acuerdo con la Declaración de Helsinki y las Normas de Buenas Prácticas Clínicas de la Unión Europea. Las personas participantes fueron reclutadas a través de un muestreo de conveniencia no probabilístico, mediante el uso de redes sociales mediante los contactos de centros educativos, psicopedagógicos y asociaciones sociosanitarias. Asimismo, se elaboró un cuestionario online creado en la plataforma Google Forms. Esta herramienta fue distribuida por las diferentes familias, previo consentimiento informado la cumplimentación de la misma, en el que las familias eran informadas de la completa anonimidad, confidencialidad y voluntariedad de la participación en el estudio. Para proteger el anonimato y la confidencialidad de los datos, diferentes códigos fueron asignados a las personas participantes.

2.4. Análisis estadísticos

En primer lugar, se realizaron los análisis descriptivos y de frecuencias de las variables de estudio para comprobar la distribución de los datos y la prevalencia de uso. Además, se realizaron análisis de varianza para contrastar las diferencias a través de las medias de las variables en función del sexo y del ciclo educativo. Al no cumplirse los criterios de normalidad, se utilizaron las pruebas no paramétricas U de Mann-Whitney de muestras independientes (diferencias de sexo) y H de Kruskal-Wallis (diferencias de edad). Adicionalmente, se calcularon los tamaños del efecto (d de Cohen) para analizar la magnitud de las diferencias halladas significativas. Finalmente, se efectuaron análisis de correlaciones con el objetivo analizar la relación entre la frecuencia de uso y el uso problemático de las TIC. En esta investigación, dada la naturaleza cuantitativa, la distribución de las puntuaciones y el tamaño muestral, se ha optado por la utilización del coeficiente de correlación Rho de Spearman. Los análisis estadísticos fueron realizados a través del SPSS versión 26.

3. RESULTADOS

3.1. Prevalencia del uso problemático de TIC en niños y en adolescentes

Los resultados obtenidos indicaron que más del 50% de los niños y adolescentes evaluados hicieron uso de internet y de la televisión todos los días, siendo un porcentaje más bajo en el caso del uso del móvil (41%) y de videojuegos (19.4%), si bien la prevalencia de frecuencia de uso de las TIC variaba de la infancia (grupo de 6-10 años) al grupo de adolescentes de 11 a 19 años (véase Tabla 2).

Tabla 2. Frecuencia de uso de Nuevas Tecnologías.

		Nunca	Alguna vez al mes	Alguna vez a la semana	Todos los días
Frecuencia uso de internet					
6-10 años	<i>n</i>	6	11	18	29
	%	4.5%	8.2%	13.4%	21.6%
11-19 años	<i>n</i>	1	3	15	51
	%	0.7%	2.2%	11.2%	38.1%
Total	<i>n</i>	7	14	33	80
	%	5.2%	10.4%	24.6%	59.7%
Frecuencia uso de videojuegos					
6-10 años	<i>n</i>	13	13	27	11
	%	9.7%	9.7%	20.1%	8.2%
11-19 años	<i>n</i>	18	12	25	15
	%	13.4%	9.0%	18.7%	11.2%
Total	<i>n</i>	31	25	52	26
	%	23.1%	18.7%	38.8%	19.4%
Frecuencia uso del móvil					
6-10 años	<i>n</i>	27	19	6	12
	%	20.1%	14.2%	4.5%	9.0%

		Nunca	Alguna vez al mes	Alguna vez a la semana	Todos los días
11-19 años	<i>n</i>	10	5	12	43
	%	7.5%	3.7%	9.0%	32.1%
Total	<i>n</i>	37	24	18	55
	%	27.6%	17.9%	13.4%	41.0%
Frecuencia uso de la televisión					
6-10 años	<i>n</i>	1	7	13	43
	%	0.7%	5.2%	9.7%	32.1%
11-19 años	<i>n</i>	7	17	20	26
	%	5.2%	12.7%	14.9%	19.4%
Total	<i>n</i>	8	24	33	69
	%	6.0%	17.9%	24.6%	51.5%

Asimismo, entre un 30% y un 40% de los jóvenes eran identificados por sus padres como usuarios problemáticos de internet, videojuegos y móvil con frecuencia alta (bastantes veces o siempre), siendo mayor este porcentaje en los niños y adolescentes de 11-19 años, que con respecto al grupo de 6 a 10 años. El uso problemático de la televisión (bastantes veces o siempre) era identificada en 25% de los menores, siendo mayor el porcentaje en el grupo de niños que en el de adolescentes (véase Tabla 3).

Tabla 3. Problemas de uso de nuevas tecnologías.

		Nunca	A veces	Con frecuencia	Siempre
Problema uso de internet					
6-10 años	<i>n</i>	30	11	16	7
	%	22.4%	8.2%	11.9%	5.2%
11-19 años	<i>n</i>	19	18	16	17
	%	14.2%	13.4%	11.9%	12.7%
Total	<i>n</i>	49	29	32	24
	%	36.6%	21.6%	23.9%	17.9%
Problema uso de videojuegos					
6-10 años	<i>n</i>	26	22	12	4
	%	19.4%	16.4%	9.0%	3.0%
11-19 años	<i>n</i>	33	15	9	13
	%	24.6%	11.2%	6.7%	9.7%
Total	<i>n</i>	59	37	21	17
	%	44.0%	27.6%	15.7%	12.7%

		Nunca	A veces	Con frecuencia	Siempre
Problema uso del móvil					
6-10 años	<i>n</i>	33	21	5	5
	%	24.6%	15.7%	3.7%	3.7%
11-19 años	<i>n</i>	23	16	12	19
	%	17.2%	11.9%	9.0%	14.2%
Total	<i>n</i>	56	37	17	24
	%	41.8%	27.6%	12.7%	17.9%
Problema uso de la televisión					
6-10 años	<i>n</i>	21	22	14	7
	%	15.7%	16.4%	10.4%	5.2%
11-19 años	<i>n</i>	39	18	9	4
	%	29.1%	13.4%	6.7%	3.0%
Total	<i>n</i>	60	40	23	11
	%	44.8%	29.9%	17.2%	8.2%

3.2. Diferencias de uso problemático de TIC por sexo

Se hallaron dos diferencias estadísticamente significativas entre chicos y chicas para el uso problemático de las TIC. Concretamente, se halló que los chicos presentaban más frecuencia de uso ($d = 0.87$) y mayor número de problemas ($d = 0.72$) por el uso de los videojuegos (Tabla 4). Para el resto de las variables no se hallaron diferencias estadísticas significativas en función del sexo.

Tabla 4. Diferencias de uso problemático de las TIC por sexo.

		<i>M</i>	<i>DT</i>	U de Mann Whitney	<i>p</i>
Frecuencia en la utilización de internet	Mujer	2.44	.819	2104	.501
	Hombre	2.34	.925		
Frecuencia con la que se juega a videojuegos	Mujer	1.10	1.043	1232.5	.000
	Hombre	1.94	.893		
Frecuencia en el uso del móvil	Mujer	1.71	1.337	2166	.741
	Hombre	1.65	1.208		
Frecuencia con la que se ve la televisión	Mujer	2.13	.942	1999	.249
	Hombre	2.30	.947		
Problemas en el uso internet	Mujer	1.21	1.124	2183.5	.806
	Hombre	1.25	1.143		
Problemas en el uso videojuegos	Mujer	.59	.854	1392	.000
	Hombre	1.31	1.103		

		<i>M</i>	<i>DT.</i>	U de Mann Whitney	<i>p</i>
Problemas en el uso móvil	Mujer	1.10	1.146	2200	.864
	Hombre	1.04	1.114		
Problemas en el uso televisión	Mujer	.75	.861	1949	.171
	Hombre	1.01	1.049		

3.3. Diferencias de uso problemático de TIC por edad

Tal y como recoge la Tabla 5, se hallaron cuatro diferencias estadísticamente significativas entre los grupos de edad para el uso problemático de las TIC en la frecuencia de utilización de internet, del uso del móvil y la visualización de la televisión, y del uso problemático del móvil. Así, se encontró que a medida que aumenta la edad de los menores existe un mayor número de horas de uso de internet, y uso del móvil (diferencias entre todos los grupos; $d = 0.45-0.93$), si bien, la frecuencia de uso de la televisión disminuyó de los niños más pequeños (6-8 años) al grupo de edad de 11-13 años (grupo 6-8 años > grupo 11-13 años; $d = 0.70$) y de 17-19 años (grupo 6-8 años > grupo 17-19 años $d = 1.51$).

Además, los problemas asociados a uso problemático del móvil fueron significativamente más altos en los grupos de edad de adolescencia (>11 años) respecto al grupo de niños de 6 a 8 años (grupo 6-8 años < grupo 11-13 años; $d = 0.76$) (grupo 6-8 años < grupo 14-16 años; $d = 1.22$) (grupo 6-8 años < grupo 17-19 años; $d = 1,80$). Para el resto de problemáticas asociadas a las TIC no se hallaron diferencias significativas entre los distintos grupos de edad.

Tabla 5. Diferencias de uso problemático de las TIC por edad.

		<i>M</i>	<i>DT.</i>	χ^2	<i>p</i>
Frecuencia en la utilización de internet	6-8 años	1.72	1.059	27.11	.000
	9-10 años	2.57	.690		
	11-13 años	2.60	.695		
	14-16 años	2.79	.535		
	17-19 años	2.63	.518		
Frecuencia con la que se juega a videojuegos	6-8 años	1.47	1.000	.93	.919
	9-10 años	1.68	1.020		
	11-13 años	1.58	1.074		
	14-16 años	1.42	1.170		
	17-19 años	1.50	1.195		
Frecuencia en el uso del móvil	6-8 años	.92	1.079	37.67	.000
	9-10 años	1.21	1.197		
	11-13 años	1.95	1.194		
	14-16 años	2.74	.806		
	17-19 años	2.75	.463		

		<i>M</i>	<i>DT.</i>	χ^2	<i>p</i>
Frecuencia con la que se ve la televisión	6-8 años	2.61	.688	16.62	.002
	9-10 años	2.43	.836		
	11-13 años	2.00	1.000		
	14-16 años	1.95	1.079		
	17-19 años	1.50	.926		
Problemas en el uso de internet	6-8 años	.78	1.017	9.01	.061
	9-10 años	1.29	1.117		
	11-13 años	1.47	1.162		
	14-16 años	1.47	1.020		
	17-19 años	1.25	1.389		
Problemas en el uso de los videojuegos	6-8 años	.89	.950	.948	.918
	9-10 años	.93	.900		
	11-13 años	1.07	1.203		
	14-16 años	.84	1.068		
	17-19 años	1.25	1.282		
Problemas en el uso del móvil	6-8 años	.47	.654	16.67	.002
	9-10 años	1.04	1.105		
	11-13 años	1.23	1.212		
	14-16 años	1.53	1.172		
	17-19 años	1.88	1.246		
Problemas en el uso de la televisión	6-8 años	1.11	.919	8.65	.070
	9-10 años	1.11	1.100		
	11-13 años	.77	.895		
	14-16 años	.58	.961		
	17-19 años	.50	.926		

3.4. Relación entre la frecuencia de uso y el uso problemático de las TIC

Como se observa en la Tabla 6, se hallaron correlaciones significativas, moderadas y positivas entre frecuencia de uso de internet y frecuencia de uso de videojuegos y móvil y uso problemático de internet y móvil; frecuencia de uso de videojuegos y frecuencia de uso de televisión; frecuencia de uso de móvil y problemas de uso de internet; frecuencia de uso de televisión y problemas en su uso; problemas de uso de videojuegos y problemas de uso de televisión y problemas de uso de televisión y problemas de uso de móvil. Además, se encontró una correlación significativa, considerable y positiva entre frecuencia de uso de videojuegos con su uso problemático y frecuencia de uso de móvil con su uso problemático. Por último, cabe destacar una correlación significativa, moderada y negativa entre frecuencia de uso de móvil y el de televisión, así como frecuencia de uso de televisión con problemas de uso de móvil.

Tabla 6. Correlaciones de uso de nuevas tecnologías.

	1	2	3	4	5	6	7	8
1. Frecuencia en uso de internet	1	.170*	.458**	.018	.433**	.165	.248**	-.050
2. Frecuencia uso de videojuegos	.170*	1	.064	.203*	.081	.699**	.022	.049
3. Frecuencia uso del móvil	.458**	.064	1	-.175*	.281**	.040	.680**	-.099
4. Frecuencia uso de la televisión	.018	.203*	-.175*	1	-.133	.054	-.222*	.352**
5. Problemas en el uso de internet	.433**	.081	.281**	-.133	1	.295**	.503**	.400**
6. Problemas en el uso de videojuegos	.165	.699**	.040	.054	.295**	1	.160	.237**
7. Problemas en el uso del móvil	.248**	.022	.680**	-.222*	.503**	.160	1	.276**
8. Problemas en el uso de la televisión	-.050	.049	-.099	.352**	.400**	.237**	.276**	1

** . La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

* . La correlación es significante al nivel 0,05 (bilateral)

4. DISCUSIÓN

Los objetivos del estudio fueron analizar el porcentaje del uso de internet, móvil, videojuegos, y televisión y del uso problemático de las TIC en niños y adolescentes, así como analizar las diferencias de uso de las TIC por sexo y edad y la relación entre el número de horas de uso de las TIC y el uso problemático o desadaptativo de las mismas.

Por lo que respecta a la frecuencia de uso, más del 50% de los niños y adolescentes evaluados usaban internet y televisión todos los días, siendo un porcentaje más bajo en el caso del uso del móvil (41%) y de los videojuegos (19.4%), de acuerdo con la primera hipótesis del estudio. No obstante, la prevalencia de frecuencia y prevalencia de uso de las TIC variaba de la infancia al grupo de adolescentes. Este aspecto debe ser objeto de estudio en futuras investigaciones para tratar de establecer estrategias preventivas de acuerdo con la edad de los usuarios de las TIC (Calderón et al., 2021).

En lo que respecta al sexo, este estudio pudo confirmar la hipótesis segunda parcialmente ya que halló diferencias significativas en las variables frecuencia de uso y problemas en el uso de los videojuegos, mostrando mayor puntuación los chicos. Esta evidencia coincide con los hallazgos encontrados por Lugo, Castillo y Estrada (2022) y Andrade-Pérez y Guadix-García (2022). Lugo et al. (2022) coinciden en que el temprano acceso que se tiene al mundo tecnológico convierte a los niños y niñas en un grupo vulnerable para desencadenar usos problemáticos de las mismas.

Respecto a las diferencias según la edad, se observó que es el grupo de mayor edad es que hace un uso más frecuente y problemático de Internet y teléfono móvil, confirmando la tercera hipótesis del estudio. Estos hallazgos coinciden con lo encontrado en las investigaciones de Albertos e Ibabe (2021) y Andrade-Pérez y Guadix-García (2022). Por el contrario, en el uso de videojuegos la balanza de frecuencia está más equilibrada entre los dos grupos, siendo los de mayor edad los que hacen

un uso más problemático. Lo mismo sucede con la televisión, donde se inclina un poco más hacia el grupo de mayor edad en frecuencia de uso y hacia los de menor edad en lo problemático que resulta ese uso. Esto puede deberse a que la tipología de videojuegos y contenido televisivo es cada vez más variada, pudiendo encontrar elementos con fines educativos inclusive. Sin embargo, el uso de internet y teléfono móvil puede entrañar más peligros, por eso los padres y madres suelen restringir más su uso a los más pequeños.

Por lo expuesto, podemos ver que las hipótesis planteadas al comienzo de este estudio respecto al sexo y la edad se cumplen. Lo mismo sucede con la cuarta hipótesis del estudio, ya que se ha encontrado una relación moderada y positiva entre el uso y el uso problemático de las tecnologías analizadas. A pesar de no ser un análisis en los que se pueda establecer una causalidad entre las dos variables, dichos resultados son relevantes ya que constatan que existe una relación alta entre el número de horas de uso de las TIC y la posibilidad de desarrollar un uso problemático en la infancia y en la adolescencia (Andrade-Pérez y Guadix-García, 2022). Estos hallazgos deberán ser tenidos en cuenta en futuras investigaciones para evaluar el impacto de que tiene la frecuencia de uso sobre el desarrollo de adicción a las tecnologías a través de un diseño longitudinal.

Por tanto, a raíz de este estudio piloto se puede observar que existe un uso problemático de las nuevas tecnologías en la población infantil y adolescente, debiéndose centrar el foco de la investigación en estudiar herramientas de evaluación y prevención del uso problemático de las nuevas tecnologías, atendiendo variables sociodemográficas como la edad y el sexo. Además, cabe resaltar la necesidad de insistir en la instrucción de hábitos de buen uso de las TIC, para prevenir posibles abusos. En este sentido, padres, madres, profesores y educadores pueden ser considerados como agentes responsables para actuar como guías y orientadores este problema emergente (Díaz-Vicario, Mercader y Gairín Sallán, 2019) y con un importante impacto en la salud pública (Andrade-Pérez y Guadix-García, 2022).

Desde una perspectiva pedagógica, es fundamental trabajar la formación en habilidades para la prevención de las familias, ya que son ellas las que, de forma más efectiva, pueden transmitir a los más jóvenes estrategias para un uso adecuado de los dispositivos tecnológicos (Santana, 2015). Esto requiere que madres y padres tomen conciencia de las dificultades a nivel cognitivo y social se pueden derivar de un uso abusivo de las TIC y las redes sociales. Una vez las familias entiendan que la responsabilidad última sobre este aprendizaje, recae sobre ellos y cómo deben orientar a sus hijos, estarán preparados para transmitirles las competencias necesarias para actuar con autonomía y responsabilidad antes las TIC. Todo ello requiere acuerdos de uso responsable que recojan el cómo y cuándo se emplean estas tecnologías desde sus primeros contactos con ellas. El contexto tecnológico puede convertirse en un entorno que facilite la comunicación y la mejora de las relaciones entre padres e hijos, ayudando a que entre estos se comparta información y mensajes positivos que favorezcan el establecer lazos de confianza entre ellos (Albertos e Ibabe, 2021). Pero para que esto sea posible, es fundamental que las bases de uso adecuado de las tecnologías se establecen desde los primeros contactos de los hijos con ellas. En caso contrario, en las relaciones familiares se establecerán modelos de uso que, con el tiempo, serán mucho más complejos de reconducir.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Albertos, A., e Ibabe, I. (2021). Uso problemático de las tecnologías, actividades de ocio y funciones ejecutivas en adolescentes. *Revista de Educación*, 394, 101-127. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2021-394-502>
- Andrade Pérez, B. y Guadix García, I. (coord.) (2022). *Estudio sobre el impacto de la tecnología en la adolescencia*. Unicef España.

- Ballesteros, J. C. y Megías, I. (2015). *Jóvenes en la red: un selfie*. Madrid: Centro Reina Sofía sobre Adolescencia y Juventud.
- Cabero Almenara, J. (2017). Nuevas tecnologías, comunicación y educación. *Comunicar: revista científica iberoamericana de comunicación y educación*, 3, 14-25.
- Calderón, T. D. J. D., Orta, G. M., & Lauzardo, V. M. (2021). *Las Tecnologías de la Información y las comunicaciones: Ventajas y desventajas de su uso en la primera infancia*. Anuario Ciencia en la UNAH, 19(1).
- Vicario, A. D., Juan, C. M., & Sallán, J. G. (2019). Uso problemático de las TIC en adolescentes. *REDIE: Revista Electrónica de Investigación Educativa*, (21), 4.
- Király, O., Potenza, M. N., Stein, D. J., King, D. L., Hodgins, D. C., Saunders, J. B.,... & Demetrovics, Z. (2020). Preventing problematic internet use during the COVID-19 pandemic: Consensus guidance. *Comprehensive psychiatry*, 100, 152180.
- Lavigne-Cerván, R., Costa-López, B., Juárez-Ruiz de Mier, R., Real-Fernández, M., Sánchez-Muñoz de León, M., & Navarro-Soria, I. (2021). Consequences of COVID-19 confinement on anxiety, sleep and executive functions of children and adolescents in Spain. *Frontiers in psychology*, 12, 334.
- Limón, I. G. (2021). Uso de las TICS en la educación superior durante la Pandemia COVID-19: Ventajas y desventajas. *Interconectando Saberes*, 12, 217-221.
- Lugo, T. L. G., Castillo, M. A. S., & Estrada, D. Y. R. (2022). Uso problemático de la tecnología, motivación y rendimiento académico en escolares. *Revista ProPulsión*, 4(1), 92-106.
- Ngamije, J. (2021). The impact of Internet use during COVID-19 lockdown in Rwanda: a potential public health threat. *Journal of Addictive Diseases*, 39(3), 417-420. <https://doi.org/10.1080/10550887.2021.1882649>
- Plaza de la Hoz, J. (2018). Riesgos percibidos por estudiantes adolescentes en el uso de las nuevas tecnologías y cómo reaccionan ante ellos. *Bordón revista de pedagogía*, 70(2), 105-120 <https://doi.org/10.13042/Bordon.2018.55486>
- Quiroga, L. P., Jaramillo, S., y Vanegas, O. L. (2019). Ventajas y desventajas de las tic en la educación “Desde la primera infancia hasta la educación superior”. *Revista Educación y Pensamiento*, 26(26), 77-85.
- Rial, A., Gómez, P., Braña, T. y Varela, J. (2014). Actitudes, percepciones y uso de Internet y las redes sociales entre los adolescentes de la comunidad gallega (España). *Anales de psicología*, 30(2), 642-655. <https://revistas.um.es/analesps/article/view/159111>
- Santana, L.E. (2015). *Orientación educativa e intervención psicopedagógica*. Madrid: Pirámide.
- Yudes, C., Rey, L., y Extremera, N. (2021). Adolescentes ciberacosadores y uso problemático de Internet. *Revista Española de Pedagogía*, 79(279), 231-248.

Violencia de género: una reflexión entre el pasado y el presente

Roca Ricart, Rafael

Universitat de València - IIFV

Abstract: Based on the analysis of certain news offered by the two main Valencian newspapers of the 17th century, that of Pere Joan Porcar and that of Joaquim Aierdi, we intend to detect what perception baroque society had of the aggressions of men against women: both in the family sphere –private–, as well as with the general public. Thus, we will see how sexist violence was perceived, very often, as a form of control of society. Once the appropriate examples have been presented, it will be necessary to assess the documentation and formulate a series of questions to encourage student reflection. Thus, they will be invited to search for news of gender-based violence in the current periodical press, so that they can draw a parallel between the behavior of baroque society and the present-day one. With this use of historical materials we also intend to demonstrate the multiple possibilities that historical documentation presents –diary books– that are too often marginalized.

Keywords: Gender-based violence, baroque, Valencian diary, Pere Joan Porcar, Joaquim Aierdi.

1. INTRODUCCIÓN

En los últimos años, está tomando cada vez más fuerza una línea de investigación histórica y cultural que gira alrededor de lo que podríamos calificar como «voces marginadas o silenciadas» (Escartí, 2021a). Se trata de una serie de estudios que se ocupan de los individuos y colectivos que, a causa de su posición social marginal, su condición sexual o sus creencias religiosas, fueron ocultados o minorizados por los relatos políticos, literarios y administrativos que en el pasado elaboraron las instancias del poder (Llàcer, 2021; Llinares, 2021; Saiz, 2021).

De este modo, la nueva línea de investigación se ocupa de biografías que hasta el momento habían permanecido invisibles; pero que, desde esta nueva perspectiva, adoptan un gran valor y se convierten en una fuente de primer orden para la reconstrucción de los comportamientos sociales y la historia de las mentalidades (Escartí, 2021b; Roca, 2021c). Es así como hombres y mujeres que tradicionalmente han ocupado una posición social subalterna, y que dejaron su impronta en procesos judiciales, confesiones, narraciones, memorias, epístolas... se alzan como protagonistas inesperados de un pasado que, en muchos casos, les había dado la espalda. Hablamos de sucesos que tienen como protagonistas: mujeres que fueron víctimas de la violencia machista; homosexuales –masculinos y femeninos– y transexuales criminalizados; moriscos, criptojudáizantes y herejes condenados por sus creencias religiosas; bandoleros y delincuentes que vivían al margen de la ley... Personas, en definitiva, que nos permiten aproximarnos a las pasiones y las pulsiones de una buena parte de la sociedad valenciana del antiguo régimen.

Siguiendo estas nuevas y elocuentes directrices académicas, un grupo de investigadores y docentes de la Facultat de Filologia, Traducció i Comunicació de la Universitat de València hemos organizado, entre los años 2019 y 2022, cuatro encuentros académicos internacionales –«Als marges de la història: biografies invisibles en textos oblidats (ss. XV-XVI)» (2019), «Proscrits, marginats i minories a la Corona d’Aragó (ss. XV-XVIII). Textos i vides» (2020), «Research on the margins: Texts and documents» (2021) y «Dones invisibles. Testimonis literaris i documentals (segles XV-XIX)» (2022)– que han tenido como objeto indagar en la historia del antiguo Reino de Valencia para recolectar in-

formación y noticias sobre «voces silenciadas»: personas y colectividades tradicionalmente anónimas para la historia que, sin embargo, poseen un valor innegable para la reconstrucción de relatos de vida, en especial de las clases sociales más desfavorecidas. Y a estos cuatro encuentros, todavía cabe añadir los dos simposios internacionales que han sido promovidos, tanto en 2020 como en 2021, por la Seu Universitària La Nucia, de la Universitat d'Alacant, que han girado en torno al epígrafe «Marginats, marginals i minories», y en los cuales también hemos tomado una parte principal.

2. DESARROLLO DEL TEMA

Así pues, y por lo que respecta a mí, estimulado por los nuevos planteamientos investigadores y docentes que plantea esta línea de investigación, en los últimos años me he dedicado a identificar y analizar los casos de violencia contra las mujeres –es decir, de violencia ejercida desde postulados machistas– que recogen los dos principales dietarios valencianos del siglo XVII, del barroco: el de Pere Joan Porcar (con noticias de las primeras décadas del seiscientos), titulado *Coses evengudes en la ciutat y regne de València* (Roca, 2021a); i el de Joaquim Aierdi (que retrata la segunda mitad de aquella centuria), y que se titula *Notícies de València i son regne* (Roca, 2021b).

En consecuencia, a través de estos dos excepcionales documentos históricos –y también lingüísticos y literarios– es posible obtener una fotografía bastante detallada de la València del siglo XVII; y comprobar que las agresiones físicas contra las mujeres –agresiones de todo tipo: palizas, azotes, violaciones, puñaladas, escopetazos...– protagonizaban el día a día de nuestros antepasados.

De hecho, los textos evidencian como uno de los mecanismos a través de los cuales muchos hombres manifestaban su superioridad respecto a las mujeres –para así poder dominarlas– está constituido por la práctica de la violencia física y psicológica, que se ejercía a todas horas y de manera tanto pública como privada. Y que, en ocasiones, debía de ser inducida, ya que en los dietarios se relatan diversos suicidios de mujeres que, en el trasfondo, parecen esconder una situación de angustia o de sufrimiento provocada: bien por la presión ejercida por un hombre, bien por una situación de sumisión vital y económica que provocaba que las mujeres fueran absolutamente dependientes de los hombres.

El examen de las múltiples anotaciones que incluyen los dos dietarios permite distinguir el ejercicio de siete tipos de violencia, que podemos clasificar de la siguiente manera: «violencia pública o comunitaria», «violencia privada o doméstica», «violencia aparentemente gratuita», «violencia fortuita o circunstancial», «violencia ejercida con finalidades sexuales», «violencia inducida o auto violencia» y, finalmente, «violencia ejercida por una mujer». Y lo primero que cabe señalar al respecto es que más de la mitad de estos casos tuvieron como consecuencia la defunción de las víctimas.

Por otra parte, si comparamos los dos dietarios, una de las cosas que más llama la atención es que, a diferencia del de Aierdi, el de Porcar, que ya hemos apuntado que es anterior en el tiempo, no reporta ninguna agresión sexual explícita, cuando resulta evidente que se debieron de producir numerosas. Si buscamos una explicación al respecto, enseguida comprobaremos que ello puede obedecer a múltiples razones, entre las cuales tal vez sea la principal que Porcar –es decir, la sociedad en qué vivía– no consideraba estas agresiones como importantes o significativas. Es decir, no las consideraba como dignas de ser reseñadas. No así Aierdi, que dio cabida a un mínimo de ocho noticias en las que diversos hombres agredieron a todo tipo de mujeres y niñas con finalidades sexuales (Roca, 2021b).

En este sentido, comprobar de qué manera tan obscena 400 y 500 años atrás numerosos hombres maltrataron a un conjunto de personas que, por razón de su sexo, eran consideradas como inferiores, puede servir para concienciar a los escolares actuales de la necesidad de avanzar por la senda de la igualdad social: de superar viejos prejuicios y progresar como sociedad. Y también, de combatir los

prejuicios machistas que todavía impregnan y condicionan de una manera tan poco edificante nuestro día a día. Porque, al final, se trata de hacer ver a los más jóvenes de qué manera el conocimiento del pasado nos puede ayudar a mejorar tanto el presente como el futuro.

3. CASOS PRÁCTICOS

De esta manera, la lectura de determinadas noticias que recogen los dietarios del siglo XVII permite detectar cuál era la percepción que tenía la sociedad de la época de las agresiones de los hombres hacia las mujeres, ya que tanto en el ámbito familiar –privado– como en el público encontraremos numerosas referencias a una violencia machista que, demasiado a menudo, era percibida como una forma «normal» de control de los machos sobre la otra parte de la sociedad: la que conformaban las hembras que, a consecuencia de un supuesto «pecado original» cometido por Eva, debían pagar durante toda la historia con el sometimiento de todo tipo.

Como a menudo los dietarios han sido calificados de documentos protoperiodísticos, la actividad que proponemos a continuación, y que está destinada a los estudiantes de los niveles secundarios de la enseñanza, nos permitirá comparar noticias reales de hace 400 años con otras de recientes en el tiempo –de los últimos cinco años, como máximo– que serán extraídas de la prensa diaria valenciana. Por ejemplo:

– Una noticia histórica como esta: El 2 de agosto de 1619 Pere Joan Porcar anotó en su dietario que, tres días antes, un ciudadano de València llamado Mollà «arrastrà per lo carrer, dels cabells, a la senhora, sa muller. Perquè era públich en lo carrer que [...] era anada als bous ab lo sit son amich» (Porcar, 2012, p. 526).

– Puede ser comparada con la que figura en el número del *Diari La Veu* correspondiente al 15 de diciembre de 2019, donde podemos leer que fue «detingut a València un home que va estirar dels cabells la seua nóvia i la va amenaçar amb un ganivet al coll».

– Por otro lado, también se puede relacionar lo que el 29 de diciembre de 1678 Joaquim Aierdi anotó en su dietario: que, «a la una de la matinada, prop del Peu de la Creu, un obrer de vila matà a sa muller en set punyalades» (Aierdi, 1999, p. 411); y también, que el 12 de agosto de 1679, «a la porta de la iglèssia de Sent Domingo, a les dos de la vesprada un home velluter matà a sa muller a punyalades» (Aierdi, 1999, p. 431). Es decir, que esta última fue una agresión a la vista de todos.

– Con lo que, por su parte, fue emitido en las noticias del canal de televisión A Punt el pasado 6 de marzo de 2022: «Detingut un home a Elda per intentar matar la parella i el fill ruixant-los amb gasolina».

– Finalmente, Aierdi también explica que el 13 de septiembre de 1679 «un fadrí matà en una caravinada a una donsellà que festechava. Y fon lo cas que la envià a demanar y el pare respongué no tractava de casar a sa filla encara. El fadrí li parlà a ella después y ella li digué que ella desichava molt el casar-se en ell y, així, que buscàs medis per a son pare, per a que vingués bé, perquè, si no, ella no s'atrevia a disgustar-lo. Y ell se apartà y li pegà una caravinada per les illades y la matà» (Aierdi, 1999, p. 434).

– Una información que guarda concomitancias con lo que publicó el diario *Levante-EMV* correspondiente al 17 de febrero de 2022, donde se explica que fue detenido en València un agresor machista de 21 años después de someter a un calvario a su exnovia.

En fin, son sólo tres pares de noticias –históricas y actuales– suficientemente elocuentes, que permiten establecer un claro paralelismo entre la similitud de las agresiones machistas que se producían cuatro siglos atrás y las que, desgraciadamente, continúan sucediéndose en la actualidad. Y a partir de

la consulta y lectura de estos ejemplos, resulta relativamente fácil realizar las pertinentes reflexiones y valoraciones que dé paso al inicio de un diálogo o debate entre los estudiantes.

Entre las conclusiones que podemos extraer de la comparación realizada entre las noticias del pasado y las del presente, pueden figurar:

– En primer lugar, presentar el siglo XVII como un mundo no tan lejano ni ajeno al nuestro. Ello nos permite romper un tópico que se repite mucho entre los adolescentes: que el pasado no les afecta ni les concierne.

– Así mismo, la actividad también promueve el conocimiento de nuestros autores clásicos modernos, tanto en valenciano como en castellano. De esta manera, podemos ampliar el repertorio de escritores clásicos, que no sólo se extiende a la época medieval, si no que también abraza la moderna y la contemporánea.

– Además, estimula la utilidad de espacios a menudo ignorados o poco contemplados, ni por los estudiantes ni por los docentes, como son las hemerotecas, que contienen documentación de los siglos XIX-XXI que pueden hacernos sentir el latido de la sociedad.

Con esta utilización de los materiales periodísticos y protoperiodísticos demostraremos, también, las múltiples posibilidades que presenta una documentación frecuentemente ignorada o marginada –como son los dietarios– para realizar una aproximación concreta y detallada al estilo de vida de las sociedades pretéritas, es decir, a las personas que para bien y para mal las protagonizaron. Y, por lo tanto, aportaremos una propuesta que resultará innovadora, desde un punto de vista educativo.

4. CONCLUSIONES

Lamentablemente, como resulta fácil de comprobar a poco que ojeemos la prensa diaria, vivimos en una sociedad presidida por la violencia machista. De ello, y según sea nuestro nivel de formación e información, podremos ser más o menos conscientes. Pero así lo señalan las cifras de las mujeres que mueren cada año a manos de sus parejas o exparejas. Estos trágicos y repulsivos datos no son fruto de las últimas décadas, ni siquiera del último siglo. Obedecen a una larga tradición de agresiones y abusos que ha quedado reflejada en múltiples obras literarias, películas y documentos. Y es por ello que la violencia física y psicológica que sufren las mujeres resulta todavía más repulsiva, más desoladora, cuando lanzamos la vista atrás y analizamos cuál era la situación de las personas de género femenino en las centurias de las épocas medieval y moderna.

De esta manera, la lectura en paralelo de los casos de violencia contra las mujeres procedentes de los dietarios barrocos y de la prensa actual, tal como hemos propuesto, nos permitirá observar que la violencia machista goza de una larga tradición en nuestra sociedad, ya que se presenta ante nuestros ojos como una auténtica y antigua plaga. Y también nos permitirá concienciar a los estudiantes de la necesidad de rechazarla y superarla; ya que al final se trata de facilitarles los instrumentos que les permitan ver de qué manera el conocimiento del pasado nos puede ayudar a mejorar el presente.

Al mismo tiempo, será conveniente hacerles notar que nuestra sociedad debe caminar, evolucionar, buscar los sistemas que le permitan ser cada día un poco más justa y equitativa. Y que, en ese sentido, recientemente la Acadèmia Valenciana de la Llengua ha incluido en su *Diccionari Normatiu Valencià* el cultismo «criptoginia», un término creado y difundido en febrero de 2020 desde la Facultat de Filologia, Traducció i Comunicació de la Universitat de València (Pozo y Padilla, 2020), que la primera entidad normativa de los valencianos no ha dudado en asumir y definir como «ocultació dels referents femenins». Y un neologismo que también el diccionario vasco-castellano *Elhuyar* ha adaptado recientemente a la lengua vasca.

Al respecto, resulta evidente que la creación del término es fruto de una nueva sensibilidad, más integradora e igualitaria, que al inicio del siglo XXI ha empezado a manifestarse, en primer lugar, entre amplios sectores académicos y culturales. Una sensibilidad más tolerante y plural que fija la mirada en los márgenes sociales, en los miembros de la sociedad que han estado históricamente desamparados o que han sido olvidados por los discursos oficiales; y a la expansión del cual pueden contribuir este tipo de trabajos concienciadores.

En este sentido, sería muy conveniente introducir este neologismo, «criptoginia», entre los estudiantes de los cursos medios y elementales de la enseñanza, para que así se familiaricen y puedan desenmascarar una injusticia histórica: de qué manera tradicionalmente los hombres escondieron –en beneficio propio, por descontado– las aportaciones de todo tipo que realizaron las mujeres. Así, una buena manera de avanzar en el camino de la igualdad pasaría por hacerles buscar el término en los diversos diccionarios y en la Wikipedia. Y también, por leer y comentar en clase el artículo periodístico que dio pie a la acuñación del neologismo, y que lleva por título «Criptoginia: una paraula nova per a un fenomen antic» (Pozo y Padilla, 2020). Es en ese texto donde podemos leer:

Durant les dues primeres dècades del segle XXI hem assistit –amb no poques expectatives– a la reactivació del feminisme i a l’augment considerable de la consciència de ser dones de moltes persones, especialment les més joves, a nombrosos i diversos territoris –des de Tunis fins a Mèxic, passant per Argentina, Índia, Xile, Turquia o Espanya–, sempre amb la voluntat d’afermar la necessitat de mantenir, exigir o conquerir tots aquells drets que facen de les nostres societats espais on es defense i s’aplique la igualtat, és a dir, on la justícia social siga una realitat i no una entelèquia.

Aquesta situació d’efervescència feminista rau, probablement, en la constatació d’un fenomen massa antic al qual ningú no li ha posat nom fins ara, però que hem patit sistemàticament com a societats: la *criptoginia*, és a dir, l’ocultació dels referents femenins als diferents àmbits –polític, històric, científic, tecnològic, artístic, literari, filosòfic, etc.–, i, per tant, la desaparició o menysvaloració de les aportacions de les dones a qualsevol espai de poder on es valore la visibilitat i el prestigi social –com la política, la música, el cinema, l’esport, la televisió, etc. Aquesta realitat ha provocat la necessitat imperiosa de recuperar les genealogies femenines que han estat sempre amagades a través d’estratègies molt poc innocents: parlem de l’oblit desconsiderat, del fet d’eliminar directament l’autoria de les dones o d’obligar-les a signar amb noms d’home, i, fins i tot, de buscar subterfugis per tal d’imposar autories masculines quan es tracta de descobriments científics. En totes aquestes accions apareix un denominador comú: no reconèixer la vàlua intel·lectual de les dones i, en conseqüència, relegar-les a àmbits on la seua presència no siga –aparentment, és clar!– imprescindible ni visible, això és, l’espai privat de la llar i de les cures –no l’espai públic de la producció i de les relacions de poder. La història de les civilitzacions ens ha demostrat que la necessitat de trencar les barreres entre allò públic i allò privat ha estat un dels moviments fonamentals del segle XX per tal de garantir l’evolució de les dones i de les societats (Pozo y Padilla, 2020).

De esta manera, sería bueno finalizar la actividad propuesta destacando como, en las últimas décadas, nuestra sociedad ha avanzado mucho en la detección, identificación y denuncia de los casos de violencia machista. Unos casos que, durante la mayor parte del siglo XX, sin ir más lejos, ni tan solo merecían la consideración de agresión. Y que este cambio de mentalidad, que es transversal e internacional, ha sido posible gracias al trabajo de concienciación y denuncia que, en los últimos años, han llevado a cabo múltiples colectivos, entidades e instituciones, que han trabajado de manera incansable con el objetivo de conseguir que nuestra sociedad incorpore la perspectiva de género en su

cotidianidad. Y, tal como afirman Pozo y Padilla (2020), recupere las aportaciones y las genealogías femeninas que en el pasado fueron ocultadas.

Estoy convencido de que las líneas aquí expuestas pueden servir de eficaz herramienta educativa que contribuya a la concienciación de nuestros jóvenes alrededor de la importancia de resarcir una injusticia histórica que ha perjudicado a la mitad de la población. Y, por supuesto, de poner fin a la violencia de género, también llamada violencia contra las mujeres o violencia machista, ya que en la inmensa mayoría de las ocasiones son hombres los que la ejercen. Una lacra secular que debería producirnos vergüenza.

Financiació

El presente trabajo forma parte de las investigaciones que se llevan a cabo en los proyectos PGC2018-097011-B-I00 «Biografías marginales: violencia, sexo, género e identidad. Edición y análisis de las fuentes documentales valencianas de la época foral», del Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades del Gobierno de España, y AICO2021/099 «Violència de gènere i identitats: edició i estudi de documentació valenciana per a la construcció de biografies marginals II (ss. XVI-XVII)», de la Conselleria d'Innovació, Universitats, Ciència i Societat Digital de la Generalitat Valenciana.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aierdi, J. (1999). *Dietari. Notícies de València i son regne, de 1661 a 1664 i de 1667 a 1679*. Vicent Josep Escartí (ed.), Barcino, Barcelona.
- Escartí, V. J. (2021a). «La recerca en espais marginals». *eHumanista/IVITRA*, 19, 1-2.
- Escartí, V. J. (2021b). «Invisible biographies. Marginalisation and marginality». *Biografies invisibles. Marginats i marginals / Invisible Biographies. Marginates and marginals*. Vicent Josep Escartí (ed.), John Benjamins Publishing Company, Amsterdam/Philadelphia, 1-10.
- Llàcer, A. (2021). «Rols femenins en la València dels segles XVI i XVII». *eHumanista/IVITRA*, 19, 29-38.
- Llinares, A. (2021). «Els marginats socials com a “culpables” de “lo mal contagiós” en la València del segle XVII». *Studia Iberica et Americana*, 8, 111-126.
- Porcar, P. J. (2012). *Coses evengudes en la ciutat y regne de València. Dietari (1585-1629)*. Josep Lozano (ed.), Publicacions de la Universitat de València, València.
- Pozo, B., & Padilla, C. (2020). «Criptoginia: una paraula nova per a un fenomen antic», *eldiario.es* (05-02-2020).
- Roca, R. (2021a). «Violence against women in Pere Joan Porcar's *Dietari* (16th-17th centuries)». *Biografies invisibles. Marginats i marginals / Invisible Biographies. Marginates and marginals*. Vicent Josep Escartí (ed.), John Benjamins Publishing Company, Amsterdam/Philadelphia, 57-72.
- Roca, R. (2021b). «Violència contra les dones al dietari d'Aierdi (segle XVII)». *Vides marginals i documentació*. Vicent Josep Escartí (ed.), Publicacions de l'Abadia de Montserrat, Barcelona, 189-208.
- Roca, R. (2021c). «Violencia y marginalidad en la València de la segunda mitad del Ochocientos (1847-1900)». *Studia Iberica et Americana*, 8, 161-174.
- Saiz, M. (2021). «Les “folles fembres” al *Romanç d'Evast e Blaquerna* i al *Llibre de meravelles* de Ramon Llull». *Studia Iberica et Americana*, 8, 17-38.

Adolescentes entre plataformas y redes sociales: una panorámica atendiendo a diferencias entre géneros

Rodríguez-Groba, Ana; Vila-Couñago, Esther; Martínez-Piñeiro, Esther y Fraga-Varela, Fernando

Departamento de Pedagogía y Didáctica, Universidade de Santiago de Compostela (España)

Abstract: Generation Z has grown up in a context where social networks and digital platforms grew at the same time as they did. This research aims to analyze the first steps of these adolescents. Special attention is paid to the use of mobile phone and social networks and the different activities carried out on them; analyzing the construction of their profiles in these spaces as a key element. The different uses of these social networks and platforms are analyzed taking into account gender; it is intended to investigate how it can influence their identity. An *ad hoc* questionnaire was applied to students between 14 and 17 years old from public educational institutions in Galicia. The sample is made up of 1020 participants. The results show that the age of 12 marks the turning point in the creation of accounts and the possession of mobile phones, showing Instagram and YouTube as their most used networks. Cisgender girls are more active and content producers compared to boys, which tend to consume more content on platforms associated with video games. Teenagers who indicated “other genders” are looking for spaces to connect with people with similar interests. The conclusions point out the importance of promoting educational proposals, which support the practices carried out in these virtual spaces, breaking with gender stereotypes.

Keywords: Social networks, gender, identity, adolescence, mobile phones

1. INTRODUCCIÓN

La adolescencia es una etapa clave en el desarrollo de la personalidad. En este periodo tienen lugar importantes cambios psicológicos que conducirán al individuo a la toma de decisiones clave en los ámbitos personal y social, y que darán lugar a la constitución de los rasgos característicos del individuo adulto (Pérez y Navarro, 2011), explorando e intentando diferenciarse del núcleo familiar, teniendo una transcendencia fundamental el grupo de iguales (Delgado et al., 2011). Se trata de una etapa de construcción de la identidad definitiva de cada sujeto que se plasmará en su individuación adulta (Lillo, 2004).

Esta etapa del camino hacia la adultez se encuentra fuertemente marcada por la época y contexto en los que crecemos. Así, cada uno de nosotros/as se ha visto comúnmente marcado por lo que se ha denominado generación: “conjunto de personas que, habiendo recibido educación e influjos culturales y sociales semejantes, adoptan una actitud en cierto modo común en el ámbito del pensamiento o de la creación” (Real Academia Española, s.f., definición 5).

Si analizamos el contexto actual, podemos señalar que la sociedad contemporánea exige que nos convirtamos en ciudadanos digitales, protagonistas o víctimas de un escenario que nos pone frente a la tecnología en gran parte de nuestra vida. Esta realidad en la que fueron poco a poco creciendo los *Millennials* –nacidos desde principios de los 80 a mediados de los 90–, coincidiendo con el inicio de la digitalización, ha dado paso a nuevas generaciones, como la “Generación Z” –de finales de los noventa hasta 2010 aproximadamente– caracterizada por la explosión de internet y el uso masivo de redes sociales.

Así, los nativos de este contexto, y actualmente adolescentes, se desarrollan en un espacio donde los medios de comunicación tradicionales y la comprensión de los usuarios de internet como consu-

midores pasivos, comienzan a quedar en un segundo plano (Yuste, 2015). En este sentido, algunos investigadores se atreven a afirmar que las nuevas generaciones son ya producto de una sociedad pos-digital (Cramer, 2015; Feixa y Pires, 2019), donde lo digital no es ocasional: no hay una separación de lo físico o analógico, hay una continuidad con el mundo digital que ya es inseparable y en la que estos/as jóvenes se han criado.

1.1. Adolescentes contemporáneos y su trayectoria digital: estado del arte

Los adolescentes de la denominada generación Z tienen muy posiblemente tras de sí una innumerable cantidad de fotos en los dispositivos de sus familiares (Soto, 2012) y, casi con toda seguridad, una huella digital que nos deja entrever parte de su infancia –*sharenting* (Azurmendi et al., 2021)–.

Estos jóvenes han nacido en un mundo permanentemente conectado, forzado más si cabe por la pandemia, que ha puesto el escenario digital como el único posible durante un tiempo. La tendencia al alza en el uso de plataformas y redes sociales que se venía dando en los últimos años por este sector de la población (The Social Media Family, 2022), sufrió un incremento derivado del confinamiento en los distintos países (Fernandes et al., 2020). Así, aquellos para los que lo digital todavía era una opción se vieron abocados a la necesidad de estar conectados (Martí-Noguera, 2020).

Como muestran los datos del Estudio Anual de Redes Sociales (IAB, 2021) y de UNICEF (2022) sobre la población más joven, más de un 95% tiene perfiles en alguna red social, siendo Instagram, TikTok, Twitch y Discord, junto con YouTube y WhatsApp, las más frecuentadas. Todo ello a pesar de que la Ley de Protección de Datos de España señala que los menores pueden gestionar sus datos personales en entornos web sin consentimiento paterno a partir de los 14 años, cuando los menores de esta edad podrían solo hacerlo con la autorización expresa de sus tutores/padres/madres. Aun así, y tal y como muestran los datos, estos menores siguen creando cuentas en las distintas plataformas (UNICEF, 2022). Además, es principalmente a través de los dispositivos móviles dónde acceden a estos espacios, pues como han indicado algunos estudios, la media de edad a la que los adolescentes tienen su primer móvil es a los 10 años (Castillo y Ruiz-Olivares, 2019).

1.2. Usos de redes sociales y plataformas

Desde la aparición de internet, las webs han evolucionado ofreciendo a los usuarios distintas herramientas y oportunidades, pasando de un espacio estático –web 1.0– donde el usuario era consumidor de contenido, a una web social –web 2.0– donde lo fundamental es compartir e interactuar con facilidad, emergiendo las redes sociales y las plataformas de colaboración como espacios clave (Latorre, 2018). Este es el contexto histórico donde han nacido los adolescentes de la Generación Z –objeto de este capítulo–, donde una gran parte de lo social, de la relación con su grupo de iguales y referentes, se han establecido desde su infancia en el mundo virtual. La web 2.0 generó, así, un cambio en los roles de los usuarios, pasando a ser no sólo consumidores, sino también productores de contenido, generando nuevos términos como el de “prosumidores” (Lozada et al., 2021), que vienen a describir ese perfil híbrido.

Los más jóvenes participan de estos espacios aprovechando las numerosas oportunidades que ofrecen las comunidades virtuales, pero al mismo tiempo enfrentando los posibles peligros que emergen cuando se utilizan (Castillo y Ruiz-Olivares, 2019; UNICEF, 2022). Los usos que realizan de estos espacios virtuales tienen que ver principalmente con fines relacionales o lúdicos (UNICEF, 2022), si bien aparecen otros intereses (del Barrio y Ruiz, 2014).

En este sentido, cabe destacar que las redes o plataformas sociales pueden responder a distintas características. Así, con frecuencia y dentro de las redes generalistas o de ocio –que no tienen una finalidad específica–, podemos hablar de dos vertientes frecuentes: aquellas que tienen como protagonista el intercambio de contenidos e información (Espinar y González, 2009), denominadas también medios de comunicación social (Castañeda y Gutiérrez, 2010) –donde el eje es el intercambio y publicación de contenidos digitales y la interacción sobre los mismos– o aquellas basadas en los perfiles (ONTSI, 2011), donde la interacción tiene como protagonista a la persona que añade el contenido, más que el contenido en sí. Tal y como se viene describiendo y como muestran los datos actuales, los adolescentes pivotan principalmente entre estos dos tipos de plataformas (IAB, 2021; UNICEF, 2022), entre el consumo, la creación de contenido y su puesta en circulación a través de espacios sociales, siendo este último punto una de las ideas que apuntan al fuerte empuje de la producción de contenido por parte de los y las jóvenes, “el poder compartirlo” y la propia interacción que se produce alrededor.

Algunos autores muestran además que la industria mediática influye en la construcción de esas producciones (Cava, 2021), en la que los/as adolescentes buscan generar algún tipo de respuesta –likes, reproducciones, compartir– recurriendo incluso a lógicas publicitarias que se insertan en la construcción de imágenes o vídeos, haciendo alusión a lo que algunos han llamado la lógica del *postureo* (Cava, 2021) o crear contenido *instagramable* (Reithmeier y Kanwischer, 2019).

1.3. Lo digital en la construcción de la identidad de los y las adolescentes

Se trata de la primera generación que ha nacido entre redes y plataformas, que ha tomado un papel activo en las mismas realizando nuevas prácticas y fomentando nuevos usos, invirtiendo gran parte de su tiempo en lo virtual, ganando estos espacios un papel fundamental en la construcción de su identidad (Pérez-Torres et al., 2018), que es uno de los retos principales a los que se enfrentan los adolescentes (Zacarés et al., 2009). Este constructo posee una naturaleza psicosocial: se construye en la intersección entre la personalidad individual, el autoconcepto, las relaciones interpersonales y el contexto más amplio que envuelve a la persona (Trimble et al., 2003), intuyendo así el valor que pueden tener las redes sociales en su configuración (Pérez-Torres et al., 2018). Algunos estudios recientes ponían de manifiesto que esta construcción y desarrollo de la identidad entre los espacios físicos y digitales, supone un reto para los adolescentes que tienen que aprender –como nunca antes– a identificarse y a diferenciarse de los demás, encontrando cierta congruencia entre lo que son, lo que no son y lo que muestran a otros (González-Larrea y Hernández-Serrano, 2020).

En esta línea, cabe destacar que estos espacios, esenciales en la vida de los menores, tienen también un papel importante en la construcción de la identidad de género (Renau et al., 2012). Podríamos afirmar que el consumo y producción de contenidos, las interacciones, etc., vienen condicionados y condicionan –en numerosas ocasiones– esa construcción. Algunas investigaciones previas ponen de manifiesto diferencias según el género (Espinar y González, 2009; Tifferet, 2019), señalando incluso la repetición de estereotipos y roles (Tortajada et al., 2013). También se hace énfasis en este espacio como escenario de acceso a referentes virtuales –los/as *influencers*– y a contenidos que se cuestionan o analizan la propia identidad de género (Pérez-Torres et al., 2018).

1.4. Una “radiografía completa” de los y las adolescentes en Galicia

Las investigaciones se acercan con frecuencia a conocer algunos de los espacios, si bien, los constantes cambios que se producen en las plataformas dejan obsoletos muchos de estos estudios. Algunos de ellos se adentran en conocer los usos que hacen, otros en las propias prácticas según géneros

y, también, se han recogido datos sobre el uso de los dispositivos y el acceso. Son menos aquellos estudios que nos permiten obtener una radiografía completa de esta población, proporcionando una panorámica con vistas a tomar decisiones fundamentales en el ámbito educativo desde las instituciones, administraciones y/o familias, como agentes educativos tradicionales clave.

Partiendo de este contexto, el presente trabajo tiene como finalidad conocer los inicios de los y las adolescentes en el mundo de las redes sociales, desde las edades de acceso hasta los entornos en los cuales tuvieron su primera cuenta, así como seguir sus pasos hasta la actualidad, ahondando en las redes sociales que usan con más frecuencia, las actividades que en ellas realizan y los motivos que subyacen a la configuración de sus perfiles, poniendo el foco de atención en las posibles diferencias que se producen entre géneros.

2. MÉTODO

2.1. Diseño

Este trabajo presenta parte de los resultados de un estudio de encuesta que constituye la primera fase de un proyecto de investigación más amplio donde se emplea un diseño mixto de tipo secuencial explicativo (Creswell y Plano, 2018). En él, tras esta fase cuantitativa se llevará a cabo una segunda cualitativa configurada por grupos de discusión y seguimiento de la actividad de los adolescentes en una red social. Este proyecto de I+D+i se denomina “Entornos digitales e identidades de género en la adolescencia (EDIGA)”, y está financiado por el Ministerio de Ciencia e Innovación (PID2019-108221RB-I00).

2.2. Instrumento de recogida de información

Para este estudio de encuesta se diseñó un cuestionario *ad hoc*. En su construcción se siguieron las fases propuestas por la literatura especializada (Padilla, 2002): definición del constructo, concreción de sus dimensiones, elaboración de indicadores en cada una de las dimensiones y redacción de preguntas para cada indicador.

Tras la primera versión, se llevó a cabo un juicio de expertos para garantizar la validez de contenido. Participaron 7 especialistas de diversos ámbitos: tecnología educativa, identidad de género y construcción de instrumentos de investigación social. Se incluyeron nuevas opciones de respuesta y se hicieron cambios en algunas expresiones de forma que se adaptara más a la realidad y lenguaje de los sujetos. A continuación, se realizó un estudio piloto, en el que participaron 25 estudiantes gallegos/as con características semejantes a la población de estudio.

El cuestionario se estructuró en 6 apartados en correspondencia con las dimensiones analizadas en el marco del proyecto de investigación. Para este trabajo se tiene en cuenta la pregunta “¿Cuál es el género con el que más te identificas?” (con las categorías de respuesta: Mujer cisgénero, Hombre cisgénero, Mujer transgénero, Hombre transgénero, No binario, Otros) y aquellas relativas al acceso al primer dispositivo móvil, uso de redes sociales y configuración del perfil de la cuenta más empleada.

2.3. Participantes

El universo poblacional del estudio está configurado por el conjunto de alumnos y alumnas de centros públicos de Galicia que estudian 3º, 4º de la ESO, 1º de bachillerato y FP Básica, durante el curso 21-22, mayores de 14 años. Para la selección de la muestra se ha empleado un muestreo estratificado con afijación proporcional en función del alumnado en cada provincia. La muestra final se compone de 1020 participantes y tiene una distribución espacial por provincias similar a los porcentajes de

la población universo. En cuanto al género, 919 respuestas fueron válidas, 64 en blanco y 37 nulas. Los hombres cisgénero conforman el 44,3% de la muestra (n=407); las mujeres cisgénero, el 51,4% (n=472); e integran el 4,4% aquellos que indican no binario, hombres y mujeres transgénero, género fluido, *queer* y personas que aún no saben con qué género se identifican, los cuales fueron agrupados bajo la categoría de otros géneros (n=40).

2.4. Procedimiento de recogida de información

Tras la realización de una base de datos con las direcciones electrónicas de los centros educativos en los que se imparten los niveles de enseñanza señalados –dichas direcciones estaban disponibles en la página web de la Consellería de Cultura, Educación e Universidade de la Comunidad Autónoma de Galicia–, se enviaron correos electrónicos a los equipos directivos solicitando su colaboración y explicando el proceso de investigación, proporcionando un enlace al cuestionario. La recogida de información se realizó de forma virtual (plataforma Survio) durante los meses de octubre, noviembre, diciembre de 2021 y enero de 2022.

2.5. Análisis de datos

Tras la recogida de información, el análisis de los datos se lleva a cabo con la ayuda del software estadístico IBM SPSS 25. Se realizan análisis descriptivos (frecuencias, porcentajes, medidas de tendencia central y de dispersión), para la muestra de participantes en general y en función del género. Además, para dar respuesta a los objetivos planteados y atendiendo a la distribución de los datos, se utiliza la prueba H de Kruskal-Wallis para determinar la existencia de diferencias significativas ($p < 0,05$) entre los tres grupos de género (hombres cisgénero, mujeres cisgénero, otros géneros) en cuanto a las edades de acceso al móvil y redes sociales y, de forma complementaria, se calcula el estadístico épsilon al cuadrado (ϵ), que da cuenta de un tamaño del efecto global. Para las variables nominales se aplica la prueba Chi cuadrado (ϵ^2) y, paralelamente, como medida de tamaño del efecto, se calcula el coeficiente V de Cramer que informa de la intensidad de la relación entre las variables analizadas (Tomczak y Tomczak, 2014).

3. RESULTADOS

3.1. Primer teléfono móvil con internet y primera red social

La edad media a la que el alumnado gallego tuvo su primer teléfono móvil con internet –sin tener en cuenta a 6 sujetos que indicaron edades inferiores a 6 años– es de 11,48 años (DT=1,694). La distribución por edades da un salto cualitativo en los 12 años (Figura 1), observándose un ligero incremento porcentual en edades anteriores hasta alcanzar el 35,2% de personas que obtienen su primer teléfono móvil coincidiendo con la llegada del primer curso de Educación Secundaria Obligatoria. Solo el 1,9% indica que no tiene, ni ha tenido nunca, un dispositivo móvil.

El acceso a las primeras cuentas en redes sociales parece ser un poco más tardío que la obtención de dispositivos móviles. En este caso, la edad media –sin contar con 10 sujetos que señalaron menos de 6 años– es de 11,90 años (DT=1,717). Aunque el salto porcentual sigue produciéndose a los 12 años, las cifras a partir de esa edad son superiores a las de la obtención de teléfono móvil (y contrariamente a las cifras anteriores), lo que denota una iniciación más tardía en el tiempo. Llama la atención que la mayor parte de la muestra, un 85,5%, ya tiene redes sociales antes de los 14 años, que es la edad mínima que marca la legislación sobre protección de datos. Aquellos y aquellas que no tienen, ni han tenido nunca, una cuenta en redes sociales conforman el 3,8% de la muestra.

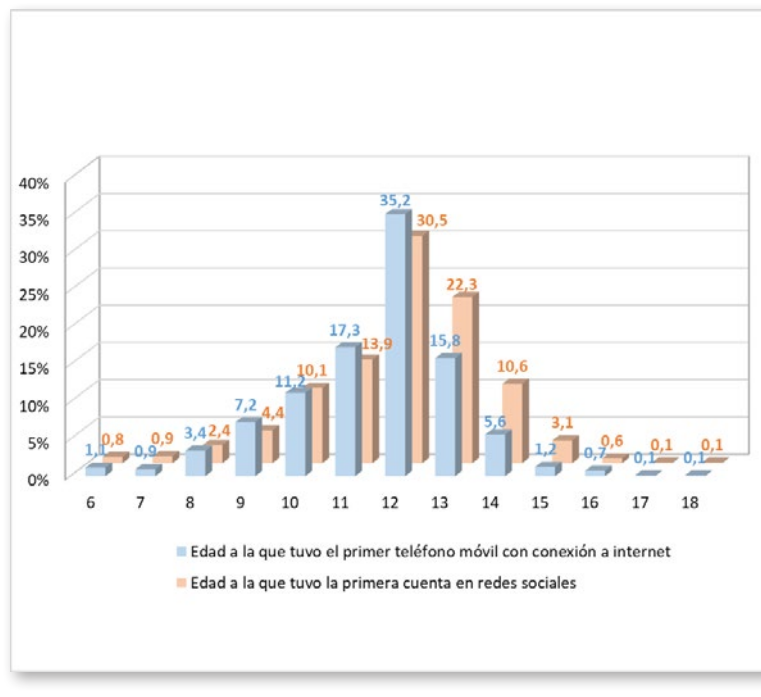


Figura 1. Edad de acceso al primer teléfono móvil con internet y a la primera cuenta en redes sociales.

Analizando los resultados en función del género, no se observan diferencias estadísticamente significativas en la edad en la que tuvieron el primer teléfono móvil (hombre cis: $M=11,45$, $DT=1,704$; mujer cis: $M=11,55$, $DT=1,628$; otros géneros: $M=11,43$, $DT=2,048$; $H(2)=0,237$, $p=0,888$, $\varepsilon=0,00027$), ni tampoco para la edad en la que tuvieron la primera cuenta en redes sociales (hombre cis: $M=11,86$, $DT=1,838$; mujer cis: $M=11,93$, $DT=1,541$; otros géneros: $M=11,61$, $DT=1,983$; $H(2)=0,327$, $p=0,849$, $\varepsilon=0,00038$).

Una gran parte del alumnado (42,8%) se ha iniciado en el mundo de las redes sociales con Instagram, con unos resultados claramente superiores a las otras opciones. Le sigue YouTube con un 28,9%. Solo TikTok (9,9%) y Facebook (6,8%) superan el 5% en el recuento total. Los porcentajes en las demás redes sociales son menores: WhatsApp (3,1%), Snapchat (2,6%), Discord (1,7%), otras (1,1%), Pinterest (1%), Twitter (0,8%), Tinder (0,7%) y Twitch (0,6%).

No todo el alumnado accede por igual a las mismas redes sociales. Según el género, en algunas de las que se inician hay diferencias estadísticamente significativas, de magnitud pequeña. Siendo Instagram la que ocupa el primer puesto para todos los grupos, se advierte una mayor tendencia de los hombres cisgénero a tener su primera cuenta en Youtube (hombre cis: 38,6%, mujer cis: 21,1%, otros géneros: 25%, $x^2=31,855$, $p<0,001$, $V=0,190$), mientras que las mujeres cisgénero optan por TikTok (hombre cis: 1,5%, mujer cis: 17,4%, otros géneros: 5,6%, $x^2=60,264$, $p<0,001$, $V=0,261$), Snapchat (hombre cis: 0,8%, mujer cis: 4,3%, otros géneros: 0%, $x^2=11,727$, $p=0,003$, $V=0,115$) y Pinterest (hombre cis: 0%, mujer cis: 1,7%, otros géneros: 0%, $x^2=7,494$, $p=0,024$, $V=0,092$). Por otra parte, se ve que Discord es más escogida por los hombres cisgénero y las personas de otros géneros en contraste con las mujeres cisgénero (hombre cis: 2,8%, mujer cis: 0,7%, otros géneros: 2,8%, $x^2=6,204$, $p=0,045$, $V=0,084$). También cabe destacar que las personas de otros géneros se decantan ligeramente más que las personas cisgénero por Tinder (hombre cis: 0,8%, mujer cis: 0%, otros géneros: 5,6%, $x^2=18,901$, $p<0,001$, $V=0,146$).

3.2. ¿Cuáles son las redes sociales usadas con más frecuencia y qué hacen en ellas?

Actualmente, la red social más utilizada –marcada en primer lugar (en este sentido, cabe aclarar que hay sujetos que marcaron varias redes en primera posición)– es Instagram (44,8%), seguida por Whatsapp (36,2%) y Tiktok (23,2%). Las demás redes presentan porcentajes más residuales, sin superar ninguna de ellas el 10%: Discord (8,5%), Twitch (6,6%), otra (6,6%), Twitter (6,1%), Facebook (3,3%), Tinder (2,9%), Reddit (2,8%) y Tumblr (2,8%).

En lo relativo al género, encontramos diferencias estadísticamente significativas –con tamaños de efecto pequeños–, como sucede con Instagram, en la que destaca una mayor proporción de mujeres cisgénero que la emplea (hombre cis: 40,05%, mujer cis: 50,42%, otros géneros: 30%, $x^2=13,279$, $p=0,001$, $V=0,120$); Tiktok, donde existe una mayor representación de mujeres cisgénero y personas de otros géneros con respecto a hombres cisgénero (hombre cis: 18,67%, mujer cis: 26,69%, otros géneros: 25%, $x^2=8,012$, $p=0,018$, $V=0,093$); Discord, que es más utilizada por los hombres cisgénero (hombre cis: 11,55%, mujer cis: 4,03%, otros géneros: 5%, $x^2=18,401$, $p<0,001$, $V=0,142$); Twitch, donde los hombres cisgénero y las personas de otros géneros alcanzan porcentajes más altos que las mujeres cisgénero (hombre cis: 8,60%, mujer cis: 2,33%, otros géneros: 7,50%, $x^2=17,406$, $p<0,001$, $V=0,138$); y Facebook, que cuenta con mayor popularidad entre las personas de otros géneros (hombre cis: 4,42%, mujer cis: 1,27%, otros géneros: 7,50%, $x^2=10,663$, $p=0,005$, $V=0,108$).

Respecto a qué es lo que hace el alumnado en las redes sociales (Figura 2), destaca sobre todo su uso para ver contenido: ver vídeos y ver lo que publican mis amigos y amigas. Editar el perfil, subir *stories* y publicar fotos y vídeos también son actividades que realiza una gran parte del alumnado (por encima del 70%). Además, la mitad de la muestra compra a través de las redes sociales y hace directos. Así mismo la proporción de sujetos que las usan para la realización de actividades académicas no es nada desdeñable (un 42,1%). Otras actividades como compartir y crear contenido creativo propio, como *vlogs*, es menos frecuente.

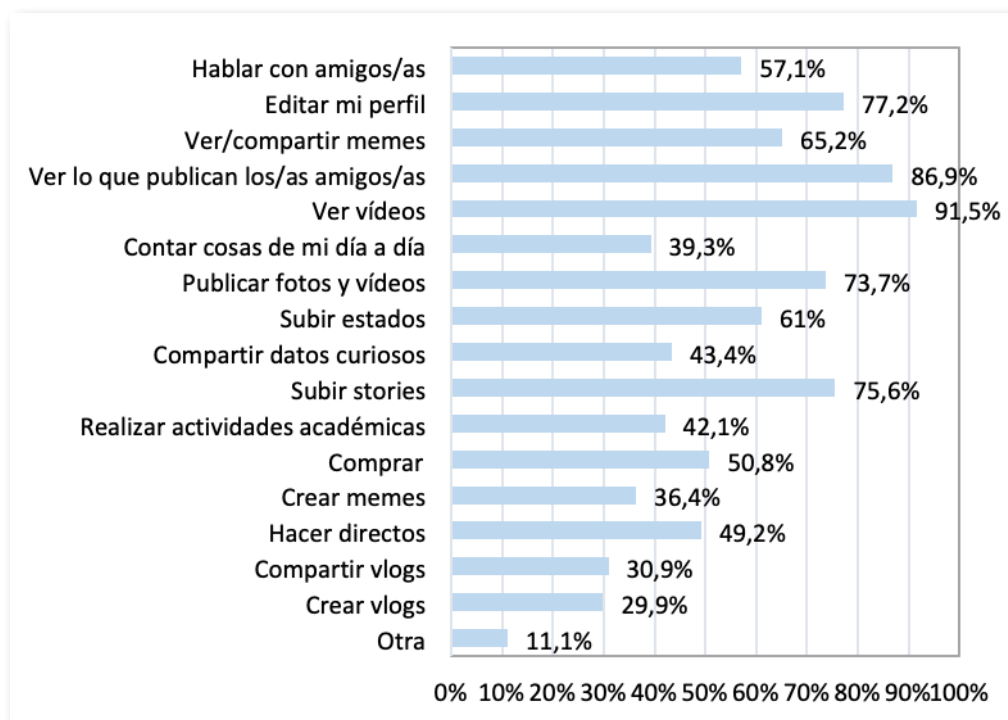


Figura 2. Actividades que realiza el alumnado en redes sociales.

Atendiendo al género del alumnado, se encuentran diferencias estadísticamente significativas –de pequeña magnitud– en algunas de las actividades realizadas en redes sociales (Tabla 1). Son las mujeres cisgénero las que publican más fotos y vídeos que los hombres cisgénero y personas de otros géneros; las que más pendientes están de ver lo que publican los amigos y amigas; las que más suben estados y *stories*, hacen directos, editan su perfil, compran y comparten datos curiosos. También se observa que las personas cisgénero ven más vídeos que las personas de otros géneros.

Tabla 1. Actividades que realiza el alumnado en redes sociales, en función del género.

	Hombre cisgénero	Mujer cisgénero	Otros géneros	χ^2	p	V
Publicar fotos y vídeos	66,3%	81,8%	62,9%	28,909	<0,001	0,181
Hablar con amigos/as	54,5%	61,1%	54,3%	3,894	0,143	0,066
Ver lo que publican los/as amigos/as	84,3%	91%	71,4%	16,786	<0,001	0,138
Realizar actividades académicas	39,6%	43,8%	45,7%	1,710	0,425	0,044
Contar cosas de mi día a día	38,6%	40,3%	28,6%	1,936	0,380	0,047
Ver vídeos	91,8%	93,2%	80%	7,839	0,020	0,094
Subir estados	53%	67%	62,9%	17,334	<0,001	0,140
Compartir vlogs	28,8%	31,3%	28,6%	0,663	0,718	0,027
Crear vlogs	27,8 %	30,2%	31,4%	0,692	0,707	0,028
Hacer directos	42,9 %	54,7%	37,1%	13,644	0,001	0,124
Subir <i>stories</i>	66,1%	85,1%	71,4%	42,470	<0,001	0,220
Editar mi perfil	74,3%	81,6%	68,6%	8,371	0,015	0,097
Ver/compartir memes	62,7%	67,6%	60%	2,639	0,267	0,055
Crear memes	37,3%	34,4%	34,3%	0,811	0,667	0,030
Comprar	44%	57,3%	42,9%	15,965	<0,001	0,135
Compartir datos curiosos	36,8%	48,8%	28,6%	15,407	<0,001	0,132

3.3. ¿Qué motivos están detrás de la configuración de su perfil en esas redes sociales?

Las intenciones que manifiestan en la configuración de sus perfiles en redes sociales guardan correspondencia con el tipo de actividades que realizan en las mismas (Figura 3). En la mayoría de los casos se centra en llegar a otras personas, ya sean amigos/as cercanos/as, desconocidos o conocidos/as de su entorno. Es destacable también que uno de cada tres (36,2%) se preocupa por tener un perfil que resulte atractivo; algo que puede indicar, de forma no explícita, que también se busca aumentar la visibilidad y el alcance. Conseguir popularidad no parece ser un motivo importante, teniendo en cuenta que solo un 14,4% busca ganar seguidores. En el conjunto de resultados, tampoco resulta una preocupación destacable la búsqueda específica de gente que se identifique con su mismo género (4,2%).

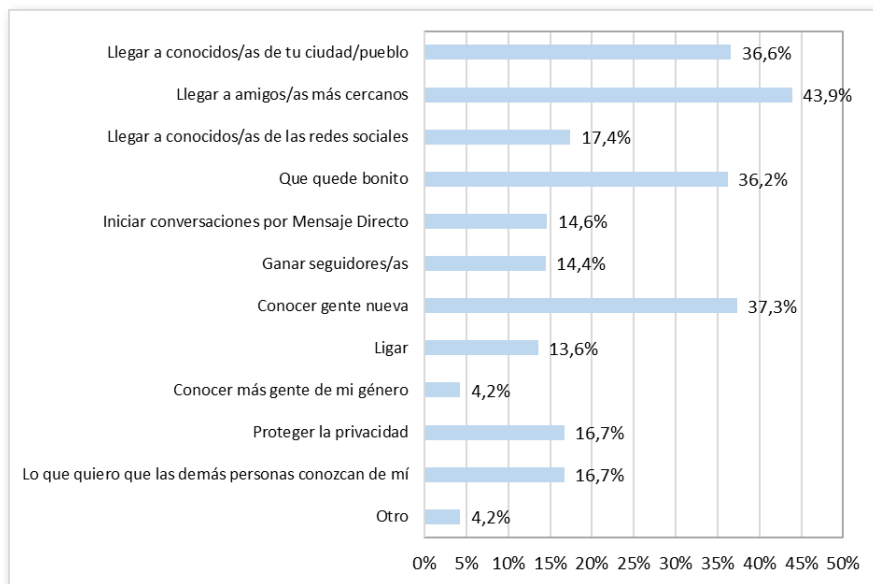


Figura 3. Intención al configurar el perfil.

En algunas de las razones por las que configuran su perfil hallamos diferencias estadísticamente significativas –de tamaño pequeño– en función del género. Como se observa en la Figura 4, las mujeres cisgénero muestran un mayor interés por llegar a conocidos/as de su ciudad o pueblo y, por el contrario, es el alumnado que se identifica con otros géneros el que menos interés manifiesta por ello ($\chi^2=12,325$, $p=0,002$, $V=0,118$), aunque sí muestra un mayor afán por conocer personas de su mismo género; cuestión que no se ve reflejada en los y las adolescentes cisgénero ($\chi^2=27,819$, $p<0,001$, $V=0,178$).

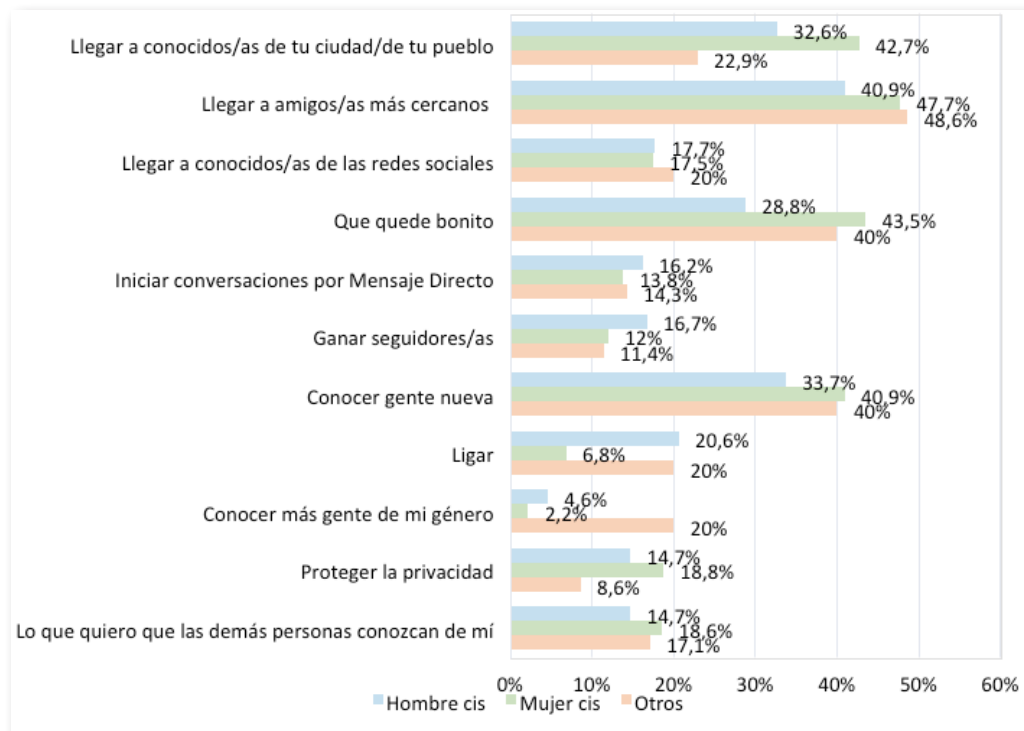


Figura 4. Intención al configurar el perfil según el género del alumnado.

Por otra parte, las mujeres cisgénero y las personas de otros géneros sí comparten una mayor inquietud que los hombres cisgénero por configurar su perfil de forma bonita ($x^2=19,797$, $p<0,001$, $V=0,150$). Además, las personas de otros géneros y los hombres cisgénero manifiestan más intención de ligar que las mujeres cisgénero ($x^2=35,781$, $p<0,001$, $V=0,202$).

4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Los resultados obtenidos en esta investigación nos permiten obtener una radiografía de los adolescentes gallegos, analizando sus primeros pasos en torno a los dispositivos y usos de la web 2.0. Cabe destacar que la educación secundaria se convierte en una etapa clave por el alto porcentaje de adolescentes que tienen cuenta en redes sociales y plataformas, que manejan desde sus teléfonos móviles; dispositivos por excelencia que se acoplan a sus vidas incluso antes de llegar a esta etapa. No son desdeñables los datos sobre el alumnado en la etapa de final de educación primaria, que tienen cuentas incluso antes de tener un dispositivo propio, esquivando la legislación que fija en 14 años la edad para la creación de cuentas sin autorización. Así, de esta primera parte de resultados, se destaca la importancia de ser conscientes de que esta “generaZión” forma parte de esa sociedad posdigital (Feixa y Pires, 2019) en la que lo digital y lo “físico” son inseparables incluso antes de finalizar primaria.

Poniendo el foco en los espacios hegemónicos de los nacidos entre 2005-2008, podemos mencionar que hacen uso tanto de aquellas redes sociales donde lo importante es el contenido y la temática, como de las basadas en perfiles, categorías que fueron definidas previamente (Castañeda y Gutiérrez, 2010).

Si nos centramos en las que tienen más presencia entre los usuarios que manifiestan tener una cuenta, es Instagram la que más destaca, encajando en aquellas en la que importa el individuo que publica la información, no sólo el contenido, seguida en un segundo puesto por YouTube, que alienta al consumo de vídeos de todo tipo.

Tras un uso de Instagram igualitario y sin diferencias significativas entre géneros, se observan, sin embargo, algunos aspectos diferenciadores entre ellos en otras redes sociales. En concreto, las plataformas de consumo de contenidos como YouTube y Discord son más usadas por los hombres cisgénero (incluso Twitch, que aparece en un segundo plano, pero también se manifiesta un mayor uso por parte de estos). Cabe tener en cuenta que ambas plataformas nacieron como espacios para abordar y jugar a videojuegos frecuentemente asociados a estereotipos masculinos (coches, violencia, deportes, etc.), por lo que, aunque pueda existir una tendencia al alza en la participación de mujeres u otros géneros, esta sigue siendo menor. Si se pone el foco en las actividades que realizan en las redes, todas son llevadas a cabo por un menor porcentaje de hombres que de mujeres cisgénero. Se puede interpretar que estos desempeñan un rol más pasivo como usuarios de internet que buscan principalmente consumir contenidos en estos espacios. También es un elemento diferenciador frente a las mujeres el configurar el perfil con la intención de “ligar” (aunque compartido con las personas de otros géneros), manteniendo quizás roles y estereotipos propios de espacios no virtuales.

En cuanto a las mujeres cisgénero, hay un claro predominio de este colectivo en entornos como Instagram, TikTok, Snapchat o Pinterest. En este sentido, destaca el contenido variado que ofrecen –no se centran en una única temática, como podrían ser los videojuegos en el caso del origen de Discord– y la importancia del contenido visual en estas redes, además de ser aplicaciones que permiten generar contenido y compartirlo con editores propios de la imagen, facilitando la construcción de producciones instagrameables (Cava, 2021; Reithmeier y Kanwischer, 2019). Los datos sobre sus actividades muestran que son más activas en estos espacios y que el consumo y produc-

ción de contenidos para amigos y personas cercanas es su principal objetivo, destacando la importancia de tener un buen perfil (González-Larrea y Hernández-Serrano, 2020). Tienen a hacer un mayor uso de las redes sociales para la realización de compras, cuando es sabida la potencia que tiene la publicidad encubierta a través de *influencers* (Gómez, 2018), principalmente en las redes preferidas por mujeres cisgénero.

Los adolescentes que se identifican con otros géneros siguen las tendencias generales en el acceso y uso de redes sociales, pero se encuentran diferencias en determinados espacios secundarios. Destaca Tinder, una plataforma que estos menores utilizan en mayor medida, sobre todo, que las mujeres cisgénero. Se podría pensar que influye el hecho de que en esta aplicación –que tiene como objetivo conocer a otras personas para entablar relaciones amistosas, sentimentales y/o sexuales– haya que especificar, al crear el perfil, el género. Esta característica técnica quizás les permite acercarse más a otras personas cercanas a sus afinidades. Aparece, además, Discord como plataforma en la que pueden crear comunidades y, quizás, un nuevo espacio alrededor de la diversidad de género.

Esta investigación pone así de relieve la importancia que tienen dispositivos y redes sociales en la vida de los adolescentes gallegos/as, destacando las edades tempranas en las que se inician en los mismos. Los usos que realizan de las redes sociales muestran la importancia de promover propuestas educativas que acompañen las actividades que realizan en estos espacios, evitando posibles peligros (Castillo y Ruiz-Olivares, 2019; UNICEF, 2022). Además, las diferencias de género en los diferentes usos y escenarios permiten vislumbrar que algunos estereotipos se siguen manteniendo en lo virtual (Tortajada et al., 2013) y cómo aquellos jóvenes no cisgénero se aproximan a algunas plataformas creando nuevas comunidades de encuentro en base a intereses y preocupaciones.

Financiación

Este trabajo forma parte del proyecto de I+D+i “Entornos digitales e identidades de género en la adolescencia (EDIGA)”, y está financiado por el Ministerio de Ciencia e Innovación (PID2019-108221RB-I00).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Azurmendi, A., Etayo, C., y Torrell, A. (2021). Sharenting y derechos digitales de los niños y adolescentes. *Revista Profesional de la Información*, 30(4), 1-10. <https://doi.org/10.3145/epi.2021.jul.07>
- Castañeda, L., y Gutiérrez, I. (2010) Redes sociales y otros tejidos online para conectar personas. En L. Castañeda (coord.), *Aprendizaje con redes sociales. Tejidos educativos para los nuevos entornos* (pp. 17-39). Mad S. L.
- Castillo, M., y Ruiz-Olivares, R. (2019). La percepción del riesgo y su relación con el uso problemático del teléfono móvil en adolescentes. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 168, 21-34. <https://doi:10.5477/cis/reis.168.21>
- Cava, X. (2021). La lógica del postureo: forma-mercancía y auto-representación en las redes sociales. *Astrolabio: revista internacional de filosofía*, (24), 89-101. <https://raco.cat/index.php/Astrolabio/article/view/384606>
- Cramer, F. (2015). What Is ‘Post-digital’?. En D. M. Berry y M. Dieter (eds.), *Postdigital Aesthetics* (pp. 12–26). Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1057/9781137437204_2
- Creswell, J. W., y Plano, V. L. (2018). *Designing and conducting mixed methods research* (3ª ed.). Sage.

- del Barrio, A., y Ruiz, I. (2014). Los adolescentes y el uso de las redes sociales. *Revista INFAD De Psicología. International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 3(1), 571-576. <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2014.n1.v3.537>
- Delgado, I., Oliva, A., y Sánchez, M. I. (2011). Apego a los iguales durante la adolescencia y la adultez emergente. *Anales de Psicología*, 27(1), 155-163. <https://revistas.um.es/analesps/article/view/113581>
- Espinar, E., y González, M. (2009). Jóvenes en las redes sociales virtuales: un análisis exploratorio de las diferencias de género. *Feminismos*, (14), 87-105. <http://dx.doi.org/10.14198/fem.2009.14.06>
- Feixa, C., y Pires, L. (2019). Da Geração @ à Geração Blockchain. A juventude na era postdigital. *EXTURA_Revista de Educação e Letras*, 21(47), 6-31. https://repositori.upf.edu/bitstream/handle/10230/42189/Feixa_tex_gera.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Fernandes, B., Biswas, U. N., Tan-Mansukhani, R., Vallejo, A., y Essau, C. A. (2020). The impact of COVID-19 lockdown on internet use and escapism in adolescents. *Revista de Psicología Clínica con Niños y Adolescentes*, 7(3), 59-65. <https://doi.org/10.21134/rpcna.2020.mon.2056>
- Gómez, B. (2018). El influencer: herramienta clave en el contexto digital de la publicidad engañosa. *Methaodos: Revista de ciencias sociales*, 6(1), 149-156. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=441556240010>
- González-Larrea, B., y Hernández-Serrano, M. J. (2020). Digital identity built through social networks: New trends in a hyperconnected world. *Proceedings of the 8th International Conference on Technological Ecosystems for Enhancing Multiculturality (TEEM 2020), España*, 940-944. <https://doi.org/10.1145/3434780.3436629>
- IAB. (2021). *Estudio anual de redes sociales*. <https://iabspain.es/estudio/estudio-de-redes-sociales-2021/>
- Latorre, M. (2018). *Historias de las webs 1.0, 2.0, 3.0 y 4.0*. Universidad Marcelino Champagnat. https://umch.edu.pe/arch/hnomarino/74_Historia%20de%20la%20Web.pdf
- Lillo, J.L. (2004). Crecimiento y comportamiento en la adolescencia. *Revista de la Asociación Española de Neuropsiquiatría*, (90), 57-71. https://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0211-57352004000200005
- Lozada, L., Fonseca, R., y Martínez, D. (2021). Prosumidores mediáticos: la creación de medios digitales globales entre los adolescentes y jóvenes. *Opuntia Brava*, 13(2), 403-412. <http://200.14.53.83/index.php/opuntiabrava/article/view/1260>
- Martí-Noguera, J. J. (2020). Sociedad digital: gestión organizacional tras el COVID-19. *Revista Venezolana de Gerencia*, 25(90), 394-401. <https://doi.org/10.37960/rvg.v25i90.32383>
- ONTSI (Observatorio Nacional de las telecomunicaciones y de la SI). (2011). *Las redes sociales en internet*. https://www.ontsi.es/sites/ontsi/files/redes_sociales-documento_0.pdf
- Padilla, M. T. (2002). *Técnicas e instrumentos para el diagnóstico y la evaluación educativa*. CCS.
- Pérez, N., y Navarro, I. (2011). *Psicología del desarrollo humano*. Editorial Club Universitario.
- Pérez-Torres, V., Pastor-Ruiz, Y., y Abarrou-Ben-Boubaker, S. (2018). YouTuber videos and the construction of adolescent identity. *Comunicar*, 55, 61-70. <https://doi.org/10.3916/C55-2018-06>
- Real Academia Española. (s.f.). Generación. En *Diccionario de la lengua española*. Recuperado el 29 de abril de 2020, de <https://dle.rae.es/generaci%C3%B3n>
- Reithmeier, C., y Kanwischer, D. (2019). Adolescents and the ‘Instagramability’ of Places – An Explorative Study on Spatial Practices in Social Media. *Journal of Geographic Information Science*, 2, 96-106. http://dx.doi.org/10.1553/giscience2020_02_s96

- Renau, V., Carbonell, X., y Oberst, U. (2012). Redes sociales on-line, género y construcción del self. *Aloma*, 30(2), 97-107. <http://www.revistaaloma.net/index.php/aloma/article/view/166/110>
- Soto, J. (2012). Las imágenes y la sociedad (o las imágenes, la sociedad y su desciframiento). *Athenea Digital*, 12(3), 217-224. <http://psicologiasocial.uab.es/athenea/index.php/atheneaDigital/article/view/Soto>
- The Social Media Family. (2022). *Informe de los perfiles en redes sociales de España*. <https://thesocialmediafamily.com/informe-redes-sociales/>
- Tifferet, S. (2019). Gender differences in privacy tendencies on social network sites: A meta-analysis. *Computers in Human Behavior*, 93, 1-12. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2018.11.046>
- Tomczak, M., y Tomczak, E. (2014). The need to report effect size estimates revisited. An overview of some recommended measures of effect size. *Trends Sport Sciences*, 1(21), 19-25.
- Tortajada, I., Araña, N., y Martínez, I. (2013). Advertising stereotypes and gender representation in social networking sites. *Comunicar*, 21(41), 177-186. <https://doi.org/10.3916/C41-2013-17>
- Trimble, J., Root, M., y Helms, J. (2003). Psychological perspectives on ethnic and racial psychology. En G. Bernal, J., Trimble, K. Burlew, y F. Leong (eds.), *Handbook of racial and ethnic minority psychology*. Sage. <https://doi.org/10.4135/9781412976008.n13>
- UNICEF. (2022). *Impacto de la Tecnología en la adolescencia: Relaciones, riesgos y oportunidades*. <https://www.unicef.es/publicacion/impacto-de-la-tecnologia-en-la-adolescencia>
- Yuste, B. (2015). Las nuevas formas de consumir información de los jóvenes. *Revista de Estudios de Juventud*, (108), 179-191. http://www.injuve.es/sites/default/files/2017/46/publicaciones/revista108_14-nuevas-formas-consumir-informacion.pdf
- Zacarés, J. J., Iborra, A., Tomás, J. M., y Serra, E. (2009). El desarrollo de la identidad en la adolescencia y adultez emergente: Una comparación de la identidad global frente a la identidad en dominios específicos. *Anales de Psicología*, 25(2), 316-329. <https://revistas.um.es/analesps/article/view/87931>

El aprendizaje inclusivo de la lectoescritura en Educación Infantil a través del pensamiento crítico y visible: Modelo VESS

Romero-Esquinas, María Helena; Ariza-Carrasco, Cristian y Muñoz-González, Juan Manuel

Departamento de Educación, Universidad de Córdoba (España)

Abstract: This paper tries to highlight the need to develop literacy learning through an active and innovative methodology, which bets on an inclusive, attractive and meaningful way. In this sense, the VESS model- Balanced Life with Sense and Wisdom-, has as its main backbone the use of thinking to acquire and build more meaningful knowledge.

To this end, it relies on different strategies or tools such as thinking routines, habits of mind or the language of thought, which encourage critical, creative, rational and visible thinking and, therefore, improve understanding.

Likewise, the strengths of the VESS model are linked to the different models and routes that are currently used in children for learning to read and write, considering those that are more beneficial - phonological route, global or mixed method - and that, from a neuroscientific point of view, are more appropriate for the way we learn.

In short, learning to read and write from emotion and critical thinking will make students more creative and become good communicators. All this will facilitate the student's development in the future as an active citizen in a changing and democratic society.

Keywords: literacy, VESS Model, children's education, inclusion, thinking.

1. INCLUSIÓN EDUCATIVA EN EL SISTEMA EDUCATIVO

1.1. Evolución de la legislación educativa en busca de la inclusión

Aproximadamente desde los años 80, en España ha habido una preocupación por la normalización y acogida de todos los niños/as en la escuela, de una forma inclusiva. Sin embargo, esta inclusión no se ha alcanzado de forma plena debido a diversos elementos, ya sean personales o institucionales.

Algunos de los elementos personales que ralentizan el proceso de inclusión en las escuelas, según Martínez (2011) son:

- a) La actitud y las expectativas (efecto Pigmalión), que se tengan de un niño o niña con o sin necesidades educativas específicas, va a ser un factor determinante para conseguir más fácilmente una postura inclusiva en el aula, ya que esa idea preconcebida que el maestro tenga se va a reflejar en las capacidades prácticas, seguridad y autoestima del alumnado.
- b) Reticencia a la hora de utilizar nuevas metodologías o recursos: numerosos maestros muestran un gran rechazo a la hora de realizar prácticas novedosas en los centros escolares, y se quedan anclados en una metodología tradicional que la mayoría de las veces no atiende a la diversidad social, cultural e individual de cada niño o niña, ni a las necesidades del mundo actual.
- c) La experiencia, la formación, los recursos que utilice y el tiempo van a ser factores determinantes que jugarán un papel a favor o en contra de la eficacia a la hora de conseguir la inclusión educativa.
- d) La capacitación de determinados maestros para responder a diferentes desafíos y realizar respuestas pedagógicas adaptadas a alumnos con alguna necesidad educativa es otra barrera que encontramos en contra de la inclusión.

1.2. Factores desencadenantes del aprendizaje de la lectoescritura desde la inclusión y la neuroeducación

Cuando hablamos de inclusión, hacemos alusión a igualdad de oportunidades. En este sentido, la taxonomía de Bloom (Bloom y Krathwohl, 1956), permite el diseño de actividades multinivel y, además, establece tres dimensiones o dominios a tener en cuenta en el proceso de enseñanza-aprendizaje:

- a) Dimensión cognitiva: tiene que ver con el procesamiento de la información, generar conocimientos y establecer habilidades mentales.
- b) Dimensión afectiva: se refiere a sentimientos, habilidades emocionales y actitudes.
- c) Dimensión psicomotora: relativo a aspectos físicos o habilidades manipulativas.

No obstante, en los años 90, Anderson et al. (2001) revisaron esta taxonomía (Tabla 1) y vieron la necesidad de no actuar en las dimensiones descritas por separado, sino que había que tener en cuenta todas ellas a la vez pensando en estrategias educativas prácticas y, no solo del pensar. Así, vieron necesario plantear una praxis educativa manipulativa y visual (Caeiro y Muñiz, 2019).

Tabla 1. Taxonomía de habilidades de pensamiento.

Tipo	Descripción	Acciones
Habilidades de pensamiento de orden superior		
CREAR	Supone la elaboración de algo nuevo, novedoso y creativo.	Construir, diseñar, elaborar, idear, generar...
EVALUAR	Situada en el vértice de la taxonomía inicial de 1956.	Comprender, juzgar, detectar, experimentar, probar...
ANALIZAR	Pensar en las partes de un todo pensando en la relación que establecen estas partes con su estructura global.	Diferenciar, organizar, estructurar, deconstruir...
APLICAR	Poner en práctica lo aprendido	Usar, desempeñar, implementar...
COMPRENDER	Construir significado a partir de un material educativo.	Ejemplificar, clasificar, explicar, parafrasear, inferir...
RECORDAR	Guardar en la memoria determinada información.	Recordar, describir, localizar, reconocer...
Habilidades de pensamiento de orden inferior		

Al hilo de todo lo anterior, la enseñanza de la lectura y la escritura corresponde al nivel de conocimiento de la taxonomía de Bloom “comprender” – de orden inferior-. No obstante, este proceso tan complejo no puede verse desde esa óptica tan simplificada, pues el aprendizaje de la lectoescritura no solo supone conocer las letras e interpretarlas, combinándolas. Saber leer y escribir debe suponer un reto para los docentes y discentes, siendo capaces no solo de dibujar las letras y combinarlas para formar una palabra de forma aislada. Lo importante es implantar en el aula la capacidad crítica, reflexiva, creativa y analítica de todo aquello que se lee, se dice o se oye.

Para ello, es necesario que haya comprensión y, que, además, tengamos en cuenta los procesos cognitivos que suceden a nivel cerebral que facilitan la adquisición de este proceso.

En este sentido, numerosos estudios sostienen que la psicología cognitiva en cuanto a la lectura y escritura responden a actividades que requieren de procesos perceptivos, cognitivos y lingüísticos y,

que interactúan entre sí siendo monitoreados por la atención selectiva que facilita el acceso a la comprensión del lenguaje y la construcción de textos.

Esa atención selectiva va a lograrse gracias a la motivación que, de la mano de la emoción y la segregación de sustancias como la serotonina, hace posible una retroalimentación entre la excitación cerebral y el procesamiento de la información que van a facilitar el pensamiento creativo y, por ende, el pensamiento crítico y racional (López Mejía et al., 2009).

Esta generación de neurotransmisores facilita en cierto modo el desarrollo subjetivo, basado en la imaginación, la comprensión, el diálogo, la creatividad... (Subero y Esteban-Guitart, 2020), dotando al alumnado de identidad que puede exponer o mostrar a través del lenguaje visual, oral o escrito llegado el momento.

En este sentido, los educadores debemos facilitar un contexto o espacio crítico: una cultura de pensamiento en el aula, para que desde infantil se establezca un desarrollo neuro-perceptivo a nivel emocional y el aprendizaje sea más significativo.

2. EL APRENDIZAJE DE LA LECTOESCRITURA

El aprendizaje de la lectura y la escritura supone una forma de comunicación fundamental en el modo con que nos comportamos las personas, expresamos nuestros sentimientos y adquirimos conocimientos. Se le ha dado tanta importancia al aprendizaje de la lectura y la escritura en estos tiempos que el Programa PISA de la OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos) sitúa la lectura como una de las tres competencias fundamentales a evaluar en los niños.

Para mejorar la competencia lectora y, por ende, también la escritora, los docentes debemos beber de las distintas teorías, que respaldadas de alguna forma en la ciencia o en la neurociencia en concreto, suponen enfoques más eficientes en la enseñanza de la lectoescritura.

2.1. Teorías en las que se basa el aprendizaje de la lectoescritura

En los años 30, aparecieron varias teorías basadas en el constructivismo, que suponen una contribución relevante en el ámbito del aprendizaje de la lectoescritura. En primer lugar, la Teoría del Esquema de Bartlett, basada en la idea de que la lectura se debía apoyar de aquellos esquemas mentales que el que lee tiene para después crear sus propias ideas. En los 70, autores como Smith (1990) y Goodman (1976) hablan de una teoría nueva: Teoría Psicolingüística, que tiene como principal objetivo adquirir el lenguaje oral a partir de la escritura.

A este respecto, Vygotsky (1978) y Bandura (1984) siempre han recalcado el papel social o contextual en el aprendizaje – teoría del aprendizaje social-. Freire en la década de los 70 también pone en relevancia el aprendizaje de la lectura en el ámbito social, ya que, la lectura permite que seamos personas críticas, y tengamos así, una visión mucho más amplia a nivel social y político.

En este sentido, según Castellana (2020), basándose en la teoría cognitiva, sostiene que para que los niños tengan experiencias positivas con el aprendizaje de la lectoescritura deben estar motivados y deben emocionarse haciéndolo. Desde la neurociencia y, atendiendo a Carballo (2017), el proceso de enseñanza global o fonético está abalado por la ciencia, ya que el cerebro lee decodificando grafema por grafema tanto al inicio del aprendizaje de la lectura como cuando ya somos buenos lectores. Asimismo, se torna fundamental desarrollar en el alumnado la conciencia fonológica, que prioriza esa decodificación, por encima del reconocimiento o formación de palabras.

2.2. Procesos implicados en la lectura

El proceso de aprendizaje de la lectoescritura depende de múltiples factores –externo e internos–. Necesita indudablemente de un desarrollo cognitivo en el discente que facilite a su vez el lenguaje, la conciencia fonológica, la atención, la motivación y la curiosidad que el niño le pone al aprendizaje. Es decir, necesita de un respaldo cognitivo, psicológico, lingüístico y emocional (Bravo, 2003).

De este modo, la lectoescritura no solamente consiste en la decodificación de letras y fonemas, sino la construcción de significados a través de la comprensión (Cuetos, 2013; Nadal, 2011).

En este sentido, se diferencian cuatro procesos cognitivos referidos al lenguaje que intervienen en el aprendizaje de la lectura.

- a) Proceso perceptivo. Supone el primer eslabón del aprendizaje de la lectura y, tiene que ver con el reconocimiento de palabras y frases. Los ojos recogen la información gráfica durante un tiempo y, realizando una serie de movimientos oculares de izquierda a derecha, a través de saltos o “saccades”, deteniéndose en un punto, extrae la información de lo que se lee. Esos movimientos sacádicos se detienen en palabras de máxima información o más relevante en contenido.
- b) Procesamiento léxico. Se trata de asociar la palabra al significado de lo que se lee. Para ello, existen dos rutas: ruta visual u ortográfica -lexicón-. En este caso realizamos un reconocimiento instantáneo de la palabra, pues nos es fácil acceder al significado por ser tangible, o simplemente, conocerlo; y la ruta fonológica, en la que el significado se transmite a través de la conversión de letras (grafemas) en sonidos (fonemas).
- c) Procesamiento sintáctico. Consiste en asociar el significado de las palabras teniendo en consideración los demás elementos de una oración. Las palabras de una forma aislada deben agruparse para conocer el papel que juegan cada una de ellas en una oración, aplicando una serie de normas sintácticas de la lengua.
- d) Procesamiento semántico. Es el último eslabón o el que da sentido a todo el proceso de lectura. Tiene que ver con la comprensión y la atribución de significado a un texto o discurso, engranando ese significado nuevo de la lectura con los conocimientos previos y, guardándolos en la memoria para poder usarlo en un futuro.

Asimismo, para obtener un desarrollo de comprensión lectora pleno, a lo largo del proceso de aprendizaje de la lectura se pasan por distintos niveles (Zorrilla, 2005): *nivel inferior* (implica aprender a leer en sí mismo. Se reconoce, se recuerda y se reorganiza la información aprendida para saber cómo se leen los distintos fonemas en combinación. Se realiza una comprensión literal); *nivel superior* (supone leer para aprender. Hace alusión a una comprensión inferencial, donde se extrapola lo que se lee a la experiencia personal de cada uno, realizando conjeturas); *procesos metacognitivos* (hace alusión a “aprender a aprender”. En este caso se realiza una lectura crítica, donde se realizan juicios de valor).

Los procesos perceptivo y léxico corresponden a un nivel inferior de adquisición del lenguaje, que supone aprender a leer. Es inferior porque todo el mundo es capaz de aprender a leer, pero la dificultad radica en aprender a leer bien o comprender. En este sentido, los procesos sintáctico y semántico pertenecen a un nivel superior, pues se necesita leer para aprender de lo que se lee, comprendiendo.

El último nivel que cualquier buen lector y comprensor tiene que alcanzar es el metacognitivo: aquel que reflexiona acerca de lo que lee.

En definitiva, estos cuatro procesamientos descritos suponen una serie de pequeños pasos hacia la consecución y extracción del significado de una oración, la integración de los conocimientos nuevos con otros previos y, en última instancia, pensar sobre lo aprendido, comprendiendo la información recibida y utilizándola llegado el momento.

2.3. Rutas para el acceso al significado de lo que leemos

Según Cuetos (1989) para acceder al significado de lo que leemos existen tres rutas que facilitan este hecho y que se utilizan gradualmente según la desenvoltura lectora del individuo.

En este sentido, la *ruta fonológica*, consiste en el reconocimiento de las distintas letras que conforman una palabra. Además, esas letras se transforman en fonemas para reconocer esa misma palabra de forma auditiva. Es una ruta de aprendizaje lenta, que se emplea en los primeros años en que se aprende a leer, siguiendo los siguientes pasos:

- a) Reconocimiento visual: se procesa cada letra una a una.
- b) Identificación de las letras: se identifica cada una de las letras en nuestra memoria.
- c) Asociación de cada letra con su fonema y articulación: se trata de convertir cada grafema en fonema, siendo capaces de articular estos últimos.
- d) Comprensión del significado: supone el reconocimiento de lo escuchado, siendo posible acceder al significado previamente almacenado en el sistema semántico.

También se puede realizar el aprendizaje de la lectura a través de la *ruta léxica o visual*, que es aquella que se utiliza para leer palabras de forma global, sin detenernos en descomponer, letra por letra o sílaba por sílaba la palabra. Es una ruta que se utiliza cuando existe algo de soltura en la lectura y, cuando la palabra está grabada en la memoria, pudiendo hacer un mapa mental de la misma o representarla en la mente.

Así, este método es muy útil e inclusivo. El método de lectoescritura visual ayuda al alumnado a leer y comprender de una forma más rápida y significativa. En este sentido, la utilización de imágenes para el aprendizaje de la lectoescritura se torna esencial para niños con y sin necesidades educativas.

La lectura por esta ruta sigue los siguientes pasos:

- a) Visualización de la palabra escrita, procesándola de forma global o en su conjunto.
- b) Identificación de la palabra leída y en nuestro léxico visual.
- c) Asociación de la palabra con el significado guardado en nuestro lexión.
- d) Pronunciación de la palabra de forma oral.

Las palabras más comunes que estamos acostumbrados a leer se leen de forma inconsciente, en su conjunto sin dificultad alguna.

Muchas veces, además, ocurre que, al leer las palabras desde el subconsciente, palabras que están mal escritas o a las que no les prestamos atención las leemos mal.

Por último, existe la *ruta semántica*, que está descartada para enseñar a leer, pues requiere ser lectores expertos, ya que consiste en “adivinar” la palabra que está bien escrita.

2.4. Métodos de aprendizaje implicados en la lectura y escritura

2.4.1. Sintéticos o fonéticos

Se trata de un proceso basado en la lógica del lenguaje y el razonamiento que permite, a partir de la ruta fonológica, reconocer las palabras y comprenderlas.

En este sentido, Vegas (2009) diferencia tres tipos de método sintético o fonético de lectoescritura:

- a) *Silábico*. Basado en el aprendizaje de las letras seguidas de vocales, formando sílabas. El inconveniente que tiene este aprendizaje radica en las sílabas trabadas.
- b) *Alfabético*. Tiene que ver con aprender los nombres de las letras del alfabeto en orden para luego combinarlas y, a través de la caligrafía, aprender a leerlas y escribirlas.

c) *Fonológico*. Consiste en conocer el sonido de las distintas letras y enlazarlas, formando sílabas y luego palabras completas.

2.4.2. Métodos globales o analíticos

Este método utiliza la ruta léxica, desgranando el texto en palabras, las palabras en sílabas, las sílabas en letras y las letras en fonemas. Es decir, comenzando desde los elementos más complejos a los más simples. Este método permite la comprensión de los conceptos de forma integral. No obstante, este modelo según Amorós (2014) suscita ciertas críticas, pues no respeta el desarrollo madurativo y evolutivo de los discentes, obligándolos a leer de una forma mecánica y desmotivándolos en el aprendizaje de la lectoescritura. No obstante, este método sí que les afianza la escritura ortográfica de las palabras y la pronunciación de sílabas y palabras.

2.4.3. Métodos mixtos

Es una combinación entre el método sintético y el global. Se centra más en el significado de la lectura que en el propio mecanismo de leer. Es el método más adecuado para comenzar a enseñar a leer y a escribir, principalmente porque fomenta la motivación por la lectura, puesto que el aprendizaje no es memorístico y mecánico. Esto permite que el discente pueda imaginar, crear y ser parte de la historia que lee o escribe.

En este sentido, existen numerosas corrientes pedagógicas y metodologías activas que promueven que el proceso de enseñanza-aprendizaje sea meticulosamente diseñado para desarrollar estrategias que vayan en pro de esos tres ámbitos implicados: cognitivo, motor y orofacial.

a) *Ámbito cognitivo: Metodología Motessori*. Los dicentes, a través de la manipulación de distintos materiales desarrollaban la motricidad y, de esa forma, a través del movimiento dibujaban las letras.

b) *Ámbito motor: Metodología de Decroly*. Decroly ideó el método ideo-visual para conocer el nivel de comprensión que el niño establece al realizar conexiones entre imagen y concepto. Este método ideo-visual o método global de lectura marcó un hito en su forma de entender el proceso de enseñanza-aprendizaje. Dio especial importancia a lo visual sobre lo auditivo y, supone un aprendizaje a través de frases, oraciones o palabras cotidianas con significado y significante. La forma de enseñar la lecto-escritura se basaba en la reproducción de una frase recitada previamente de forma oral o escrita. Según Dubreucq-Choprix y Fortuny (1999), los pupilos deberán: memorizar la frase, analizar cada palabra, descubrir las sílabas, los sonidos y las combinaciones, leer en voz baja, estudiar la frase de forma deductiva. Para ello se utilizan juegos que abordan este aprendizaje entorno a la memoria visual.

c) *Ámbito cognitivo, visual y orofacial: Método VESS*. El modelo que se expone a continuación aúna diferentes modelos de aprendizaje que van a favor de fomentar una cultura del pensamiento en el aula a través de herramientas que fomentan el pensamiento crítico, racional y visible, como, por ejemplo, las rutinas del pensamiento, los hábitos de mente y el lenguaje del pensamiento. Todas ellas, utilizadas de una forma útil y correcta, favorecen el proceso lectoescritor atendiendo a los tres ámbitos.

3. MODELO VESS

Debido a la necesidad que la sociedad y la educación demandan y, con el propósito de dar respuesta a las necesidades del mundo en que vivimos, existen distintas plataformas comprometidas con la educación que pretenden dar una visión diferente y radical de la concepción de educación que tenemos actualmente. El cambio de rol del docente y discente, así como el cambio de la política educativa de

cada centro y del sistema en general, es fundamental para alcanzar una educación más participativa y, en definitiva, más inclusiva.

Edu1st es una organización constituida en los Estados Unidos en el año 2000, de la que forman parte profesionales de la educación que tienen como objetivo el desarrollo de las personas y la transformación social a través de la cultura del pensamiento y el aprendizaje en general, para lograr un cambio real en la sociedad.

Una pieza clave para la elaboración y desarrollo del Plan de Estudios VESS fue el Proyecto Zero, un centro de investigación dependiente de la Universidad de Harvard, fundado en 1967 por Nelson Goodman con el objetivo de cambiar totalmente la educación, conociendo los distintos tipos de inteligencia, formas de comprensión, pensamiento y creatividad. Por tanto, este modelo pretende el desarrollo de una vida equilibrada, con sentido y sabiduría para el alumnado, basada en el pensamiento crítico, que fomente la autonomía y la autoestima de todos los niños.

Perkins (1999), coordinador del Proyecto Zero de la Universidad de Harvard, en el prólogo del libro “El aprendizaje basado en el pensamiento: Cómo desarrollar en los alumnos las competencias del siglo XXI”, habla sobre la necesidad de aprender a pensar. No obstante, esta idea basada en la enseñanza a través del pensamiento no es para nada reciente. Sócrates formuló patrones de pensamiento que dan respuesta al mundo cambiante en el que vivimos. Aristóteles, a través de los silogismos, fomentó y defendió así, el pensamiento como estrategia de aprendizaje. Por su parte, Francis Bacon, articuló el método científico basado en unos pasos concretos que conducen a la resolución guiada de un problema. (Swartz, Costa, Beyer, Reagan y Kallick, 2008).

Por tanto, para que exista reflexión es necesario que exista pensamiento, pero este debe ser guiado para que sea eficiente. En este sentido, el papel que juegan las rutinas de pensamiento para alcanzar el pensamiento consciente es primordial.

Existen numerosos autores que son referentes de primer orden en cuanto al aprendizaje a través del pensamiento, como Robert, Swartz, Arthur, Costa y Reagan, creadores del Aprendizaje Basado en el Pensamiento (Thinking Based Learning).

En este sentido, el *pensamiento visible* y según describe la propia página oficial del modelo VESS, es “un enfoque flexible y sistemático basado en la investigación para integrar el desarrollo del pensamiento de los estudiantes con el aprendizaje de contenido a través de materias. Este enfoque tiene principalmente dos objetivos: desarrollar el pensamiento en el alumnado y, profundizar el aprendizaje de contenido desde una perspectiva inclusiva.

En edades tempranas, uno de los estadios del desarrollo que más importancia tiene en el niño o niña es el desarrollo del lenguaje, ya que va a permitir conocer si existe un desarrollo evolutivo adecuado o no. Tras muchos años se ha demostrado que el lenguaje tiene gran relación con la cognición, la conducta social y el aprendizaje.

Atendiendo a Perkins y Ritchhart (2003) para conseguir en los discentes una forma de aprendizaje visible que implique pensamiento, se debe utilizar el *lenguaje del pensamiento y las rutinas del pensamiento*.

Los orígenes de las rutinas del pensamiento parten de la mano de Tony Ryan, tras ver la necesidad que existen en las escuelas de fomentar el pensamiento crítico, creativo y darles emoción y funcionalidad a los aprendizajes.

El modelo VESS, para llevar a cabo esas rutinas de pensamiento cuenta con un recurso único que está íntimamente ligado al modelo: las llaves del pensamiento. Estas llaves del pensamiento van a permitir al niño expresar sus reflexiones o inquietudes en base a unas determinadas llaves a las que se les asocia una pregunta.

Esta estrategia no es más que una forma de facilitar el trabajo a los maestros y maestras, para guiar al alumnado sobre cómo hacer pensar a los niños y niñas de una forma dirigida y estructurada. En definitiva, son llaves que “abren” el pensamiento al proceso crítico y reflexivo del alumnado.

De esta forma el estudiante no solo va a ser capaz de pensar por sí mismo y ser independiente, sino que debido a la metodología que se trabaja con el modelo VESS –trabajo cooperativo– va a tener la oportunidad de aprender mayor vocabulario y expresarse mejor, desenvolviéndose de este modo con mayor naturalidad ante un problema.

Los niños que tienen problemas con la comprensión lectora pueden hacer uso de organizadores gráficos y herramientas visuales que desglosen las historias o los textos a los que se enfrentan. Existen numerosos organizadores pensados exclusivamente para la resolución de problemas o para la comprensión de cuentos.

En el libro de *Learning and Leading with Habits of Mind* de Costa y Kallinck (2008) se describe la necesidad de establecer una serie de patrones comportamentales para actuar de una forma audaz ante cualquier problema. Para ello, estos autores se apoyan en lo que se llaman *hábitos de mente*. Para estos autores existen dieciséis hábitos de mente que pueden mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje y, que están directamente implicados con el aprendizaje de la lectoescritura: persistencia, Gestión de la impulsividad, escucha con comprensión y empatía, pensamientos flexibles, esfuerzo por la precisión, cuestionamiento y planteamiento de problema, aplicación del conocimiento pasado a nuevas situaciones, pensamiento y comunicación clara y precisa, recopilación de datos a través de todos los sentidos, crear, imaginar e innovar, responder con maravilla y asombro, correr riesgos responsables, encontrar humor, pensar interdependientemente, aprendizaje continuo.

Para que los más pequeños piensen de forma reflexiva, significativa y con sentido, es muy importante exteriorizarlo. Eso se hace a través del lenguaje, un lenguaje que subyace de una reflexión cautelosa.

El lenguaje es un elemento único del ser humano y, gracia a él podemos comunicarnos mediante un sistema de símbolos perfectamente depurado y que, expresamos a través del aparato fonador y demás órganos implicados en el habla. No obstante, el lenguaje no solo consiste en hablar, el lenguaje supone una forma de expresión gestual y postural (Fernández, 2006). El lenguaje, es una estructura perfectamente pensada que se utiliza de manera formal y que, puede verse desde varias perspectivas o vertientes. Según Belinchón et al. (1992) existen tres dimensiones:

- a) *La dimensión estructural del lenguaje*: Se refiere al propio sistema de signos o códigos que describen una realidad. Esos códigos están perfectamente diseñados por una serie de reglas gramaticales y sonidos perfectamente diferenciados unos de otros, permitiéndonos así establecer una conversación guiada. No obstante, el lenguaje aparece sin esfuerzo alrededor del año. Evidentemente, no es un lenguaje tan estructurado y complejo, pero permite al niño comunicarse con su entorno haciéndose entender.
- b) *La dimensión funcional del lenguaje*: Esta dimensión pone en relevancia la intención del lenguaje. En ciertas ocasiones sirve para comunicar información, reprochar, solicitar ayuda, complacer y conocer otros puntos de vista.
- c) *La dimensión comportamental del lenguaje*: Se refiere a la utilización del lenguaje no verbal o paraverbal, también conocido como paralenguaje. Este lenguaje también tiene un código común que se expresa a través de la voz, la gestualidad, el espacio, la distancia interpersonal que se establezca en una conversación, etc.

De todo esto, se extrae que el lenguaje es la expresión viva del pensamiento y envuelve una serie de emociones y habilidades cognitivas. Por ello, Tishman y Perkins (1997), distinguen en el lenguaje del pensamiento dos funciones principales: comunicativa y reguladora.

En cuanto a la función comunicativa en el lenguaje, hay que señalar que es la principal en nuestro día a día. Las personas hablamos para comunicarnos, relacionarnos, interactuar con las personas y los distintos contextos.

La función reguladora del lenguaje del pensamiento tiene un papel secundario, pero no menos importante, y, es que, tan importante es pensar como expresarlo y escuchar a los demás. Tishman y Perkins (1997) sostienen que este lenguaje lleva a la introspección y, tiene que ver con la expresión viva de nuestro yo interno (sentimental, emocional y cognitivo).

4. CONCLUSION

El lenguaje en el aprendizaje lectoescritor es muy importante pues constituye el elemento matriz para expresar y establecer relaciones y conexiones entre lo que se escucha y lo que se piensa o dice. Para ello, el aprendizaje de la lectoescritura requiere de una serie de destrezas cognitivas tales como el razonamiento, la memoria, la atención, construcción de conocimientos, representación simbólica, comprensión... (Buitrón, 2009).

A este respecto, cuando se lee o se escribe, a través de las destrezas cognitivas anteriormente mencionadas se construye significado; un significado conectado teniendo en consideración las experiencias y conocimientos previos y significativo. Para ello, el lenguaje debe ir acompañado de pensamiento, inevitablemente. Asimismo, como causa y efecto se obtiene mayor comprensión y expresión (Smith, 2004).

Al hilo de todo esto, se hace fundamental que desde la escuela y, desde el inicio del aprendizaje de la lectura y la escritura, se establezcan habilidades que vayan a favor de la instauración de una cultura del pensamiento en el aula.

En este sentido, la comprensión lectora es el último eslabón que se alcanza en el aprendizaje de la lectura y, consiste en leer de una forma no automática, sino desde una perspectiva interpretativa, personal y significativa; que conforma en numerosas ocasiones nuestra personalidad y nuestra identidad comunicativa (Quintanal Díaz y Téllez Muñoz, 2000). Además, esta comprensión lectora implica un papel crítico de las palabras, potenciando el pensamiento que mejora directamente cualquier procedimiento racional y creativo cuando se interactúa con un texto.

Asimismo, el pensamiento visible y todas las estrategias descritas anteriormente como las rutinas de pensamiento, el lenguaje del pensamiento o los hábitos de mente constituyen, respaldados en el Proyecto Zero (Universidad de Harvard), una serie de estrategias cognitivas que promueven el desarrollo del lenguaje y la lectoescritura en niños a edades tempranas.

El pensamiento, también engloba distintas estructuras cerebrales que están relacionadas no solo con habilidades cognitivas básicas, sino con las emociones. Todas las estrategias mencionadas con anterioridad tienen en cuenta esta parte emocional imprescindible para la adquisición de cualquier aprendizaje que se preste.

En cuanto a la relación directa que se establece entre las distintas estrategias cognitivas que describe el modelo VESS y el aprendizaje de la lectoescritura en sí mismo, cabe destacar la importancia de comprender para poder leer y escribir eficazmente. Esta comprensión, se puede adquirir de forma progresiva y adaptada. Por ello, hacer hincapié en el sonido de los fonemas y utilizar la imagen como medio para alcanzar el máximo nivel de comprensión va a ser clave en todo este proceso.

La comprensión, hace referencia a conocer el significado –aquello que denota– y el significante –imagen visual o acústica– (Rengel, 2018). Para ello, es necesario trabajar habilidades cognitivas a través de los hábitos de mentes o rutinas del pensamiento.

No obstante, antes de llegar a la comprensión y a ser capaz de relacionar el significado y significante de una palabra, se pasa por unos pasos previos que tienen que ver con el lenguaje del pensamiento: saber cómo suenan los distintos fonemas a través de la escucha, por ejemplo. En este sentido, el método sintético descompone las palabras en sílabas, en letras, en fonemas, de forma que el alumno de forma pautada trabaja la conciencia fonológica. A través de esa competencia fonológica y haciendo uso de los hábitos de mente se pueden conocer de forma directa y con sentido, las distintas familias de palabras, la formación del singular y el plural, etc.

En este sentido, Alegría (1985) defiende desde la perspectiva psicolingüística que debe haber conocimiento fonológico para poder dominar la lectura y la escritura. También, pone en relevancia el aprendizaje de la lectoescritura desde un método global o analítico y mixto, basado en una ruta léxica que contemple directamente el sonido, la palabra completa y la imagen.

En estas líneas, y a modo de resumen, vemos cómo la adquisición de la lectoescritura es un proceso complejo, que tiene como base la conciencia fonológica y la comprensión. Dos aspectos muy relevantes también en el método VESS. Por un lado, la conciencia fonológica que, se puede trabajar, aparte de por la ruta fonológica, a través de los hábitos de mente o el lenguaje del pensamiento, con los que podemos al mismo tiempo desarrollar el método fonético, silábico y alfabético y, en definitiva, acceder a la palabra desde un método sintético.

Los procesamientos perceptivos, léxico, sintáctico y semántico constituyen los pasos necesarios para lograr construir y entender las distintas oraciones que leemos o escuchamos, siendo capaces de establecer esos nexos cognitivos de los que habla el modelo VESS y que son tan necesarios para dar sentido a la información nueva que nos llega desde distintas vías, siendo capaces, de utilizar esa información en cualquier contexto de forma crítica, creativa y racional.

El otro aspecto importante es la comprensión, habilidad cognitiva que se trabaja desde los métodos ya conocidos como el método global o mixto. En este sentido, las rutinas del pensamiento constituyen un factor muy importante ya que, desde el pensamiento visible, el alumno es capaz de acceder al significado de una palabra u oración con facilidad, de forma estructurada y logrando así un aprendizaje más significativo.

Por último, cabe destacar que todo este proceso para el aprendizaje de la lectoescritura no tiene sentido sin el lenguaje del pensamiento; que, de forma más general, constituye una herramienta para comunicar de manera creativa a través de la palabra oral o escrita y, el dibujo, todo aquello que pensamos o sentimos.

Una creatividad y un desarrollo del espíritu crítico, marcada por la emoción y la razón que permite al niño ser un buen comunicador y obtener una buena comprensión de todo aquello que lee o escucha.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alegría, J. (1985). Por un enfoque psicolingüístico del aprendizaje de la lectura y sus dificultades. *Infancia y aprendizaje*, 8 (29), 79-94.
- Amorós, M (2014). Avances en lectoescritura: El camino hacia la diversidad. Universidad de Zaragoza. Recuperado de: <https://zaguan.unizar.es/record/16623?ln=es>
- Anderson, L.W. (Ed.), Krathwohl, D.R. (Ed.), Airasian, P.W., Cruikshank, K.A., Mayer, R.E., Pintrich, P.R., Raths, J., & Wittrock, M.C. (2001). *A taxonomy for learning, teaching, and assessing: A revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*. Longman.

- Bandura, A. (1984). *Teoría del aprendizaje social*. Calpe.
- Belinchón, M.; Igoa, J. M. & Riviére, A. (1992). *Psicología del lenguaje. Investigación y teoría*. Trotta.
- Bloom, B. S. (1956). Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals. *Cognitive domain*.
- Bravo, V. L. (2003). *La lectura inicial y psicología cognitiva*. Ediciones UC
- Buitrón, N. (2009). ¿Qué procesos cognitivos están inmersos en la lectura?. *Razón y palabra*, (66).
- Caeiro R., M.; & Muñiz, M. A. (2019). La cognición expresiva como experiencia de relación del arte y la ciencia en la educación preuniversitaria. *Artnodes: Revista de Arte, Ciencia y Tecnología*, (24), 142-154. Recuperado de: <http://dx.doi.org/10.7238/a.v0i24.3259>
- Carballo, A (2017). *El aprendizaje de la lectura desde la neuroeducación*. Mamiconcilia.
- Castellana, A (2020). *Aprender lectoescritura de forma viva*. En J. Mateu presidente del congreso. Congreso virtual de Educación Viva. Conferencia llevada a cabo en el congreso CAIEV, Madrid.
- Costa, A. L., & Kallick, B. (Eds.). (2008). *Learning and leading with habits of mind: 16 essential characteristics for success*. Alexandria, Va: Association for Supervision and Curriculum Development (ASCD).
- Cuetos, F. (1989). Lectura y escritura de palabras a través de la ruta fonológica. *Infancia y aprendizaje*, 12(45), 71-84. <https://doi.org/10.1080/02103702.1989.10822228>
- Cuetos, F. (2013). *Psicología de la lectura*. Wolters Kluwer.
- Dubreucq-Choprix, F., & Fortuny, M. (1999). Ovide Decroly. *Correo pedagógico*, 5, 4-8.
- Fernández, C. (2006). *La respuesta educativa a las dificultades de lenguaje: estudio cualitativo de la realidad en Gran Canaria* (Doctoral dissertation). <https://accedacris.ulpgc.es/bitstream/10553/2138/1/3001.pdf>
- Goodman, K. (1976). Behind the eye: What happens in reading. *Theoretical models and processes of reading*, 2, 470-496.
- López Mejía, D. I., Valdovinos de Yahya, A., Méndez-Díaz, M., & Mendoza-Fernández, V. (2009). El Sistema Límbico y las Emociones: Empatía en Humanos y Primates. *Psicología Iberoamericana*, 17(2),60-69. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=133912609008>
- Martínez, B. (2011). Luces y sombras de las medidas de atención a la diversidad en el camino de la inclusión educativa. *Revista Interuniversitaria de Formación de Profesorado*, 25(1), 165-184.
- Nadal, M.C. (2011). *Dislexia y discalculia*. La Rioja. UNIR.
- Perkins, D. (1999). *Qué es la comprensión*. Paidós.
- Perkins, D., & Ritchhart, R. (2003). Making thinking visible. *New horizons for learning*, 8.
- Quintanal Díaz, J. & Téllez Muñoz, J. A. (2000). Las estrategias de lectura. Concepto y enseñanza. *Enseñanza*, 17 (18), 27-43.
- Rengel, C. V. (2018). Lexicografía, semántica y literatura: aplicaciones traductológicas en la literatura contemporánea. *Revista académica liLETRAd*, (4), 423-428.
- Smith, F. (1990). *Para darle sentido a la lectura*. Visor.
- Smith, F. (2004). *Un ders tan ding Rea ding: A Psycholinguistic Analysis of Rea ding and Learning to Read*. Lawrence Erlbaum Associates
- Subero, D., & Esteban-Guitart, M. (2020). Más allá del aprendizaje escolar: el rol de la subjetividad en el enfoque de los fondos de identidad. Teoría de la Educación. *Revista Interuniversitaria*, 32(1), 213-236. <https://doi.org/10.14201/teri.20955>
- Swartz, R. J., Reagan, R., Costa, A. L., Beyer, B. K., & Kallick, B. (2014). *El aprendizaje basado en el pensamiento* (Vol. 4). Ediciones SM.

- Tishman, S., & Perkins, D. (1997). The language of thinking. *Phi Delta Kappan*, 78(5), 368.
- Vegas, R. (2009). *Manual de didáctica y de la lengua y la literatura*. Editorial Síntesis, S.A.
- Vygotsky, L. (1978). *Mind in society*. Harvard University Press.
- Zorrilla, J. (2005). Evaluación de la comprensión lectora: dificultades y limitaciones. *Revista de Educación*, 80(10), 121–138. [https://doi.org/10.1111/j.1151-2916.1997.tb03177.x\(169-180\).E%CE%BD_%CE%99%CE%91%CE%9A%CE%952020_%CE%A4%CE%95%CE%9B%CE%99%CE%9A%CE%9F_%CE%B3%CE%B9%CE%B1_web.pdf](https://doi.org/10.1111/j.1151-2916.1997.tb03177.x(169-180).E%CE%BD_%CE%99%CE%91%CE%9A%CE%952020_%CE%A4%CE%95%CE%9B%CE%99%CE%9A%CE%9F_%CE%B3%CE%B9%CE%B1_web.pdf)
- Milathianaki, G., Fodelianakis A., Lopez, de la Serna, A. (2020 October 1-3). Μηλαθιανάκη, Γ., Φοδελιανάκης Α., Lopez, de la Serna, A. (2020, Οκτώβριος 1-3). *Αξιολόγηση της ορθογραφικής δεξιότητας παιδιού με Βαριά Νοητική Καθυστέρηση: Μια Μελέτη Περίπτωσης* [Conference presentation]. Proceedings of the 3rd Panhellenic Scientific Conference organized by the Regional Education Directorate (RED/ΠΔΕ) with the title: I research, I teach, I learn: Looking for the thread in the labyrinth of modern education, Heraklion, Crete, Greece. Doi: 10.5281/zenodo.4304088 Retrieved from https://www.researchgate.net/publication/346651449_Axiologese_tes_orthographikes_dexiotetas_paidiou_me_Baria_Noetike_Kathysterese_Mia_Melete_Periptoses
- Papaeliou, C. (2010). Ο ρόλος των γονιδίων στην Τυπική και Αποκλίνουσα Γλωσσική Ανάπτυξη: το Παράδειγμα του Σύνδρομου Williams-Beuren. Στο Βογινδρούκας, Ι., Οκαλίδου, Α., & Σταυρακάκη, Σ. (Επιμ.) (2010). *Αναπτυξιακές Γλωσσικές Διαταραχές: Από τη βασική έρευνα στην κλινική πράξη*. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.
- Polychroni, F. (2012). Δεξιότητες μελέτης μαθητών με ή χωρίς αναγνωστικές δυσκολίες. Στο: Χ. Χατζηχρήστου & Η. Μπεζεβέγκης (επιμ.) (2012). *Θέματα Ανάπτυξης και Προσαρμογής των Παιδιών στην Οικογένεια και στο Σχολείο*. Αθήνα: Πεδίο.
- Spantidakis, I. (2010). *Κοινωνιο-Γνωσιακά Πολυμεσικά Περιβάλλοντα Μάθησης Παραγωγής Γραπτού Λόγου*. Αθήνα: Gutenberg
- Stavrakaki, S. & Tsakiridou, M. (n.d.): *Γλωσσικές ικανότητες στα γενετικά σύνδρομα: Η περίπτωση των ερωτηματικών προτάσεων*. Πανεπιστήμιο Θεσ/νίκης & Πανεπιστήμιο του Λονδίνου. Παρουσίαση 10^{ης} εβδομάδας. Retrieved from https://courses.eap.gr/pluginfile.php/54179/mod_resource/content/2/%CE%A3%CF%8D%CE%BD%CE%B4%CF%81%CE%BF%CE%BC%CE%BF%20Williams%20vs%20Down.pdf
- Reichle, J. (2011). Evaluating assistive technology in the education of persons with severe disabilities. *Journal of Behavioral Education*, 20(1), 77-85. Retrieved from [assistive tech.pdf \(edu-negev.gov.il\)](https://www.education.gov/assistive-tech)
- Reid, R. C., Lienemann, T. O., & Hagan, J.L (2013). *Strategy Instruction for Students with Learning Disabilities, Second Edition*. Guilford Press.
- Schalock, R. L. (2014). Intellectual disability. *The Encyclopedia of Clinical Psychology*, 1-7. Retrieved from https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/38451764/libro_de_texto_Keith.pdf?1439358731=&response-content-disposition=inline%3B+filename%3DLibro_de_texto_Cross_Cultural_Psychology.

Actividades complementarias: valoración, posibilidades y límites en la enseñanza

Rosales López, Carlos

Departamento de Pedagogía y Didáctica. Universidad de Santiago de Compostela (España)

Abstract: The objectives of this work are projected to clarify the concept of complementary activities and their consideration in educational legislation. It is also intended to highlight the existence of a wide variety of possible activities and their main educational values, as well as the possibilities and limitations to carry them out. A methodology based on documentary analysis has been used with special incidence in specialized bibliography and in the educational laws of the last decades, as well as in the decrees of organization of infant, primary and secondary education centers. Important educational values linked to the motivation of learning, interdisciplinarity, socialization and the stimulus to the development of a more dynamic, innovative and creative teaching have been identified in the complementary activities. The complementary activities imply an increase in the teacher's effort as well as in their responsibilities. From an organizational perspective, its implementation faces difficulties such as the inertia of certain forms of conventional work or the lack of resources that jeopardize equal rights among students.

Keywords: complementary activities, diversity, educational values, limitations

INTRODUCCIÓN

El concepto de actividades complementarias hace referencia fundamentalmente a aquellas que realizándose en horario escolar, están vinculadas a la programación del aula y del centro y tienen lugar con gran frecuencia fuera del mismo, consistiendo en salidas de alumnos y profesores a entornos generalmente próximos de carácter rural o urbano. Estas actividades forman parte de las responsabilidades educativas del centro escolar (dirección, consejo, claustro) y en ellas pueden participar también individualmente o a través de sus asociaciones los padres de los alumnos. Son objeto de planificación y de evaluación como parte de todas las actividades educativas del centro.

Existe cierta tendencia a confundir actividades complementarias con actividades extraescolares. En realidad se trata de conceptos diferentes. Las actividades extraescolares tienen carácter voluntario, mientras que las complementarias forman parte de la programación del centro y son de realización obligatoria. Las actividades extraescolares pueden tener cierta relación con el currículum escolar pero con la mayor frecuencia son muy diferentes. En su organización generalmente desempeñan un importante papel las asociaciones de padres y se llevan a cabo por monitores contratados por los ayuntamientos o por dichas asociaciones, mientras que las actividades complementarias constituyen una responsabilidad del centro escolar y de sus profesores. Las actividades extraescolares pueden diseñarse y evaluarse (y es deseable que así se haga), pero no repercuten en las calificaciones académicas de los alumnos. Las complementarias por el contrario, deben diseñarse siempre cuidadosamente dentro de los planes del aula y del centro y su evaluación, que es obligatoria, también influirá en mayor o menor medida en el expediente escolar. Es de señalar la existencia de un curioso contrasentido terminológico, ya que aunque las actividades extraescolares pudiera parecer que se realizan fuera de la escuelas, lo cierto es que la mayor parte de las veces tienen lugar dentro de sus instalaciones y en horario de tarde, no lectivo, al contrario que las complementarias, que suelen realizarse fuera del colegio y en horario escolar. La conversión de la jornada partida (mañana y tarde) en sesión única en

educación básica, ha hecho posible la generalización por las tardes de actividades extraescolares e incrementado al tiempo la ampliación del horario de mañana facilitando también la realización en él de las actividades complementarias.

En la **estructura de esta investigación** hemos optado por la utilización del formato estandar según el cual comenzamos por la identificación de los principales objetivos, para a continuación hacer referencia a la metodología de investigación y en tercer lugar a los resultados de la misma. En este caso nos extendemos tomando en consideración cuestiones relativas a la evolución temporal, a la consideración administrativa de las actividades complementarias, a su diversidad, a sus valores educativos y a sus posibilidades y límites. Al final se presentan conclusiones y referencias bibliográficas.

En cuanto a los **objetivos**, consideramos necesario en un primer momento clarificar el mismo concepto de actividades complementarias sobre el que con frecuencia existe cierta confusión en relación a las actividades extraescolares. Nos fijamos a continuación como un importante objetivo el análisis del tratamiento existente en la actualidad a nivel legislativo de estas actividades. En tercer lugar consideramos como un importante objetivo también la identificación de una amplia variedad de modalidades de actividades complementarias. Es preciso asimismo poner de relieve en un trabajo como éste, la existencia de importantes valores educativos en las actividades complementarias, lo que constituirá otro de los objetivos fundamentales. Pretendemos finalmente poner de relieve la existencia de importantes posibilidades y limitaciones en el desarrollo de las mismas así como explicar el necesario protagonismo del profesor y las implicaciones que presentan en sus tareas profesionales.

En el desarrollo de esta investigación se ha hecho uso de una **metodología** documental con especial incidencia en bibliografía especializada y en las leyes educativas de las últimas décadas. De manera específica, se han analizado las actividades complementarias en la LOGSE (1990), la LOE (2006), la LOMCE (2013) y la LOMLOE (2020), así como en los reglamentos orgánicos de centros de educación primaria y secundaria. Se hace referencia a aportaciones de movimientos de renovación pedagógica y de autores de la nueva educación, así como a destacados pedagogos del pasado y del momento actual y al movimiento de ciudades educadoras y saludables.

Los **resultados** de la investigación se sitúan en línea con los objetivos propuestos. En este sentido, se vinculan a lo largo de las últimas décadas con aportaciones de la escuela nueva y con movimientos de renovación pedagógica. En el ámbito legislativo actual se pone de relieve el interés de estas actividades en los reglamentos orgánicos de centros de educación infantil, primaria y secundaria. En cuanto a los valores educativos, se han identificado importantes componentes de motivación, interdisciplinariedad y socialización. Las posibilidades y límites de estas actividades se analizan desde una diversidad de perspectivas como la legislativa, la pedagógica, la organizativa, la institucional, la personal y la económica. Estos resultados se explican de manera explícita en los siguientes apartados del trabajo.

1. EVOLUCIÓN EN EL TIEMPO

A lo largo de la historia, las actividades complementarias, entendidas sobre todo como salidas del centro, han experimentado importantes modificaciones en su consideración pedagógica y administrativa. Desde una perspectiva pedagógica se las ha relegado cuando la escuela se ha encerrado en sí misma y ha practicado una enseñanza excesivamente intelectual y distanciada de la realidad. Sin embargo, han sido objeto de mayor atención y se las ha utilizado más intensamente en los momentos en que se ha visto la necesidad de revitalizar la enseñanza y el aprendizaje a través de un mayor contacto de la escuela con la realidad. Grandes pedagogos en todos los tiempos han fomentado la apertura de las enseñanzas a los contextos de vida del alumno.

En España la renovación de la enseñanza recibe un importante estímulo con la creación de la Institución Libre de Enseñanza que entre finales del siglo XIX y primera parte del XX promueve un modelo de apertura social fuertemente contrastante con la escuela convencional de la época de la Restauración. Son múltiples los cambios que introduce, desde la modificación de las relaciones profesor-alumno, que se basarán en el diálogo, hasta la igualdad de género y la proyección externa de la actividad escolar en contacto con la naturaleza y la comunidad, la supresión de los deberes o del uso del libro de texto. Bartolomé Cossío (2007, 98) ha puesto de relieve el protagonismo de la ILE en la introducción de las excursiones escolares.

En la primera mitad del siglo XX el gobierno de la II República en España manifestó una actitud confluyente con diversas orientaciones pedagógicas de la ILE a tal punto que llegó a crear una asignatura sobre actividades complementarias (salidas escolares), en el plan de formación de maestros. Sin embargo, el largo periodo de la dictadura tras la guerra civil, implicó un olvido de las mismas, que quedaron relegadas al plano de lo anecdótico en el sistema educativo de aquella época. Sería necesario esperar hasta los años sesenta del pasado siglo, en los que el surgimiento en nuestro país de los Movimientos de renovación pedagógica (MRP) darían una nueva vida a las salidas escolares. Estos movimientos nacen en un primer momento como agrupaciones libres de profesorado que se plantean como objetivos la mejora de la enseñanza en sectores que no estaban suficientemente considerados por la administración educativa. La mayor vinculación entre teoría y práctica, la autonomía de los centros, la vinculación social de las enseñanzas, el protagonismo del profesor en los procesos de cambio, serán algunos de sus importantes postulados.

Los MRP estuvieron en un principio perseguidos por la dictadura y solo al final de esta, tolerados. A través, de jornadas específicas y de publicaciones propias, fueron dando a conocer sus avances, en algunos casos relevantes como en el del movimiento de Rosa Sensat en Cataluña. Los años ochenta constituyen un momento de dinamización de dichos movimientos a través del I Congreso Estatal de MRP convocado por el Ministerio de Educación, que se encontraba en un proceso de elaboración de la Reforma educativa, que se plasmaría en la nueva ley de educación (LOGSE, 1990). En ella se incorporaron no pocos de los supuestos reivindicados por los MRP. Sus actividades pasaron a ser en parte subvencionadas, reconociéndose su interés en la formación del profesorado y la innovación de la enseñanza. Y alcanzaron un notable reconocimiento, tanto en el ámbito profesional como en el público en general. Algunas obras que en la época de la dictadura habían sido relegadas o muy desconocidas, llegaron a tener una notable repercusión, como las de C. Freinet (1973). Como explica A. Costa (2019), Freinet sentía la necesidad de conectar la enseñanza con los intereses de los alumnos. En su escuela practicaba los paseos pedagógicos para ponerlos en contacto con lugares e instituciones de la comunidad y con motivo de estos paseos, realizaban pequeños informes que constituirían el precedente de la práctica del texto libre.

En nuestro sistema educativo las actividades complementarias han adquirido con la promulgación de la LOGSE (1990) un protagonismo que se consolidó con la LOE (2006) y disminuyó en cierta modo con la LOMCE (2013), dado que los recortes presupuestarios que acompañaron a esta ley implicaron una importante amenaza a las posibilidades de llevarlas a cabo.

2. LAS ACTIVIDADES COMPLEMENTARIAS EN LAS ACTUALES LEYES ORGÁNICAS DE EDUCACIÓN

En las principales leyes educativas de las últimas décadas se incide constantemente sobre la necesidad de apertura del sistema educativo a la colaboración entre centros escolares y de estos con las

instituciones de carácter social, cultural, artístico y económico, en un proceso de necesaria apertura de la educación a la realidad sociocultural. Dentro de este proceso de apertura se contempla la realización de actividades complementarias y se atribuyen responsabilidades en este sentido a los centros escolares y en particular al profesorado.

Uno de los fines de la educación contemplados en la LOGSE (1990) consiste en “la preparación para participar activamente en la vida social y cultural” (art. 1.1. f). Y entre los principios educativos, esta ley propone “la relación con el entorno social, económico y cultural” (art. 2.3.2 j). En esta misma línea, la LOE (2006) contempla entre sus principios, “la participación de la comunidad educativa en la organización, gobierno y funcionamiento de los centros docentes” (art. 1. j). Y en cuanto a las funciones del profesorado establece “la promoción, organización y participación en las actividades complementarias dentro o fuera del recinto educativo, programadas por los centros” (art. 91). Con posterioridad la LOMCE (2013) incide nuevamente en la necesidad de apertura social del sistema educativo ya desde las declaraciones iniciales contenidas en su preámbulo. Y de manera específica, determina las competencias del director de los centros escolares en este sentido. También dentro de la actual LOMLOE (2020) se confirman las disposiciones de la LOE (2006) en cuanto a las funciones del profesorado (art. 91), como promover, organizar y participar en las actividades complementarias y se dispone que las administraciones educativas potenciarán que los centros puedan ofrecer actividades y servicios complementarios para ampliar su oferta educativa en función de demandas sociales (art. 112).

De manera específica, en los reglamentos orgánicos de los centros de educación infantil, primaria y secundaria (decretos 82/1996 y 83/1996), se pone de relieve la obligación de los centros escolares y profesores de llevar a cabo actividades complementarias. Así, en el artículo 21 de ambos decretos se prescriben las competencias del consejo escolar: “Aprobar y evaluar la programación general de las actividades escolares complementarias “(j). “Fijar las directrices para la colaboración del centro con fines culturales, educativos y artísticos con otros centros, entidades y organismos” (k).

En el artículo 35 del decreto de infantil y primaria y en el 34 de centros de secundaria se contemplan las mismas funciones del Jefe de estudios respecto a las actividades complementarias: “Coordinar las actividades de carácter académico, de orientación y complementarias de maestros y alumnos en relación al proyecto educativo, los proyectos curriculares de etapa y la programación general anual y además, velar por su ejecución”(34c).

Desde una perspectiva organizativa, en los centros de infantil y primaria es el equipo de ciclo el responsable de llevar a cabo estas actividades. Así, en el artículo 39 sobre organización y funcionamiento del equipo docente, se dice que son competencias del mismo: “Organizar y realizar las actividades complementarias y extraescolares” (2.d). En los centros de secundaria existe un departamento de actividades complementarias y extraescolares, al que se le asigna la responsabilidad de las mismas: Y se consideran como funciones del Jefe de departamento: “Elaborar el programa anual de las actividades complementarias y extraescolares, en el que se recogerán las propuestas de los departamentos, de los profesores, de los alumnos, de los padres y en su caso, del equipo educativo de las residencias” (47b).

La evaluación de las actividades complementarias se considera una responsabilidad de los consejos escolares dentro de la evaluación interna de los centros, tanto en los de infantil y primaria como en los de secundaria. Y se manifiesta con las mismas palabras en ambos reglamentos (artículos 53 y 72 respectivamente): “El consejo escolar evaluará al término de cada curso el proyecto educativo del centro así como la programación general anual, el desarrollo de las actividades escolares complementarias, la evolución del rendimiento escolar” (53.3).

En síntesis, las leyes orgánicas de educación de las últimas décadas realizan una decidida apuesta por la apertura de la enseñanza a la comunidad, fomentando la colaboración de los centros educativos con instituciones de la misma. Y como un componente importante de dicha comunicación se configuran las actividades complementarias. Las responsabilidades de promoción, desarrollo, realización y evaluación de estas actividades están claramente establecidas en los reglamentos de organización y funcionamiento correspondientes a los centros de educación infantil, primaria y secundaria.

3. DIVERSIDAD DE ACTIVIDADES: FACTORES INTERVINIENTES

Las actividades complementarias pueden presentar muy diversas características en función de factores como el contexto rural o urbano en que se ubica el centro escolar, el dinamismo pedagógico y espíritu innovador de su equipo directivo y profesorado, el apoyo proporcionado por instituciones y de manera especial por las asociaciones de padres de alumnos.

Tomando en consideración el contexto urbano, es preciso advertir que en estos momentos existe una creciente sensibilidad municipal por favorecer la realización de actividades educativas, a veces por propia iniciativa y otras en colaboración con los centros escolares. En 1990 tuvo lugar en Barcelona el I Congreso de las Ciudades Educadoras en el que se aprobó la Carta correspondiente, actualizada con posterioridad en los Congresos de Bolonia de 1994 y de Génova de 2004. En dicha Carta se pone de relieve de manera específica la necesidad de formar a los ciudadanos en valores y prácticas democráticas, en la participación y en el interés por lo público (art. 20).

Hay que advertir asimismo sobre la existencia de redes de ciudades saludables, que manifiestan una especial sensibilidad con los temas vinculados con la educación para la salud. En nuestro país la Red nacional de escuelas saludables tiene su origen en 1988 con la participación del Ministerio de sanidad, la Federación nacional de municipios y provincias y el ayuntamiento de Barcelona (FEMP, 2020) y de ella forman parte en la actualidad numerosas ciudades de más de cien mil habitantes. En estas ciudades se trata de satisfacer las necesidades básicas de las personas así como de promover estilos de vida saludables fomentando la actividad física, la alimentación sana, la reducción del consumo de sustancias aditivas, la prevención de enfermedades y la rehabilitación. En todos estos objetivos desempeñan un papel importante los programas de información y formación dirigidos a personas de diferentes generaciones y frecuentemente desarrollados en colaboración con los centros educativos.

A partir de una predisposición general facilitadora, hay ciudades que cuentan con una considerable cantidad y variedad de recursos que normalmente ponen a disposición de los colegios. En este sentido son frecuentes las actividades que consisten en visitar y conocer instalaciones municipales de deportes, policía, bomberos, mercados, etc. En algunos casos los alumnos pueden asistir a sesiones de cine en valores, a representaciones de teatro o escuchar conciertos de música, así como visitar exposiciones diversas. Muchas ciudades cuentan con interesantes museos y en ellos los gabinetes de carácter social se coordinan con los centros educativos para organizar visitas guiadas. Progresivamente los museos están pasando de ser simplemente contemplativos a ser interactivos, con lo que se amplían considerablemente las posibilidades de aprendizaje en los mismos. En Galicia, por ejemplo los museos creados durante las últimas décadas en A Coruña: Casa de las ciencias, la Domus o Casa del Hombre y el Aquarium Finisterrae, han constituido un constante centro de interés para la realización de salidas complementarias de numerosos colegios de la Comunidad. Alumnos de colegios de Madrid tienen mayor oportunidad, por su proximidad, de tomar contacto con importantes museos como el Prado en pintura o el museo de Arqueología. En Barcelona los alumnos de sus colegios tienen más posibilidades de conocer en directo la obra de Gaudí. Hay que destacar también la posibilidad de realizar paseos e itinerarios guiados con características históricas, culturales y artísticas.

En el entorno rural las posibilidades de realización de actividades complementarias son asimismo muy amplias. En un colegio de educación primaria se puede organizar en el buen tiempo una salida a un lugar sin riesgos, donde los niños puedan practicar juegos tradicionales y convivir de manera más informal que en el colegio durante una jornada. En la actualidad numerosos colegios, siguiendo un modelo inglés (Austin, 2009) procuran hacerse con un espacio natural (aula verde) al que los alumnos puedan acudir con seguridad para practicar juegos y actividades de aprendizaje muy diversas. Refiriéndose a estos espacios, Sue Hammond (2009), considera que sus características deberían atenerse al deseo de los niños. Muy frecuentes son también las salidas organizadas por colegios a aldeas ecológicas y a granjas escuela. En ellas realizan normalmente actividades de observación, recogida de datos y experimentación. También pueden participar en talleres prácticos de diversas características como reciclado o elaboración de alimentos.

El intercambio cultural constituye otra forma de actividad complementaria que puede presentar diversos niveles de profundidad. Así, el realizado por colegios pertenecientes a la costa y el interior. Los alumnos comienzan por intercambiar cartas y en una segunda fase realizan visitas mutuas, con lo que toman conocimiento del lugar, el paisaje, las costumbres, las formas de trabajo, etc. El intercambio puede llevarse a cabo también entre alumnos de distintos países y en este caso las visitas y estancias contribuyen al aprendizaje del idioma y la cultura correspondientes.

Hay que subrayar el hecho de que en no pocas ocasiones las salidas que realizan los niños/as y jóvenes presentan también una finalidad de ayuda solidaria, como cuando se realiza un itinerario por las orillas de un río y al tiempo se recogen desperdicios con objeto de reducir la contaminación. O como cuando se realiza una visita a un centro o residencia de personas mayores con objeto de conversar con ellos, entretenerlos, cantar o realizar representaciones. O de manera más específica, las visitas que alumnos/as de un instituto realizan periódicamente a los internos en una prisión del municipio, con una finalidad pedagógico-social.

En algunas ocasiones estas actividades pueden desarrollarse en el propio centro escolar sin salida de los alumnos. Así, un equipo de la ONCE acude a un instituto para realizar con sus alumnos una serie de actividades en horario lectivo consistentes en la sensibilización hacia la situación de compañeros ciegos y las formas de relacionarse con ellos. O cuando el centro escolar invita a personas mayores de la localidad a que acudan al colegio para explicar a los alumnos características de la vida en su infancia, de sus trabajos, costumbres, en una vivencia intergeneracional. O cuando el centro escolar, en conexión a través de internet con escuelas situadas en otros países, emprende la tarea de escribir de forma conjunta una historia. Así, M. Montañé y M. Roc (2002) dan cuenta de una experiencia europea en la que participó la escuela multicultural Vendruna Angels, juntamente con otras 12 escuelas de otros tantos países, consistente en la escritura de un libro. Las autoras constatan, en la valoración de la experiencia: a) repercusiones positivas en el profesorado, autoestima, trabajo en equipo; b) incremento del sentimiento de Europa, de unidad entre escuelas; c) posibilidad de utilizar libros como recurso pedagógico; d) incremento de aprendizajes de expresión escrita y artística así como de utilización de nuevas tecnologías.

Puede ocurrir también que la iniciativa para la realización de una actividad complementaria tenga su origen no en el centro escolar, sino en otra institución, como cuando un municipio solicita que se impartan clases y talleres sobre prevención de drogodependencias, a realizar dentro de un instituto y en horario lectivo. Probablemente en el municipio están preocupados por el incremento en la juventud del consumo de sustancias y ven en la educación una posibilidad de reducir el peligro correspondiente.

4. PRINCIPALES VALORES EDUCATIVOS DE LAS ACTIVIDADES COMPLEMENTARIAS

Probablemente el principal valor educativo de las actividades complementarias consiste en el incremento de la motivación del alumno. La escuela convencional con frecuencia se ha distanciado considerablemente de la realidad, y los alumnos a veces no saben para qué ni por qué deben aprender muchos contenidos a los que no ven conexión con su vida cotidiana fuera de las aulas. Salir de la escuela y tomar contacto con la realidad significa para ellos una rotura con las tareas rutinarias y una aproximación a distintas formas de manifestación de la vida. En este sentido, las actividades complementarias se sitúan muchas veces al comienzo de una unidad didáctica o proyecto de aprendizaje con objeto de captar el interés del alumno y centrarlo en la realización de las actividades correspondientes. Así, la visita que un grupo de alumnos de biología en secundaria realiza a una aldea ecológica puede constituir el punto de partida y referencia para el desarrollo de numerosas actividades en este ámbito.

Otro importante valor pedagógico de estas actividades consiste en el estímulo de la interdisciplinariedad. La enseñanza convencional con la mayor frecuencia está muy compartimentalizada, dividida en asignaturas que mantienen una escasa relación entre sí. Al contrario, los fenómenos de la realidad engloban estrechamente distintos ámbitos de experiencia y conocimiento. En las actividades complementarias se intensifica la vinculación entre ámbitos de saber, se hace imposible mantener su separación. Así, para desarrollar una jornada de trabajo en un aula verde, alumnos de tercer ciclo de educación primaria pueden tener una fase previa de preparación en la que se fijen objetivos, recojan información y se distribuyan responsabilidades. Una vez en el contexto natural realizan tareas de observación, registro de datos meteorológicos, mediciones y cálculos matemáticos, representaciones gráficas, recogida de frutos, observación de sus características y selección de los mismos. Quizás a lo largo de la jornada tengan también oportunidad de dialogar con un trabajador del campo. Una vez terminada la jornada deberán realizar una síntesis de las actividades, un debate sobre las mismas y redactar un informe. Juntamente con la coordinación entre asignaturas, en las actividades complementarias se fomenta una importante vinculación entre aprendizaje teórico y práctico. Así, en un proyecto de educación para el consumo del tipo “seguir la pista”, alumnos de los últimos cursos de educación primaria realizan tres salidas del colegio. La primera para conocer los lugares y formas de extracción de las materias primas de que se compone un producto que están estudiando. La segunda para observar los procesos de elaboración del mismo e informarse a través de entrevistas y cuestionarios sobre las características del trabajo. La tercera para conocer las áreas comerciales en las que el producto se presenta al consumidor y recoger datos sobre procesos de venta, derechos del consumidor y realización de reclamaciones. Podríamos pensar en una cuarta salida para el estudio de residuos y formas de reciclado de los mismos. En todo caso es evidente la estrecha vinculación de las actividades prácticas representadas por las salidas con los conceptos teóricos correspondientes.

Otro destacado valor educativo de las actividades complementarias se vincula a la pluralidad de aprendizajes sociales que emergen a través de su realización. Desde una perspectiva formal, se incrementa considerablemente la capacidad de trabajo en equipo con la asunción de responsabilidades y la coordinación de tareas que implica. En estas actividades la práctica del trabajo en equipo sobrepasa en intensidad y variedad de contenidos la que de manera convencional se desarrolla en las aulas o los colegios. Por otra parte, las actividades complementarias estimulan las relaciones de carácter informal, que contribuyen a un mejor conocimiento mutuo y a la creación de vínculos de empatía y afectividad. En términos generales, a través de las mismas se amplía considerablemente la socialización del alumno, como se manifiesta en las relaciones que se establecen a través de visitas a otros colegios y municipios con motivo por ejemplo, de una competición deportiva. Existe otra dimensión importante

de la socialización, que se manifiesta en la relación intergeneracional. Así, entre profesores y alumnos cuando ambos descubren en el curso de las salidas, sobre todo de larga duración, características personales que no habían percibido antes. En otras ocasiones la realización de salidas ha implicado el encuentro con personas mayores a quienes se ha realizado una entrevista o solicitado información. Así, en la elaboración de una revista, niños de secundaria deben salir regularmente del centro, a veces dentro del horario lectivo para recoger información, solicitar colaboraciones o recabar fondos. A veces los propios colegios pueden promover encuentros intergeneracionales como cuando se invita a personas mayores de la localidad a acudir a las aulas y explicar a los alumnos características de la vida y cultura de la época en la que ellos fueron niños y jóvenes. A veces las salidas se pueden proyectar como visitas a centros de mayores o a determinados lugares de trabajo de la comunidad.

Hay que destacar que en todas las actividades complementarias existe cierto nivel de desarrollo de los aprendizajes transversales como la convivencia y solidaridad, el respeto al medio ambiente, la igualdad de género y la salud; quizás de manera especial en las salidas que responden a un *proyecto con alma* (Martín, 2016) como limpieza ecológica, acompañamiento a mayores, visita a un aula hospitalaria o a los residentes en una prisión.

Finalmente, las actividades complementarias también repercuten en el perfeccionamiento del profesorado al incrementar su capacidad para el trabajo en equipo, al establecer relaciones interdisciplinarias en contenidos, al incrementar el conocimiento de sus alumnos, al fomentar la relación tutorial y el tratamiento de aprendizajes transversales, a veces olvidados en el trabajo cotidiano de las materias convencionales.

5. POSIBILIDADES Y LÍMITES PARA SU DESARROLLO

El desarrollo de las actividades complementarias puede verse potenciado o limitado desde diversas perspectivas como la legislativa, la pedagógica, la organizativa, la institucional, la personal y la económica. Desde una perspectiva legal y administrativa existen amplias posibilidades de realización tal como se pone de relieve en los decretos de organización de la enseñanza en escuelas de educación infantil, centros de educación primaria y secundaria. Es más, se considera una obligación de los centros escolares llevarlas a cabo.

Desde una perspectiva pedagógica se constata su alto valor en la estimulación de aprendizajes no solo vinculados a las diversas áreas curriculares, sino también en relación a contenidos transversales tan importantes como la convivencia, el medio ambiente, la salud y la igualdad. En la medida en que en las principales leyes educativas se reconoce el interés de la transversalidad, las actividades complementarias se consolidan como eficaces instrumentos para potenciarla.

Desde una perspectiva organizativa, las actividades complementarias constituyen en cierto sentido un reto a la organización convencional de la enseñanza. Legalmente corresponde a todos los órganos colectivos e individuales del centro (dirección, consejo, claustro) su diseño y desarrollo en relación a los diversos planes y programas de enseñanza. Ahora bien, en la realidad los centros de enseñanza presentan unas características de organización convencional muy consolidadas, basadas en la división a veces rígida de contenidos según materias o áreas y en la asignación individual de responsabilidades (un profesor, un grupo de alumnos, una materia). Esta inercia organizativa crea resistencias ante la realización de actividades que rompen límites de tiempo y contenidos y obligan a compartir responsabilidades. Hay que advertir además, que por su naturaleza no rutinaria, las actividades complementarias incrementan a veces considerablemente el trabajo de los profesores para su preparación, realización y evaluación.

Desde una perspectiva institucional, el contexto en que se ubica el colegio, las características de los ayuntamientos y de las instituciones que en ellos existen, así como fundamentalmente, la naturaleza de las relaciones que se mantiene con ellos, pueden condicionar fuertemente la realización de unas u otras actividades (ciudades educadoras, ciudades saludables). La LOMLOE (2020), al promover la colaboración de los centros escolares con otras instituciones, de manera implícita impulsa la realización de las actividades complementarias.

Desde una perspectiva personal, el profesor, que es el principal agente en su realización, necesita cierta preparación profesional. Así, competencias para el trabajo en equipo y la comunicación, para la realización de proyectos interdisciplinarios, para la enseñanza de contenidos de carácter transversal. En un ámbito más personal, es fundamental la existencia de actitudes de innovación educativa y la capacidad de asumir esfuerzos y riesgos. En este último sentido, hay que advertir que en las salidas del colegio con un grupo de alumnos, el profesor asume una importante responsabilidad civil. Y aunque oficialmente existe un seguro en este sentido, los márgenes no cubiertos de responsabilidad moral están siempre presentes. Es necesario que en toda salida se cuente con el permiso correspondiente de los padres. Pero además, el profesor deberá conocer características médicas de cada alumno (alergias, asma, diabetes...) para poder prestarles en cada momento la atención y apoyo que puedan necesitar. De aquí la conveniencia de contar con personal cualificado e incluso con el apoyo de padres y madres de alumnos/as.

Desde una perspectiva económica es necesario reflexionar sobre la necesidad de evitar que determinadas actividades puedan crear o incidir en el deterioro del derecho de alumnos económicamente vulnerables. Más aun teniendo en cuenta los casos en que las actividades son obligatorias porque forman parte del aprendizaje curricular. S. García y M. Cabanillas (2015) ponen de relieve cómo los recortes económicos en educación subsiguientes a la LOMCE (2013) han creado grandes dificultades en centros escolares para la realización de actividades complementarias. Se trata de una situación en la que el deterioro económico afecta a la calidad de la enseñanza.

6. CONCLUSIONES

Las actividades complementarias constituyen una manifestación del vínculo de la enseñanza escolarizada con la realidad natural, social y cultural. En todas las épocas de la historia, destacados educadores se han manifestado partidarios de revitalizar la enseñanza a través del incremento del contacto de alumnos y profesores con la realidad fuera de las aulas. De manera especial, los Movimientos de renovación pedagógica, como manifestación de importantes aspiraciones educativas del profesorado, han incidido intensamente en el interés de las salidas de la escuela para lograr una mayor vinculación de los aprendizajes teóricos y prácticos.

Nuestras leyes orgánicas de educación en las últimas décadas fomentan sin excepción la comunicación de los centros escolares con su entorno y en los decretos de organización de la enseñanza en los niveles de educación infantil, primaria y secundaria se prescribe la realización de actividades complementarias, atribuyéndose la responsabilidad correspondiente tanto a órganos colectivos como individuales y de coordinación en los centros escolares. Las actividades complementarias deben ser objeto de programación y evaluación y en su realización pueden participar también representantes de las asociaciones de padres y alumnos.

Es muy amplia la variedad de posibles actividades complementarias en función del contexto en que se ubica el centro escolar. El medio rural ofrece grandes posibilidades de contacto con la naturaleza. El contexto urbano, con una creciente sensibilidad educativa (ciudades educadoras, ciudades saluda-

bles), facilita cada vez más a los centros escolares el acceso a numerosas instituciones para coordinarse con ellas en su realización. Y se advierte la existencia de un interés cruzado: en centros del entorno urbano por acceder a contextos naturales (aulas verdes), así como en centros rurales por hacerlo a instituciones ubicadas en las ciudades. Precisamente en este cruce de intereses se manifiesta plenamente el carácter complementario de estas actividades entendidas como salidas del centro escolar.

Son muchos los valores educativos identificables en las actividades complementarias. El primero consiste en el incremento de la motivación del aprendizaje, pues la realidad con que se toma contacto constituye una fuente de sugerencias e intereses, capaz de dinamizar aprendizajes en proceso de realización o de dar origen a otros nuevos. La interdisciplinariedad constituye otro destacado valor pues las actividades complementarias sobrepasan los límites formales de las distintas disciplinas o áreas de conocimiento, así como los tiempos asignados a cada una de ellas, dando lugar a un aprendizaje múltiple y coordinado. La vinculación de la teoría con la práctica está constantemente presente en ellas en función de estrategias metodológicas en las que se combinan procesos de carácter inductivo y deductivo.

El aprendizaje de carácter social es otro valor intensamente presente en las actividades complementarias. En ellas, alumnos y profesores no solo practican el trabajo en equipo, sino que también ponen en práctica de múltiples maneras relaciones de carácter informal que contribuyen a un mejor conocimiento mutuo y al desarrollo de vínculos de empatía y afecto. Las actividades complementarias se vinculan también intensamente con el aprendizaje de los contenidos transversales. Entre estos contenidos se destacan por su frecuencia los relativos al medio ambiente y a la convivencia y solidaridad.

Se debe considerar asimismo como un importante valor educativo no solo el efecto general de aproximación del centro escolar y la enseñanza a la realidad, sino también de manera particular el estímulo de importantes capacidades en el profesor para la comunicación, la colaboración interdisciplinar, el apoyo tutorial, el diseño y utilización de recursos, la innovación y la creatividad.

Las posibilidades y límites para llevar a cabo las actividades complementarias deben analizarse desde una amplia diversidad de perspectivas: legal-administrativa, pedagógica, organizativa, institucional, personal y económica. Se han subrayado importantes posibilidades en prácticamente todas estas dimensiones. No obstante, es necesario destacar la existencia a veces de resistencias debidas a la inercia de formas tradicionales de organización de la enseñanza en centros. También hay que hacer referencia al incremento, a veces importante, del esfuerzo que requieren en el profesorado y en las responsabilidades que este asume en su realización. Las limitaciones económicas, derivadas últimamente de recortes impuestos tras la implantación de la LOMCE (2013) deberían superarse en función de una mayor calidad de la enseñanza y de la igualdad de oportunidades.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Asociación Internacional de Ciudades Educadoras (2004). *Carta de Las Ciudades Educadoras*. Recuperado de http://www.bcn.cat/edcities/esp/carta/carta_ciudades.pdf [Consultado el 12-01-2020].
- Austin, R. (2009). *Deja que el mundo exterior entre en el aula*. Madrid: Morata
- Cossio, M, B. (2007). *El maestro, la escuela y el material de enseñanza y otros escritos*. Madrid: Biblioteca Nueva. Edición de Eugenio Otero Urtaza
- Costa, A. (2019). Célestin Freinet e Elise Freinet: Unha Pedagogía do século XX que se renova nopresente. *Innovación Educativa*, 29, 157-197. <https://revistas.usc.gal/index.php/ie/article/view/6284>

- FEMP (2020). *RECS (Red Española de Ciudades Saludables)*. Recuperado de <http://recs.es>
- Freinet, C. (1973). *Técnicas Freinet en la Escuela Moderna*. México D.F: Siglo XXI.
- García Gómez, S. y Cabanillas, M. (2015). Escolares sin excursiones: ¿una consecuencia de la crisis económica? *Educación*, 52(1), 33-50. DOI: <https://doi.org/10.5565/rev/educar.744>
- Hammond, S. (2009). Sacar lo de dentro al exterior. En Austin (2009). *Deja que el mundo exterior entre en el aula*. Madrid: Morata, 27-35.
- LOE (2006). Ley Orgánica 2/2006 de tres de mayo de Educación. *BOE*, nº 106, de 4 de mayo.
- LOGSE (1990). Ley Orgánica 1/1990 de 3 de octubre de Ordenación General del Sistema Educativo. *BOE*, nº 238, de 4 de octubre.
- LOMCE (2013). Ley orgánica para la mejora de la calidad educativa. Ley Orgánica 8/2013, 9 de diciembre. *BOE*, nº 295, de 10 diciembre.
- LOMLOE (2020). Proyecto de ley orgánica por la que se modifica la ley orgánica 2/2006 de 3 de mayo de educación. Recuperado de https://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-2020-17264
- Martín, X. (2016). *Proyectos con alma*. Barcelona: Graó.
- MECD (2017) *Planes estratégicos de convivencia escolar y hábitos saludables*. Recuperado de <http://www.mecd.gob.es/prensa-mecd/actualidad/2017/03/20170330-sectorial>
- Montañé, M., Roc, M. (2002) Una experiencia europea de innovación pedagógica basada en la escritura de un libro. *European journal of teacher education*, 25, 1. <https://doi.org/10.1080/0261976022000012868>
- OMS (1986). *Carta de Ottawa para la Promoción de la Salud*. Conferencia Internacional sobre la promoción de la salud. Ottawa: OMS/Salud y Bienestar social Canadá/ Asociación canadiense de salud pública.
- OMS (2017). *Conferencia anual de negocios y técnica: Construyendo ciudades saludables: inclusivas, seguras, resilientes y sostenibles*. Pécs, Hungría. Recuperado de www.unesco.org/educativa/asp
- Real Decreto 82/1996 de 26 de enero por el que se aprueba el Reglamento Orgánico de las Escuelas de Educación Infantil y de los Colegios de Educación Primaria. *BOE* nº 44 de 20 de febrero de 1996.
- Real Decreto 83/1996 de 26 de enero por el que se aprueba el Reglamento Orgánico de los Institutos de Educación Secundaria. *BOE* nº45 de 21 de febrero de 1996.
- Rosales, C. (2011). Tiempo escolar, tiempo de vida. *Educación y futuro digital*, 5,
- Rosales, C. (2015). *Los temas transversales en el aula: convivencia, salud e igualdad*. Andavira.

La coeducación desde la Educación Física: Propuesta didáctica

Ruiz-Ariza, Alberto y Alcántara-Cruz, Almudena

Departamento de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal, Universidad de Jaén (España)

Abstract: Throughout the centuries, different conceptions have been established in relation to the contrast between being a man or a woman. In the middle of the 18th century, the foundations of the current education system began to be established in Europe, although the right of girls to an elemental education was not established until the Moyano Law of 1875. Between 1876-1938, the Institution of Free Education proposed coeducation in schools, with a natural coexistence between the sexes in the family and in society. After the Spanish Civil War, joint schooling was prohibited. With the advent of the 1978 Constitution, it advocates non-discrimination on the basis of sex and promotes real and effective equality. Today, since the appearance of the LOGSE (1990) and the current LOE (2006) together with its subsequent modifications (LOMCE, 2013; LOMLOE, 2020), coeducation and equality between sexes appear intrinsic to these laws. In this sense, Physical Education (PE) is an ideal subject to work on coeducation and equality among students. During PE classes, students interact, interact, work on values (respect, empathy, assertiveness, resilience, solidarity...), and it is the perfect context for proposing playful situations, where equality between the sexes and coeducation are ensured. Coeducation is an educational method based on the principle of gender equality and non-discrimination on the basis of sex, and can help teachers.

Keywords: Universal learning design, equity, equality, co-education, values.

1. INTRODUCCIÓN

“Lo que se les dé a los niños, los niños darán a la sociedad”

KARL A. MENNINGER

La Educación Física (EF) es una asignatura ideal para trabajar la coeducación y la igualdad en el alumnado. Durante las clases de EF, el alumno interacciona, se relaciona, se trabajan valores (respeto, empatía, asertividad, resiliencia, solidaridad...), y de este modo es el contexto perfecto para proponer situaciones jugadas, donde la igualdad entre sexos y la coeducación estén aseguradas, y por ende evitando situaciones que se presten a esa separación más tradicional (fútbol asociado solo a chicos, baile solo a chicas). La coeducación es un método educativo que parte del principio de la igualdad de género y la no discriminación por razón de sexo, y nos puede ayudar como docentes a crear nuestras propuestas didácticas en base a ello. En este sentido, la organización de grupos de forma heterogénea, la distribución de roles y protagonismo de forma igualitaria o la selección de medios coeducativos (juegos o actividades donde haya igualdad de género y no discriminación), son clave para una educación justa e igualitaria.

Dentro de los Objetivos de Desarrollo Sostenible de la Agenda 2030, planteados por la Asamblea General de la ONU, el objetivo 5 hace referencia a la igualdad de género y empoderamiento de la mujer. Los miembros de esta Asamblea indican que: “Estamos resueltos a combatir, de aquí a 2030, las desigualdades dentro de los países y entre ellos, a construir sociedades pacíficas, justas e inclusivas, a proteger los derechos humanos y promover la igualdad entre los géneros y el empoderamiento de las

mujeres y las niñas, y a garantizar una protección duradera del planeta y sus recursos naturales”. En España, la búsqueda de la igualdad está reflejada desde la Constitución de 1978 y las diferentes Leyes de Educación, o el Plan Estratégico para la Igualdad de Mujeres y Hombres en Andalucía 2020-2026. Desde aquí la educación y la EF más concretamente, tiene mucho que aportar. A lo largo de este capítulo, se mostrará cómo abordar la coeducación e igualdad de los sexos en el contexto escolar a través de la EF.

2. APROXIMACIÓN HISTÓRICO-CONCEPTUAL

A lo largo de los siglos se han establecido diferentes concepciones en función del desarrollo físico del hombre y la mujer en la sociedad según cada momento histórico. En la antigua Grecia, en época de grandes filósofos como Platón y Aristóteles, la mujer no podía practicar actividad física. En Atenas, la mujer quedaba relegada de poder participar en los actos incluso ser espectadora. En la Edad Media, la idea que se tenía de la mujer fue determinada por la iglesia católica. A mediados del Siglo XVIII, ya en la Edad Contemporánea, comenzó a establecerse en Europa las bases del actual sistema educativo, aunque el derecho de las niñas a una educación elemental no tendrá lugar hasta la Ley Moyano de 1875. En aquella época, en España existía una Escuela Segregada, la cual planteaba una educación diferente para hombres y mujeres (éstas orientadas al papel de madres y esposas). Entre 1876-1938, la Institución de Libre Enseñanza, propone la coeducación en la escuela, con una convivencia natural entre sexos en familia y en sociedad. Sin embargo, las experiencias de escuela mixta fueron escasas y tras la Guerra Civil Española, se prohibió la escolarización conjunta. Durante el régimen de Franco (1939-1974), la educación de las niñas se confiará en parte a la Sección Femenina de la Falange, donde se inculcaba la función de madre y de responsable del hogar. En 1970, con la entrada de la Ley General de Educación, se posibilita una educación mixta favorecedora de la igualdad, aunque de una forma relativa, puesto que la institución continúa siendo reproductora de cultura y valores masculinos.

La Constitución de 1978 prohíbe cualquier tipo de discriminación de sexo y promueve que la igualdad sea real y efectiva. En 1985 con la Ley Orgánica de Derecho a la Educación (LODE), se ofrece una educación mixta, universalizándose el currículo masculino dentro del área de EF. Hoy día, desde la aparición de la LOGSE (1990) y actual LOE (2006) junto con sus posteriores modificaciones (LOMCE, 2013; LOMLOE, 2020), la coeducación e igualdad entre sexos aparece intrínseca a estas leyes. También debemos hacer especial mención a la Ley Orgánica 3/2007, de 22 de marzo, para la igualdad efectiva de mujeres y hombres, y no separarán al alumnado por su género. Ley fundamental para las posteriores actualizaciones de la LOE.

Con estos antecedentes, se tiende hacia una coeducación efectiva con el fin de educar y formar a las personas por igual en un sistema de valores, de comportamientos, de normas y experiencias sin estar jerarquizada por el género social. Como podemos observar, el concepto de coeducación es de mayor amplitud y riqueza que el de enseñanza mixta. Este segundo hace referencia a la práctica consistente en que alumnos y alumnas estén en las mismas aulas, reciban el mismo tipo de enseñanza, se sometan a las mismas exigencias y realicen idénticas evaluaciones (García-Romero, 2017). La coeducación supone y exige situaciones de igualdad real de oportunidades académicas profesionales y en general, sociales, de tal modo que nadie, por razones de sexo, parta de una situación de desventaja o tenga que superar especiales dificultades para llegar a los mismos objetivos.

Antes de valorar el sentido y tratamiento de la coeducación en el ámbito general de la escuela y específico del área de EF, es preciso aclarar el significado de otros términos que van a permitir abordar este tema desde una perspectiva holística como es el caso del sistema sexo-género. Extremada

y Montero (2009), indican que estos términos han sido empleados en nuestra sociedad escolar de manera indistinta. Para estos autores, el término de sexo hace referencia a la característica biológica con relación a los órganos genitales y a su función en la reproducción humana. Del mismo modo, el término género designa lo que cada sociedad atribuye a cada uno de los sexos, contribuyendo a la formación de un conjunto de normas de índole sociocultural, las cuales hacen referencia a las características emocionales e intelectuales, comportamientos y roles masculinos y femeninos que cada sociedad asigna a hombres y mujeres. Por ello, coeducar no es yuxtaponer en una misma aula chicos y chicas, ni intentar homogeneizarlos con un modelo único, sino tratar de enseñar a respetar lo que es diferente y a disfrutar de la riqueza que ofrece la variedad (García-Romero, 2017).

En la actualidad, es muy candente la aparición de los Objetivos de Desarrollo Sostenible de la Agenda 2030, planteados por la Asamblea General de la ONU. Entre los 17 propuestos, el objetivo 5 hace referencia a la igualdad de género y empoderamiento de la mujer. Los miembros de esta Asamblea indican que: “Estamos resueltos a combatir, de aquí a 2030, las desigualdades dentro de los países y entre ellos, a construir sociedades pacíficas, justas e inclusivas, a proteger los derechos humanos y promover la igualdad entre los géneros y el empoderamiento de las mujeres y las niñas, y a garantizar una protección duradera del planeta y sus recursos naturales”. En definitiva, en España, la búsqueda de la igualdad está reflejada desde la Constitución de 1978 y las diferentes Leyes de Educación, o el Plan Estratégico para la Igualdad de Mujeres y Hombres en Andalucía 2020-2026 (basado en principios de transversalidad, visibilidad, inclusión y paridad). Desde aquí la educación y la EF más concretamente, tiene mucho que aportar, siendo la coeducación e igualdad un derecho y deber del alumnado.

3. LA COEDUCACIÓN E IGUALDAD EN LA EDUCACIÓN FÍSICA

La EF es una de las áreas donde preferentemente puede ser tratada la educación para la igualdad de oportunidades, debido a que son numerosos los estereotipos sexistas que se ponen de manifiesto en esta área y en relación a la práctica de actividad física. La coeducación en EF debe reinventar un nuevo modelo educativo donde las intenciones y la finalidad sea el conocimiento corporal y la mejora psico-física y en consecuencia la mejor calidad de vida, pero socializando al alumnado en comportamientos de respeto, solidarios, igualitarios y justos (Subirats, 2017). Para llegar a este nivel, debemos de reconocer la existencia de forma directa e indirecta de la existencia de estereotipos y actitudes sexistas que se manifiestan tanto por el profesorado como por el alumnado:

3.1. Por parte del alumnado

- Clasificación sexista del material de EF. La comba es para las chicas y el balón para los chicos.
- Empleo de un lenguaje discriminatorio hacia las niñas por parte de los niños.
- Ocupación de la mayor parte del espacio de clase por los niños, dejando a las niñas en espacios considerados secundarios.
- Agrupación del alumnado por razón de sexo, sobre todo en situaciones competitivas. Las alumnas rechazan en mayor medida que los alumnos, los ejercicios de alta intensidad de contacto corporal y cierto nivel de competitividad.
- Los chicos se consideran más capacitados físicamente que las chicas para el deporte. Además, consideran que las actividades físico-deportivas más adecuadas para ellos y menos para ellas son el baloncesto, el fútbol, el balonmano (en definitiva, los ejercicios de contacto corporal y mayor competitividad); las menos adecuadas para ellos y más para ellas son las danzas, las gimnasia y expresión corporal.

- A la hora de analizar las motivaciones que conducen a la práctica deportiva el alumnado femenino se decanta más hacia aquellas motivaciones que se refieren a mantener un buen aspecto físico mientras que el masculino hacia el gusto por la competición y por demostrar sus habilidades.

3.2. Por parte del profesorado

- Se suele priorizar los contenidos cercanos al modelo masculino como la resistencia, fuerza o prácticas de deportes como el fútbol, baloncesto, etc., dejando otros como expresión corporal en segundo lugar.
- Las chicas están menos preparadas para el ejercicio intenso y la competición. Además, su interés, motivación y ritmo de aprendizaje en EF es menor.
- Mayor aportación de *feedback* y conocimientos de resultados a chicos que a chicas.
- Utilización de un lenguaje sexista, empleando lo masculino para reforzar positivamente y lo femenino para reforzar negativamente.
- Biológicamente la mujer está menos preparada para el deporte o la actividad física, por el nivel de exigencia es menor.
- Mayor oferta de práctica deportiva para los chicos. Para las chicas es más adecuado el desarrollo de aspectos expresivos (danza o aquello relacionado con la expresión corporal), mientras que para ellos lo es el deporte y la condición física.

Como podemos valorar, se observa una cierta discriminación a las chicas en las clases de EF, por ello no sólo es necesario analizar el currículo oficial, sino el oculto, que de hecho se trasmite en clase. En el llamado currículo oculto, sus contenidos proceden de nuestra tradición sociocultural y están formados por esquemas conceptuales previos, principios, actitudes, valores y estereotipos aceptados comúnmente por la sociedad. Por su propia naturaleza no se suele ser consciente de ellos, pero se enseñan y aprenden generalmente sin percibirlos.

Por lo tanto, si en el profesorado no existe un compromiso para modificar los actuales estereotipos respecto al género, se pierde uno de los principales pilares para contrarrestar los prejuicios tradicionales y se estarán mermando las posibilidades de que nuestras alumnas puedan ser ciudadanas con plena participación en su medio social y cultural. Para ello, resulta fundamental el aspecto formativo del profesorado, haciendo especial hincapié en los siguientes puntos:

3.3. Coeducar en EF

- Revalorizar las prácticas físicas pertenecientes al modelo cultural femenino, dedicarles el tiempo suficiente en el proceso de enseñanza-aprendizaje y valorarla en todos sus aspectos motores y vivenciales.
- No considerar el modelo masculino como universal.
- Modificar, siempre que sea necesario, las reglas de los juegos y deportes para permitir una participación más equitativa entre chicos y chicas, así como buscar deportes alternativos que fomenten esta participación.
- Buscar, confeccionar, inventar materiales alternativos y poco conocidos donde las habilidades, de unas y otros, partan de un nivel de experiencia motriz más parejo.
- Reforzar por igual tanto a los chicos como a las chicas.
- Incrementar, en general y particularmente en las niñas, la autoestima y autoconcepto sobre nivel de competencia motriz.

- Analizar la dinámica del grupo-clase e incidir cuando se detecten actitudes que no favorezcan los procesos de coeducación y de participación igualitaria.

4. INTERVENCIÓN EDUCATIVA

Desde la escuela, como entidad promotora del cambio social se debe buscar el camino hacia la igualdad entre ambos sexos, admitiendo las diferencias y similitudes en tanto que seres humanos son, y así desarrollar valores de respeto al margen de los estereotipos sexistas. Para ello, desde la asignatura de Educación Física debemos de potenciar todas las actuaciones que ayuden al alumnado a desarrollarse tanto física como mentalmente. Las agrupaciones mixtas pueden ser una herramienta que ayude al profesorado a impulsar una escuela más coeducativa, estando demostrado como este tipo de trabajo influye de manera positiva en la construcción de una realidad más igualitaria, ya que el ambiente que se crea es menos artificial que el que se produce en una institución en la que se segrega al alumnado en función del sexo biológico. Bajo esta premisa, debemos de tener presentes los principios psicopedagógicos, metodologías y estilos de enseñanza (Arday, Pellícer y Collado, 2020; Blázquez, 2020), que nos servirán de base para la construcción y análisis del currículo

Desde el área de EF, debemos atender principalmente al desarrollo motor de nuestro alumnado, teniendo en cuenta la diversidad existente en nuestra aula, lo cual no debe suponer planteamientos discriminatorios, sino que todo el alumnado debe progresar y desarrollar, en la medida de sus posibilidades, las competencias establecidas para la etapa. Los prejuicios que anteriormente se presentaron en relación a la AF, son opiniones que no se argumentan sobre ninguna base científica (Vázquez y Álvarez, 1990).

La coeducación en relación a los principios pedagógicos debe estar orientada a la práctica deportiva y a la participación, cooperación y tolerancia y no a la competición; es decir priorizar los juegos cooperativos frente a los juegos competitivos, otorgando prioritariamente un enfoque lúdico a las actividades. En esta línea es beneficioso incluir contenidos novedosos para los alumnos y alumnas, de manera que no tengan una carga sexista previa para el alumnado. Siguiendo las premisas del modelo cooperativo (Arday, Pellícer, y Collado, 2020), los pequeños grupos deben ser heterogéneos y permanecer fijos para garantizar la máxima participación, estimular la comunicación y aumentar la posibilidad de desarrollar habilidades sociales.

La propuesta de unas habilidades y destrezas no usuales, con reglas novedosas y no institucionalizadas ni reconocidas socialmente, favorecen una menor predisposición al rendimiento y más hacia la tarea, pudiendo acercar entre los alumnos y alumnas la percepción de unas dificultades motrices semejantes para ambos géneros y por tanto una competencia en las habilidades básicas menos desigual, permitiendo atenuar los motivos diferenciales de carácter socio-cultural (Delgado-Noguera, 2000). Esta complejidad igualitaria ante situaciones desconocidas de aprendizaje va a permitir evaluar a todo el alumnado partiendo de cero, con la influencia de menos condicionantes previos, ya que son actividades desconocidas para todos.

Para todo ello, es conveniente analizar el currículo, y ayudar así a una correcta planificación de las clases de EF, propiciando un ambiente de respeto, aceptación, solidaridad, autoconcepto positivo.

4.1. Objetivos

El R.D 126/2014, define los objetivos como los logros que el alumnado debe alcanzar al finalizar el proceso educativo, como resultado de las experiencias de enseñanza-aprendizaje planificadas. Los objetivos generales de etapa, recogidos por el R.D 126/2014 y el D. 97/2015, y los específicos de área

(O. 15/1/2021), deben ser alcanzados por todo el alumnado. Para ello, es necesario que los fines que se pretendan alcanzar en las programaciones didácticas y en la programación de aula no tiendan al modelo masculino, sino que propongan objetivos equilibrados que puedan ser alcanzados por todos los discentes.

4.2. Contenidos

La O. ECD/65/2015, de 21 de enero así como la O. 15/01/2021, nos indican que la concreción curricular de la Programación consiste en una unidad coherente y organizada de contenidos Conceptuales (C), Habilidades y Destrezas (HyD) y Actitudinales (A). En las programaciones didácticas, tienen que presentar un estilo equilibrado, no dejando los contenidos vinculados al género femenino en un plano secundario. Como docentes, debemos revalorizar aquellos contenidos asociados al modelo femenino, como pueden ser aquellos relacionados a la expresión corporal (aerobic, danza, teatro, etc.), y orientar hacia la iniciación de la práctica deportiva, participación, la cooperación y la tolerancia y no hacia la competición, priorizando los juegos cooperativos frente a los competitivos.

4.3. Competencias

La Orden ECD/65/2015 y el R.D 126/2014, regulan el desarrollo de las Competencias Clave en el sistema educativo actual. El conocimiento competencial integra un conocimiento de base conceptual: conceptos, principios, teoría, datos y hechos (conocimiento declarativo-saber decir); un conocimiento relativo a las destrezas, referidas tanto a la acción física observable como a la acción mental (conocimiento procedimental-saber hacer); y un tercer componente que tiene una gran influencia social y cultural, y que implica un conjunto de actitudes y valores (saber ser). Dentro de las competencias básicas establecidas que deben ser alcanzadas por el alumnado al finalizar la etapa educativa, entre ellas destacamos la Competencia Social y Ciudadana, que tiene como objetivo la igualdad de género entre hombres y mujeres.

4.4. Metodología

En función de las orientaciones metodológicas del R.D. 126/2014 y el D. 97/2015, estilos de enseñanza y modelos pedagógicos, es conveniente no discriminar con el lenguaje y reforzar tanto a niños como a niñas, desarrollando estilos socializadores, buscando una igualdad entre ambos sexos y revalorizando el deporte femenino.

En referencia a las interacciones de tipo socio-afectivas es importante tener grandes expectativas con respecto a las niñas, revalorizando su papel en las clases de educación física.

En las interacciones de tipo organización y control del alumnado, debemos integrar a niños y niñas en clases con agrupamientos flexibles en función de criterios aleatorios, bien por orden de lista, color de camisetas, etc. Se debe buscar a su vez un equilibrio en la ocupación de los espacios, utilización del material y su clasificación sexista.

4.5. Tareas, actividades y ejercicios

Actividades con modificación de las reglas que permitan a los niños y niñas alcanzar el éxito en la actividad, centrándose más en el proceso que en el resultado, incluyendo juegos asexuados o juegos alternativos, tales como juego con zancos, malabares, etc. También sería interesante proponer actividades vinculadas a ambos sexos, potenciando las actividades deportivas para chicas. Otro aspecto fundamental serían los Planes y Programas que establece la Junta de Andalucía, como el Plan de Igualdad entre Hombres y Mujeres, o trabajar las emociones como elemento transversal en las sesiones.

4.6. Evaluación

Según la O. 15/1/2021, establece la importancia de realizar una evaluación cualitativa mediante la observación directa y de forma individualizada, viendo la evolución y progreso individual de cada alumno y alumna, destacando la importancia del proceso. Para una evaluación lo más próxima a la coeducación, sería necesario reforzar las actitudes y valores positivos. Otro aspecto fundamental dentro de la evaluación, correspondería a la propia evaluación del docente para comprobar si se está llevando un tratamiento adecuado en cuanto a coeducación dentro de sus clases.

Por otro lado, el Anexo III de la Orden del 15 de enero de 2021, en lo referente a la materia de EF, establece que el desarrollo del currículo tendrá presente “*La Carta Europea del Deporte*” relativa a las directrices de la importancia de velar porque todos los escolares disfruten de programas de práctica de deportes, de actividades recreativas y de Educación Física. Esta práctica, “se realizará desde un enfoque lúdico-recreativo, donde predomina el desarrollo de valores educativos como la cooperación-colaboración, la coeducación, la solidaridad, la igualdad de oportunidades, en condiciones de igualdad de sexo, reduciendo la competitividad y aumentando el grado de autonomía del alumnado, así como la creatividad en los juegos y actividades que se desarrollan”.

Para lo anterior, destacamos el contenido 3.10. “*Valoración y respeto de las diferencias en el modo de expresarse a través del cuerpo y del movimiento de cada uno, alejándose de estereotipos sexistas educando en la igualdad de género. Participación, disfrute y colaboración activa en cada una de ellas*”. Por otro lado, el artículo 5 del Decreto 97/2015, por el que se establecen los principios de la educación en su apartado d), recoge la importancia de “*la igualdad efectiva entre mujeres hombres, la prevención de la violencia de género y la no discriminación por cualquier condición personal o social*”.

En general, el docente deberá seguir una serie de premisas para garantizar la no discriminación en relación con el género en sus clases:

- El profesor deberá garantizar la posibilidad de liderazgo tanto a chicos como a chicas planteando actividades recreativas-alternativas y no solo competitivas.
- El profesor tratará de priorizar el desarrollo de las capacidades individuales, lo centrándose en el proceso y no en el producto, consiguiendo con ello una mayor motivación del alumnado en cada tarea a realizar.
- Las agrupaciones deben ser flexibles y heterogéneas, posibilitando múltiples formas de agrupamiento. Es por ello, que el docente deberá intentar variar los componentes de los grupos así como también las formas de agrupamiento. En cualquier caso deberá evitar las agrupaciones mediante selección pública en la que las alumnas resultan normalmente elegidas las últimas, estableciendo para ello normas, con el fin de que todos tengan las mismas oportunidades.
- Deberá emplear métodos de enseñanza que favorezcan el intercambio de papeles y opiniones y el desarrollo individual de las personas, y evitar aquellos que propugnen la reproducción de estereotipos y roles femenino y masculino.
- Deberá intervenir para corregir las posibles interacciones de género estereotipadas que se produzcan entre los alumnos el (p. ej. las chicas no pueden jugar al fútbol con nosotros porque es un deporte de chicos). Por lo tanto, las actividades tradicionalmente femeninas (p. ej. aeróbic) serán tratadas de igual forma que las actividades típicamente masculinas (p. ej. fútbol).
- Deberá facilitar la utilización de materiales lo más variados posible y sobre todo aquellos que no tengan implicaciones sexistas.

5. CONCLUSIONES

“Un buen docente afecta hasta la eternidad; nunca se puede decir donde termina su influencia” (Brooks Adams). En este sentido, hoy en día es fundamental trabajar la coeducación y la igualdad en el alumnado desde la Educación en general y aprovechando las potencialidades de la EF en particular. Durante las clases de EF debemos trabajar la igualdad de oportunidades y la no discriminación por causas intrínsecas al juego, algo muy extrapolable a situaciones de la vida real. Trabajar valores como el respeto, empatía, asertividad, resiliencia, solidaridad, etc., través de metodologías centradas en el alumno y situaciones motrices, donde la igualdad entre sexos y la coeducación estén aseguradas, son clave para evitar situaciones tradicionales en las que la segmentación se producía hasta hace poco tiempo. En definitiva, como docentes de EF, es imprescindible conocer a fondo todo lo mostrado en este tema, y estar a la vanguardia en los avances sociales y metodológicos, mostrando interés pseudocientífico-educativo continuo para seguir construyendo juntos un futuro coeducativo e igualitario.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Acuerdo de 26 de junio de 2019, del Consejo de Gobierno, por el que se aprueba la formulación del Plan Estratégico para la Igualdad de Mujeres y Hombres en Andalucía 2020-2026. BOJA núm. 125, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Madrid, España, 2 de julio de 2019.
- Arday, D., Pellícer, I., y Collado, J.A. (2020). *Modelos pedagógicos en Educación Física*. Editorial independiente.
- Blázquez, D. (2020). *Métodos de enseñanza en Educación Física. Enfoques innovadores para la enseñanza de competencias*. INDE
- Decreto 181/2020, de 10 de noviembre, por el que se modifica el Decreto 97/2015, de 3 de marzo, por el que se establece la ordenación y el currículo de la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Andalucía. BOJA núm. 221, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Madrid, España, 16 de noviembre de 2020.
- Delgado-Noguera, M. A. (2000). Estudios sobre los estilos de enseñanza en educación física. *Revista de E.F.*, 1(25), 1-4.
- Extremera, A. B., & Montero, P. J. R. (2009). Tratamiento educativo de la coeducación y la igualdad de sexos en el contexto escolar y en espacial en Educación Física. *Aula abierta*, 37(2), 111-122.
- García-Romero, C. (2017). *La coeducación en los recreos y en la asignatura de Educación Física: intervención didáctica en Educación Física, examinando las relaciones de género mediante el material autoconstruido*. EAE.
- 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 núm. 340, Jefatura del Estado, Madrid, España, 30 de diciembre de 2020.
- Orden de 15 de enero de 2021, por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la etapa de Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Andalucía, se regulan determinados aspectos de la atención a la diversidad, se establece la ordenación de la evaluación del proceso de aprendizaje del alumnado y se determina el proceso de tránsito entre distintas etapas educativas. BOJA núm. 7, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Madrid, España, 18 de enero de 2021.
- Orden de 15 de mayo de 2006, por la que se regulan y desarrollan las actuaciones y medidas establecidas en el I Plan de Igualdad entre Hombres y Mujeres en Educación. BOJA núm. 99, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Madrid, España, 25 de mayo de 2006.

- 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. BOE núm. 25, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Madrid, España, 29 de enero de 2015.
- Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria. BOE núm. 52, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Madrid, España, 1 de marzo de 2014
- Subirats, M. (2017). *Coeducación, apuesta por la libertad*. Octaedro.
- Vázquez y Álvarez (1990). *Guía para una Educación no Sexista*. Ministerio de Educación y Ciencia, dirección General de renovación pedagógica. pdf&Expires=1598716092&Signature=Ck-2aFc0K3HCWxMDVpERiY13aGN3M4DQUNNOEsW3pQuYNVR30zvFLhyoyJiJtEIOS0z-5zAnPqlltdoHg3L705nkoIhx5ZahswDBdw1VD7qPBmyCUvKuFMt5EHVwG8H4DZp7Id-NELq8aTnNgh8h0FdutXR4U8UVRGLi5vP4dPuuUvpE-fS4rgdY0ydXU2lR~G0Shy-A12R-6dWVviubOuFaCeX9gj-6cH1osmZhfPeFUVZ-fzvkoNim~~B5HD84sy-JSZQGINynX~E-Be1qDNfb4d7iELpsTZ389M2YK3QLNrLemGq1DufAPIC2Jnv~H~7GIafzIcrzIEDgB-JE6KT2tNw__&Key-Pair-Id=APKAJLOHF5GGSLRBV4ZA#page=331
- Schleicher, A. (2012). *Preparing teachers and developing school leaders for the 21st century: Lessons from around the world*. OECD Publishing. 2, rue Andre Pascal, F-75775 Paris Cedex 16, France. Retrieved from <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED533757.pdf>
- Svensson, I., Nordström, T., Lindeblad, E., Gustafson, S., Björn, M., Sand, C.,... & Nilsson, S. (2021). Effects of assistive technology for students with reading and writing disabilities. *Disability and Rehabilitation: Assistive Technology*, 16(2), 196-208. Retrieved from Effects of assistive technology for students with reading and writing disabilities (tandfonline.com)
- Tebbutt, E., Brodmann, R., Borg, J., MacLachlan, M., Khasnabis, C., & Horvath, R. (2016). Assistive products and the sustainable development goals (SDGs). *Globalization and health*, 12(1), 1-6. Retrieved from <https://globalizationandhealth.biomedcentral.com/articles/10.1186/s12992-016-0220-6>
- Tsikolatas, A. (2011). Οι ΤΠΕ ως εκπαιδευτικό εργαλείο στην Ειδική Αγωγή. *2ο Πανελλήνιο Συνέδριο*. Retrieved from etpe1801.pdf
- Tzivinikou, S. (2015). Σταθμισμένα και άτυπα κριτήρια αξιολόγησης μαθησιακών δυσκολιών.
- Vaz, S., Wilson, N., Falkmer, M., Sim, A., Scott, M., Cordier, R., & Falkmer, T. (2015). Factors associated with primary school teachers' attitudes towards the inclusion of students with disabilities. *PloS one*, 10(8), e0137002. Retrieved October 2, 2018, from <https://journals.plos.org/plosone/article?id=10.1371/journal.pone.0137002#pone.0137002.ref018>
- (WHO) World Health Organization (2018). Assistive technology fact sheet [Online]. Retrieved from https://www.who.int/health-topics/assistive-technology#tab=tab_1
- Williamson-Henriques, K. M. (2013). *Secondary teachers' perceptions of assistive technology use for students with learning disabilities*. The University of North Carolina at Greensboro. Retrieved from https://libres.uncg.edu/ir/uncg/f/WilliamsonHenriques_uncg_0154D_11320.pdf
- Wynne, R., McAnaney, D., MacKeogh, T., Stapleton, P., Delaney, S., Dowling, N., & Jeffares, I. (2016). Assistive technology/equipment in supporting the education of children with special educational needs—what works best. *Trim (Ireland): National Council for Special Education*. Retrieved from <https://ncse.ie/wp-content/uploads/2016/07/NCSE-Assistive-Technology-Research-Report-No22.pdf>

Influencia de la Expresión Corporal en la mejora de hábitos saludables en niños y adolescentes.

Rusillo Magdaleno, Alba y Suárez Manzano, Sara

Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal, Universidad de Jaén (España)

Abstract: A high prevalence of sedentary lifestyles is observed in today's society, resulting in health problems related to overweight and/or obesity. Specifically, more and more children and young people are easily adhering to harmful habits. From the area of Physical Education, this issue can be addressed through physical activity and healthy habits. For this purpose, a review was carried out through different databases with the aim of examining whether the healthy habits of children and adolescents improve through the practice of physical activity, specifically corporal expression. The results have been similar among the analyzed works, improving healthy aspects in the life of the students due to intervention programs in which corporal expression is worked. Based on these results, a practical proposal, a breakout, is presented. The breakout is a team activity which consists of overcoming challenges to achieve an objective, in our case to open a box with padlocks. The activities that will be carried out will be called challenges and will be the fundamental axis of this proposal, since the students must perform and overcome them to obtain the reward. This tool will work on healthy habits through corporal expression and will be aimed at primary and secondary school students.

Keywords: Physical activity, corporal expression, healthy habits, children, adolescents.

1. INTRODUCCIÓN

En la actualidad, según datos de la Encuesta Nacional de Salud en 2018, el 52,3% de los niños y adolescentes pasan sentados más de dos horas diarias (Sevil-Serrano et al., 2018). Estamos ante una sociedad que incrementa paulatinamente el nivel de sedentarismo, un problema que se puede disminuir a través de nociones relacionadas con los hábitos saludables que el alumnado lleve a cabo (Pérez, 2021).

En escolares, aquellos comportamientos que se asocian con un estilo de vida saludable son la práctica de Actividad Física (AF), disminución del tiempo sedentario, adherencia a una dieta saludable y tiempo de sueño (Tapia-Serrano et al., 2020).

La práctica de AF, se define como el aumento del gasto de energía producido por el movimiento creado por medio del sistema óseo y muscular (Chales-Aount y Merino, 2019). La práctica de AF se ha relacionado con beneficios tanto físicos como psicológicos y cognitivos (Biddle et al., 2019; Poitras et al., 2016; Rodríguez-Ayllon et al., 2019) por lo que se considera un método para desarrollar todos los aspectos de la personalidad del ser humano (Gentil et al., 2019). Las recomendaciones de la Organización Mundial de la Salud (OMS) del 2020 para jóvenes de cinco a 17 años son la práctica de 60 minutos de AF diarios, de los cuales, al menos tres a intensidad de moderada a vigorosa para el fortalecimiento de músculos y huesos. A su vez, la disminución del tiempo sedentario es muy importante, debido a que los estudios recientes corroboran que los escolares y los jóvenes no cumplen las recomendaciones de la práctica de AF (Guthold et al., 2020).

Una herramienta para trabajar estos aspectos desde el área de Educación Física, es la expresión corporal, la cual se define como una disciplina que tiene como fin expresar mensajes o emociones a través del movimiento del cuerpo (Pacheco, 2015) y se caracteriza por ser un lenguaje el cual se compone por gestos corporales, expresiones fáciles o contacto con otras personas (Herranz y López, 2015).

Por otro lado, una alimentación considerada saludable se interpreta como una dieta variada y equilibrada, donde tanto la calidad como la cantidad deben ser apropiadas para permitir el funcionamiento y nutrición óptimas (Hernández, 2010; Ibarra et al., 2019). En los últimos años, las preferencias de alimentación de los jóvenes españoles han sufrido cambios relevantes y esto supone un riesgo importante, ya que se condiciona los hábitos alimenticios del individuo (Baja-Fernández et al., 2019). En base a estos datos, podemos apreciar la importancia de mejorar los hábitos alimenticios del alumnado, con el fin de familiarizarlos con la dieta mediterránea (Baja-Fernández et al., 2019).

En un estudio actual, Lizana et al. (2019) afirman que la expresión corporal es una herramienta eficaz para la práctica de AF ya que mejora los hábitos saludables del alumnado. Reyes-Soto et al. (2019) corrobora los resultados del estudio anterior ya que a través de la danza se observan mejoras en la calidad de vida relacionada con la salud de los estudiantes.

Junto con la AF y la alimentación, el sueño es otro factor relevante que favorece la salud, habiendo una asociación positiva entre unas correctas pautas de sueño y un menor índice de obesidad (San Mauro et al., 2015). La corta duración del sueño en niños y niñas se asocia a un mayor riesgo de padecimiento de obesidad al estar relacionado con un IMC más elevado y, por ende, un mayor aumento de peso (San Mauro et al., 2015). Carrillo-Larco et al. (2014) exponen que la obesidad es más habitual en niños con sueño de poca duración. Resultados similares a los hallados por Chen et al. (2014), quienes observaron con anterioridad que los individuos que no cumplen con las recomendaciones de sueño presentan mayor prevalencia de sobrepeso/obesidad.

Por tanto, el objetivo del presente trabajo de revisión fue analizar estudios que evaluaban el efecto del empleo de la expresión corporal sobre la mejora de los hábitos saludables de niños y adolescentes. Como resultado final, se presenta una propuesta práctica.

2. METODOLOGÍA

En este trabajo se ha llevado a cabo una búsqueda bibliográfica. En ésta, la selección de la literatura se realizó mediante una búsqueda profunda de información. Las bases de datos que se utilizaron fueron Web of Science, Scopus y PubMed. Los filtros que se establecieron para la búsqueda fueron: artículos de los últimos 15 años e idioma inglés o español. Para la obtención de resultados, se introdujeron términos como “healthy habits”, “healthy life”, “healthy custom”, “body expression”, “corporal expression”, “dance”, “theatre”, “motor game”, “child”, “children”, “childhood”, “adolescents”, “teenager”. Se obtuvieron un total de 418 artículos, de los cuales 6 se adaptaban a los criterios seleccionados.

Tabla1. Estrategia de búsqueda en base de datos.

Base de datos	Estrategia de búsqueda	Límites	Total artículos seleccionados
Web of Science	(“corporal expression” OR “body expression” OR dance OR theatre AND “healthy habits” OR “healthy life” OR “healthy custom” AND child OR children OR childhood OR adolescents OR teenager)	Fecha de publicación entre 2012 y 2022. Idioma: español/inglés.	56
Scopus	(“healthy habits” OR “healthy custom” OR “healthy life” AND “body expression” OR dance OR theatre OR “motor game”)	Fecha de publicación entre 2012 y 2022. Idioma: español/inglés	340
PubMed	(“healthy habits” AND “body expression” OR dance OR theatre OR “motor game”)	Fecha de publicación entre 2012 y 2022. Idioma: español/inglés.	22

3. RESULTADOS

El resultado que se ha obtenido de la búsqueda bibliográfica, se muestra en la tabla 2. En ésta, aparecen los elementos básicos de un trabajo de investigación: autores, título, objetivo del estudio, muestra, diseño de trabajo, variables y resultados.

Tabla 2. Características de los estudios analizados.

Autores y título	Objetivo	Muestra/ Edad/ País	Diseño del estudio	Variables independien- tes	Variables dependientes	Resultados
Krista Schoeder, Sarah J Ratcliffe, Adriana Pérez, David Earley, Cory Bowman, Terri H. Lipman. Dance for Health: An Intergenerational Program to Increase Access to Physical Activity.	El objetivo de este estudio fue evaluar la danza para la salud, un intergeneracional programa para incrementar el acceso a la actividad física en una comunidad urbana desatendida y de alto riesgo.	521 participantes/ 2-79 años/ Estados Unidos	Longitudinal	Programa de intervención	Práctica de Actividad física	Aproximadamente el 50% de los niños y el 80% de los adultos alcanzaron la frecuencia cardíaca objetivo. Todos los participantes calificaron el programa como muy divertido. No hubo cambios en la adiposidad.
Antonio Som Castillo, Manuel Delgado Fernández y Jesús Medina Casaubón. Efecto de un programa de intervención basado en la expresión corporal sobre la mejora conceptual de hábitos saludables en niños de sexto curso.	Comprobar el efecto que tiene un programa de intervención utilizando el bloque de contenidos del cuerpo: expresión y comunicación ayudándonos de uno o varios medios de expresión corporal (mímica, teatro, baile y aeróbic) sobre la mejora conceptual y modificación de hábitos saludables en niños de sexto curso de educación primaria.	28 participantes/ 11-13 años/ España	Longitudinal	Programa de intervención	Mejora conceptual y modificación de hábitos saludables	Utilizando la expresión corporal, como único programa de intervención, se pone de manifiesto, la eficacia que suscita un programa de intervención alternativo al modelo tradicional comúnmente utilizado y se concluye con la idea general de la idoneidad del programa que aquí se utiliza con alumnos de sexto curso de primaria de un colegio de la capital Granadina para adquirir hábitos saludables en educación física.
Vincenza Gianfredi, Gaia Bertarelli, Liliana Minelli y Daniele Nucci. Promoting healthy eating in childhood: results from the COcO-NUT (Children PrOmOting Nutrition through Theatre).	Sensibilizar sobre una alimentación saludable, a través de talleres teatrales y prácticos.	20 participantes/ 5-12 años/ Italia	Longitudinal	Programa de intervención de educación nutricional	Adherencia a la dieta mediterránea	Los resultados confirman el importante papel que juega el aprendizaje divertido y activo en las iniciativas de promoción de la salud

Autores y título	Objetivo	Muestra/ Edad/ País	Diseño del estudio	Variables independientes	Variables dependientes	Resultados
Robert Bush, Sandra Capra, Selina Box, David McCallum, Stephanie Khalil y Remo Ostini. An integrated Theatre Production for School Nutrition Promotion Program.	Evaluar si una intervención compuesta por una producción teatral seguida de una competencia extendida de alimentación saludable podría ser una estrategia efectiva para lograr un cambio de comportamiento positivo, utilizando un diseño de prueba previa y posterior.	323 participantes/ 6-12 años/ Australia	Longitudinal	Programa de intervención	Comportamiento y actitudes nutricionales	El programa Eat Smart B Active ha demostrado ser un enfoque eficaz e integrador para mejorar los conocimientos, actitudes y comportamientos nutricionales de los niños en edad escolar
Anette Besnilian, Scott W. Plunkett y Helen Butleroff-Leahy. Using the “MyPlate Musical” to Increase Nutrition and Exercise Knowledge in Children.	Examinar la efectividad de un teatro educativo basado en la escuela (es decir, ¡My plate! El Programa Musical de la Guía de Alimentos) sobre el conocimiento de nutrición/ ejercicio de los estudiantes de primaria y los estudiantes espectadores de la actuación.	102 participantes/ 1-4 años/ Estados Unidos	Longitudinal	Programa musical de la guía de alimentos	Conocimiento de nutrición y ejercicio físico	Los resultados indicaron que los estudiantes (artistas y espectadores) informaron un conocimiento significativamente mayor sobre nutrición/ejercicio y conocimiento de MyPlate después de actuar en el musical MyPlate o ver la presentación.
Giselle Kock-Villegas, Jorge Cancino-López, Ángel Roco Videla, Carlos Jorquera-Aguilera, Raúl Aguilera-Eguia y Marisol Hernández-Orellana. Control del ritmo cardíaco, ingesta energética y calidad del sueño en bailarines de danza clásica	Determinar la influencia de las fases de preparación al estreno de temporada sobre el control autónomo del ritmo cardíaco, ingesta energética y la calidad del sueño en bailarines de danza clásica	25 participantes/ 16-18 años /Chile	Transversal	Fases de preparación al estreno	Control autónomo del ritmo cardíaco, ingesta energética y calidad de sueño	Las fases de preparación previas al estreno no influyen en la variabilidad del ritmo cardíaco, ingesta energética y calidad de sueño. Clínicamente se observó que la variabilidad tiende a disminuir mientras que la ingesta energética aumenta y la calidad del sueño tiende a mejorar.

Tras un análisis exhaustivo de los trabajos incluidos en la revisión, se muestra que solo un artículo ha sido desarrollado en España, dos en Estados Unidos, uno en Australia, uno en Italia y otro en Chile, por lo que se puede considerar que se abarca a una parte de población mundial. En éstos, el número de participantes dividido en chicas y chicos es de 1 019 con edades entre 2 y 79 años, sin embargo, solo hemos estudiado los grupos de edad relevantes en nuestro trabajo; escolares y adolescentes.

Entre los estudios seleccionados para su análisis, cinco de ellos han tenido un diseño longitudinal, a diferencia del último que tiene un diseño transversal descriptivo. En los estudios de diseño longitudinal se ha llevado a cabo programas de intervención, en los que se ha trabajado mayoritariamente contenidos de Educación Física, concretamente, contenidos que se engloban en la expresión corporal para observar cambios en frecuencia cardíaca, práctica de AF, ingesta de alimentos saludables o actitudes y comportamientos hacia la educación saludable. Por otra parte, el estudio que llevó a cabo un diseño transversal descriptivo usó un entrenamiento de danza para observar el control tanto del ritmo cardíaco, ingesta energética y calidad de sueño.

Los resultados observados han tenido similitud entre ellos ya que a través de programas de intervención han mejorado aspectos saludables, ya sea la práctica de AF, alimentación saludable o hábitos de sueño relacionados con una mejor salud.

4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIÓN

El objetivo del presente trabajo de revisión fue observar si la expresión corporal como contenido de la Educación Física mejora los hábitos saludables de los niños y los adolescentes. Para ello, se realizó una búsqueda bibliográfica y se incluyeron en el análisis seis estudios. Los resultados obtenidos muestran que los programas de intervención llevados a cabo en los diseños longitudinales mejoraron la adhesión hacia los hábitos saludables, ya sea AF, alimentación o sueño. Por otro lado, se observó en un estudio transversal que la práctica de la danza no influye en la calidad del sueño de los participantes.

Diversos autores coinciden con los resultados expuestos en el presente trabajo, es decir, la mejora de los hábitos saludables a través de la práctica de actividad física, concretamente de la expresión corporal (Lizana et al., 2019; Reyes-Soto et al., 2019). Sin embargo, autores como Abilleira et al. (2017) ponen de manifiesto que la danza puede mejorar aspectos físicos, pero a nivel psicológico la expresión corporal produce las mismas mejoras que otro tipo de AF.

Con respecto al sueño, Carrillo-Larco et al. (2014) y Chen T et al. (2014) asociaban la obesidad a niños y niñas que no cumplían con las recomendaciones de sueño. En nuestro estudio, se ha verificado que la expresión corporal tiene una influencia positiva en la calidad de sueño de los estudiantes y, por tanto, en los hábitos saludables de los mismos.

La alimentación como hábito saludable, se ha visto beneficiada en este trabajo ya que, a través de la expresión corporal, concretamente del teatro y la danza, se ha mejorado tanto los conocimientos como las actitudes y comportamientos del alumnado participante. Respecto a este tema la literatura es muy limitada, no llegando a conclusiones relevantes.

Como conclusión, se puede considerar la práctica de AF, concretamente de la expresión corporal como influyente en la mejora y puesta en práctica de los hábitos saludables de escolares y adolescentes ya que a través de este contenido se puede mejorar en cada uno de los ámbitos que componen la salud de los individuos. De esta manera, es recomendable trabajar en el contexto escolar este contenido al que a veces no se le considera la relevancia merecida.

5. PROPUESTA PRÁCTICA

En base a los resultados expuestos anteriormente, se propone una sesión lúdica y motivadora para trabajar los hábitos saludables del alumnado en cuestión. En esta sesión se intenta encaminar a los escolares y adolescentes hacia una práctica de Actividad física, patrones alimenticios y sueño óptimo a través de la expresión corporal, un contenido presente en el área de Educación Física.

5.1. Contextualización

La propuesta que vamos a realizar se puede llevar a cabo en cualquier centro educativo ya que los recursos son asequibles a cualquier centro. Los participantes que pueden realizar esta actividad son aquellos comprendidos en la etapa de Educación primaria y secundaria, en este trabajo concretamente se va a dirigir al alumnado de segundo ciclo de Educación primaria.

5.2. Metodología

La metodología que se va a emplear va a ser la activa, la cual Peralta y Guamán (2020) la definen como aquella metodología que pone al alumnado en el proceso de enseñanza-aprendizaje, además también impulsa a la participación, cooperatividad, creatividad y resolución de problemas. Dentro de esta metodología, nos vamos a centrar en la gamificación. La gamificación se caracteriza por emplear herramientas adheridas al mundo de los videojuegos para motivar a los participantes según diversas acciones (Parente, 2016). Es decir, se usan componentes que habitualmente se habían utilizado en contextos no lúdicos; mecánica y dinámica del juego y estética de las actividades (Deterding et al., 2011). Una actividad englobada en esta metodología es el breakout.

Un breakout es una actividad lúdica en la cual los participantes deben resolver cuestiones, incógnitas o acertijos para llegar a un objetivo, el cual es abrir una caja cerrada con candados de diversa tipología (Negre, 2017). Además de poder adaptar esta estrategia a cualquier contenido a impartir, esta actividad será el vehículo para abordar objetivos como el pensamiento crítico, pensamiento deductivo, cooperación, colaboración y trabajo en equipo (Martín-Caraballo et al. 2018).

5.3. Desarrollo

El juego consiste en realizar todas las actividades propuestas para conseguir las diez llaves que abren la caja final en la que encontraremos un premio o sorpresa. Para ello, el alumnado se va a dividir en tres grupos. Si la clase está comprendida por 25 niños y niñas, dos grupos estarán compuestos por 8 participantes y uno de 9.

A su vez, el espacio va a estar dividido, es decir, cada actividad tendrá un espacio exclusivo por el que los participantes deben rotar y realizarlas todas. Es decir, los grupos tendrán un orden específico para realizar las tareas.

- Grupo 1: sueño, actividad física y alimentación
- Grupo 2: actividad física, alimentación y sueño
- Grupo 3: alimentación, sueño y actividad física

En cada actividad, cada grupo va a conseguir una llave, obteniendo así un total de 9. En la actividad final, todos los grupos van a cooperar para conseguir la última llave que será la que nos abra la caja y obtengamos la recompensa. Para la recompensa, es el docente quien elige lo que va meter en la caja. En este caso, vamos a meter diplomas de haber superado el break out y además un carnet de vida saludable.

BREAK OUT

ETAPA A LA QUE VA DIRIGIDA	Alumnado de segundo ciclo de primaria (3º y 4º)
OBJETIVO	Mejorar los hábitos saludables a través de la Expresión corporal
CONTENIDO	<ul style="list-style-type: none">– Hábitos saludables– Expresión corporal
RECURSOS ESPACIALES	Patio o pista deportiva
RECURSOS MATERIALES	<ul style="list-style-type: none">– Relato o cuento relajante para niños– Altavoz– Tarjetas de alimentos– Tiza– Candados– Caja
DURACIÓN	Aproximadamente 60 minutos
AGRUPACIÓN	Tres grupos.
ACTIVIDADES	
SUEÑO	Para trabajar el sueño vamos a realizar un juego en el que el alumnado va a estar en un círculo con los ojos cerrados y dados de la mano. Vamos a empezar respirando y cuando estén relajados el docente contará una historia relajante, la cual ellos deben ir interpretando.
ACTIVIDAD FÍSICA	Cada alumno va a inventarse un paso de baile. Cuando todos lo hayan pensado, vamos a ir introduciéndolos y para finalmente crear una coreografía completa. ELEGIR CANCIÓN
ALIMENTACIÓN	Se reparten unas tarjetitas al alumnado en el que hay una fruta o un alimento dibujado. Cuando todos hayan identificado aquello que les ha tocado, deben encontrarse con sus compañeros y mediante mímica intentar que el compañero adivine el alimento asignado.
ACTIVIDAD FINAL	
	En la actividad el alumnado va a coger una imagen de referencia de una pirámide de alimentación. Según el alimento que le haya sido asignado en los juegos anteriores, el niño o niña deberá colocarse en la pirámide que estará dibujada en el suelo. Cuando todos y todas estén colocados en el sitio que le corresponda, bailaremos la coreografía que hemos compuesto con nuestro grupo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abilleira, M., Fernández-Villarino, M.A., & Prieto-Troncoso, J. (2017). Influencia de la Danza en el autoconcepto del alumnado de Educación Primaria: análisis comparativo con otras actividades físicas. *Sportis*, 3(3), 554-568. <http://hdl.handle.net/2183/22791>
- Barja-Fernández, S, Pino, M, Portela, I, & Leis, R. (2019). Evaluación de los hábitos de alimentación y actividad física en escolares gallegos. *Nutrición Hospitalaria*, 37(1), 93-100. <https://dx.doi.org/10.20960/nh.02668>
- Biddle, S. J., Ciaccioni, S., Thomas, G., & Vergeer, I. (2019). Physical activity and mental health in children and adolescents: An updated review of reviews and an analysis of causality. *Psychology of Sport and Exercise*, 42, 146-155. <https://doi.org/10.1016/j.psychsport.2018.08.011>

- Carrillo-Larco R.M., Bernabé-Ortiz A., & Miranda, J.J. Short sleep duration and childhood obesity: Cross-sectional analysis in Peru and patterns in four developing countries. *PLoS One*. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0112433>
- Chales-Aoun, A.G., & Merino, J.M. (2019). Physical activity and eating behaviors among Chilean university students. *Ciencia y enfermería*, 25, 16. <https://dx.doi.org/10.4067/s0717-95532019000100212>
- Chen, T., Wu, Z., Shen, Z., Zhang, J., Shen, X., & Li, S. (2014). Sleep duration in Chinese adolescents: biological, environmental, and behavioral predictors. *Sleep medicine*, 15(11), 1345-1353. <https://doi.org/10.1016/j.sleep.2014.05.018>
- Deterding, S., Dixon, D., Khaled, R., & Nacke, L. (2011, September). From game design elements to gamefulness: defining "gamification". In *Proceedings of the 15th international academic Mind-Trek conference: Envisioning future media environments* (pp. 9-15).
- Gentil, M., Zurita, F., Gómez, V., Padial, R., & Lara, A.J. (2019). Influencia de la práctica de actividad física en el autoconcepto de adolescentes. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, (36), 342-347. <http://hdl.handle.net/10481/59270>
- Guthold, R., Stevens, G.A., Riley, L.M., & Bull, F.C. (2020). Global trends in insufficient physical activity among adolescents: a pooled analysis of 298 population-based surveys with 1·6 million participants. *The Lancet Child & Adolescent Health*, 4(1), 23-35. [https://doi.org/10.1016/S2352-4642\(19\)30323-2](https://doi.org/10.1016/S2352-4642(19)30323-2)
- Hernández, A. (2010). *Tratado de nutrición/Nutrition Treatise: Composición y Calidad Nutritiva de los Alimentos/Composition and nutritional quality of foods* (Vol. 2). Ed. Médica Panamericana.
- Herranz, A., & López, V.M. (2015). La expresión corporal en Educación Infantil. *La Peonza: Revista de Educación Física para la paz*, 10, 23-44.
- Ibarra, J., Hernández, C.M., & Ventura-Vall-Llovera, C. (2019). Hábitos alimentarios y rendimiento académico en escolares adolescentes de Chile. *Revista Española de Nutrición Humana y Dietética*, 23(4), 292-301. <https://dx.doi.org/10.14306/renhyd.23.4.804>
- Iuliano, J.E., Lutrick, K., Maez, P., Nacim, E. & Reinschmidt, K. (2017) *Dance for Your Health: Exploring Social Latin Dancing for Community Health Promotion*. *American Journal of Health Education*, 48(3), 142-145. <http://dx.doi.org/10.1080/19325037.2017.1292875>
- Koch-Villegas, G, Cancino-López, J, Roco, A, Jorquera-Aguilera, C, Aguilera-Eguia, R, & Hernández-Orellana, M. (2018). Control del ritmo cardiaco, ingesta energética y calidad del sueño en bailarines de danza clásica. *Revista Finlay*, 8(4), 284-290. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2221-24342018000400006
- Lizana Zora, A., Contreras, O.H., Pérez, L., Villanueva, C.A., Vela, J. L., & Chaupis, J. (2019). Uso de la bicicleta como propuesta para mejorar los hábitos de vida saludable. *Investigación Valdiviana*, 13(2), 85–94. <http://revistas.unheval.edu.pe/index.php/riv/article/view/234>
- Martín-Caraballo, A.M., Paralera, C., Segovia, M.M., & Tenorio, Á.F. (2018). Evaluación y Breakout. *Anales de ASEPUMA*, (26), 6
- Negre, C. (2017). «BreakoutEdu», microgamificación y aprendizaje significativo. *Educaweb*.
- Pacheco, G. (2015). Expresión corporal en el aula infantil. *Algunas consideraciones conceptuales (Primera Edición ed.)*. Quito, Ecuador: Formación académica.
- Parente, D. (2016). Gamificación en la educación. *Gamificación en aulas universitarias*, 11, 15.
- Peralta, D.C. & Guamán, V.J. (2020). Metodologías activas para la enseñanza y aprendizaje de los estudios sociales. *Sociedad & Amp; Tecnología*, 3(2), 2–10. <https://doi.org/10.51247/st.v3i2.62>

- Pérez, P.R. (2021). Pasaporte Saludable.: Propuesta didáctica para el fomento de los hábitos saludables en escolares de Educación Primaria. *Revista Educativa HEKADEMOS*, 30, 39-49. <https://hekademos.com/index.php/hekademos/article/view/40>
- Poitras, V.J., Gray, C.E., Borghese, M.M., Carson, V., Chaput, J.P., Janssen, I., Katzmarzyk, P.T., Pate, R.R., Connor, S., Kho, M.E., Sampson, M. & Tremblay, M.S. (2016). Systematic review of the relationships between objectively measured physical activity and health indicators in schoolaged children and youth. *Applied Physiology, Nutrition, and Metabolism*, 41(6), S197-239. <https://doi.org/10.1139/apnm-2015-0663>
- Reyes-Soto, D, Delgado-Floody, P, Martínez-Salazar, C, & García-Pinillos, F. (2019). Calidad de vida relacionada con la salud, variables psicosociales y rendimiento académico en mujeres de edad escolar practicantes de danza. Un estudio comparativo. *Nutrición Hospitalaria*, 36(6), 1368-1374. Epub 24 de febrero de 2020. <https://dx.doi.org/10.20960/nh.02639>
- Rodriguez-Ayllon, M., Cadenas-Sánchez, C., Estévez-López, F., Muñoz, N.E., Mora-Gonzalez, J., Migueles, J.H., Molina-García, P., Henriksson, H., Mena-Molina, A., Martínez-Vizcaíno, V., Catena, A., Löf, M., Erickson, K., Lubans, D.R., Ortega, F.B. & Esteban-Cornejo, I. (2019). Role of physical activity and sedentary behavior in the mental health of preschoolers, children and adolescents: a systematic review and meta-analysis. *Sports medicine*, 49(9), 1383-1410. <https://doi.org/10.1007/s40279-019-01099-5>
- San Mauro, I., Megías, A., García, B., Bodega, P., Rodríguez, P., Grande, G., Micó, V., Romero, E., García, N., Fajardo, D. & Garicano, E. (2015). Influencia de hábitos saludables en el estado ponderal de niños y adolescentes en edad escolar. *Nutrición hospitalaria*, 31(5), 1996-2005. <https://dx.doi.org/10.3305/nh.2015.31.5.8616>
- Schroeder, K., Ratcliffe, S.J., Perez, A., Earley, D., Bowman, C., & Lipman, T.H. (2017). Dance for health: an intergenerational program to increase access to physical activity. *Journal of pediatric nursing*, 37, 29-34. <https://doi.org/10.1016/j.pedn.2017.07.004>
- Sevil-Serrano, J., Abós-Catalán, A., Aibar-Solana, A., Sanz-Remacha, M., & García-González, L. (2018). ¿Se deberían replantear las recomendaciones relativas al uso sedentario del tiempo de pantalla en adolescentes? *SPORT TK-Revista EuroAmericana de Ciencias del Deporte*, 7(2), 75–82. <https://doi.org/10.6018/sportk.343271>
- Som, A., Delgado, M., & Medina, J. (2007). Improving concept of healthy habits in children sixth grade through a body expression's programme. *APUNTS EDUCACION FISICA Y DEPORTES*, (90), 12-19. <https://raco.cat/index.php/ApuntsEFD/article/view/300380>
- Tapia-Serrano, M.Á., Sevil-Serrano, J., Sánchez-Oliva, D., Vaquero-Solís, M., & Sánchez-Miguel, P.A. (2020). *Promoción de comportamientos saludables en niños y niñas de Educación Primaria desde el plan de acción tutorial*. Wanceulen SL.

La transferencia de conocimiento como aliada de la innovación: una ventana para la divulgación

Sánchez Sánchez, Ana María¹ y Arias Rodríguez, Andrés²

¹Dpto. Morfología y Biología Celular, Universidad de Oviedo (España); ²Dpto. Biología de Organismos y Sistemas, Universidad de Oviedo (España)

Abstract: There is a growing trend towards improving teaching-learning processes in Higher Education. The acquisition of skills, experiences, knowledge as well as the ability to think critically is an essential process in any field of academic life. All these competencies must be cleverly designed and transmitted, and this constitutes one of the main responsibilities as a professor. We must carry out an effective communication of knowledge through innovative activities that help us to use our own abilities and transmit them to students and our colleagues. Scientific-teaching outreach activities are a good example of information transfer that is currently carried out by an increasing proportion of professors such as ‘The European Researchers Night’ or ‘Science Week’. These activities, initially intended to promote the transfer of scientific knowledge to the public, can also be used to spread the importance of teaching innovative projects and strategies. It is increasingly necessary to improve teaching-learning processes and to update the university system. In this chapter we will address this issue and offer our personal experiences in the field, with the goal that ‘teaching innovation’ must be presented as one of the fundamental pillars of our professional activity, together with research and teaching.

Keywords: scientific culture, teaching method innovations, science popularization, know-how transfer, educational quality.

1. INTRODUCCIÓN

La innovación docente, entendiéndola como un proceso de transformación dentro del pensamiento educativo existente hasta el momento, es una necesidad que se está viviendo día a día en los distintos centros educativos, pero sobre todo en las enseñanzas superiores donde los discentes están acostumbrados a recibir lecciones magistrales sin la posibilidad de intervenir o participar en ellas o incluso sin la posibilidad de interactuar con el docente. Este proceso implica recurrir de una forma creativa a prácticas, teorías y tecnologías novedosas y adecuadas que de alguna forma sorprendan al oyente (Aguar et al., 2019). Esta necesidad de innovar parte de los propios centros de enseñanza, de los profesores e incluso del alumnado puesto que todos ellos son conscientes de la necesidad de avanzar o mejorar en las técnicas educativas y de transmisión del conocimiento. Los centros de enseñanzas superiores cuentan con equipos de trabajo cada vez más formados para realizar este tipo de actividades, de hecho, algunos docentes ya tienen sus enseñanzas basadas en métodos transformadores y de calidad, donde se plantean problemas científicos que deben ser solucionados más allá de los rigurosos límites disciplinarios conocidos hasta el momento, es decir, de una forma interdisciplinar y transdisciplinar (Feixas & Zellweger, 2019; J. Escala, 2018).

Los docentes ven este cambio como un nuevo camino, un inicio complicado, puesto que consiste en cambiar los sistemas de educación ancestrales. Sin embargo, se debe abordar sin miedo, con entusiasmo y sobre todo con un elevado grado de compromiso con el fin de escalar un peldaño más en la innovación educativa. Esto suele estar respaldado por el emprendimiento de nuevos e inicialmente, pequeños proyectos de innovación, concedidos con o sin financiación por las Instituciones. De esta

forma, los profesores constituyen equipos de investigación docente ilusionantes con el fin de mejorar el aprendizaje y la enseñanza. Y es que una de las claves del éxito de estos programas de innovación, que puede permitir cambios a gran escala y a largo plazo, es precisamente el entusiasmo del grupo docente que emprende dicha actividad, además del apoyo Institucional (Feixas et al., 2018).

En relación con este punto, ha habido un incremento exponencial a lo largo de los últimos años del desarrollo e implantación de proyectos innovadores que plantean actualizar, cambiar o mejorar los sistemas de enseñanza, aprendizaje y evaluación a través del establecimiento de nuevas técnicas como por ejemplo la colaboración entre iguales o las clases invertidas. Cualquiera de las técnicas elegidas debe reunir tres características imprescindibles: ser novedosa, de calidad y resultar atractiva a la hora de transmitirla a los discentes. Para ello debemos planificar adecuadamente estas actividades a través de un proceso de toma de decisiones y comunicación bidireccional efectiva. De igual modo, es muy importante la posterior evaluación de la actividad por parte de los docentes, siempre teniendo muy en cuenta el *feedback* que el alumnado nos transmite tras realizar la actividad, para tratar de conocer las fortalezas y debilidades de nuestra nueva programación innovadora y adentrarnos en un proceso renovador y de mejora continuada (Feixas & Martínez-Usarralde, 2022).

Todos los investigadores docentes deberíamos tener como meta en nuestra labor que el estudiante se convierta en el protagonista de su propio aprendizaje, y que sea capaz de adquirir las herramientas necesarias para poder confrontar los diferentes problemas y retos a los que se va a tener que enfrentar inicialmente como estudiante y posteriormente como futuro profesional. La adquisición de estas habilidades, experiencias, conocimientos, así como de la capacidad de pensamiento crítico constituyen un proceso esencial en cualquier ámbito de la vida académica y profesional. Todas estas competencias deben ser difundidas con rigor e ingenio para un mejor aprovechamiento por parte del alumnado y en ello reside una de nuestras principales funciones como profesores universitarios.

Por lo tanto, el objetivo primordial de este nuevo sistema en el que cada vez más docentes estamos involucrando nuestros esfuerzos no es otro que la mejora de la formación del estudiantado. Pero este no es el único fin, sino que con este cambio en los métodos de enseñanza también se pretende generar un impacto institucional y por supuesto un avance a nivel didáctico. La mejora en nuestro sistema educativo se puede comenzar a implementar desde mucho antes de la incorporación de los estudiantes a las aulas universitarias, gracias a las actividades de divulgación científico docentes que nos permiten realizar una transferencia de los conocimientos de forma completamente innovadora.

2. OBJETIVOS

Los objetivos principales de este trabajo se centran en mostrar la problemática que tanto los profesores como los alumnos estamos observando día a día en el aula al estar, todavía muchos, inmersos en sistemas ancestrales de enseñanza. Una vez comprendida esta situación, nuestra meta es poder aportar pequeñas soluciones a través de nuestra experiencia y participación en distintas actividades que creemos mucho más enriquecedoras y que potencian la capacidad de aprendizaje de los estudiantes.

Estas actividades, enmarcadas bajo el nombre de jornadas o sesiones de divulgación científico docentes tratan de captar la atención del público más joven incluso antes de su inclusión en los sistemas de enseñanzas superiores. Este entusiasmo que podemos generar en ellos, es necesario mantenerlo a lo largo de la vida estudiantil de forma que podamos conseguir una mejora en su formación a la vez que el ya mencionado avance didáctico y el impacto institucional.

El fin último de este trabajo es dar a entender que la innovación docente debe tener cabida en nuestra institución y que además debería postularse como uno de los pilares fundamentales de nuestra actividad profesional, junto con la investigación y la docencia propiamente dicha.

3. JORNADAS DE DIVULGACIÓN CIENTÍFICO-DOCENTE

A raíz del estado de alarma para la gestión de la crisis sanitaria decretada en el año 2020 por la Organización Mundial de la Salud (Real Decreto 463/2020, 2020), la población ha comenzado a darle más importancia, si cabe, a la labor que los Investigadores e Investigadoras de este país realizan desde hace muchos años. Tanto es así, que se han creado distintos eslóganes como “Sin ciencia no hay futuro”, “Ciencia para el progreso” o “En Science We Trust” en señal de apoyo para todos los científicos y científicas que día a día trabajan por avanzar en los distintos campos de conocimiento obteniendo resultados que se puedan traducir en beneficios para la humanidad. Estos movimientos han permitido una mayor visibilidad y por qué no, también una mayor comprensión de los objetivos y las metas alcanzados por los investigadores e investigadoras. Se trata de una forma de innovación y divulgación científica y docente sencilla, donde se capta el interés de los participantes con actividades lúdicas muy variadas, como la participación en experimentos y retos, adaptándonos a su forma de entender el complejo mundo de la Ciencia y tratando de emplear un lenguaje lo más próximo posible al utilizado por el público que nos visita. En muchos casos este tipo de actividades se traduce en el despertar de la vocación científica de los visitantes más jóvenes o en la especialización de conocimientos de aquellos que se encuentran en edades más avanzadas.

3.1. Noche Europea de los Investigadores e Investigadoras

La Noche Europea de los Investigadores e Investigadoras es un excelente ejemplo de divulgación científica y docente que se viene realizando desde el año 2005, en el mes de septiembre, en más de 350 ciudades de 30 países diferentes de forma simultánea. En la Universidad de Oviedo esta actividad fue implementada y coordinada por el Vicerrectorado de Investigación a través de la Unidad de Cultura Científica y de la Innovación (UCC+I) en el año 2010 y se ha llevado a cabo de manera ininterrumpida hasta el presente curso académico. Se desarrolla dentro del Programa Marco Horizonte 2020 (H2020), programa donde la Unión Europea ha querido concentrar la práctica totalidad de las actividades de investigación e innovación desde el año 2014. Se apoyan en el subprograma de “Acciones Marie Skłodowska-Curie (AMSC)” respaldando el primer pilar del programa H2020: crear una ciencia de excelencia, que permita posicionar a la Unión Europea en el panorama científico mundial.

Esta actividad de divulgación científica, tecnológica y de conocimiento se ha establecido en nuestra Institución de forma que su visibilidad, prestigio y capacidad divulgativa han ido incrementándose a lo largo de los años. Tanto es así, que se ha pasado de contar con 4 stands (edición del año 2010) a 27 (edición del año 2021).

Centrándonos en la última edición de este evento en la Universidad de Oviedo, cabe destacar la participación de los más de 150 científicos encargados de promover las 41 actividades diferentes entre los aproximadamente 400 visitantes que en pocas horas ocuparon el patio del Edificio Histórico.

Nuestra experiencia en este evento de divulgación científico-docente comenzó en el año 2018. Decidimos plantear y desarrollar una estrategia divulgativa que aunara dos áreas de conocimiento diferentes, pero que, a su vez, están extremadamente relacionadas entre sí: la Anatomía y Embriología Humanas con la Biología de Organismos y Sistemas, más concretamente el área de la Zoología. Nuestra propuesta lleva por título “Humanos y otros Animales: ¿somos tan diferentes?” y en ella tratamos de dar a conocer la anatomía general, el comportamiento y algunos procesos fisiológicos de determinadas especies animales, entendiendo al ser humano como una especie más dentro de este reino e intentando transmitir de una forma pasional y divertida a la vez que rigurosa, que las personas

somos un animal más y que por ello debemos transmitir el mismo respeto entre nosotros que con el resto de las especies animales y el ecosistema. De esta forma, también aportamos nuestro punto de vista y apoyo a la Investigación llevada a cabo bajo el programa “Green 9 Night” que tiene como principio vertebrador el “European Green Deal o Pacto Verde Europeo” y cuyo objetivo es transformar la economía de la Unión Europea en plenamente sostenible en el año 2050 mediante una economía limpia con cero emisiones.

La presentación de nuestra actividad comienza con la formulación de varias preguntas que tratan de captar la atención de los visitantes como, por ejemplo: ¿Somos realmente tan diferentes de otros animales? ¿Por qué somos como somos? ¿Sabes cómo es y cómo funciona nuestro cuerpo por dentro? ¿Has visto alguna vez un diente de elefante o un hueso de ballena? ¿Podrías diferenciar un cráneo humano de uno de un mono? Tratamos de poner a prueba sus conocimientos sobre el cuerpo humano antes de comenzar nuestra actividad, así recibimos visitantes que ya conocen las respuestas a nuestras cuestiones y quieren profundizar más en esos conocimientos y a otros cuya curiosidad les permite descubrir por primera vez muchos detalles sobre el reino animal.

Abordamos inicialmente la actividad mostrando de una forma ordenada todo el material del que disponemos, comenzando por los modelos anatómicos de estructuras esqueléticas de diversas especies y a continuación también los de estructuras viscerales. Jugamos a dar nombre a todo lo que les llame la atención y por supuesto a comparar entre especies, buscando detalles o anécdotas que puedan resultarles sorprendentes o atrayentes para que esos conceptos puedan ser recordados con facilidad. Una vez les hemos mostrado los modelos anatómicos, pasamos a exponerles las piezas reales. Hemos utilizado más de 40 piezas biológicas reales tanto de la especie humana como de mamíferos y reptiles (Tabla 1). Todo el material se encuentra accesible para los visitantes, de esta forma disfrutan y aprenden mucho más con la experiencia.

Nuestra intención es hacer partícipe al público en todo momento del proceso de aprendizaje y para ello nuestras explicaciones siempre están basadas en preguntas que vamos formulando para que nos acompañen a lo largo del proceso. De esta forma vamos aprendiendo conceptos nuevos sobre una parte del cuerpo concreta o estudiando la función que realiza un órgano particular en el organismo. Uno de los puntos importantes de nuestra actividad es la explicación sobre las diferencias en cuanto a tamaño y densidad de las distintas especies expuestas, así como las principales diferencias en cuanto a número, forma y disposición de las piezas dentarias relacionándolo con el tipo principal de alimentación que presentan dichas especies. Un ejemplo práctico de ello sería la explicación del proceso de digestión de los alimentos por el cuerpo humano. Aprovechando la merienda que una de las asistentes más pequeñas estaba disfrutando, explicamos, con la ayuda de la maqueta del torso humano, por qué lugares debía pasar su bocadillo para que finalmente, los nutrientes fuesen absorbidos y nuestro cuerpo pudiese seguir creciendo fuerte y sano. También se muestran diferentes estructuras quitinosas, como las fundas de diferentes tipos de cuernos de herbívoros y placas de caparazones de tortuga, así como ejemplares conservados en alcohol que acaparan la atención de los más jóvenes. Además de todo este material, también disponemos de un área con láminas para colorear y dar nombre a la anatomía de distintas especies.

Una vez hemos conseguido congregarse a un número considerable de participantes, los organizamos en equipos para iniciar un juego de preguntas, similar a un Trivial, donde les otorgamos “biopuntos” por cada respuesta correcta que contesten. Cuando se trata de los participantes más pequeños, les damos tres posibles respuestas para que elijan la adecuada, mientras que, si los asistentes son más mayores, les dejamos discurrir y razonar por su cuenta, tras lo cual, acabamos dando una explicación detallada sobre el tema en cuestión. Un ejemplo de las preguntas utilizadas durante esta actividad es:

¿Para qué sirven las pestañas? ¿Cuántos dientes tienen los adultos? ¿Cuál es el hueso más largo del cuerpo humano? ¿Cuánto pesa el cerebro de un elefante? ¿Dónde tenemos más huesos: en el pie o en la mano? El equipo que más “biopuntos” consigue, se lleva un obsequio conmemorativo de nuestro puesto de divulgación científico-docente.

Tabla 1. Material empleado en el desarrollo de la actividad de innovación.

Nombre científico	Nombre común	Pieza expuesta
<i>Isurus oxyrinchus</i>	Marrajo común	Mandíbula
<i>Loxodonta africana</i>	Elefante Africano	Muela
<i>Sus scrofa domesticus</i>	Cerdo doméstico	Cráneo
<i>Canis lupus signatus</i>	Lobo Ibérico	Cráneo
<i>Meles meles</i>	Tejón común	Cráneo
<i>Equus ferus caballus</i>	Caballo doméstico	Mandíbula
<i>Rupicapra rupicapra</i>	Rebeco	Cráneo
	Búfalo	Cuerno (con funda)
<i>Dama dama</i>	Gamo común	Cráneo
<i>Globicephala melas</i>	Calderón común	Vértebra
<i>Scyliorhinus canicula</i>	Pintarroja	Ejemplar conservado en alcohol
	Culebra	Esqueleto en bloque de resina
<i>Hemorrhoids hippocrepis</i>	Culebra de Herradura	Ejemplar conservado en alcohol
<i>Rattus sp.</i>	Rata	Esqueleto en bloque de resina
<i>Columba livia</i>	Paloma doméstica	Esqueleto completo
	Serpiente	Muda
<i>Gorilla sp.</i>	Gorila	Réplica de mandíbula
	Tortuga	Caparazón
<i>Homo sapiens sapiens</i>	Humano	Cráneo, mandíbula, fémur, tibia, peroné, cúbito, radio, húmero, clavícula, escápula, esternón, costillas, coxal, sacro, vértebras, costillas, rótula.
		Cortes frontales de encéfalos humanos conservados en formol
		Maqueta anatómica de torso
		Esqueleto completo

3.2. Semana de la Ciencia y la Tecnología

La Semana de la Ciencia y la Tecnología es un evento de divulgación científica para el público en general que se lleva a cabo, normalmente de forma simultánea, en diferentes países durante una semana designada del año. Esta actividad nace como un evento europeo en los años 90, con el objetivo de acercar el mundo de la Ciencia y la Tecnología al público de todas las edades a través de diferentes actividades en las que éste participa y se involucra en primera persona. Habitualmente suele cele-

brarse en el mes de noviembre, ya que en este mes se celebra el Día Internacional del Inventor, que se conmemora el día 9 como homenaje a la actriz, ingeniera e inventora austriaca Hedy Lamarr y la festividad de San Alberto Magno, el día 15 de noviembre, patrono de las facultades de Ciencias y, por ende, de los científicos y científicas.

Desde sus inicios ha ido alcanzando cada vez más importancia, no sólo desde el número de asistentes implicados, sino también desde el número de países, actividades y organizaciones que la llevan a cabo. En la actualidad es muy probablemente el evento europeo de difusión científica más importante y que conlleva una de las interacciones más próximas entre científicos/as y público, abriendo las puertas de las universidades y centros de investigación para compartir el trabajo diario que en ella se realiza (Arias et al., 2018; Martín-Sempere & Rey-Rocha, 2007).

La Universidad de Oviedo ya cuenta con veintiún ediciones a sus espaldas, y su última edición en 2021 registró una cifra récord con la colaboración de más de 100 investigadores e investigadoras y la participación de más de 10.000 personas. Las actividades llevadas a cabo dentro del marco de la “Semana de la Ciencia y la Tecnología” de la Universidad de Oviedo están coordinadas por la Unidad de Cultura Científica y de la Innovación (UCC+I) del Vicerrectorado de Investigación, y están principalmente enfocadas al público más joven, los escolares de Educación Infantil, Primaria y Secundaria y los estudiantes de Bachillerato.

Nuestra experiencia en la “Semana de Ciencia y la Tecnología” de la Universidad de Oviedo tiene ya cinco años de andadura, en los que hemos desarrollando diferentes actividades enmarcadas dentro de un itinerario denominado “Ciencia Apasionante”, en el que el alumnado de Educación Secundaria (4º de ESO, 1º Bachillerato y 2º Bachillerato) de distintos centros educativos del Principado de Asturias ha visitado las dependencias del Departamento de Biología de Organismos y Sistemas de nuestra universidad. Las actividades que desarrollamos en este itinerario buscan conectar directamente a los estudiantes de las distintas etapas educativas con el mundo científico-académico, y potenciar así el aprendizaje crítico sobre diferentes problemáticas medioambientales. De igual modo, también se pretende que favorezcan la inmersión del estudiantado en la cultura científica, desde el punto de vista de la “macrociencia contemporánea” o “Big Science”, con el objetivo último de ayudar a formar una ciudadanía crítica, capaz de analizar y comprender los problemas medioambientales que actualmente nos afectan y de tomar decisiones fundamentadas que ayuden en la construcción de soluciones.

En concreto, una de las actividades que ha tenido más éxito, está relacionada con una de las mayores amenazas a la que nos estamos enfrentando desde un punto de vista medioambiental, la proliferación de especies invasoras. Esta actividad, denominada “el juego del mejillón invasor”, hizo que el alumnado anteriormente citado, se desplace hasta nuestras instalaciones para comenzar su andadura en la Ciencia.

Iniciamos la visita y por tanto la divulgación científica y tecnológica con una breve introducción por parte del profesor de unos 20 minutos de duración apoyada siempre con soporte audiovisual para llegar a transmitir el conocimiento de una forma más agradable y atractiva. Aquí se explica sucintamente el contexto, es decir, qué son las especies invasoras y qué problemas medioambientales están causando, y también se aportan ejemplos sobre algunas de las especies invasoras más problemáticas en Asturias y en España. Seguidamente se les planteó la actividad de Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) que iban a desarrollar, lo que les hace partícipes de forma activa de las implicaciones del problema de las especies invasoras a través de la realización de una actividad práctica, a modo de simulación de un problema medioambiental real con una especie invasora (una especie de mejillón verde) que presuntamente había llegado, directa o indirectamente gracias a la acción humana, a distintos puertos marítimos españoles y había empezado a desarrollar un comportamiento invasor.

Su papel consiste en que sean gestores de una zona portuaria amenazada por la especie invasora, por tanto, necesitan recurrir a los conocimientos científicos actuales sobre la especie y a medidas de actuación para resolver el problema. Después de proporcionarles los materiales necesarios para realizar el trabajo, se dividió al alumnado en grupos de 3-4 personas y a cada uno de los grupos se les asignó la dirección/gerencia de un puerto marítimo. A continuación, después de dejarles un tiempo (15-20 minutos) para procesar toda la información aportada, se les pide que respondan, tras su debate grupal, a varias preguntas que requieren distintos niveles cognitivos de acuerdo con la taxonomía de Bloom (Anderson et al., 2001) y que posteriormente se ponen en común y se discuten entre los distintos grupos con toda la clase. Esta actividad nos ha permitido comprobar como los distintos estudiantes (en diferentes ediciones) son capaces de integrar diferentes conceptos y conocimientos sobre especies invasoras y reflexionar sobre ellos. De igual modo, hemos percibido que empiezan a adquirir cierta sensibilidad ante el fenómeno de las invasiones biológicas, siendo este uno de nuestros principales objetivos al plantear la actividad (Fernández et al., 2021).

3.3. Comunidad Canguro

Otro buen ejemplo de divulgación científico-docente es la creación de comunidades de aprendizaje, entendiéndolas como un modelo de integración dialógica entre el sistema educativo y el conocimiento científico que permita desarrollar sistemas pedagógicos de alta calidad (Aguilera et al., 2010). En la Universidad de Oviedo, hemos establecido este tipo de comunidad entre profesores de distintas áreas de conocimiento con el fin de conseguir una mayor interrelación entre el profesorado de nuestra Universidad a la vez que mejorar e innovar en nuestra práctica diaria de la docencia a través de la atención, observación y discusión de los métodos que cada docente sigue en el aula (Llamedo Pandiella et al., 2021; Llamedo Pandiella & García Corte, 2021). La creación de esta “Comunidad Canguro” apoyándose en dos proyectos de innovación docente (PINN-19A-045; PINN-20-B-007), ha dado como resultado una enriquecedora actividad de transferencia del conocimiento entre docentes, a la vez que ha generado un mayor interés si cabe aún, en la mejora de la calidad de las actividades, lecciones y evaluaciones que cada docente realiza en su día a día. Nos ha permitido ver desde un punto de vista externo y probablemente más objetivo, los puntos críticos de algunas de nuestras prácticas docentes. De esta forma, valoramos las dificultades de los discentes en la consecución de los objetivos propuestos y modificamos las actividades propuestas para adaptarnos a un proceso de mejora continuada en la que nuestro principal objetivo es favorecer y mejorar la transmisión y calidad del conocimiento al alumnado.

4. CONCLUSIONES

Actualmente, a raíz de la crisis sanitaria mundial de la COVID-19 y a otros retos y problemáticas globales, se ha acelerado el desarrollo de una conciencia colectiva, y de tendencia creciente, sobre la importancia de la Ciencia y de los científicos y científicas en todos los ámbitos de la vida. Así, la necesidad de diseminar la “Macrociencia contemporánea” o “Big Science”, la Ciencia que nace hoy día en las universidades y en los centros de investigación, se hace cada vez más patente. Y es precisamente esta “Macrociencia” la responsable de la construcción de conocimiento científico aplicado, conocimiento que precisa nuestra sociedad para la toma de decisiones fundamentadas sobre las diferentes problemáticas actuales. En este contexto, las actividades que conectan directamente al mundo académico-científico con las distintas etapas educativas y el resto de la sociedad representan una gran oportunidad de potenciar el aprendizaje crítico sobre esta problemática ambiental.

Entre estas actividades, la “Semana de la Ciencia y la Tecnología” y la “Noche Europea de los Investigadores e Investigadoras” representan dos de los mayores eventos de difusión de información científica a la sociedad en España y en Europa. Estos eventos coordinados principalmente por universidades y centros de investigación conllevan una de las interacciones más próximas entre científicos/as y el público en general, abriendo las puertas de los laboratorios, las aulas y otras instalaciones de investigación para compartir la forma de realizar el trabajo diario de los científicos y científicas. De igual modo, algunas actividades enmarcadas dentro de estos eventos también llevan la Ciencia a otras ubicaciones, como colegios, institutos, centros sociales u hospitales.

En este trabajo se han presentado por una parte dos ejemplos de actividades enmarcados dentro de la “Semana de la Ciencia y la Tecnología” y de la “Noche Europea de los Investigadores e Investigadoras”. Ambas experiencias han resultado ser muy enriquecedoras, tanto para el público como para el personal científico y se ha podido constatar, a lo largo de las distintas ediciones, el interés creciente que muestran los ciudadanos/as de distintas clases de edad, no sólo los escolares, por el trabajo que llevan a cabo los equipos de investigación. En aras de la complementariedad, la creación de redes de intercambio y difusión de información científico-docente entre docentes resulta imprescindible. Por otra parte, el desarrollo de comunidades de aprendizaje interdisciplinares, como la “Comunidad Canguro”, representan un buen modelo de integración dialógica entre el sistema educativo y el conocimiento científico que permita desarrollar sistemas pedagógicos de alta calidad.

Finalmente, es importante destacar que los eventos y actividades de difusión científica, junto con una mejora de los programas formativos universitarios a través de la innovación docente y el intercambio de información entre docentes, contribuye a que las generaciones futuras se interesen cada vez más por la Ciencia, y a que los egresados universitarios se puedan convertir en profesionales competentes, comprometidos y conectados con las necesidades actuales de nuestra Sociedad.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguiar, B., Velazquez, R., & Aguiar, J. (2019). Innovación docente y empleo de las TIC en la Educación Superior. *Revista Espacios*, 40(2), 8.
- Aguilera, A., Mendoza, M., Racionero, S., & Soler, M. (2010). El papel de la universidad en Comunidades de Aprendizaje. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 67(24,1), 45–56.
- Anderson, L., Krathwohl, D., Airasian, P., Cruikshank, K., Mayer, R., Pintrich, P., Raths, J., & Wittrock, M. (2001). *Taxonomy for Learning, Teaching, and Assessing, A: A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives* (Abridged Edition). Longman.
- Arias, A., Fernández-Rodríguez, I., Menéndez, M., & Torralba-Burrial, A. (2018). El mejillón invasor: Una actividad didáctica lúdica dentro del marco “ciencia para todos/as.” *EDUNOVATIC2018*, 139–143.
- Escala, M.J. (2018). Comprendiendo y promoviendo el aprendizaje transformador: Una guía para la teoría y la práctica (3ra. edición). *Ciencia y Educación*, 2(1), 75–76. <https://repositoriobiblioteca.intec.edu.do/bitstream/handle/123456789/2298/10.22206cyed.2018.v2i1.pp75-76.pdf?sequence=1>
- Feixas, M., & Martínez-Usarralde, M.-J. (2022). La transferencia de los proyectos de innovación docente: Un estudio sobre su capacidad de transformar la enseñanza y el aprendizaje: La transferència dels projectes d'innovació docent: un estudi sobre la seva capacitat de transformar l'ensenyança i l'aprenentatge. *Transfer of Educational Innovation Projects: A Study of Their*

Capacity to Transform Teaching and Learning., 58(1), 69–84. <https://doi.org/10.5565/rev/educar.1407>

- Feixas, M. & Zellweger, F. (2019). Formación e innovación docente universitaria para una educación transformadora: La investigación e indagación reflexiva como requisito. *El Guiniguada. Revista de investigaciones y experiencias en Ciencias de la Educación*, 28, 42–58. <http://dx.doi.org/10.20420/elguiniguada.2019.265>
- Feixas, M., Martínez-Usarralde, M.-J., & López-Martín, R. (2018). Do teaching innovation projects make a difference? Assessing the impact of small-scale funding. *Tertiary Education and Management*, 24(4), 267–283. <https://doi.org/10.1080/13583883.2017.1417470>
- Fernández, O. S., Alonso, R. L., Sánchez, A. M. S., Cabal, M. T., Rodríguez, I. F., Parra, E. P., & Rodríguez, A. A. (2021). Humanos y Animales ¿Somos tan diferentes?: Una experiencia en La Noche Europea de los/as Investigadores/as. *Edunovatic2021. Conference proceedings: 6th Virtual International Conference on Education, Innovation and ICT*, 292–297.
- Llamedo Pandiella, G., & García Corte, S. (2021). “Comunidad Canguro”: Colaboración y reflexividad en la Universidad del rizoma. *XIII Jornadas de Innovación Docente de la Universidad de Oviedo 2020*, 160–175.
- Llamedo Pandiella, G., González Arias, M. del R., Calvo González, S., & Pérez Díaz, R. (2021). Creando una comunidad docente de aprendizaje en la Universidad de Oviedo: Evolución de un trayecto compartido. *Metodologías activas con TIC en la educación del siglo XXI*, 1914–1931.
- Martín-Sempere, M. J., & Rey-Rocha, J. (2007). El papel de los científicos en la comunicación de la ciencia: Actitudes, aptitudes e implicación. *cicotec*, 144. <http://hdl.handle.net/10261/1616>
- 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, Pub. L. No. Real Decreto 463/2020, BOE-A-2020-3692 25390 (2020). <https://www.boe.es/eli/es/rd/2020/03/14/463>

Una propuesta de modelo de Identidad docente: Entre la búsqueda de la integridad profesional y el retorno de la profesión

Sánchez-Suricalday, Andrés¹; García-Varela, Ana Belén² y Castro-Martín, Benjamín¹

¹Centro Universitario Cardenal Cisneros, Universidad de Alcalá; ²Universidad de Alcalá

Abstract: The following research is aimed at finding out how primary education teachers perceive their identity process. At the methodological level, it is based on the Constructivist Fundamented Theory (Charmaz, 2006, 2016), where the construction of the data and, therefore, the theory, is given by the sample of participants and by the researchers' own perception. In this regard, it is particularly important to reflect on their awareness as teachers, as well as their transformation throughout their professional career and their adaptation to the different settings in which they will have to develop as teachers. The model finally presented is based on the premise that the perception of the teacher's professional identity is conceived from the generative exercise, a key element that configures the teaching integrity -from the self to the context-, which, in turn, needs social recognition, which is established as the main return of the profession to the person -from the context to the self-.

Keywords: identity, teacher, motivation, context, education.

1. INTRODUCCIÓN

La identidad se entiende, en palabras de Castells (1999) como un mecanismo de reconocimiento personal y de construcción de significados, “en virtud sobre todo de un atributo o conjunto de atributos culturales determinados, con la exclusión de una referencia más amplia a otras estructuras sociales” (p.48). Esto supone asumir una serie de formas de actuar que se ajustarán en mayor o menor medida a esa concepción. En muchas ocasiones, la fusión de estos modos puede incluso crear nuevas estructuras identitarias en un contexto concreto, lo que, al fin y al cabo, no es otra cosa que desarrollar nuevos procesos culturales. Así, desde esta visión, se puede entender que la identidad se conciba como un constructo vivo, marcado por el contexto sociocultural y que evoluciona, a su vez, partiendo de las aportaciones identitarias individuales. De este modo, las personas aprovechan las diferentes identidades que se desarrollan en los distintos contextos, y que las sitúan en el aquí y en el ahora, para definirse (Fukuyama, 2019).

Como en el resto de las esferas a las que hace referencia Fukuyama (2019), en los últimos años están proliferando trabajos centrados en conocer la identidad profesional del docente. Esto se explica por la incipiente necesidad de identificar cómo son los maestros y maestras no solo en su faceta técnica, sino también identitaria, pues de dicha descripción se pueden establecer tanto los elementos centrales para la formación inicial, como los puntos más importantes a trabajar con maestros en activo. Palmer (1998), en relación con la educación, entiende que la “buena enseñanza” proviene de la integridad del maestro, que a su vez está influida por su identidad. Una persona que se conoce es capaz de actuar íntegramente, y por tanto es capaz de educar íntegramente.

En relación con este tema, la investigación publicada hasta la fecha sobre la identidad docente transita desde perspectivas más positivistas del estado de la cuestión hacia un enfoque más centrado en la persona, que persigue conocer los elementos internos y externos que la rodean a la hora de identificarse con la docencia (Cantón y Tardif, 2018). Bolívar et al. (2014) entienden que definir el concepto

de identidad docente es muy complejo, y que no podemos partir desde una óptica objetiva, pues cada maestro o maestra entiende su rol de una determinada manera, y lo desarrolla en un colegio concreto. Es más, si cambia de centro, su rol también cambia.

Así pues, los estudios que abordan el asunto se organizan en diferentes subtemas, todos ellos de gran importancia para la investigación, y que centran el foco en elementos especialmente críticos para establecer su perfil: Desde los motivos que le llevaron a ser maestro (Gratacós y López, 2016; Marchesi, 2014; Sánchez-Lissen, 2009, entre otros), pasando por sus valores (Day, 2019; Zabalza y Zabalza, 2012), sus competencias (Day y Gu, 2015; López, 2016), su ciclo vital (Day, 2019; Huberman, 1990) o aspectos relacionados con el contexto en el que está ejerciendo, como la relación con alumnado, familias, compañeros e instituciones, el ciclo en el que imparte clase o el género (Branda y Porta, 2012; Cornejo y Quiñónez, 2007; Gustems y Sánchez, 2015).

La perspectiva de la que se parte en esta investigación, pues, pretende servir de nexo e interacción entre dichos subtemas, en línea con el trabajo de Day y Kington (2008, citado en Marcelo y Gallego-Domínguez, 2018), los cuales destacan que la identidad docente se nutre de las relaciones entre factores personales, contextuales y profesionales. Estos tres elementos se interrelacionan entre sí, siendo indispensables para el desarrollo profesional de los maestros y maestras. Ahora bien, ¿cómo se produce esa interacción? ¿qué aspectos son clave, dentro de los tres factores, para desarrollar la identidad docente con plenitud? ¿existe algún elemento que sea reconocido por los maestros y maestras como crucial a la hora de definir su identidad? Partimos de estas cuestiones en la investigación que se presenta a continuación.

2. MÉTODO

A nivel metodológico se optó por enfocar la investigación desde el punto de vista de la teoría fundamentada de corte constructivista (Charmaz, 2006). Tal y como defiende Charmaz (2016) “las raíces pragmáticas de la teoría fundamentada constructivista lo convierten en un método útil para realizar una investigación cualitativa crítica” (p. 34). Charmaz (2016) hace hincapié en el concepto de “autoconciencia metodológica, que lleva a los investigadores a examinar sus datos, acciones y análisis nacientes” (p. 34); en la presente investigación se recoge esta idea, desarrollando un proceso de investigación consistente en cuatro fases: recogida de la información, organización de los datos, análisis basado en la codificación, y elaboración de la propuesta teórica.

En este sentido, la primera fuente de recogida de datos, siguiendo a Gibson et al. (2010) son los propios investigadores, los cuales no solo deciden qué categorías son más importantes o no, sino que parten de unos sesgos que se deben tener en cuenta a la hora de analizar los resultados, lo que se concibe, en términos de calidad, como un criterio de *reflexibilidad*. Además, en esta investigación se tendrán en cuenta otros criterios: *la triangulación*; de datos, seleccionando sujetos de diferentes contextos y años de experiencia, de investigadores, buscando el acuerdo interjueces, o de métodos, a través de las diferentes técnicas de recogida de información. *La transferibilidad*, a través de la elaboración de una propuesta teórica desarrollada a raíz de los datos, y que pueda transferirse a otros contextos, o *la confiabilidad*, sometiendo la investigación al método de doble ciego de revisión de la presente revista científica.

2.1. Diseño de la investigación

En cuanto a las técnicas de recogida de información, se optó por el relato autobiográfico escrito – narraciones en primera persona en relación con la trayectoria profesional y personal– y entrevistas

semiestructuradas. Dichas narraciones, un total de veinte, contaron con cuatro grandes bloques de preguntas que se referían a los siguientes temas: motivos que hicieron que se decantara por el magisterio, años de formación inicial en la Universidad, desarrollo como docente y, finalmente, grado de satisfacción con la elección de la profesión.

2.2. Participantes

Para llevar a cabo el estudio se han recogido veinte testimonios de maestros y maestras de Educación Primaria que se encuentran actualmente en ejercicio dentro del Área territorial de Madrid Este, perteneciente a la Comunidad de Madrid (España).

2.3. Procedimiento

Tanto para la organización como para el análisis de los relatos se utilizó el software de análisis cualitativo (CADQAS) Atlas.ti en su versión 8.4. Siguiendo a Friese (2019), el uso de Atlas.ti da la posibilidad de manejar grandes conjuntos de información, a la vez que sirve de asistente en la investigación. Gracias a este CADQAS se ha podido categorizar la información recogida de los diferentes sujetos, encontrando además relaciones entre dichas categorías, siguiendo el paradigma de la Teoría Fundamentada de corte constructivista.

El primer paso del análisis inductivo, y que forma parte también de la organización de estos, consistió en la generación de las categorías. Para ello, se llevó a cabo una categorización interjueces con la entrevista de uno de los participantes (en concreto, la número 3). El software Atlas.ti permite fundir los archivos categorizados en paralelo, unificando las categorías creadas. Posteriormente, es labor del investigador fusionar aquellas categorías de igual significado pero enunciado semejante. Tras este primer proceso inductivo de categorización se generaron un total de 207 códigos con los que poder clasificar las citas extraídas de las narraciones.

De esta forma, en lo que se refiera a la organización de los datos, Atlas.ti ofrece la posibilidad de atender a la saturación de la muestra. Se entiende que una muestra de sujetos satura cuando la incorporación de nuevos datos ya no ofrece información relevante o novedosa a la investigación, tal y como apunta Kvale (2019). A raíz de la generación de los códigos, se decidió dejar de incorporar sujetos en el momento en el que se corroboró que ya no emergían categorías nuevas, síntoma de la aparición de la saturación en la muestra.

Avanzando en el análisis de los datos, en una segunda etapa, se decidió someter a todas las categorías en un análisis de coocurrencias con la categoría Identidad Docente. La tabla de coocurrencias de Atlas.ti muestra aquellos códigos que comparten un mayor número de citas entre sí. De esta manera se pueden encontrar, por ejemplo, todos los códigos que comparten contenido con la categoría objeto de estudio, en nuestro caso, Identidad Docente. Del examen se extrajeron solo aquellos códigos con una coocurrencia mayor al 5% con la categoría de análisis. Finalmente, en la etapa de codificación selectiva, se diseñaron las redes de códigos y sus vínculos. Las redes son los esquemas con los que se relacionan los códigos entre sí, y también con los memorándums. Estas redes, aunque se apoyan en los datos, son fruto de la elaboración del investigador, sobre todo en lo relativo a la dirección de dichas relaciones. Esto es fundamental, pues es lo que generará, a posteriori, la teoría.

3. RESULTADOS

De la investigación realizada se observa que la identidad docente se erige como un constructo con múltiples aristas. Cantón y Tardif (2018, p.10) habla de “diferentes dimensiones psicosociales”, las cuales dependen en gran medida de la óptica –o disciplina– desde la que se mire. De lo que se extrae

de sus recuerdos y opiniones emergen tres grandes ejes o dimensiones que configuran su identidad docente, tal y como se observa en la tabla I y como ya apuntaban Day y Kington (2008, citado en Marcelo y Gallego- Domínguez, 2018): la personal, la profesional y la social, así como dos categorías que tienen incidencia en su desarrollo, la integridad profesional y el retorno de la profesión:

Tabla 1: Identidad Docente. Fuente: Elaboración propia.

Relación	Categorías 1º nivel
<i>Afecta a Identidad Docente</i>	Integridad Profesional
<i>Influye en la Identidad Docente</i>	Retorno de la profesión
<i>Es parte de la Identidad Docente</i>	Identidad Pedagógica
	Identidad Personal
	Identidad en Contexto

La identidad pedagógica posiciona al maestro dentro de la disciplina. Cada persona entrevistada tiene una forma de ver el magisterio, que viene dada por su formación inicial, por las primeras experiencias de enseñanza aprendizaje, por su perspectiva metodológica y pedagógica, por su trabajo en el aula, y por sus habilidades percibidas. En el análisis se percibe una tensión entre el saber académico y los contenidos prácticos que se adquieren en la docencia.

Tabla 2: Códigos que conforman la categoría Identidad Pedagógica. Fuente: Elaboración propia.

Relación	Categorías 1º nivel	Categorías 2º nivel	Categorías 3º nivel
<i>Afecta a Identidad Pedagógica</i>	Desarrollo profesional	Correlación carrera y profesión	Modelos positivos en prácticas
		Formación inicial	Formación Universitaria
	Habilidad percibida		Carrera bonita
<i>Es parte de la Identidad Pedagógica</i>	Trabajo en el aula	Resolución de conflictos	
<i>Influye en la Identidad Pedagógica</i>	Perspectiva Metodológica	Pedagogía	

En la investigación aparecen varios casos que hablan de sus primeros años de docencia como años en los que replicaban modos de actuar que ellos mismos vivieron en clase, y que son los años, los compañeros... los que van ofreciendo nuevas posibilidades y abriéndoles los ojos.

Sí que es verdad pues que en los primeros años es ver, observar y fijarte muy bien, y coger las cosas de los otros compañeros que te rodean, cosas que te van bien y que no te van bien (Participante 4. 16-23 años de experiencia. Entrevista personal)

Además, dicha construcción atiende a criterios comunes, tales como la exposición real ante alumnos, acumulación de experiencias, no solo en aula, sino con otros compañeros, o acontecimientos críticos de diversa índole:

Yo pienso que este oficio lo más duro que tiene, lo más difícil es, a nivel psicológico, el enfrentar todo el estrés que conlleva el llevar tu asignatura, el comprobar que tus niños están bien, que están contentos, que no hay problemas... El gestionar que las madres están contigo, que no hay problemas.... Y que con qué con tus compañeras estas coordinada.... Son como muchos frentes que se deben de concentrar en que tu clase responda (Participante 18. 4-7 años de experiencia. Entrevista personal)

Por otro lado, la dimensión personal se construye desde la motivación docente y desde el ejercicio generativo. Primeramente, se percibe que la motivación viene marcada por el valor que se le da a la profesión, lo que viene dado, a su vez, por múltiples aspectos tales como la autoestima, el orgullo, la entrega o la felicidad. Pero, además, la identidad personal se relaciona con la motivación trascendente (Pérez-López, citado en Parra, 2004), término que se refiere a la incitación que las personas muestran por influir en los demás, muy en relación con el ejercicio generativo.

Tabla 3: Códigos que conforman la categoría Identidad Personal. Fuente: Elaboración propia.

Relación	Categorías 1º nivel	Categorías 2º nivel	Categorías 3º nivel	Categorías 4º nivel
<i>Influye en la Identidad Personal</i>	Motivación Docente	Vocación percibida	Valoración de la profesión docente	Entrega
				Gusto por la docencia
				Ilusión
				Eudaimonia
				Orgullo
				Pasión
				Autoestima
				– Auto percepción
				– Autoconcepto
		Motivación trascendente		
<i>Influye en la Identidad Personal</i>	Ejercicio Generativo	Deseos o metas generativos	Expectativas	
		Capacidad percibida para la generatividad		

La identidad personal se va creando a través de la superación de las expectativas que se establecen entre lo que soy y lo que se espera de mí, en donde la idea vocacional del magisterio ejerce una gran influencia, que posteriormente se va transformando con sus propias experiencias.

Al principio la ilusión te ciega tanto que esos problemas no los ves. Luego ya empiezas a ser más consciente de la realidad que tienes, y entonces empiezas a cuestionar más si eres capaz o no capaz de ser buena profesora (Participante 4. 16-23 años de experiencia. Entrevista personal)

La tercera dimensión, la identidad en el contexto hace referencia a todos los elementos que tienen que ver tanto con el centro educativo, como su carácter público o privado- concertado, y también los de las personas que en él conviven, a saber, equipo directivo, compañeros y compañeras, y alumnos, así como con los aspectos contextuales que marcan el ciclo vital docente, como la socialización laboral, muy marcada por el año de prácticas, el tiempo de interinidad, o los acontecimientos críticos que marcan el devenir profesional.

Tabla 4: Códigos que conforman la categoría Identidad en Contexto. Fuente: Elaboración propia.

Relación	Categorías 1° nivel	Categorías 2° nivel	Categorías 3° nivel
<i>Es parte de la Identidad en Contexto</i>	Ciclo Vital Docente	Transiciones profesionales	Año de prácticas
			Socialización laboral
			Interinidad
			Acontecimientos críticos
		Dificultades y retos	
<i>Influye en la Identidad en Contexto</i>	Reconocimiento Social	Relación con Equipo Directivo/ Organización	Identificación con el proyecto educativo
			Responsabilidad/ compromiso con el centro
		Reconocimiento familias	Identificación con la familia
			Relación con familias
		Relación con alumnos	
<i>Es un tipo de Identidad en Contexto</i>	Profesorado de Educación pública		
	Profesorado de Educación concertada		

La identidad en contexto resulta vital, pues, de las interacciones que se produzcan en el mismo, dependerá el posterior desarrollo del ciclo vital del docente, sobre todo en los primeros años de profesión. Es lo que Bourdieu y Passeron (citado en Cantón y Tardif, 2018) denominan “Habitus”, y que no es otra cosa que los esquemas que se encuentran subyacentes en la práctica del día a día y que son asimilados por los nuevos docentes. Este concepto se encuentra íntimamente relacionado con el de socialización, que hace referencia al proceso por el que pasa toda persona al incorporarse a un nuevo contexto. Siguiendo a Branda y Porta (2012), para construir nuestra identidad es necesario experimentar las relaciones con los demás, y solo desde las “interacciones repetidas en el tiempo” (p.11) es como nos descubrimos y posicionamos en nuestro propio entorno. Como indican Marcelo y Vaillant (2018), la docencia debe entenderse como una interacción y como un intercambio entre compañeros y compañeras, ya no es suficiente con desarrollar el trabajo en solitario dentro del aula.

A modo de resumen, se evidencia que las tres dimensiones –personal, pedagógica, y de contexto– se relacionan muy estrechamente, pues una alimenta a la otra y así sucesivamente. Finalmente, en la red emergen dos categorías que influyen decisivamente en la percepción que los y las docentes tienen sobre su identidad: La integridad profesional y el retorno de la profesión.

Haciendo un análisis de las categorías más relacionadas con la identidad docente, a través del coeficiente de coocurrencias (un indicador que muestra en porcentaje las veces en las que dos categorías aparecen en las mismas citas), se encuentran algunas como gusto por la docencia (0,18% de coocurrencia), desarrollo profesional (0,15% de coocurrencia) o vocación percibida (0,11 de coocurrencia). Estas relaciones muestran que las personas, cuando mencionan su identidad lo hacen desde la idea de que se trata de un concepto que les integra como personas, que les desarrolla. Esta idea es importante para entender la percepción de la identidad.

Por otro lado, se observa que es importante para los sujetos sentir el reconocimiento de su labor, sobre todo del entorno, más teniendo en cuenta la responsabilidad que siente en su día a día. El reconocimiento de la profesión es uno de los grandes temas en cuestión en la docencia, y los testimonios de los maestros no hacen sino confirmar un malestar del gremio cuando esto no ocurre. Así, categorías relacionadas con el reconocimiento emergen con unas coocurrencias muy altas en relación con la categoría identidad docente: orgullo tiene un índice de coocurrencia de 0,21%, autoestima un 0,16%, motivación trascendente un 0,12%, o reconocimiento de las familias un 0,10%. Estos indicadores muestran que, cuando las personas entrevistadas mencionaban aspectos relacionados con su identidad profesional lo hacían haciendo mención a estos otros aspectos, lo cual indica claramente la relación entre ambos.

El retorno de la profesión surge como el elemento sustancial que motiva a los maestros. Así, las personas que se sienten reconocidas, como consecuencia de un saber ser docente desde una posición pedagógica concreta, fundamentada desde el conocimiento y desde la práctica, valoran más su profesión y son capaces de reconocer su responsabilidad y compromiso con el centro educativo.

4. DISCUSIÓN

Tal y como se ha presentado en el apartado anterior, de cada narración analizada emerge una forma de entender la docencia, con una metodología personal desarrollada a través de la formación y de la experiencia, muy definida por una forma de ser concreta, y por un entorno que interactúa con esa persona. Existe, pues, una relación muy estrecha entre las tres identidades anteriormente descritas, que se demuestra a través de la influencia de cada una en las otras dos.

Todo aquello que se organiza en torno a la identidad profesional docente debe servir, no solo para conocer cómo son los maestros, sino también, para comprender lo que se espera de ellos, aquello para lo que se ideó su profesión. Y aquí surge la pregunta: ¿Qué se espera de un maestro o una maestra?

El modelo que a continuación se presenta parte de la premisa de que el desarrollo de la identidad profesional docente se concibe desde el ejercicio generativo, elemento clave que configura la integridad docente -del yo hacia el contexto-, y necesita de un reconocimiento social, que se establece como el principal retorno de la profesión hacia la persona -del contexto hacia el yo-. Este modelo sitúa a la identidad profesional docente en un contexto concreto, formado por el sistema complejo que es el centro educativo, pero también el propio ciclo vital del docente. Así, se traslada el punto crítico de la investigación a la relación establecida entre la identidad y el contexto a través de estos dos elementos clave: el retorno y la integridad.

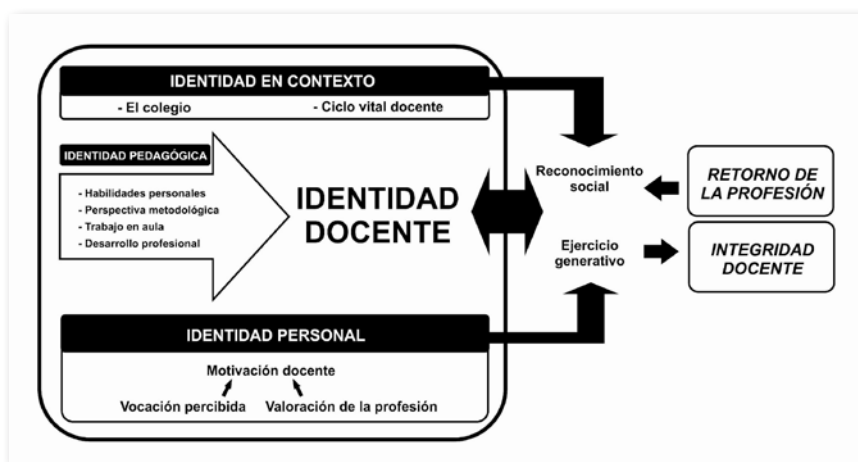


Figura 1. Esquema del modelo de búsqueda de la integridad docente. Fuente: Elaboración propia.

La integridad docente implica una responsabilidad no solo con el grupo de alumnos, sino que también lo hace con la sociedad en la que esas personas se desenvolverán. Day (2019) lo denomina compromiso, y lo entiende como “un deseo fuerte y duradero por tener un impacto positivo en la motivación por aprender, en el progreso académico, y en el bienestar personal y social de todos sus alumnos” (p. 72). Este compromiso lo es en el sentido más amplio de la palabra: primeramente, con el alumnado, después con el centro y, por lo tanto, con la sociedad. Se trata, pues, de un movimiento desde el interior de la persona hacia el exterior, hacia el contexto en el que su actividad se hace presente.

Por este motivo, esta idea de integridad docente nace de su motivación docente, que a su vez se nutre del valor que se le da a la profesión y de la vocación percibida. Se denomina “percibida” porque suele concebirse por parte de los participantes en el estudio como vocación, si bien supone mucho más, como ellos mismos lo describen. Se concluye que los maestros entienden la vocación como un motor interior que va mucho más allá del concepto clásico del término. No se trata solamente de una llamada irrechazable, tal y como se entiende desde la literatura clásica, sino que se convierte muchas veces en la razón para continuar en la profesión. Se podría decir que las personas que se sienten íntegras en su profesión argumentan que es justo ahora cuando sienten esa vocación, cuando, como se ha podido comprobar en el apartado dedicado a ello, el concepto de vocación docente se suele definir tradicionalmente más como una llamada hacia la profesión que un ejercicio pleno de la misma.

Resulta obvio, pues, que hay una relación directa entre sentir vocación docente con estar orgulloso de la profesión que se desempeña. Es una idea que ya aparece en la literatura en autores como Royo (2014), el cual entiende la importancia de “evaluar las competencias, personales e interpersonales, actitudes y valores del aspirante a la profesión, que son las variables que indican la importancia de la competencia emocional de los profesores o de lo que hemos denominado vocación” (p. 157).

La vocación docente es un constructo formado por las experiencias personales previas, por la motivación interna y trascendente (o de ayuda), y que se va transformando a la vez que el deseo generativo se va haciendo realidad y se convierte en ejercicio generativo. Para que este ejercicio generativo sea satisfactorio, por supuesto, se necesita una formación específica en técnicas y habilidades docentes, pues sin ese tránsito no se puede dar respuesta al conjunto de retos que la sociedad actual demanda. Y es, justamente, a través de dicho ejercicio generativo como el magisterio cobra un sentido completo y se integra en la identidad de las personas que lo ejercen:

En definitiva, hablar de integridad docente, desarrollada a través del ejercicio generativo, y promovida por la motivación docente es hablar de competencia emocional. Las personas que en esta investigación han dicho sentir vocación lo hacen desde el autoconocimiento y desde la experiencia vivida en el aula, lo que debe hacer reflexionar sobre qué procesos se convierten en fundamentales a la hora de plantear una carrera profesional docente que responda a las verdaderas necesidades de sus protagonistas.

Sin lugar a duda, fomentar procesos formativos que partan desde esta perspectiva suponen reconocer y acompañar a los maestros en su ciclo vital, así como responder ante fenómenos tan demoledores como el burnout o las crisis identitarias del profesorado. En este punto, merece la pena destacar el valor que puede tener en la formación inicial del profesorado el desarrollo de la competencia emocional, como elemento de protección y de desarrollo personal. Además, futuras investigaciones en relación con la identificación de los maestros con los proyectos educativos pueden aportar luz a la hora de entender los procesos que deben seguirse para la mejora educativa desde el punto de vista del ejercicio del magisterio.

El contexto en el que interactúa el maestro muestra el reconocimiento social a su labor educativa, lo que influye directamente en su identidad. Este es el gran retorno que la profesión otorga a las personas que la conforman. El colegio, como comunidad propia, no solo interfiere en la carrera profesional,

es también un lugar en el que la persona desarrolla gran parte de su vida personal. El rol que se desempeña dentro de la organización afectará sobremanera aspectos personales de su práctica docente.

Este retorno de la profesión viene muy marcado por la identidad en contexto del docente. Según se sitúe en un momento concreto de su ciclo profesional, el retorno que cualquier maestro o maestra necesite para sentirse en plenitud cambiará. Si el contexto en el que se encuentra una persona es siempre importante, lo es más aún si cabe en el magisterio, pues su influencia se ve perfectamente acotada por un espacio físico muy concreto, el centro educativo. El colegio se erige no sólo como un lugar en el que poder dar clase, sino como una entidad socio-comunitaria propia, con su idiosincrasia, y con una historia que le sitúa en el centro de la vida del pueblo o del barrio. La comunidad formada por el claustro de profesores y profesoras, por el alumnado, y por sus familias se interrelacionan entre sí desarrollando esa forma de ser propia del centro.

En un contexto tan fuerte es donde el docente desarrolla su vida profesional. Así, a su llegada, la identidad pedagógica del maestro, sus saberes y perspectivas metodológicas se contraponen con la identidad del colegio, a veces de forma satisfactoria, a veces no. El hábitus o socialización, que anteriormente se mencionaba, aparece en este momento, y supone todo un reto para los nuevos docentes, como una necesidad en nuestro sistema, tal y como apuntan Eirín, García y Montero (2009).

Una conclusión que se puede obtener, por tanto, tras esta investigación es que los modelos del ciclo vital se cumplen en un contexto de investigación concreto, como es el caso. Así, es destacable que uno de los puntos en común de los planteamientos de Huberman (1990) y Day (2015, 2019) es la existencia de un periodo de “encrucijada” entre los 10 y los 25 años de ejercicio de la profesión, en el que se plantea una disyuntiva al respecto del sentido de la docencia. Huberman lo entiende como un continuo entre el activismo y el replanteamiento de la profesión, y para él es una etapa que puede ir desde los 7 a los 25 años de docencia, y Day lo ve como retos a la motivación, y lo especifica entre los 16 y los 30 años, aunque distingue dos etapas, una primera de los 16 a los 24 años de docencia, en la que aparecerían dichos retos, y una segunda, entre los 24 y los 30, en donde el reto residiría en mantener dicha motivación. Es decir, ambos autores encontraron que existe una necesidad de encontrar la motivación, de recuperar la ilusión por la docencia, a partir de un determinado periodo profesional, más o menos a partir de los 10 años de docencia, tiempo en el que terminarían las etapas relacionadas con la socialización laboral.

De los resultados obtenidos en esta investigación, se concluye que las personas que indican haber sentido un impulso a sus carreras lo han encontrado a través de un reto profesional. Esta afirmación se sitúa en la línea de muchas de las investigaciones recientes, que demandan una verdadera “carrera docente”, que potencie mucho más el desarrollo profesional. Tal y como afirma Fernández Morante (2019), “los formadores y la Administración educativa debemos cuidarlo ofreciendo una formación inicial y permanente, así como un modelo de carrera profesional alineado (prioridades y metas), coherente, atractivo y gratificante” (p. 31).

La gestión y el cuidado de las diferentes etapas del ciclo vital pueden convertirse en verdaderos acontecimientos críticos para la comunidad educativa. Siguiendo a Domínguez Santos (2019), merece la pena señalar el trabajo que se está realizando en el acompañamiento de la transición a la jubilación en determinados centros educativos. Se entiende, pues, que para acompañar a los profesores y profesoras se debe atender a sus necesidades en cuanto a la formación técnica, pero no se puede obviar el acompañamiento por sus diferentes etapas en el ciclo vital, ni tampoco su incorporación e identificación con los nuevos centros educativos en los que se incorporen. Es, en definitiva, cuestión de atender a las diferentes identidades profesionales que se entrelazan en las personas que ejercen la profesión, y que, como ha quedado comprobado, son necesarias para un óptimo desarrollo como docentes.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Branda, S. y Porta, L. (2012) Maestros que marcan. Biografía personal e identidad profesional en docentes memorables. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 16 (3), 231-243. Recuperado de <https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/42712>
- Bolívar, A., Domingo, J., & Pérez, P. (2018). Reconstruir la identidad profesional docente en la sociedad del conocimiento. El caso del profesorado de Secundaria en España. *The Open Sports Sciences Journal*, 7, 106-112. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3965505.pdf>
- Cantón, I. y Tardif, M. (2018) *Identidad Profesional Docente*. Narcea Ediciones.
- Castells, M (1999) *La era de la información. Tomo I, Economía, Sociedad y Cultura*. Alianza Editorial
- Charmaz, K. (2006). *Constructing Grounded Theory (Introducing Qualitative Methods series)*. SAGE Publications Ltd.
- Charmaz, K. (2016). The power of constructivist grounded theory for critical inquiry. *Qualitative Inquiry*. 23(1), 34-45. <https://doi.org/10.1177/1077800416657105>
- Cornejo, R. y Quiñónez, M. (2007) Factores asociados al malestar/bienestar docente. Una investigación actual. *REICE: Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación* 5.5, pp.75-80. Recuperado de <http://hdl.handle.net/10486/661066>
- Day, C. y Gu, Q (2015) *Educadores resilientes, escuelas resilientes: construir y sostener la calidad educativa en tiempos difíciles*. Narcea Ediciones.
- Day, C. (2019) *Educadores comprometidos*. Narcea Ediciones.
- Domínguez Santos, S. (2019) *La jubilación en la profesión docente como transición evolutiva: estudio de casos desde una perspectiva narrativa* (Tesis Doctoral). Departamento de Ciencias de la Educación. Universidad de Alcalá.
- Eirín, R., García, H., y Montero, L. (2009) Profesores principiantes e iniciación profesional. Estudio exploratorio. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 13(1), 101-115. Recuperado de <https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/41932>
- Fernández Morante, C. (2019) Los tiempos del profesorado han llegado. *Aula de innovación educativa*, 329, 31-35. Recuperado de <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/handle/11162/198430>
- Friese, S. (2019) *Qualitative Data Analysis with Atlas.ti*. Sage
- Fukuyama, F. (2019) *La demanda de dignidad y las políticas de resentimiento (trad. A. García Maldonado)*. Deusto
- Parra, A. T. (2004). Una nueva teoría de motivación: El modelo antropológico de Juan Antonio Pérez López. *Revista Puertorriqueña de Psicología*, 15(1), 123-163. Recuperado de <http://www.ojs.repsasppr.net/index.php/reps/article/download/135/527>
- Gibson, D. M., Dollahide, C. T. y Moss, J. M. (2010). Professional identity development: A grounded theory of transformational tasks of new counselors. *Counselor Education and Supervision*, 50(1), 21-38. <https://doi.org/10.1002/j.1556-6978.2010.tb00106.x>
- Gratacós, G., & López, M. (2016). *Validación de la versión en español de la escala de los factores que influyen en la elección de los estudios de educación (FIT-choice): Validation of the Spanish version of the Factors Influencing Teaching (FIT)-Choice scale*. Ministerio de Educación. DOI: <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/handle/11162/117167>
- Gustems, J. y Sánchez, L. (2015) Aportaciones de la Psicología Positiva aplicadas a la formación del profesorado. *Estudios sobre Educación*, 29, 9-28. DOI: <https://doi.org/10.15581/004.29.9-28>

- Huberman, M. (1990). Las fases de la profesión docente: ensayo de descripción y previsión. *Qu-rriculum: Revista de teoría, investigación y práctica educativa*, (2), 139-159. Recuperado de http://www.quadernsdigitals.net/index.php?accionMenu=hemeroteca.VisualizaArticuloIU.visualiza&articulo_id=2638
- Kvale, S. (2019) *Las entrevistas en Investigación Cualitativa (2ª ed.)*. Ediciones Morata.
- López, E. (2016). En torno al concepto de competencia: Un análisis de fuentes. *Profesorado: Revista de curriculum y formación del profesorado*, 20(1), 311-322. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/567/56745576016.pdf>
- Marcelo, C. y Gallego-Domínguez, C. (2018). ¿Quién soy yo como maestro? Construcción de la identidad profesional en docentes principiantes, en Cantón, I. y Tardif, M. *Identidad Profesional Docente*, 45-57. Narcea Ediciones.
- Marcelo, C. y Vaillant, D. (2018) *Hacia una formación disruptiva de docentes: 10 claves para el cambio*. Narcea Ediciones.
- Marchesi, A. (2014) *Sobre el bienestar de los docentes: competencias, emociones y valores*. Difusora Larousse. Alianza Editorial.
- Palmer, P. J. (1998) *El coraje de enseñar*. Editorial Sirio.S.L.
- Royo, M. (2014) Nuevas perspectivas en la formación inicial del profesorado. En Darder P. *Aprender y educar con bienestar y empatía*, 143-160. Ediciones Octaedro, S.L.
- Sánchez-Lissen, E. (2009) Mitos y realidades en la carrera docente. *Revista de Educación*, 348, 465-488. Recuperado de http://www.ince.mec.es/revistaeducacion/re348/re348_20.pdf
- Zabalza M. y Zabalza, A. (2012) *Profesores (profesoras) y profesión docente: Entre el ser y el estar*. Narcea Ediciones.

Co-creating rubrics: students' perspective on their process and the product designed in technology-enhanced learning environments

Santana Martel, Jennifer Saray¹ y Perez-i-Garcias, Adolfina²

¹*Education Department, Atlántico Medio University (Spain);* ²*Applied Pedagogy and Educational Psychology Department, Balearic Islands University (Spain)*

Abstract: Assessment co-creation practices are slowly increasing within higher education. This paper presents partial results of a greater investigation that aims to understand assessment co-creation from different perspectives in technology-enhanced learning environments (TELE). We will specifically show results that will contribute to assessment co-creation literature regarding students' perspectives on the process of co-creating evaluation instruments (rubrics or assessment criteria) and the product co-created, as well as the benefits and limitations that they perceived from the process. Consequently, we conducted qualitative multi-case study and used a validated survey, which contained 5-Point Likert Scale and close-ended questions as well as open questions, to collect data. So, we have used mixed methods since we analyzed students' responses from both quantitative and qualitative perspectives. The main results show that students perceive assessment co-creation as a positive initiative that allows them to participate in their learning process and to be more engaged and motivated in it, as well as to create learning communities. However, they also realized that there are certain challenges such as time-consuming and extra effort within the process. Furthermore, they highlighted that in order to meet assessment co-creation, there should be good communication between participants as well as a change of roles in the learning process. Finally, this research has its limitations due to its nature. So, we do not pretend that our results are generalized but contribute to the scarce literature to date.

Keywords: rubrics, assessment, learning co-design, higher education, student participation, TELE

1. INTRODUCTION

1.1. Learning co-design

Learning co-design is a recent pedagogical approach that entitles students to participate in different academic settings which implies active collaboration of both staff and students. Furthermore, 'co-creation of learning', 'students as partners', 'staff-student partnership', 'students' voice', and 'participatory designed' are concepts that are strictly related to learning co-design (Santana-Martel & Perez-i-Garcías, 2020). Nonetheless, only the first three concepts, usually used interchangeably, imply a high level of commitment to their learning as well as their agency (Bovill, 2020). On the one hand, Students as Partners refers to the collaborative work in the learning and teaching process between the staff (whether academics, the faculty, or professional staff) and students in tertiary education (Mercer-Mapstone, et al, 2017). Also, in the 'students as partners' model, students can participate in four different areas of teaching and learning processes: 'learning, teaching, and assessment; subject-based research and inquiry; scholarship of teaching and learning; curriculum design and pedagogic consultancy' (Healey et al., 2014). Besides, 'staff-student partnership' has a similar meaning as 'Students as Partners' but the term partnership implies a certain level of equality among participants, therefore academics prefer the term co-creation (Bovill, 2019). Bovill, et. al (2016:196) defines co-creation of learning as a process that "occurs when staff and students work collaboratively with one another to create components of curricula and/or pedagogical approaches". At the same time, there is a need to

differentiate between two types of co-creation; the one that involves students participating as partners in the whole curriculum (co-creation of the curriculum) and the one where professors and students work collaboratively in the teaching and learning (co-creation in the curriculum) (Bovill & Woolmer, 2018:3). Also, within these processes students can assume four roles: ‘Representative’, ‘Consultant’, ‘Co-researcher’ and ‘Pedagogical co-designer’ (Bovill et al., 2016). Moreover, learners can be involved in curriculum design at different levels, from non-interaction with students to controlling decision-making and substantial influence (Bovill & Bulley, 2011). In addition, Kaminskienė et al. (2020) identified key characteristics of co-creation in learning contexts. For instance, it has to be a collaborative process where both teachers and professors are involved in the design of a new product that requires some adjustments such as the role and position of both teacher and professors since none should have priority over knowledge. Then, a learning community and partnership can be possible within this process.

1.1.1. Assessment co-creation

In this paper, we will focus on co-creation in the curriculum, specifically on assessment. It is important to clarify that even though learning co-design has been used for a couple of decades now, assessment co-creation is still a field that has not deeply been explored in higher education (Dollinger et al., 2018). Nevertheless, some have attempted to work collaboratively with his/her students to engage them in their own assessment process. Students can participate in assessment in many different ways, from deciding the percentages of the task to be assessed to co-designing their exams. In the literature, there have been different levels of participation in assessment co-creation. For instance, there have been attempts to co-create students’ exams (Doyle et al., 2019; Doyle & Buckley, 2020; Doyle, et al., 2020; Benítez-Sillero et al., 2020). Others have co-designed with their students the essay titles of their assignments (Deeley & Bovill, 2017) and the topics of their projects (Lubicz-Nawrocka & Owen, 2022). Also, some authors contributed to the literature as students and professors co-assessed assignments by negotiating, reflecting, and coming to agreements about the grade each student would have (Rodríguez-Gómez et al., 2012; Deeley, 2014; Deeley & Bovill, 2017; Quesada et al., 2017; Hussain et al., 2019; Quesada et al., 2019; Hortigüela et al., 2019; Thompson et al., 2020; Gómez-Ruiz, & Quesada, 2020). Other authors have preferred to co-design either the criteria or the rubrics that they would then use to evaluate students’ tasks (Deeley & Bovill, 2017; Walters et al., 2017; Hussain et al., 2019). Finally, Triantafyllakos et al. (2011) co-created an assessment app with their students.

1.1.2. Benefits and limitations of learning co-design

On the one hand, diverse benefits from the learning co-design process have been pointed out throughout the existing literature. First of all, students value the opportunity to participate and to be involved in their learning process (Deeley & Bovill, 2017) although other authors registered that some students were even shocked when they were offered to co-create with their professor (Bergmark & Westman, 2016). When involved in the process, students value that their professor heard them (Deeley and Bovill, 2017), which makes them feel a sense of community (Bovill, 2020) where they form new and closer relationship between staff-students and students-students (Deeley & Bovill, 2017). Bovill (2020) believes “the strong relationships, trust, and shared decision-making at the heart of co-creating learning and teaching require a focus on teacher and student attitudes, language, and behavior towards one another” so that they can learn from each other through collaborative work (Bovill et al., 2016). In addition, it has been studied that co-creation enables the development of practical, reasoning, and professional skills (Dorta et al., 2016). On the other hand, students emphasized that co-creation caused them ‘work overload’ and stress (Blau & Shamir-Inbal, 2018). They also stated that the lack

of collaboration strategies (Blau & Shamir-Inbal, 2018) as well as the lack of tools to co-design (Haraldseid et al., 2016) generated frustration in them. Nonetheless, it has come to our attention that there is a tendency to see more benefits than limitations to learning co-design from students' points of view.

1.2. The role of ICT in learning co-design

Information and Communication Technologies (ICTs) are tools that are present in the various educational processes of the 21st century, and therefore in learning co-design. Nevertheless, Gros (2019) stated that there was scarce literature that embraces learning co-design enhanced by ICTs. However, from this limited literature, we can give a glimpse of the use of ICTs in the 'staff-student partnership' in TELE. For instance, Virtual Learning Environments (such as Moodle or Google Classroom), seem to be the most used tool (Villatoro & de Benito, 2021), followed by Videoconference systems (Blau & Shamir-Inbal, 2018) and e-mails (Doyle et al., 2019) that have been predominantly used to foster smooth communication between participants, but they also used to plan and prototype the co-design product. To be specific, Wikis within Moodle have been used to interact and collaborate between participants as well as the tool Group on Facebook social network (Gros & López, 2016). Durall et al., (2020) indicated that to plan the co-creation process, they used a 'looping Slideshow', and to prototype Canva. They also highlighted that, in science, Fablabs are valuable tools that allow participants to co-design. Furthermore, Tablets have also been used as means to prototype (Haraldseid et al., 2016) as well as Hybrid Ideation Space (Dorta et al., 2016). Moreover, Villatoro & de Benito (2021) synthesize some of the tools used to co-design that were also connected with self-regulation processes and they divided them into three groups: the ones used to plan the process (infographic, calendar, and message forum), the ones to prototype (Videos, Learning Management Systems, Storyboard, Concept map, e-mail, questionnaires, Google Docs, WebQuests, Internet browser, social bookmarks, and Computer-supported collaborative learning) and the ones where they reflect on their product (wiki, concept map, Google Docs, forum, and infographic).

Turning to assessment co-creation in TELE, Kahoot (Benítez-Sillero et. al, 2020), emails (Doyle et al., 2019), and PeerWise (Doyle & Buckley, 2020) have been used to prototype multiple-choice questions. Besides, students developed video content as part of a co-created assignment (Doyle & Buckley, 2020). Finally, it is relevant to highlight Aropä (Deeley & Bovill, 2017) and EvalCOMIX (Quesada et al., 2017) as tools that are related to assessment co-creation processes.

2. METHODOLOGY

2.1. Research design

This study aims, on the one side, to know students' perceptions of the co-creation process and product and on the other, to get to know the possible benefits and limitations of this pedagogical approach in TELE from students' viewpoint. Therefore, we followed a qualitative approach where we combine both the phenomenology approach and the multi-case study. The former is so that we could understand the phenomenon from the participants involved in it (Neubauer et al., 2019), specifically the students who experienced the co-creation process. We also thought that a collection of cases would allow us to gather information to understand the phenomenon better. Consequently, in this qualitative multi-case study (Stake, 2006), we seek to understand how students perceive assessment co-creation in tertiary education as our 'quintain'. To do so we formulated our main research question: 'What is the students' perception of assessment co-creation processes in TELE?' This is further divided into six sub-questions:

1. How do students feel about the opportunity of participating in their own assessment in TELE?
2. How do students perceive the co-creation process in TELE?
3. Do students believe they have acquired or reinforced learnings and/or skills in TELE?
4. What do students think about the product they have co-designed with their teacher in TELE?
5. What are the benefits that assessment co-creation provides from students' viewpoints in TELE?
6. What are the limitations that assessment co-creation provides from students' viewpoints in TELE?

2.2. Instrument and data collection

Consequently, to conduct this research, we validated a survey with six dimensions based on students' perspectives regarding (1) their opportunity to participate, (2) the co-creation process, (3) learning and skills acquired, (4) co-created product, (5) benefits, and (6) limitations. In this paper, we will focus on the results of some of them (dimensions 2, 4, 5, and 6). The instrument has seven sections distributed in sixteen questions. The first section has four questions related to general information and the remaining six have twelve questions (two questions for each dimension) which are linked to each dimension presented above. The former contained, on the one hand, two open questions related to age and gender identity and, on the other, close questions in which students reported the subject where they experienced the co-creation process and whether they had had the opportunity to co-design before and if so, students state when and how. On the other side, sections two to seven correspond to each dimension (1-6). Each of these included two types of question: 5-point Likert scale questions with different amounts of statements in each section (in the section that correspond to dimension 1: 8, to dimension 2: 9, to dimension 3:15, to dimension 4:3, to dimension 5:9 and to dimension 6:7) and an open question related to each dimension at the end of each section (2-7).

As for data collection, we chose both quantitative and qualitative data. On the one hand, we have used descriptive applied statistics to analyze and summarise the data through frequency and percentages (Díaz & Luna, 2014). To do so, we selected excel and calculated the frequency by using the "COUNTIFS" function to generate the corresponding percentages. On the other hand, qualitative data was analyzed following the inductive-deductive criteria (Kuchartz, 2019) as we first used concept-driven development of categories retrieved from the current theory and then, data-driven codes to collect as much information as possible related to the main categories (co-creation process, co-created product, benefits, and limitations).

2.3. Participants and a brief description of the context

Three Post-Covid19 cases at the Balearic Islands University were chosen to implement assessment co-creation processes in TELE. All cases had to adapt their learning style because of the pandemic. Also, all subjects are related to educational technology and their audience are future teachers. In the first case, six students, from the third semester of Primary Education Bachelor's degree, co-designed a rubric that would be later used to assess their assignment in the adapted e-learning (100%) course (see table 1). In the second case, grading percentages and the criteria to assess their assignment including the weight each item would have were co-designed by two students from the third semester of Primary Education Bachelor's degree and their professor in adapted e-learning (100%) subject. In the last case, the whole group (14 students from the first semester of Early Childhood Education Bachelor's Degree) co-designed with their professor the criteria of the main tasks of a blended learning subject (50% face-to-face and 50% online). It is remarkable to understand that in the first two cases

professors also use learning itineraries as a pedagogical approach. Considering the above, the co-design process was only developed in one of the itineraries offered within the subjects: in the first case “Design of a didactic sequence enriched by ICTs” and in the second one “Research and present good teaching practices”. Professors did not know how many students would choose each itinerary, so they thought of the pathway that would benefit the most from the co-creation process before beginning the course. Taking the former into account, all participants involved in the selected pathway of the first case contributed to the product co-created whereas in the second one only two (out of five) decided to participate in the co-design process. Nonetheless, all students within the pathway benefited from the result of the co-creation process.

Table 1. Multiple cases general information.

Subject	Campus	Bachelor's Degree	Semester	Students involved in assessment co-creation	Learning modality	ICT used to co-crea- te assessment
Technological means and resources for teaching-learning in primary education	Ibiza	Primary Education	3	6	Traditional settings (face-to-face teaching) before Covid19 E-learning in post-pandemic situation	To communicate: Zoom and Forum To prototype: Google Docs
Technological means and resources for teaching-learning in primary education	Mallorca	Primary Education	3	2	Traditional settings (face-to-face teaching) before Covid19 E-learning in post-pandemic situation	To communicate: Zoom, Forum, and message To initiate the co-creation process: Jamboard To prototype: Google Docs
Audio-visual and multimedia communication in Early Childhood Education	Mallorca	Early Childhood Education	1	14	Blended learning (75% face-to-face teaching and 25% online learning) before Covid19 Blended learning (50% face-to-face teaching and 50% online learning) in post-pandemic situation	To communicate: Zoom and Forum To prototype: Google Docs

In addition, it is relevant to clarify that 63,6% of the participants (14 out of 22 students) that answered the survey identified themselves with the feminine gender. Their age ranged from twenty to twenty-five years old, except for a forty-four-year-old student. Another important detail is that none of them had had the opportunity to co-design their assessment, except for one student who did so at the university level in a different course.

Finally, it is remarkable to highlight the importance of the usage of ICT tools since they facilitated the assessment co-creation process in all subjects. To communicate, they used ZOOM, Moodle fo-

rum, and Moodle Message, to initiate the co-creation process they used ZOOM and Jamboard, and to prototype Google Docs (see Table 1).

3. RESULTS

3.1. Students' perspective of the co-creation process

On the one hand, concerning students' perspective of the co-creation process, most students valued positively the learning that they have acquired during the co-creation process (see figure 1, items 1 to 9). Accordingly, 87% of students stated that they had developed practical skills, whereas 80% stated that they had developed reasoning ones. Regarding students' beliefs on the guidance of the professor as well as the dynamics offered, almost 90% of students perceived it positively. However, only 53% of them strongly agreed with the fact that guidance was responsible for their capability of participating effectively in the co-design process. In contrast, almost 70% of students valued positively the steps given by their lecturer to achieve their product. Finally, students felt generally heard by their professor (53% strongly agreed and 27% agreed with item 9) whereas only slightly more than half of the students developed empathy with the teacher when it came to evaluation processes.

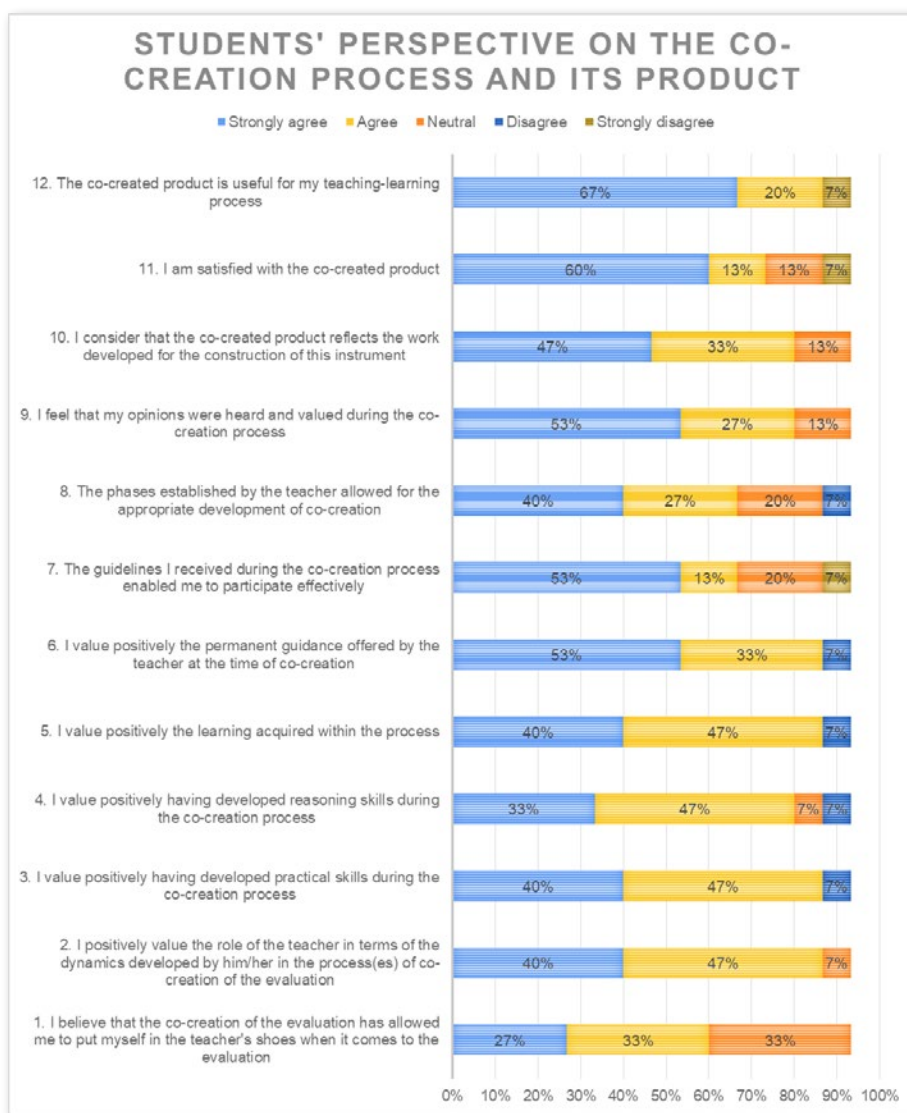


Figure 1. Students' perception of the co-creation process and its product

Regarding the qualitative data collected to analyze students' perceptions of their learning throughout the co-design process, students believe it was a positive experience. Some students thought so since it allowed them to acquire knowledge. Others thought it gave them assessment literacy and therefore they had clarity on the evaluation process. Some others (3 students) indicated that their learning performance had improved and that was linked with another student's idea about the effort that was needed within the process. Furthermore, some students said that it was a useful strategy and this was associated to some other students' ideas of the opportunity to be involved in their own assessment process. Consequently, a student thought that this kind of methodology should be implemented frequently. Besides, a small group of students stated that they were heard and therefore professors and students could reach an agreement. Nonetheless, some inconsistency aroused when talking about the process itself, as one student stated it was a simple process since they were meant to think individually and bring some ideas to the meetings to reach agreements. Finally, another student expressed that due to her absence the co-creation process became rather difficult.

3.2. Students' perspective of the co-created product

On the other hand, students' perception of the product co-created is quite positive (see figure 1, items 10 to 12). 80% of them believed that it reflected the work developed for the construction of the rubric/criteria of evaluation and 87% thought that it was useful for their teaching-learning process. Finally, 73% of the students expressed their satisfaction with the product co-designed but 13% of them remained neutral and 7% strongly disagreed.

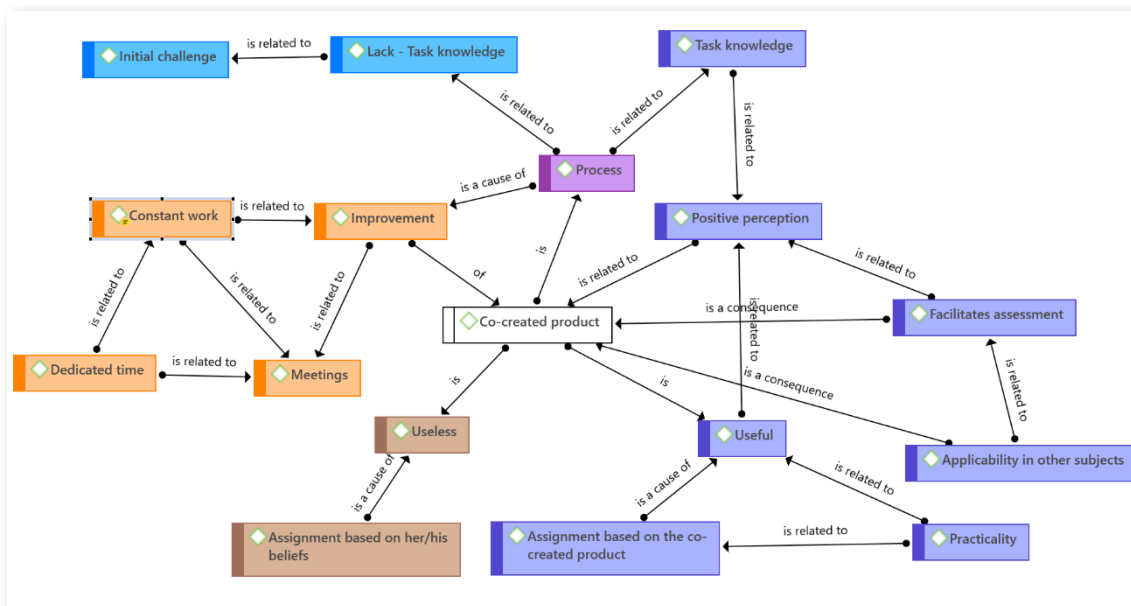


Figure 2. Categories and subcategories of students' perception of the co-created product

Regarding the qualitative data (see figure 2), all students stated that they had a positive perception of the product co-created, except for one student who declared that she did not consider the product co-created to be useful to carry out her assignment. In contrast, another student expressed that the product co-created had been useful to her due to its practicality. Also, another student stated that the rubric facilitated the assessment process and another one declared that having the assessment knowledge helps them with their tasks. Due to the above, another student pointed out that the product

co-created was a good instrument to assess their assignment in this course but also in other subjects. On the other hand, another student explained that it was a challenge at the beginning as they did not have the knowledge to do the task. Nonetheless, she believed that they co-designed a good product in the end. Related to the foregoing, another student thought it was hard for them to get involved in the co-creation process because they were not used to doing these types of tasks and they did not really get what they had to do at the beginning. However, she also stated that they developed a great assessment instrument. Finally, some students expressed that they believed that the product was the result of an improvement process that required several meetings, constant work, and time.

3.3. Benefits of assessment co-creation

Most students (80%) thought that co-creating assessment was a creative and original pedagogical approach and more than 70% of students had a positive response to being involved in their evaluation process (see figure 3). Also, assessment co-creation allowed 80% of the students to set achievable goals that meet their educational interests, to have tools to manage their learning, and to improve the quality of their assignments. Besides, more than 70% of students believed their engagement within the subject increased due to this learning process as well as the relationship between staff-student and student-student. Furthermore, 60% of students thought that co-designing made them feel more motivated in their teaching-learning process. Nonetheless, almost 30% of students remained neutral. Finally, it is noticeable that one of the surveyed students strongly disagreed with all the statements, giving the impression that this person did not find any benefits to this pedagogical process.

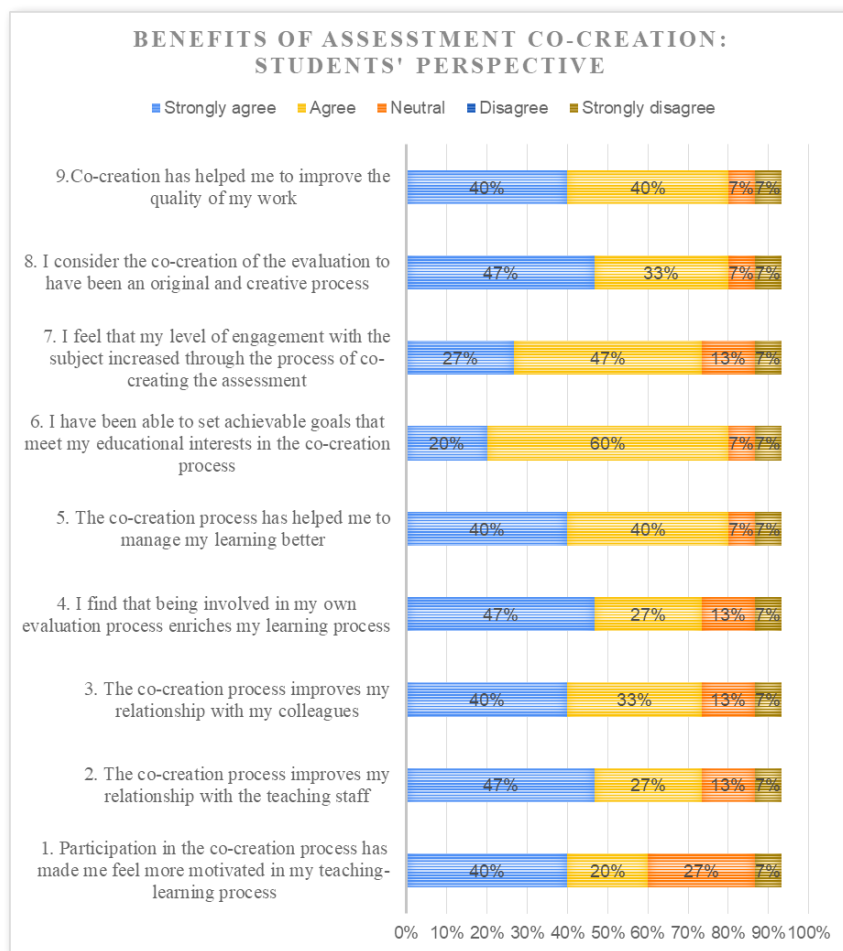


Figure 3. Benefits of co-creating assessment according to students.

Furthermore, regarding the qualitative data, students expressed multiple benefits related to their co-design process. Firstly, one student said that the process had allowed her to understand where she wanted to go and how she was getting there, enabling students to set goals and achieve them. Secondly, some students pointed out as a benefit the fact that both professor and students had to make decisions to come to an agreement in terms of assessment. They also claimed that their motivation increased as they felt they were heard. Besides, two students' valued that communication between peers and staff-students had improved and therefore, a closer relationship among the group was built. This contributed to students' engagement since they felt they were working collaboratively (both peers and staff-student) as equals and respecting each other's ideas to create new content. In addition, some students believed that assessment co-creation had enabled them to acquire the knowledge they required to do their tasks properly. They also stated that they committed to both the subject and the assignment due to this process. Some of them also perceived that they were able to improve their assignments by recognizing their mistakes, enabling them to be more critical. Likewise, two students indicated that they had developed, on the one hand, empathy towards their teacher and, on the other, professional skills. Finally, some students found that assessment co-creation had allowed them to manage their learning process.

3.4. Limitations of assessment co-creation

On the other hand, the biggest limitation found by the students was the collaborative work (see figure 4) since some students thought that working collaboratively with their classmates (40%) and with their teacher (20%) during the co-creation process was complicated. Controversy, around 50% of students disagreed or strongly disagreed with these statements. Also, 13% of students would have preferred to let the teacher decide on the evaluation process in contrast to 60% who either disagreed (7%) or strongly disagreed (53%) with this fact. It has come to our attention that whereas 73% of students did not find it difficult to defend their arguments during the process as well as felt that they were heard by their professor during the process, only 7% thought the opposite and 13% remained neutral. Similarly, 60% of students did not find co-creating their assessment with their professor a tense, uncomfortable, or complex process, and only one thought otherwise (7%) and four remained neutral (27%).

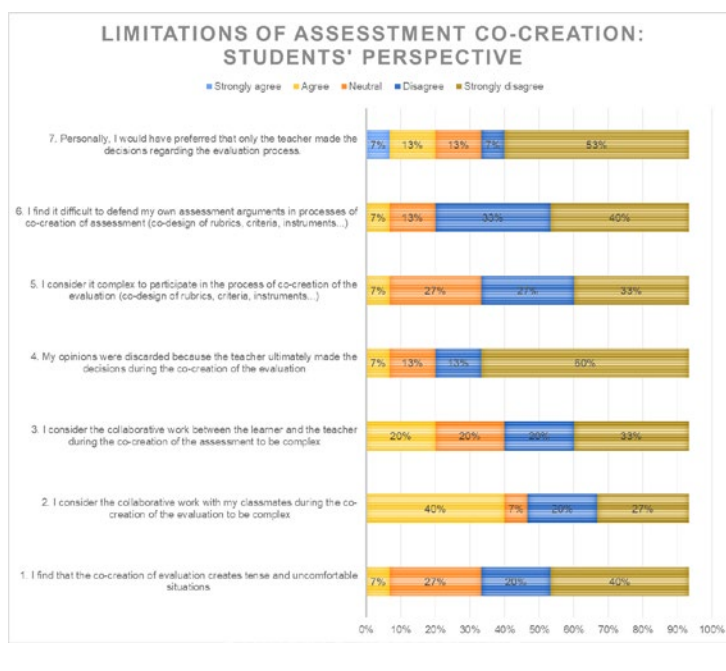


Figure 4. Limitations of co-creating assessment according to students.

In addition, three students felt that giving their opinion and reaching agreements was a difficult process (see figure 5). Another student stated that this process did not make sense if the professor had the last word. She also declared that the product co-designed did not help them to improve her grade, finding this process useless. Another limitation highlighted by three students was that the process was time-consuming and one of them expressed that it delayed the assessment process itself. Furthermore, one student pointed out that the student's absence could be a limitation since she could not attend all the meetings. Nonetheless, half of the students believed that there were no disadvantages to assessment co-creation. One student stated that there were challenges, but she explained that those challenges were also the ones that helped them mature. Another one expressed that she found the process to be creative and innovative. Nonetheless, some of them raised the need for some requirements to co-design the assessment. For instance, three students highlighted the importance of professors' role connected to the idea of enabling a good communication environment and the relevance of listening to students' voices as well as providing proper guidance. To close, another student considered that students' commitment and motivation are required if we want the process to succeed.

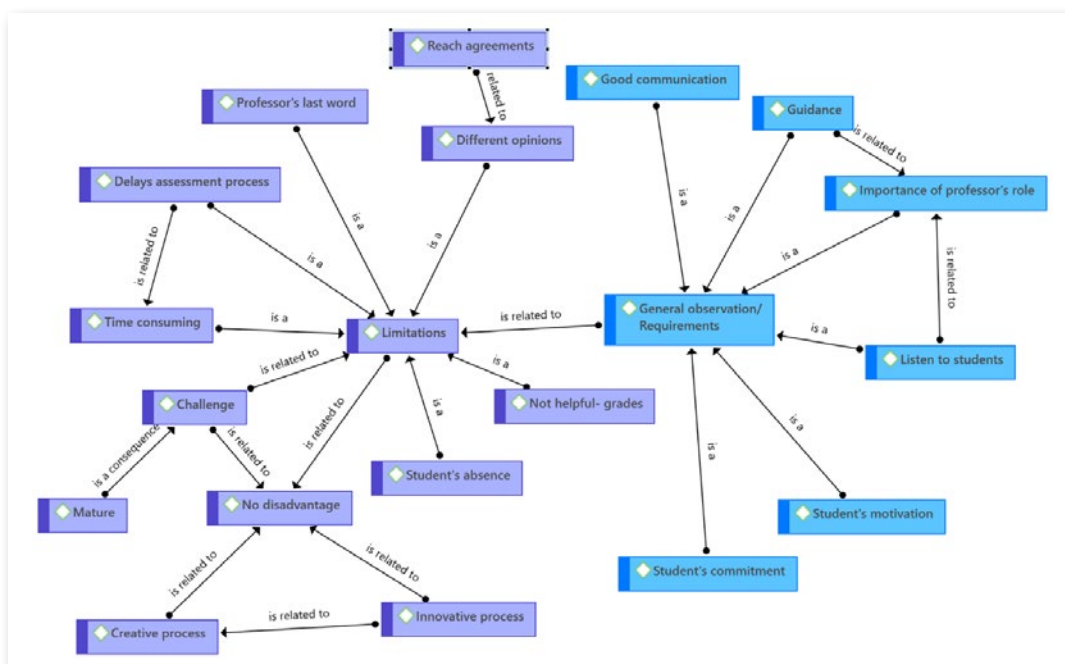


Figure 5. Categories and subcategories of students' perception of the limitations of assessment co-creation.

4. DISCUSSION

In this research, the student's perception of learning co-designed, specifically in assessment co-creation of both rubrics and evaluation criteria, has been analyzed. Firstly, students declared their perspective on how they had experienced the co-creation process. Secondly, they evaluated the product they prototyped with their professor. Thirdly, they expressed the benefits that they experienced during the co-design process. Finally, they stated the limitations encountered in the process and established some requirements to be met for assessment co-creation.

In this sense, we have seen there are certain similarities regarding other authors' results. For instance, there is evidence, on the one hand, of acquiring practical and reasoning skills as well as

professional ones (Blau & Shamir-Inbal, 2018) and, on the other, of improving their learning and believing it was a significant one (Deeley & Bovill, 2017). Also, students appreciated the chance to participate in this initiative since they could control their learning processes (Gros & López, 2016), even showing surprise when they were offered the opportunity (Bergmark & Westman, 2016). Similarly, they stated that thanks to this academic process they were able to set achievable goals and manage their learning, giving them the possibility of improving the quality of their task (Blau & Shamir-Inbal, 2018), since they also stated they became more critical (Deeley, 2014).

We also infer, from our results and the current literature, that one of the biggest benefits of the co-creation process is the sense of learning community that is developed since closer relationships arise in decision-making moments (Bovill, 2020) and so, communication between both student-student and professor-student increase (Deeley, 2014). Because of that new relationship, it has been claimed that students are more engaged and motivated in their learning processes (Deeley and Bovill, 2017). Some students indeed stated that it was difficult to reach agreements and this idea was associated with the fact that they had to work collaboratively with both professors and peers. However, approximately half of students in this multi-case study stated the opposite, showing they found it easy to work collaboratively within the process as in Bergmark and Westman, (2016) and Deeley and Bovill's (2017) investigations. As for limitations, and related to the above, a student pointed out that the process was pointless if the professor had the last word, bringing to light the struggle a teacher may face in giving up power within co-creation (Bovill, 2020). Another challenge that has arisen in learning co-design is related to the requirement of constant work and time (Bovill, 2020). Finally, students felt that in order to accomplish co-creation some conditions should be established: (1) professors should enable good communication (Deeley & Bovill, 2017), (2) they should offer proper guidance, (3) they should listen to their students (Dorta et al., 2016) and (4) students need to be committed and motivated. We would complement these requirements with Cook-Sahter et al. (2014) ones; both teachers and students should share responsibility and reciprocity. Overall, we infer that students had a positive impression of the co-creation process otherwise, they would not be willing to implement it in other subjects (Bovill et al., 2016).

5. CONCLUSIONS

Co-creation is becoming an appealing methodology for those who truly believe in student-center learning in TELE, where students must be active and contribute to their learning. Also, those who see students as acknowledgeable agents within the teaching-learning process and not as subjects that remain passive in receiving information. XXI century education has moved towards this kind of learning approach and therefore, learning co-design seems to be gaining traction in the past few decades. Nevertheless, assessment co-creation has not yet been fully explored to our knowledge. Consequently, there is plenty of research to conduct in this area.

This study describes the particularities of three specific cases to contribute to the scarce literature on assessment co-creation in TELE but it does not seek to generalize the results presented. In particular, this research has examined the phenomenon of co-designing the evaluation instruments, both rubrics and assessment criteria, under the lens of students' perceptions. On the one hand, students reflected on the process of co-creating and the product that they prototyped together with their classmates and the professor. On the other hand, they declared the benefits and limitations they perceived from this process as well as suggesting some requirements in order to co-create.

In summary, in this multi-case study, we have discovered that students found that the process of assessment co-creation had more benefits than challenges and they also had positive feedback on

the product designed collaboratively with their professor. As for benefits, students highlighted: (1) improvement of their learnings and assignments, (2) acquirement of practical, reasoning, critical, professional, and communicative skills, (3) opportunity to be involved as active learners in their assessment process, (4) sense of learning community and (5) enhancement of engagement and motivation. On the other hand, students found that assessment co-creation became rather difficult in terms of working collaboratively. They also found the requirement of extra time and constant effort a limitation. Furthermore, students declared that to co-create assessment certain conditions should be fulfilled: the professor should provide good guidance and enable good communication, including listening to students' voices. In addition, all participants, especially students, should be engaged and motivated. Nonetheless, due to the nature of this study, the information given should be understood as the description of the phenomenon that occurred in three specific cases with a limited and homogeneous group of students, being this our biggest limitation. Therefore, we do not attempt to generalize our results. However, we believe that our contribution amplifies the limited literature on assessment co-creation, specifically in co-designing rubrics and assessment criteria.

REFERENCES

- Benítez-Sillero, J. D., Villena-Serrano, M., Castejón-Riber, C., & Morente-Montero, Á. (2020). Experiencia innovadora en alumnado universitario del grado de educación primaria mediante la utilización del Kahoot. In *Claves para la innovación pedagógica ante los nuevos retos: respuestas en la vanguardia de la práctica educativa* (pp. 2031-2039). Octaedro.
- Bergmark, U., & Westman, S. (2016). Co-creating curriculum in higher education: Promoting democratic values and a multidimensional view on learning. *International Journal for Academic Development*, 21(1), 28-40. <https://doi.org/10.1080/1360144X.2015.1120734>
- Bovill, C. (2019). Student–staff partnerships in learning and teaching: An overview of current practice and discourse. *Journal of Geography in Higher Education*, 43(4), 385-398.
- Bovill, C. (2020). Co-creation in learning and teaching: the case for a whole-class approach in higher education. *Higher Education*, 79(6), 1023-1037
- Bovill, C., and Bulley, C.J. (2011) A model of active student participation in curriculum design: exploring desirability and possibility. In C. Rust (ed.) *Improving Student Learning (ISL) 18: Global Theories and Local Practices: Institutional, Disciplinary and Cultural Variations*. Series: Improving Student Learning (18). Oxford Brookes University: Oxford Centre for Staff and Learning Development, Oxford, pp. 176-188.
- Bovill, C., Cook-Sather, A., Felten, P., Millard, L., & Moore-Cherry, N. (2016). Addressing potential challenges in co-creating learning and teaching: Overcoming resistance, navigating institutional norms and ensuring inclusivity in student-staff partnerships. *Higher Education*, 71(2), 195-208. <https://doi.org/10.1007/s10734-015-9896-4>
- Bovill, C., & Woolmer, C. (2018). How conceptualizations of curriculum in higher education influence student-staff co-creation in and of the curriculum. *Higher Education*. <https://doi.org/10.1007/s10734-018-0349-8>
- Blau, I., & Shamir-Inbal, T. (2018). Digital technologies for promoting “student voice” and co-creating learning experience in an academic course. *Instructional Science*, 46(2), 315–336. <https://doi.org/10.1007/s11251-017-9436-y>
- Cook-Sather, A., Bovill, C., & Felten, P. (2014). *Engaging students as partners in learning and teaching: a guide for faculty*. Jossey Bass

- Deeley, S. J. (2014). Summative co-assessment: A deep learning approach to enhancing employability skills and attributes. *Active Learning in Higher Education*, 15(1), 39-51. <https://doi.org/10.1177%2F1469787413514649>
- Deeley, S. J., & Bovill, C. (2017). Staff student partnership in assessment: enhancing assessment literacy through democratic practices. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 42(3), 463-477. <https://doi.org/10.1080/02602938.2015.1126551>
- Díaz, Á., & Luna, A. B. (2014). *Metodología de la investigación educativa: Aproximaciones para comprender sus estrategias*. Ediciones Díaz de Santos.
- Dollinger, M., Lodge, J., & Coates, H. (2018). Co-creation in higher education: Towards a conceptual model. *Journal of Marketing for Higher Education*, 28(2), 210-231. <https://doi.org/10.1080/08841241.2018.1466756>
- Dorta, T., Kinayoglu, G., & Boudhraâ, S. (2016). A new representational ecosystem for design teaching in the studio. *Design Studies*, 47, 164–186. <https://doi.org/10.1016/j.destud.2016.09.003>
- Doyle, E., & Buckley, P. (2020). The impact of co-creation: an analysis of the effectiveness of student authored multiple choice questions on achievement of learning outcomes. *Interactive Learning Environments*, 1-10. <https://doi.org/10.1080/10494820.2020.1777166>
- Doyle, E., Buckley, P. & McCarthy, B. (2020): The impact of content co-creation on academic achievement. *Assessment & Evaluation in Higher Education*. <http://doi.org/10.1080/02602938.2020.1782832>
- Doyle, E., Buckley, P., & Whelan, J. (2019). Assessment co-creation: an exploratory analysis of opportunities and challenges based on student and instructor perspectives. *Teaching in Higher Education* 24(6), 739-754. <https://doi.org/10.1080/13562517.2018.1498077>
- Durall Gazulla, E., Bauters, M., Hietala, I., Leinonen, T., & Kapros, E. (2020). Co-creation and co-design in technology-enhanced learning: Innovating science learning outside the classroom. *Id&a interaction design & architecture(s)*, (42), 202-226. http://www.mifav.uniroma2.it/inevent/events/idea2010/doc/42_10.pdf
- Gómez-Ruiz, M.A., & Quesada, V. (2020). Análisis de las calificaciones compartidas en la modalidad participativa de la evaluación colaborativa entre docente y estudiantes. *RELIEVE*, 26(1), art. M6. <http://doi.org/10.7203/relieve.26.1.16567>
- Gros, B. (2019). *La investigación sobre el diseño participativo de entornos digitales de aprendizaje*. 1–69. <https://bit.ly/2V5Zi7e>
- Gros, B., & López, M. (2016). Students as co-creators of technology-rich learning activities in higher education. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 13(1). <https://doi.org/10.1186/s41239-016-0026-x>
- Haraldseid, C., Friberg, F., & Aase, K. (2016). How can students contribute? A qualitative study of active student involvement in development of technological learning material for clinical skills training. *BMC Nursing*, 15(1), 1–10. <https://doi.org/10.1186/s12912-016-0125-y>
- Healey, M., Flint, A. & Harrington, K. (2014). *Engagement through partnership: students as partners in learning and teaching in higher education*. <https://bit.ly/367I8N9>
- Hortigüela, D., Palacios, A., & López, V. (2019). The impact of formative and shared or co-assessment on the acquisition of transversal competences in higher education. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 44(6), 933-945, <http://doi.org/10.1080/02602938.2018.1530341>
- Hussain, S., Gamage, K. A. A., Ahmad, W., & Imran, M. A. (2019). Assessment and feedback for large classes in transnational engineering education: Student-staff partnership-based innovative approach. *Education Sciences*, 9(3). <https://doi.org/10.3390/educsci9030221>

- Kaminskienė, L., Žydzūnaite, V., Jurgile, V., & Ponomarenko, T. (2020). Co-creation of learning: A concept analysis. *European Journal of Contemporary Education*, 9(2), 337-349.
- Lubicz-Nawrocka, T., Owen, J. (2020). Curriculum Co-creation in a Postdigital World: Advancing Networked Learning and Engagement. *Postdigital Science and Education*. <https://doi.org/10.1007/s42438-022-00304-5>.
- Mercer-Mapstone, L., Dvorakova, S. L., Matthews, K. E., Abbot, S., Cheng, B., Felten, P.,... & Swaim, K. (2017). A systematic literature review of students as partners in higher education. *International Journal for Students as Partners*, 1(1).
- Neubauer, B. E., Witkop, C. T., & Varpio, L. (2019). How phenomenology can help us learn from the experiences of others. *Perspectives on Medical Education*, 8(2), 90–97. <https://doi.org/10.1007/S40037-019-0509-2>
- Quesada, V., Garcia-Jimenez, E., & Gomez-Ruiz, M. A. (2017). Student participation in assessment processes: A way forward. In *Innovative practices for higher education assessment and measurement* (pp. 226-247). IGI Global. <http://doi.org/10.4018/978-1-5225-0531-0.ch012>
- Quesada, V., Gómez Ruiz, M. Á., Gallego Noche, M. B., & Cubero-Ibáñez, J. (2019). Should I use co-assessment in higher education? Pros and cons from teachers and students' perspectives. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 44(7), 987-1002. <https://doi.org/10.1080/02602938.2018.1531970>
- Rodríguez-Gómez, G.; Ibarra, M.; Gallego-Noche, B.; Gómez-Ruiz, M. Á., & Quesada-Serra, V. (2012). Student voice in learning assessment: a pathway not yet developed at university. *RELIEVE*, 18(2), art. 2. <http://doi.org/10.7203/relieve.18.2.1991>
- Santana-Martel, J. S., & Pérez-i-Garcias, A. (2020). El codiseño educativo haciendo uso de las TIC en educación superior: una revisión sistemática de literatura. *Revista Electrónica de Tecnología Educativa. Edutec*, 74, 25–51. <https://doi.org/10.21556/edutec.2020.74.1799>
- Stake, R. (2006). *Multiple Case Study Analysis*. The Guilford
- Thompson, J., Couzner, L., & Houston, D. (2020). Assessment partnerships from the start: Building reflectivpractice as a beginning paramedic student competency. *Australasian Journal of Paramedicine*, 17, 1–8. <https://doi.org/10.33151/ajp.17.750>
- Triantafyllakos, G., Palaigeorgiou, G., & Tsoukalas, I. A. (2011). Designing educational software with students through collaborative design games: The We!Design&Play framework. *Computers and Education*, 56(1), 227–242. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2010.08.002>
- Villatoro, S., & de Benito, B. (2021). An Approach to Co-Design and Self-Regulated Learning in Technological Environments. Systematic Review. *Journal of New Approaches in Educational Research*, 10(2), 234-250. <http://doi.org/10.7821/naer.2021.7.646>
- Walters, S. R., Silva, P., & Nikolai, J. (2017). Teaching, learning, and assessment: Insights into students' motivation to learn. *Qualitative Report*, 22(4), 1151–1168. <https://doi.org/10.46743/2160-3715/2017.2777>

Dos experiencias de inmersión virtual en asignaturas de matemáticas para primeros cursos de primaria y universidad

Segura Abad, Lorena¹ y Galiano Segura, Claudia²

¹*Departamento de Matemáticas, Universidad de Alicante (España);* ²*Colegio San José de Cluny de Novelda, (España)*

Abstract: Traditionally, mathematics has been taught with a non practical point of view. Contents have no connection with reality. Nowadays, a change is needed to adapt the learning progress and make this subject more manipulative and experimental. As an answer to these demands, augmented or virtual reality technologies can be used. Augmented reality allows users to add artificial elements to reality. Besides, virtual reality gives a complete immersion in a digital world with all its dimensions. For the first grades of Primary Education, geometry teaching has been focused on definitions. This is not coherent with the evolutionary moment of the students because they have not developed the abstraction ability. With virtual reality in the school, teachers can help student's spatial perception to understand two-dimensionality and three-dimensionality. Furthermore, university education lacks knowledge from previous levels. Also, there is a need to increase the student's scientific culture. That is why QR codes are a good solution to improve teaching and autonomous students' work.

Keywords: educational technology, experiential learning, mathematics education, open educational resources, primary education, university education, visual learning.

1. INTRODUCCIÓN

La enseñanza de las matemáticas habitualmente convierte a esta asignatura en un conjunto de reglas, recetas y cálculos, provocando en los estudiantes una situación de hastío, tedio y aversión hacia ella. La visión de la materia se hace por tanto, poco práctica y muy desvinculada de la realidad. Al mismo tiempo, se aniquila la curiosidad del alumnado, siendo ésta una característica vital para el aprendizaje en cualquier disciplina científica, y en particular en las matemáticas. Por ello es necesario crear propuestas de enseñanza-aprendizaje adaptadas, a fin de conseguir que la adquisición de conocimientos se produzca en situaciones más manipulativas y experimentales, provocando así ese interés que despierta el entusiasmo por aprender, y permitiendo al mismo tiempo trasladar los conocimientos a contextos reales.

Por otra parte, es innegable la presencia de las tecnologías en todos los ámbitos de nuestra sociedad, por lo que no podemos dejar de integrarlos en las aulas como una herramienta más de enseñanza que permita facilitar la adquisición de conocimientos. Existe una gran cantidad de recursos tecnológicos a nuestra disposición, pero es importante seleccionar adecuadamente los instrumentos más convenientes para nuestros fines. En nuestro caso particular, nos proponemos llevar a cabo dos experiencias en etapas diferentes del aprendizaje, por lo que atendiendo a las características, los conceptos que tratamos de fortalecer y el momento evolutivo del alumnado, nos hemos decantado por proponer el uso tecnologías de realidad virtual y aumentada, ambas basadas en una experiencia de inmersión virtual. La presencia de este tipo de herramientas en las aulas está totalmente justificada por la importancia que van adquiriendo en nuestra sociedad en general, como ya se señalaba en el informe Horizon del año 2019. Este documento se elabora anualmente, y se encarga de evaluar las tecnologías

que en un periodo de entre 3 a 5 años deberían estar presentes en las aulas por su relevancia social. Además, uno de los motivos que apoyan la inmersión virtual como recurso educativo en este informe es la posibilidad de repetir las experiencias que proporciona. Este argumento junto con el poder de este avance tecnológico para implicar las emociones, la atención, el factor sorpresa o la interacción social (Barroso, Cabero y Valencia, 2020) son beneficios que aporta la inmersión virtual desde una perspectiva neurodidáctica.

Es necesario realizar una diferenciación entre los dos tipos de inmersión virtual que exponemos en este trabajo para valorar objetivamente las posibilidades que ofrece cada una de ellas. Entendemos por realidad aumentada aquella que se añade artificialmente al mundo real (Fundación Telefónica, 2011). Por su parte, la realidad virtual implica la introducción del usuario en un mundo simulado con todas sus dimensiones (Ocete, Carrillo y González, 2003) (Campos, Moreno y Ramos, 2020).

Atendiendo a las propuestas, la primera de ellas se basa en la necesidad de trabajar la capacidad de abstracción desde los primeros años escolares, ya que es básica para poder entender ciertos problemas de geometría elemental. Sin embargo, durante los primeros cursos de Educación Primaria, la enseñanza de la geometría se ha centrado en el aprendizaje de definiciones, algo no coherente con el momento evolutivo en el que se encuentra el alumnado, al no haber desarrollado plenamente su capacidad de abstracción (Piaget, 1984). La realidad virtual puede suponer una herramienta tecnológica muy adecuada para este fin. Como contrapartida debemos destacar que este recurso supone un elevado coste económico, lo que hace difícil su introducción en el ámbito educativo. No obstante, lo que en principio pudiera parecer un inconveniente, puede constituirse como una gran ocasión para trabajar de forma interdisciplinar con otras áreas, como por ejemplo el área de Plástica, dado el contenido artístico y audiovisual que implica la construcción de las gafas. Esto resultaría una experiencia enriquecedora, y además, permitiría establecer más conexiones de las matemáticas con el contexto. De esta forma, utilizando recursos sencillos disponibles online, crearemos los materiales necesarios para sustituir a toda esa tecnología. En nuestro caso particular, nos referimos concretamente a las gafas realizadas con cartón *CardBoard* de Google. El proceso es realmente sencillo: la plataforma ofrece la estructura de las gafas para poder ser montadas, o una plantilla para que el mismo usuario las pueda construir. En el interior de la estructura se puede introducir un dispositivo móvil que cuente con los recursos de realidad virtual en los que queramos situar al alumnado. En concreto, podríamos recurrir a diferentes aplicaciones preparadas para tal fin o incluso vídeos de *YouTube* adaptados a una visión en 360°. Así pues, el recurso que ofrece *CardBoard* se puede adaptar a la visualización de figuras geométricas, sus dimensiones y elementos, para estos cursos de primaria, lo que sin duda potenciaría el interés y mejoraría la capacidad de abstracción del alumnado. Con la aplicación de la realidad virtual en el aula, contribuiremos a potenciar la percepción viso-espacial y la toma de consciencia de conceptos como la bidimensionalidad o la tridimensionalidad.

Por otra parte, en los primeros cursos universitarios, el problema que se detecta entre el alumnado es concretamente la existencia de una gran cantidad de carencias matemáticas conceptuales y operativas que ya debían haber sido superadas en etapas educativas anteriores, tal y como se puede consultar en (Dubon et al., 2013). Además durante esta etapa existe una necesidad de ampliar ciertos conocimientos a fin de incrementar la cultura científica, o bien de acudir a ciertos recursos (gráficas, ejemplos prácticos, etc) para una mejor comprensión de aquellos conceptos abstractos que se trabajan en el aula. El estudiante universitario es capaz de trabajar de forma autónoma, por lo que nos planteamos la elección de una herramienta tecnológica que resuelva las cuestiones anteriormente expuestas para un alumnado con esa característica. La realidad aumentada supone una muy buena opción puesto que ésta consiste en la interacción del usuario con una realidad artificial añadida a la física, lo que

amplía conocimientos para un alumnado que trabaja de forma autónoma y que hará uso de ella en caso necesario. Un claro ejemplo de este caso son los códigos QR, que permiten acceder a información vinculada al ser escaneados. Así pues, teniendo en cuenta estas observaciones, consideramos que la introducción de la realidad aumentada en los materiales docentes se adapta perfectamente a estas necesidades. Se plantea materializarla en los códigos QR facilitando enormemente el proceso de enseñanza-aprendizaje, así como el trabajo individual del alumnado. Para ello podríamos utilizar cualquier herramienta para generar códigos QR disponibles en red y de acceso gratuito.

2. EXPERIMENTANDO MATEMÁTICAS CON REALIDAD VIRTUAL Y AUMENTADA

2.1. Introducción de realidad virtual en clase de matemáticas en la etapa de primaria

En la línea de esta propuesta para la etapa de Educación Primaria y en relación con las tecnologías de realidad mixta para el aprendizaje de la geometría existen experiencias anteriores como la de Ibili, Resnyansky y Billinghamurst (2019). Estos autores analizaron la predisposición de los docentes que habían utilizado una aplicación de realidad aumentada para la visualización de figuras 3D con su alumnado. Finalmente, concluyeron que el diseño de este tipo de herramientas debe basarse en investigaciones y experiencias docentes para reconocer las necesidades de los discentes y el contexto educativo.

Otro estudio similar es el de Eleni, Kalliopi-Evangelia, y Andreas (2020). En su caso también utilizaron la realidad mixta para la mejora de la comprensión del alumnado de la bidimensionalidad y tridimensionalidad. Los resultados apoyan el uso de la tecnología con los objetivos previstos, ya que permitió incrementar la interactividad, la motivación y la eficacia del proceso.

No obstante, una cuestión a tener en cuenta es que la introducción de tecnologías en las aulas no puede ser deliberada, sino que detrás de ella debe haber una planificación pedagógica, tecnológica y de contenido (Hodges y Conner, 2011). Además, la aplicación de cualquier tipo de tecnología en el aula requiere una evaluación continuada de la misma, con el fin de mejorar el proceso y tener en consideración todos los factores que intervienen en él (Cabero, 2001).

Teniendo en cuenta estos estudios que avalan la posibilidad de aplicar la realidad virtual en el aula para tratar contenidos geométricos y los beneficios que supone para el alumnado y el proceso, podemos construir nuestra propuesta con el objetivo de mejorar los problemas en este campo de la enseñanza en los ámbitos escolar y universitario.

Como se ha expuesto en la introducción, el aprendizaje se debe realizar de manera progresiva, global y significativa, por lo que nuestro planteamiento debe partir de una fase elemental. En esta etapa los alumnos observarán las figuras más básicas con la realidad, que son las que se tratan en los primeros cursos de primaria: rectángulos, triángulos, cuadrados, circunferencias, prismas y esferas. Combinar figuras planas y tridimensionales permitirá que los estudiantes visualicen sus vivencias. Después de esto, el alumno será capaz de identificar estas formas con elementos de su entorno, lo que nos lleva al aprendizaje experiencial que se defiende en este trabajo. Esta progresión del proceso de enseñanza y aprendizaje de la geometría se ve apoyada por enfoques como el de Maria Antonia Canals (1997), que defiende además “la relevancia de las vivencias cotidianas en la geometría y el movimiento en relación con los elementos que se tratan en esta disciplina”. Asimismo, la autora promueve una actitud positiva por parte del profesorado ante la enseñanza de la asignatura para ser transmitida de la misma manera al alumnado y la afronten desde un punto de vista activo y motivador.

Una vez comprendidos los conceptos geométricos, el alumno podrá proceder a analizar sus partes, elementos y características, procesos que requieren de cierta capacidad de abstracción que se va de-

sarrollando con la edad pero que también podemos estimular desde las aulas de Educación Primaria con distintos tipos de actividades.

Paralelamente a esta secuenciación, la actividad se relacionará con el área de Plástica, promoviendo así el trabajo interdisciplinar. En esta materia también se le da importancia al dibujo geométrico, y además, relacionarlo con la realidad virtual hace que se conecte el contenido con otro elemento importante en la educación artística como es la comunicación audiovisual. En concreto, el trabajo que se realizará desde esta asignatura será el de construcción de las gafas *CardBoard* para introducir en ellas el dispositivo digital que permita la inmersión del usuario en el mundo geométrico.

Normalmente, las herramientas de realidad virtual que se aplican con el uso de *CardBoard* proceden de YouTube o son recursos que aporta la misma plataforma Google. Sin embargo, hasta que se desarrolle contenido más relacionado con la geometría se podrán utilizar aplicaciones creadas para este fin, como por ejemplo Neotrie VR. Este recurso permite tanto la creación como la manipulación e interactividad con las figuras geométricas.

2.2. La realidad aumentada en materiales docentes para la etapa universitaria

Es innegable que las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) forman parte del acervo cultural de la generación de estudiantes que ocupan las aulas actualmente (Arteaga, 2016). No es extraño comprobar que una gran mayoría de estudiantes toman apuntes en el aula con portátiles, y utilizando distintas aplicaciones a tal efecto como por ejemplo *OneNote*. De hecho el uso de portátiles, tabletas, redes, materiales online, y aplicaciones tecnológicas o plataformas para videollamadas se ha incrementado mucho en los últimos años, y es por ello que los contextos pedagógicos y sus prácticas han evolucionado para adaptarse a esta nueva situación, convirtiéndose en un gran desafío para los actuales docentes. Al mismo tiempo, hay que tener en cuenta además que, nuestra sociedad ha vivido en los últimos tiempos grandes y profundos cambios tecnológicos, educativos, políticos, y legislativos. La Educación se enfrenta a grandes desafíos que han de tener en cuenta el desarrollo de políticas y programas inclusivos para asegurar el derecho a cualquier estudiante a una educación de calidad, en la que se disponga de los medios necesarios para el aprendizaje.

Disponer de materiales docentes que contemplen la existencia de una diversidad en el desarrollo del aprendizaje de los estudiantes para ampliar los conocimientos mínimos o reforzar los conceptos más elementales permite una enseñanza que atiende a la diversidad en todas sus facetas. Estos materiales también permitirían trabajar algunos aspectos transversales fundamentales como la igualdad, al poder incluir informaciones sobre referentes femeninos relacionados con la materia de estudio, lo que pondría en valor la biografía y el legado de estas mujeres y sus aportaciones a las matemáticas.

En este sentido, la incorporación de las tecnologías digitales en la educación superior se puede considerar como una inmersión en una sociedad tecnológica y aprovechar sus características más relevantes como la ubicuidad, inmediatez, portabilidad y adaptabilidad como una valiosa herramienta educativa.

Algunos autores (Gómez, Atienza y Mir, 2015) hablan de la existencia de niveles de conocimiento distintos de vital importancia para el desarrollo intelectual de los estudiantes. En ciertos niveles la incorporación y uso de las TIC podrían erigirse como una herramienta de apoyo en la formación de los estudiantes, puesto que permiten un aprendizaje más independiente y autónomo, sirva como ejemplo el trabajo descrito en (Roig Vila et al., 2015).

En este sentido nos encontramos con algunos informes que plantean una educación de futuro y las opciones óptimas a seguir para poder dar respuesta a los desafíos anteriormente mencionados. Un ejemplo es el informe desarrollado por la Fundación Telefónica (2012), donde se vislumbran tres

escenarios pedagógicos para el futuro, más concretamente se plantea una enseñanza estimulante, un aprendizaje personalizado y colaborativo. La enseñanza estimulante constituye una poderosa herramienta en las asignaturas en general pero en las de matemáticas en particular puesto que garantizan la experimentación del estudiante en primera persona y al mismo tiempo les ayuda a avanzar en la comprensión de la materia de forma individualizada, lo que favorece la inclusión y el trabajo autónomo.

En los primeros cursos universitarios se detecta una gran cantidad de carencias en conceptos matemáticos fundamentales para los que se van tomando acciones que palién esta situación (Dubon et al., 2011) y se añade el hecho de que en nuestras aulas nos encontramos con estudiantes con necesidades educativas especiales, auditivas, visuales, déficit de atención o trastorno del espectro autista, es por ello que debemos realizar un diseño universal de aprendizaje y adaptaciones curriculares para atender esta diversidad. No existen aulas homogéneas, esta heterogeneidad tiene una tendencia creciente, y hemos de tener en cuenta que la diversidad no es únicamente discapacidad, también se incluye la diversidad cultural, del lenguaje, origen social, género, etc. La Educación ha ido evolucionando desde la desatención total a la diversidad que se practicaba antes del siglo XVI, y que posteriormente en los siglos XVI y XVII se realizaron experiencias con personas con discapacidad sensorial, ampliadas en el siglo XIX a personas con discapacidad intelectual, hasta la Educación inclusiva que tenemos en la actualidad. Esta evolución progresiva se ha realizado teniendo distintos marcos legislativos que comienzan con la LOGSE (1990) que regula la atención a la diversidad a través de un currículo flexible y adaptación curricular y posteriormente la LOE (2006) se propone una educación inclusiva para estudiantes con necesidades específicas de apoyo educativo (NEAE).

La educación inclusiva, según propone Inclusión Internacional en 1996, es la oportunidad que se ofrece al alumnado con NEE de participar plenamente de todas las actividades educativas, de empleo, consumo, recreativas, comunitarias y domésticas que tipifican la sociedad del día a día. Uno de los principios de la educación inclusiva debe contemplar la flexibilidad metodológica y la revisión continua del currículum, el profesorado debe ser flexible en el proceso educativo tanto en nuestra programación (qué enseñar), como en nuestra intervención (cómo enseñar). El currículum debe ser un medio para promover la inclusión (Rose, Meyer y Hitchcock, 2005), ofreciendo oportunidades efectivas para todos los y las estudiantes, algo que sólo es posible si adaptamos y modificamos las formas de enseñar en el aula, incorporamos y adaptamos técnicas y estrategias propias de la Educación especial, siempre que se incorporen para todo el grupo, y reconocemos la individualidad sin olvidar las necesidades del grupo. Por ello los modelos tradicionales de enseñanza dirigidos a un estudiante medio no responden a la diversidad en las aulas, tal y como afirman (Rose y Meyer, 2002) “las barreras para el aprendizaje no son inherentes a las capacidades de los estudiantes sino que surgen en las interacciones de estos con materiales y métodos rígidos y poco flexibles”

En nuestro caso pensamos que los códigos QR (*quick reponse*) suponen una atractiva herramienta que sintetiza de manera dinámica y eficaz los recursos didácticos necesarios, adaptándose por completo a las necesidades didácticas de esta nueva generación de estudiantes acostumbrados a la inmediatez. Los QR suponen un instrumento útil que proporciona la suficiente información para servirles de guía, fomentando el uso de las TIC y pudiéndose utilizar incluso como un instrumento más de evaluación. Estos códigos que tienen una construcción técnica compleja están disponibles en la web, y es precisamente su disponibilidad en abierto la que permite que el docente pueda ampliar la información en los materiales docentes incluyendo enlaces web, textos, formularios, cuestionarios de evaluación, etc de forma manual. A pesar de las dificultades técnicas para la construcción del código, dificultades que el usuario tiene resueltas por la existencia de las aplicaciones en abierto para tal efecto, como las de los grupos Gamma Play o VariliaAims, el usuario únicamente debe saber que a través del escanea-

do o lectura del código a través del dispositivo móvil obtenemos una gran cantidad de posibilidades. Estos códigos pueden ser utilizados en ambientes ubicuos de aprendizaje, lo que presenta ventajas tales como grandes cantidades de datos, urls, textos y datos numéricos.

Nos planteamos implantar este tipo de materiales en las asignaturas de matemáticas de los primeros cursos de la universidad. Más concretamente en la asignaturas de Análisis de una variable Real I en los Grados en Física y Matemáticas, Matemáticas II en los Grados en Química y Geología y en la asignatura Complementos para la Formación Matemática del Máster en Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas, impartidas todas ellas en la Universidad de Alicante.

En las asignaturas de Grado la introducción de los códigos QR supondría una herramienta fundamental para poder resolver cuestiones referentes a carencias fundamentalmente localizadas en la capacidad de abstracción, visión espacial así como el desarrollo de procedimientos de cálculo elemental en relación con las propiedades elementales de los logaritmos, derivación, integración o la representación de las curvas más utilizadas. Todos estos conceptos deberían formar parte del *background* del alumnado, mientras que el profesorado de los primeros cursos de grado se encuentra que muchos de sus estudiantes tienen verdaderos problemas por seguir los materiales docentes, y avanzar normalmente en la materia, al no tener superados esos conceptos.

Por otra parte en la asignatura Complementos de la Formación Matemática del Máster en Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas, nos planteamos la introducción de esta tecnología como una herramienta que nuestros estudiantes deberán diseñar y utilizar para diseñar materiales docentes de temas relacionados con la Historia de las matemáticas para conseguir que se adapten a una posible futura clase de matemáticas para estudiantes de Secundaria y Bachillerato. A fin de fomentar la curiosidad y motivación del alumnado al que va dirigido se hará necesario disponer de un diseño dinámico y totalmente autónomo aplicable a los distintos niveles de conocimiento.

Es un hecho comprobado que este tipo de experiencias con códigos QR ofrecen resultados satisfactorios en distintos ámbitos educativos, como por ejemplo la valoración realizada por Román y Méndez (2014) con la implementación de este recurso en el nivel universitario para el diseño, producción y evaluación durante el proceso de enseñanza y aprendizaje. A este estudio se le unen otros que demuestran los beneficios para la motivación y reflexión sobre los propios aprendizajes del alumnado como el realizado por Rodríguez, Pablos, Faubel, Lapo, Izquierdo y Ferreras (2016).

3. CONCLUSIONES

En resumidas cuentas, de la revisión bibliográfica realizada en este trabajo y las propuestas creadas podemos extraer que, tradicionalmente la enseñanza de las matemáticas no ha tenido el enfoque adecuado para favorecer al máximo el proceso de enseñanza-aprendizaje. Esta ciencia, presente en todos los ámbitos de nuestro entorno cercano, nos ha permitido desarrollarnos como sociedad, por ello lo más adecuado sería programar una enseñanza basada en lo que nos rodea y conocemos de forma más palpable, es decir un aprendizaje más práctico y vivencial.

Esta perspectiva miope de la materia ha tenido consecuencias a lo largo de todas las etapas educativas, ya que por una parte el alumnado no ha contado con la suficiente motivación por la asignatura por no encontrarle finalidad práctica y por otro lado, los conceptos no se han afianzado de la manera correcta y han acarreado carencias conceptuales en todos los cursos, pero concretamente en este trabajo se han hecho evidentes en los primeros cursos de Primaria y en el ámbito universitario.

De esta problemática surge la necesidad de ampliar y revisar los conocimientos y para ello, podemos contar con las tecnologías digitales como recursos de conexión con una realidad cada vez más presente en nuestras vidas. Por tanto, la unión de el mundo digital y las matemáticas darán como resultado aprendizajes significativos y globales, capacitando al alumnado con las competencias necesarias para desenvolverse en sociedad.

Uno de los tipos de tecnologías más destacadas en la actualidad es la inmersión virtual o realidad mixta, dentro de la que podemos diferenciar la realidad aumentada y virtual. En el caso de la última, se sugiere su aplicación en los primeros cursos de la etapa Primaria para potenciar el desarrollo de la percepción viso-espacial que a estas edades aún es prematura. Además, esta actividad se puede concebir como una actividad interdisciplinar con el área de Educación Artística, lo que beneficiaría de forma global el aprendizaje poniendo en valor la geometría como elemento compositivo en el arte y la comunicación audiovisual.

En lo que respecta a la realidad aumentada, planteamos su aplicación en diferentes asignaturas de matemáticas en la Universidad de Alicante en los grados de Matemáticas, Física, Química, Biología o en el Máster de Formación del Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas, a través de códigos QR. En este caso, el objetivo es facilitar la docencia y el trabajo autónomo de los estudiantes universitarios, logrando al mismo tiempo un escenario de enseñanza inclusiva tal y como propone la LOE en 2006. El profesorado por tanto se enfrenta a nuevos retos por lo que ha de hacer un esfuerzo para flexibilizar los materiales y así proporcionar una educación inclusiva e igualitaria en las aulas. Se propone la utilización de los códigos QR como soporte para la obtención de la información de refuerzo y ampliación de aprendizaje en los primeros cursos de los grados anteriormente mencionados, y como recurso para la creación de materiales didácticos en clase de matemáticas de máster.

En cualquier caso, cualquier práctica que se lleve a cabo en la que intervenga la tecnología debe fundamentarse en la planificación del proceso, teniendo en cuenta que el alumno es el centro del proceso y la enseñanza debe adaptarse a sus necesidades. Propuestas como esta, además, pueden hacer a las instituciones educativas reflexionar sobre los beneficios de la tecnología para la enseñanza y apoyar económica, material y formativamente a los docentes para posibilitar su aplicación en el sistema educativo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alexander, B., Ashford-Rowe, K., Barajas-Murph, N., Dobbin, G., Knott, J., McCormack, M., Pomerantz, J, Seilhamer, R. & Weber, N. (2019). *Horizon report 2019 higher education edition* (pp. 3-41). EDU19.
- Arteaga, F. (2016). QR académico: una propuesta didáctica emergente con apropiación de la cultura juvenil. Enl@ce: *Revista Venezolana de Información, Tecnología y conocimiento*, Mayo-Agosto, 40-55.
- Barroso J., Cabero, J., y Valencia, R. (2020). Visiones desde la neurociencia neurodidáctica para la incorporación de las tic en los escenarios educativos. *Revista de Ciencias Sociales Ambos Mundos*, 1, 7-22.
- Cabero, J. (2001). Tecnología educativa. *Diseño y utilización de medios en la enseñanza*.
- Campos Soto, M.N., Moreno Guerrero, A.J., Ramos Navas-Parejo, M. (2020). Realidad virtual y motivación en el contexto educativo: Estudio bibliométrico de los últimos veinte años de Scopus. *Alteridad*, 15(1). DOI:<https://doi.org/10.17163/alt.v15n1.2020.04>.

- Canals Tolosa, M. A. (1997). La geometría en las primeras edades escolares. *Suma*.
- Eleni, D., Kalliopi-Evangelia, S., y Andreas, L. (2020). Comparative evaluation of virtual and augmented reality for teaching mathematics in primary education. *Education and Information Technologies*, 25(1), 381-401. DOI:<http://dx.doi.org/10.1007/s10639-019-09973-5>.
- Dubon, E., Climent, J. N., Abad, L. S., Pakhrou, T., y Sepulcre, J. M. La mentoría como herramienta para la mejora de la calidad de la docencia en el primer curso de grado (pp.1279-1289) Alicante: Universidad de Alicante.
- Dubon, E., Navarro, J.C., Pakhrou, T., Segura, L. y Sepulcre, J. M. Estudio de las deficiencias matemáticas en los alumnos de nuevo ingreso (pp. 2717-2730). Alicante: Universidad de Alicante.
- Fundación Telefónica (2011). *Realidad Aumentada: una nueva lente para ver el mundo*. Madrid: Fundación Telefónica/Ariel.
- Fundación Telefónica (2013). *La Sociedad de la Información en España 2012*. Madrid: Fundación Telefónica/Ariel.
- Gómez, F., Atienza, R., Mir D, M. (2015). Revisión bibliográfica sobre usos pedagógicos de los códigos QR. *@tic. Revista d'innovació educativa*. 29-38. [Http://dx.doi.org/10.7203/attic.15.6803](http://dx.doi.org/10.7203/attic.15.6803).
- Hodges, T. E., & Conner, E. (2011). Reflections on a Technology–Rich Mathematics Classroom. *The Mathematics Teacher*, 104(6), 432-438.
- Ibili, E., Resnyansky, D., & Billinghamurst, M. (2019). Applying the technology acceptance model to understand maths teachers' perceptions towards an augmented reality tutoring system. *Education and Information Technologies*, 24(5), 2653-2675.
- Ley Orgánica 1/1990, 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo, (pp. 28927 a 28942). BOE <https://www.boe.es/eli/es/lo/1990/10/03/1>.
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, (pp. 17158 a 17207) BOE <https://www.boe.es/eli/es/lo/2006/05/03/2>.
- Ocete, G. V., Carrillo, J. A. O., & González, M. Á. B. (2003). La realidad virtual y sus posibilidades didácticas. *Etic@ net: Revista científica electrónica de Educación y Comunicación en la Sociedad del Conocimiento*, (2), 12.
- Piaget, J. (1984). *La representación del mundo en el niño*. Ediciones Morata.
- Rodríguez, V. J., Pablos, C. L., Faubel, P. J. C., Lapo, P. J. A., Izquierdo, J. M. A., & Ferreras, A. P. (2016). Utilización de códigos QR para la evaluación continua en educación superior. *Revista Tecnología, Ciencia y Educación*, (5).
- Román Graván, P., & Méndez Rey, J. M. (2014). Experiencia de innovación educativa con curso MOOC: los códigos QR aplicados a la enseñanza. *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*. 18 (1), 113-136.
- Rose, D. H., & Meyer, A. (2002). *Teaching every student in the digital age: Universal design for learning*. Association for Supervision and Curriculum Development, 1703 N. Beauregard St., Alexandria, VA 22311-1714.
- Rose, D. H., Meyer, A., & Hitchcock, C. (2005). The universally designed classroom: Accessible curriculum and digital technologies. *Harvard Education Press*. 8 Story Street First Floor, Cambridge, MA 02138.
- Roig-Vila, R., Flores, C., Teruel, Álvarez, J. D., Blasco, J.E, Grau, S., Lledó, A., López, E., Lorenzo, G., Martínez, M.M., Mengual, S., Mulero, J., Perandones, T.M., Segura, L., Suárez, C., Tortosa, M.T (2015). La WebQuest: una herramienta disponible en la Web 2.0 que permite renovar las prácticas docentes. *Investigación y Propuestas Innovadoras de Redes UA para la Mejora Docente* (pp. 942-957). Alicante, Universidad de Alicante.

El desarrollo en el aula de las subcompetencias documental y terminológica aplicadas a la traducción

Serrano Bertos, Elena

Departamento de Traducción e Interpretación, Universidad de Alicante (España)

Abstract: This paper deals with one of the basic and fundamental skills of the translation process, namely, the documentary skill, which is developed in the Degree of Translation and Interpretation of the University of Alicante from the first year in the subject “Terminology and documentation applied to translation”. In our paper we reflect on the development of this skill in the translation classroom and show the biggest difficulties that translation and interpreting students (from the German area) have in this regard when they have to solve the different translation problems they face. This reflection is the product of the analysis and assessment of the work done in class by translation students over the years within the framework of the mentioned subject. The results will serve to improve the materials and methodology used in the classroom since the detected problems are deepened. Likewise, the importance of the development of the documentary skill by the student in order to be able to solve the different translation problems that they face throughout their studies and once they enter the world of work is highlighted.

Keywords: documentary skill, translation skills, learning difficulties, translation problems, methodology.

1. INTRODUCCIÓN¹

1.1. La subcompetencia documental en el Grado en Traducción e Interpretación

Si bien no existe una definición de Competencia Traductora aceptada por consenso, los autores sí coinciden en concebirla como una «macrocompetencia» (Kelly, 2002) o «supercompetencia» (Wilss, 1976) que a su vez se puede subdividir en diferentes subcompetencias (Rubio, 2017), tales como la competencia lingüística, la textual, la cultural o la documental. En nuestro trabajo nos centraremos en esta última, la subcompetencia documental, básica en los anteriormente mencionados modelos holísticos de competencia traductora (PACTE, 2007; EMT, 2009) y definida como la capacidad de “usar, procesar y gestionar información para resolver problemas documentales inherentes a cualquier campo del conocimiento” (Cid y Perpinyá 2013, p. 15., citado en Fernández-Silva y Folch, 2020). En concreto abordaremos dicha competencia aplicada al aula de traducción, necesaria para abordar los problemas de traducción de cualquier naturaleza (Nord, 2005, 2009) y la consiguiente toma de decisiones (Levy, 1967), ya sean de carácter lingüístico, pragmático o cultural, por lo que resulta fundamental en la formación del traductor (Palomares y Pinto, 2000; Hurtado Albir, 2001; Kelly, 2002; Pym, 2003; Gonzalo García, 2004; Sales, 2006, citados en Fernández-Silva y Folch, 2020).

En este contexto, la parte de documentación de la asignatura “Terminología y documentación aplicadas a la Traducción”, impartida durante el primer cuatrimestre del primer curso del Grado en Traducción e Interpretación de la UA, está dirigida a que los estudiantes desarrollen la subcompetencia documental enfrentándose en las clases prácticas a la resolución de problemas de traducción de di-

¹ Nuestro trabajo se enmarca en el programa “Redes de investigación en docencia universitaria”, en concreto en la red “La docencia en terminología y documentación aplicadas a la traducción: evaluación de metodologías, contenidos y materiales”. Dicho programa es una iniciativa del Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad de Alicante.

versa naturaleza, lo que les permite desarrollar ciertos métodos de trabajo, técnicas y destrezas como 1) la capacidad de filtrar la ingente cantidad de información de que disponemos a día de hoy, siendo capaces de diferenciar entre las fuentes documentales de calidad y aquellas que no lo son. Dentro de estas fuentes documentales, 2) consideramos imprescindible para trabajar de forma eficiente (valor muy necesario también en la formación de nuestros estudiantes) que conozcan las distintas opciones de búsqueda que ofrece Google a través de la búsqueda avanzada o los marcadores booleanos. Otros aspectos importantes son 3) la familiarización con la distinta tipología de diccionarios y la búsqueda en bibliotecas y bases de datos, 4) la elaboración de referencias bibliográficas y el conocimiento del sistema de citación, 5) la búsqueda de textos paralelos para la reproducción de los aspectos formales de un determinado tipo de texto o la búsqueda de referentes culturales desconocidos o de términos procedentes de un determinado lenguaje de especialidad y su tratamiento. Asimismo, 6) para la traducción de textos especializados (tales como los textos médicos, económicos o de carácter jurídico) se necesitan competencias documentales y terminológicas específicas con el fin de adquirir conocimiento sobre la materia en cuestión, sobre las lenguas de especialidad y la terminología y sobre los tipos textuales y las convenciones estilísticas de los textos originales y las correspondientes traducciones. En este proceso, la competencia documental es fundamental, pues permite compensar la carencia de conocimiento especializado mediante la búsqueda de información en fuentes documentales tales como los diccionarios y enciclopedias especializados o los corpórea textuales para resolver dichos problemas de traducción.

Estos contenidos se corresponden con los objetivos formativos de la asignatura, que se dividen asimismo en conceptuales, procedimentales y actitudinales (referidos solo a la parte de documentación²). Entre los conceptuales, encontramos objetivos tales como comprender el concepto de documentación aplicada a la traducción, conocer las características distintivas de los soportes usados para almacenar y recuperar la información o los criterios de evaluación de la fiabilidad de dichos medios. Entre los objetivos procedimentales, los discentes deben llegar a ser capaces de analizar racionalmente las características distintivas de un medio de documentación, de evaluar racionalmente la fiabilidad del mismo o de fijar la información relevante para cada situación de traducción. Por último, entre los actitudinales, los estudiantes deben llegar a adoptar una actitud crítica y valorativa respecto a la información léxica y sociocultural ofrecida en medios tanto tradicionales como cibernéticos, mantener una actitud constante de voluntad de aprendizaje, así como interés por integrar interdisciplinariamente los conocimientos documentales adquiridos con otras materias aplicadas a la traducción.

Para alcanzar dichos objetivos, en la primera parte de la asignatura de primer curso “Terminología y documentación aplicadas a la traducción”, dedicada exclusivamente a la documentación, tras la sesión de teoría (2 horas), los estudiantes realizan semanalmente las prácticas correspondientes, que comienzan en clase (2 horas). Algunas de estas prácticas son individuales y otras grupales, con el fin de fomentar el trabajo en equipo y desarrollar la competencia comunicativa y la competencia para el ejercicio de la profesión en el mercado laboral y deontológica (incluidas entre las competencias generales del título), que incluye también la capacidad para interrelacionarse y trabajar profesionalmente en equipo.

1.2. Objetivos

De todo lo expuesto en el apartado anterior se infiere la importancia de que nuestros estudiantes comiencen a adquirir esta subcompetencia, la documental, desde los inicios de su formación como futuros traductores e intérpretes. Se trata de una asignatura necesaria que debería ayudar a los estu-

² Extraídos de la guía docente de la asignatura, disponible en: <https://cvnet.cpd.ua.es/Guia-Docente/?wlengua=es&wcodasi=32511&scaca=2018-19>

diantes a afrontar sus clases de traducción e interpretación en los cursos siguientes. No obstante, no suele resultar una disciplina sencilla para los estudiantes de primer curso, que encuentran mayores o menores problemas y dificultades en función del tipo de problema al que deben enfrentarse. Resulta, por ende, primordial la continua revisión de los contenidos, metodologías y materiales tanto teóricos como prácticos para ahondar en dichos problemas y dificultades y formar así a los estudiantes de manera óptima en el aula de Documentación y en el resto de asignaturas del Grado en las que, de forma más o menos directa, se activa dicha subcompetencia.

De dicha necesidad deriva la finalidad de nuestro trabajo, a saber, mostrar los principales problemas y dificultades detectados en los estudiantes de Traducción e Interpretación de primer curso, en concreto de la especialidad lingüística de alemán, en el contexto de la asignatura “Terminología y Documentación aplicadas a la Traducción”, a la hora de documentarse y dar solución a los distintos problemas traductológicos a los que se enfrentan. Dicha detección permitirá, precisamente, revisar y mejorar la metodología, los contenidos y los materiales empleados en dicha asignatura, así como en otras de traducción e interpretación, profundizando en estos problemas y dificultades en aras de mejorar el desarrollo de la subcompetencia documental por parte del estudiante.

2. METODOLOGÍA

Los objetivos anteriormente expuestos se alcanzaron mediante 1) la observación en el aula del trabajo realizado por el estudiantado en la mencionada asignatura de primer curso “Terminología y Documentación aplicadas a la Traducción”, 2) la corrección de las actividades prácticas de dicha asignatura y 3) a través del análisis de los resultados arrojados en las encuestas de valoración de cada práctica, realizadas por los discentes al final de cada una de estas en función de su dificultad. El número de estudiantes aproximado por año es de 30.

Como explicamos en el apartado anterior, las 15 sesiones de que consta la parte de documentación de la asignatura “Documentación y terminología aplicadas a la traducción” se corresponden con las 7 unidades de la asignatura. Cada una de ellas tiene una sesión teórica y otra práctica, donde los estudiantes comienzan a hacer los ejercicios correspondientes a las explicaciones teóricas de los contenidos arriba expuestos. Las unidades están dedicadas mayormente a la resolución de uno o varios problemas de traducción de distinta naturaleza donde los estudiantes deben activar distintas técnicas documentales. Dichas actividades se encuentran en la plataforma Moodle, herramienta fundamental en el desarrollo de la asignatura.³

Al final de cada práctica, los estudiantes responden un cuestionario de valoración en el que expresan qué ejercicios, contenidos y técnicas les han resultado más difíciles de entender y/o poner en práctica. Por su parte, durante la sesión de prácticas, la profesora resuelve las dudas de los estudiantes y hace un seguimiento de su trabajo. Tanto la encuesta de valoración como el seguimiento del trabajo de los discentes ofrecen una información muy valiosa en la detección de problemas y dificultades. En el siguiente apartado presentaremos los resultados de las encuestas y de dicho análisis.

3. RESULTADOS

Partiendo de la clasificación establecida por Nord entre problemas de naturaleza lingüística, pragmática, cultural y textual (problemas de traducción específicos del texto), en los comienzos de la formación de los estudiantes de Traducción e Interpretación se han observado principalmente dificultades a la hora de resolver problemas de tipo lingüístico y, sobre todo, cultural (Nord 2005, 2009).

³ En Gallego et al. (2021) puede encontrarse más información acerca del uso de esta plataforma para el desarrollo de la competencia documental.

3.1. Problemas de tipo lingüístico

Respecto de los problemas lingüísticos, algunos de los estudiantes de alemán inician sus estudios con la dificultad añadida de que disponen de poco conocimiento (A1/A2) de su idioma principal, el alemán, si bien muchos de ellos parten sin ese hándicap (en clase podemos encontrar alumnos con nivel B1, B2 e incluso bilingües). Esto es, sin lugar a dudas, una dificultad importante, y hace que algunos textos contengan problemas lingüísticos dada la falta de competencia en el idioma extranjero, si bien el uso de herramientas como diccionarios bilingües (www.pons.de / *Langenscheidt*, etc.) o incluso monolingües (www.duden.de / www.rae.es / www.wordreference.com) les permite el seguimiento de las clases y llevar a cabo las distintas prácticas, resolviendo este tipo de dudas. Tampoco presentan dificultades especiales en el plano ortotipográfico, pues consultan eficientemente fuentes como el *Diccionario Panhispánico de Dudas*, el *Diccionario del español actual* de Manuel Seco, la Fundéu-RAE o las obras de referencia de Martínez de Sousa para el uso de comillas, abreviaciones, cursivas (voces extranjeras), guiones, puntuación (uso de la coma para el vocativo, etc.).

Más allá del nivel de lengua extranjera de algunos de los estudiantes que comienzan el Grado, dentro de los problemas lingüísticos, el principal se da en el plano terminológico, donde las dificultades documentales se derivan sobre todo de la búsqueda de textos de especialidad con el fin de familiarizarse con las diversas materias, los distintos tipos textuales y lenguajes de especialidad, desconocidos por parte del estudiante/traductor. Sobre esta dificultad, que puede considerarse también de tipo textual, se profundiza en la segunda parte de la asignatura y en el tercer curso de la carrera en una asignatura dedicada íntegramente a la gestión de la terminología (elaboración de córpora textuales para su posterior explotación, creación de glosarios, etc.).

3.2. Problemas pragmáticos

Los problemas de tipo pragmático no resultan por lo general de relevancia entre el estudiantado de alemán. La búsqueda de textos paralelos (para consultas sobre el empleo de las formas *du/Sie*, por ejemplo) suele resultar fácil con el uso de la búsqueda avanzada de Google o los marcadores booleanos.

3.3. Problemas culturales

Por lo que respecta a los problemas de tipo cultural, su resolución sí resultó más compleja, no tanto desde el punto de vista de la documentación (búsqueda, selección y consulta de las fuentes documentales), sino porque en muchos casos dicha resolución va unida a una capacidad inventiva que resulta más difícil de desarrollar.

Por cuestiones de espacio, ejemplificaremos lo expuesto con una única actividad realizada en el aula de documentación, correspondiente al tema 1, que presenta problemas de traducción de distinta naturaleza. En el ejercicio se pide a los discentes que reformulen al español el siguiente fragmento, extraído del artículo periodístico “Superioridad blanca”, en el que se habla sobre un partido de fútbol empleando como recurso estilístico la terminología del mundo taurino:

“Modric se convirtió hoy en el *José Tomás* del balón, armó el taco, *se ató bien los machos* y comprobó cómo cada jugador tiene su *lidia*, *cambió de tercio* cuando quiso, *cargó la suerte a diestro y siniestro* dándose un baño de masas de un público entregado que coreó, aplaudió y reconoció su faena en el día de hoy.”

En concreto, se les pide que reformulen el texto al español, es decir, que hagan una traducción intralingüística (para facilitar la labor dado que el texto es bastante complejo) para un lector extranjero

sin conocimientos sobre tauromaquia, sin posibilidad de incluir ningún tipo de nota o explicación extratextual. Deben proponer dos modos de traducción distintos (uno exotizador y otro domesticador) y explicar las ventajas e inconvenientes de cada uno de ellos para las expresiones en mayúsculas de este párrafo según cada uno de los modos de traducción solicitados. En segundo lugar, deben comentar con detalle dónde han encontrado la información, por qué creen que es fiable y los pasos que han seguido para documentarse, y reflexionar acerca de si la traducción ha consistido en una simple copia de la información encontrada en diccionarios y otras fuentes o si ha sido necesario ser creativo. Asimismo se les pide que justifiquen la solución tomada.

Se trata de una actividad en la que se plantea un problema de triple naturaleza: lingüístico-terminológico (dado que se encuentran términos relacionados con el mundo taurino), textual o retórico (dado que se hace un uso metafórico del lenguaje que supone un problema considerable dado que los términos y expresiones taurinos se encuentra a lo largo de todo el texto) y cultural (debido al evidente anisomorfismo cultural). Resulta útil para mostrar a los estudiantes de traducción e interpretación desde el comienzo de sus estudios varios de los problemas a los que se enfrenta el traductor, y también que no existe una única propuesta de traducción posible. Encontramos expresiones como “convertirse en el José Tomás del balón”, “atarse los machos”, “cambiar de tercio” o “cargar la suerte a diestro y siniestro”. En la traducción domesticadora deben acercar el texto al lector que no conoce este campo, sacrificando gran parte de los elementos culturales específicos en caso de que estos resulte n opacos, o utilizando explicaciones o términos más cercanos y menos exóticos. Dada la relevancia de lo taurino en el TO, tendrían que intentar buscar términos que aludan al mundo del toro, pero sacrificando lo que sea necesario, incluyendo cambios radicales de referencia que supongan erradicar lo taurino, a favor de la transparencia. Para la exotizante, se mantendrían los elementos culturales del mundo taurino, planteándose incluso la traducción por repetición, añadiendo alguna glosa intralingüística y solucionando de esta manera al menos en parte el problema de comprensión mediante explicaciones integradas en el mismo texto. Para esta 2ª opción cabe plantearse aplicar alguna vez (las mínimas) la sustitución de los términos más opacos y/o menos relevantes por otros no taurinos, pero el tono general debe preservarse mediante el mantenimiento de la gran mayoría de las alusiones, de modo que primaría el tipismo.

Antes de comenzar con la práctica les damos las pautas correspondientes. Lo primero que deben hacer es realizar una lectura global y comprensiva del fragmento y buscar aquellas expresiones que no comprendan. El primer lugar natural para adquirir información sobre términos especializados es una obra lexicográfica o enciclopédica especializada en la materia (en este caso un diccionario o una enciclopedia o monografía taurinos). Los diccionarios monolingües también pueden resolver al menos en parte el problema, pero por definición ofrecerán una información menos detallada. Los estudiantes podrían recurrir a búsquedas en Internet, contrastándolas con diccionarios monolingües o con monografías especializadas en toreo si fuera necesario.

Asimismo, para la elaboración de la práctica los estudiantes deben tener en cuenta los siguientes factores: el grado de asimetría (opacidad, redundancia, aceptabilidad; muy elevado en este caso por el anisomorfismo cultural); el grado de relevancia del problema (también alto en tanto que los términos taurinos tienen una gran presencia y funcionan como recurso expresivo); las expectativas del lector tipo (leyendo primeramente el artículo⁴ y pensando en el lector tipo del mismo y el grado de conocimiento del tema en cuestión, así como lo habitual de este lenguaje en el deporte y más concretamente en el fútbol) y el propósito de la traducción (la transparencia –traducción domesticadora– o el tipismo –traducción exotizante–).

⁴ <http://planetadeporte.es/hemeroteca/futbol/liga-bbva/2013/superioridad-blanca-605101>

Mostramos a continuación dos de las propuestas de los discentes, por ser representativas de las de la mayoría de la clase:

Ejemplo 1

Texto original:

“Modric se convirtió hoy en el *José Tomás* del balón, armó el taco, *se ató bien los machos* y comprobó cómo cada jugador tiene su *lidia*, *cambió de tercio* cuando quiso, *cargó la suerte a diestro y siniestro* dándose un baño de masas de un público entregado que coreó, aplaudió y reconoció su faena en el día de hoy.”

Traducción domesticadora:

“Modric se convirtió hoy en *el mejor con el balón*, armó el taco, *se ajustó bien las botas* y comprobó que *podía burlar a cada jugador*, *cambió de ritmo* cuando quiso, *engañó a cada jugador sin miramiento*, dándose un baño de masas de un público entregado que coreó, aplaudió y reconoció su faena en el día de hoy.”

Traducción exotizadora:

“Modric se convirtió hoy en *el mejor torero del balón*, armó el taco, *se ató bien los cordones de las borlas* y comprobó *cómo podía torear a cada jugador*, *cambió su método de ataque* cuando quiso, *utilizó los brazos para engañar a los rivales*, dándose un baño de masas de un público entregado que coreó, aplaudió y reconoció su faena en el día de hoy.”

Tanto los resultados del test de valoración como el análisis de la propuesta muestran que la traducción domesticadora se elabora con menor dificultad. Sin embargo, en la exotizante no se han mantenido las referencias al mundo taurino y tan solo se ha descrito el significado de forma literal, por lo que se pierde el tipismo. Aunque los estudiantes supieron seleccionar en general las fuentes documentales para averiguar el significado de las expresiones taurinas, el problema lingüístico es evidente, en tanto que no se entendió el significado literal de todas las expresiones y, por tanto, tampoco el figurado. No obstante, el mayor inconveniente surgió a la hora de reformular el texto haciendo uso del lenguaje metafórico, por lo que el principal problema que se presenta al estudiante es de tipo cultural y textual, por el uso metafórico del lenguaje.

Ejemplo 2

Lo mismo sucede en el ejemplo 2, en el que, para la traducción exotizante, únicamente se aclaran los significados de las expresiones y no se reproduce la conexión entre el mundo taurino y futbolístico:

Texto original:

“Modric se convirtió hoy en el *José Tomás* del balón, armó el taco, *se ató bien los machos* y comprobó cómo cada jugador tiene su *lidia*, *cambió de tercio* cuando quiso, *cargó la suerte a diestro y siniestro* dándose un baño de masas de un público entregado que coreó, aplaudió y reconoció su faena en el día de hoy.”

Traducción domesticadora:

Modric se convirtió hoy en *uno de los mayores referentes del fútbol*, armó el taco, *causó una reacción positiva en el público*, *se preparó para afrontar adversidades*, comprobando que *es algo con lo que cada jugador tiene que lidiar*, *cambió de estrategia* cuando quiso, *cargó la suerte a diestro y siniestro* dándose un baño de masas de un público entregado que gritó su nombre, aplaudió y reconoció su trabajo y esfuerzo en el día de hoy.

Traducción exotizante:

Modric se convirtió en el *José Tomás, uno de los toreros españoles de referencia, del balón, armó el taco, se ató bien los machos preparándose cuidadosamente para afrontar con firmeza un desafío, y comprobó cómo cada jugador tiene su lidia, su manera de afrontar adversidades, cambió de tercio, o sea, de estrategia, cuando quiso, cargó la suerte a diestro y siniestro dándose un baño de masas de un público entregado que coreó, aplaudió y reconoció su faena en el día de hoy.*”

En este caso, los estudiantes explicaron que algunas expresiones les resultaron difíciles o muy difíciles de entender en el contexto del texto original y, por lo tanto, de traducir, a pesar de que no hubo dificultades a la hora de buscar, seleccionar y consultar las fuentes documentales como diccionarios generalistas y especializados, glosarios y páginas web de referencia. En ambas traducciones se pueden observar dichas dificultades, derivadas del problema lingüístico, a la hora de comprender el texto original. Así pues, no tuvieron problema en encontrar la información lingüística, pero la resolución del problema derivado del anisomorfismo cultural y del uso metafórico del lenguaje requería de una capacidad inventiva y creatividad para la elaboración de las traducciones domesticadora y exotizante, que no lograron alcanzar. Por otro lado, tampoco comprendieron el concepto de traducción exotizante, pues se limitaron a aclarar los significados de las expresiones y no se estableció la conexión entre el mundo taurino y el fútbol.

Por lo que respecta a las encuestas de valoración de las actividades realizadas por los estudiantes de primer curso de la especialidad de alemán tras la elaboración de cada práctica, fue precisamente esta actividad la que valoraron como más difícil. La distinción entre traducción exotizante y domesticadora no les resultó sencilla y, de otro lado, comprobaron que, para la resolución de los problemas de traducción de tipo cultural y retórico, las fuentes lexicográficas resultan insuficientes en muchos casos y requieren de la creatividad. Por lo que a los problemas pragmáticos se refiere, fueron valorados de dificultad baja.

4. CONCLUSIONES

La documentación es una subcompetencia básica en la formación de traductores en el ámbito universitario, tal como consta en el *Libro Blanco* de la traducción (ANECA, 2004).

Tras analizar tanto el trabajo de los discentes en la clase de “Documentación y terminología aplicadas a la traducción”, como los resultados arrojados en las encuestas de valoración realizadas por estos, podemos concluir afirmando que los principales problemas que se han detectado han sido sobre todo los de carácter cultural y retórico, especialmente en los casos en los que se requiere de la capacidad inventiva, la creatividad y la heurística por parte del alumnado. Dichas facultades son, sin embargo, fundamentales en todo traductor, por lo que consideramos que deberían fomentarse actividades a través de las que estas se ejerciten, fomentando de esta manera su desarrollo. Creemos que ejercicios como el que hemos mostrado son positivos en tanto que combinan problemas de traducción y de documentación de naturaleza diversa y estimulan la creatividad del estudiante. Así pues, más allá de las asignaturas de traducción literaria o audiovisual, en las que la necesidad de la capacidad inventiva e imaginación son evidentes, sería conveniente introducir este tipo de actividades en las distintas asignaturas del Grado a lo largo de la carrera, siempre que esto sea posible. De otro lado, los problemas de tipo pragmático, así como la búsqueda, selección y uso de fuentes documentales, la elaboración de referencias bibliográficas o el uso de corpórea textuales resultaron ser más asequibles entre los estudiantes, que, por lo general, supieron dar solución a las prácticas en torno a estos contenidos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANECA (2004). *Libro Blanco. Título de grado en Traducción e Interpretación*. Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación http://www.aneca.es/var/media/150288/libroblanco_traduc_def.pdf [Consultado el 4 de mayo de 2022].
- EMT (2009). *Compétences pour les traducteurs professionnels, experts en communication multilingue et multimédia*. https://ec.europa.eu/info/sites/default/files/emt_competences_translators_fr
- Fernández-Silva, S. y Folch, B. (2020). El desarrollo de la competencia de documentación especializada en estudiantes de traducción a lo largo de la inserción disciplinar. *Sendebarr*, 31, 159-178.
- Gallego, D., Botella, C. y Serrano-Bertos, E. (2021) Documentación aplicada a la traducción y Moodle: revisión y valoración de actividades. En *Memorias del Programa de Redes-ICE de calidad, innovación e investigación en docencia universitaria* (pp. 1077-1094). Universidad de Alicante.
- Kelly, D. (2002). Un modelo de competencia traductora: Bases para el diseño curricular. *Puentes*, 1, 9-20.
- Levy, J. (1967). Translation as a decision process. In (Ed.), *To honor Roman Jakobson : essays on the occasion of his 70. birthday, 11. October 1966: Vol. 2 (pp. 1171-1182)*. Berlin, Boston: De Gruyter Mouton. <https://doi.org/10.1515/9783111349121-031>
- Nord, C. (2005). *Text Analysis in Translation. Theory, Methodology, and Didactic Application of a Model for Translation-Oriented Text Analysis (Second Edition)*. Editions Rodopi B. V.
- Nord, C. (2009). El funcionalismo en la enseñanza de traducción. *Mutatis Mutandis*, 2(2), 209-243.
- PACTE (2007). Une recherche empirique expérimentale sur la compétence de traduction. En D. Gouadec (Ed.), *Quelle qualification pour les traducteurs?* (pp. 95-116). La maison du dictionnaire.
- Rubio, M. (2017). La competencia traductora aplicada a la traducción jurídica en la Unión Europea. *Entreculturas*, 9, 303-315.
- Wilss, W. (1976). Perspectives and limitations of a didactic framework for the teaching of translation. En R. Brislin (Ed.), *Translation Applications and Research* (pp. 117-137). Gardner.

Enfoques y estilos de aprendizaje en estudiantes universitarios ecuatorianos

Simbaña-Gallardo, Verónica y Vinueza-Vinueza, Santiago

Universidad de Central del Ecuador, Quito, Ecuador

Resumen: Los enfoques de aprendizaje son la ruta influyente que persiguen los seres humanos a la hora de hacer frente a un reto académico en el área educativa; la motivación del sujeto que aprende y las estrategias utilizadas para tal fin, son las características principales para definir estilos de aprendizaje. En la Universidad Central del Ecuador, la Facultad de Ciencias Económicas, como el resto de diferentes unidades académicas, tienen como objetivo, analizar las estrategias de estudio que utilizan los estudiantes de diferentes titulaciones, propias de cada carrera y procesos de estudio genéricos que necesitarán los egresados en el mundo laboral. La investigación consiste en determinar si existen diferencias en los estilos de aprendizaje de los estudiantes del segundo y tercer semestre de las cátedras de Tecnologías de la Información II, de la Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad Central del Ecuador, utilizando el Cuestionario de Procesos de Estudio y comparándolas entre sí, para el procesamiento de la información se utilizó el procedimiento estadístico Modelo Lineal Generalizado (MLG) de medidas repetidas, el cual arrojó un análisis multivariante y univariante. Los resultados muestran que no existen diferencias estadísticamente significativas en los perfiles de estrategias de aprendizaje de los tres grupos de estudiantes para los tres enfoques analizados. Sin embargo, el análisis univariante muestra que sí existen diferencias en los alumnos en una de las tres variables analizadas, siendo el enfoque superficial, menor en los estudiantes de la carrera de economía.

Palabras clave: Educación Superior, enfoques-aprendizaje, enseñanza-aprendizaje, comportamiento académico.

1. INTRODUCCIÓN

En el comportamiento académico de los estudiantes existen criterios fundamentales que influyen en el proceso de enseñanza-aprendizaje, tales como: costumbres, conductas apropiadas y normas que están dadas por la sociedad, es decir, obedece a una serie de costumbres y buenos modales que responden a normas y tradiciones de la sociedad, pero también puede ser definida como un grupo de acciones que tiene como fin desarrollar en los individuos sus capacidades y competencias en las áreas del conocimiento que necesite o esté interesado en mejorar, en palabras más sencillas, consiste “en la transmisión de conocimiento y por tanto involucra una transformación en ese individuo” (Simbaña-Gallardo et al., 2017, p. 89). Por su parte, Hernández (1993) desde un enfoque cualitativo, lo ve como el “proceso de desarrollo de autoconciencia en la realización de las tareas académicas” (p. 144), este concepto deja claro que los individuos tienen plena libertad para explorar las maneras de alcanzar este proceso, esto se logra cuando a los estudiantes se les anima a generar discusiones entre ellos y por supuesto con sus docentes, es de allí, que el estudiante decidirá cuál debe ser la estrategia que más le conviene seguir, lo que le permitirá convertirse en experto en su proceso de aprendizaje.

En consecuencia, es importante decir que la perspectiva cualitativa intenta describir el proceso de aprendizaje desde un punto de vista holístico, donde se le da importancia a los estilos, estrategias y

enfoques de aprendizaje. Además, se considera como un constructo que se supone uno de los más interesantes que se han desarrollado para explicar el cómo aprenden los estudiantes y por qué lo hacen de esa manera (Hernández, 1993).

Por enfoques de aprendizaje se entienden los procesos que surgen de las percepciones que el estudiante tiene de una actividad académica, y que serán influenciados por las características del individuo. Este concepto tiene tanto elementos situacionales como personales. Según el autor, esto se entiende cuando un estudiante se enfrenta a una tarea, y surgen dos interrogantes fundamentales, la primera referida a las metas y los motivos: ¿qué quiero conseguir con esto?, la segunda, a las estrategias y recursos que debe utilizar para lograr sus objetivos: ¿cómo hago para conseguirlo? Así, “los enfoques de aprendizaje se basan en motivos y utilizan determinadas estrategias, que se combinan mediante un proceso metacognitivo” (Gargallo et al., 2006, p. 45). Entendiendo estas últimas como el comportamiento que los estudiantes asumen durante el “proceso de aprendizaje con la intención de influir en los aspectos afectivos y cognitivos al momento de ocurrir la decodificación” (Hernández, 1993, p. 128).

Los elementos cognitivos de las diferentes carreras, llevan a visualizar constructos diferentes de acuerdo a sus áreas cognitivas que permiten medir la calidad del aprendizaje, el mismo que se desarrolla de manera individual y colectiva dentro de los espacios académicos establecidos (Biggs, 1987). El sujeto tendrá un enfoque de aprendizaje en el cual se busca el equilibrio de lo que el estudiante percibe de este proceso. La evaluación de estos constructos académicos enmarcados en habilidades, destrezas y procesos de estudio se evidencian en visiones constructivistas, dialécticas y holísticas del aprendizaje que permitirán al estudiante desarrollar elementos superficiales, profundos y/o de alto rendimiento que se evidencian en sus tareas, constructos, actividades individuales y/o grupales lo más asertivamente posible. De ahí, que las respuestas al cuestionario de procesos de estudio (CPE), conceptualizadas como variables de presagio o independientes, puedan servir para evaluar el marco de enseñanza como una variable dependiente (Hernández et al., 2005).

Esta investigación establece como hipótesis la existencia de diferencias entre las estrategias de aprendizaje que son utilizadas por los estudiantes del área de Tecnologías y Sistemas de Información del segundo y tercer semestre, de las carreras de Economía, Finanzas y Estadística de la Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad Central del Ecuador. Así pues, el objetivo de esta investigación consiste en determinar si existen diferencias en los estilos de aprendizaje de los estudiantes del segundo y tercer semestre de las cátedras de Tecnologías de la Información II, de la Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad Central del Ecuador.

2. METODOLOGÍA

Esta investigación estuvo enmarcada bajo un enfoque cuantitativo, con un alcance descriptivo y un diseño de campo (Hernández et al., 2014).

2.1. Participantes

La unidad de análisis de esta investigación estuvo constituida por estudiantes de la Universidad Central del Ecuador, específicamente de la Facultad de Ciencias Económicas, la muestra estuvo conformada por 149 estudiantes, de los cuales setenta y tres (73) fueron hombres y setenta y seis (76) mujeres, distribuidas de acuerdo a sus diferentes carreras de la siguiente forma (ver tabla 1):

Tabla 1. Características de la unidad de análisis.

CARRERA	ASIGNATURAS 2 ^{do} y 3 ^{er} semestre	ESTUDIAN- TES	HOMBRES (%)	MUJERES (%)	EDAD (AÑOS)	EDAD (%)	PROMEDIOS DE EDADES
Economía	Tecnologías de la información y Sistemas de Información	24	54,17	43,83	18-19	37,50	
					20-21	41,67	20 años
					22-23	8,23	
					23-24	4,17	
					>25	8,33	
Finanzas	Tecnologías de la información y Sistemas de Información	91	43,96	56,04	18-19	24,18	
					20-21	48,35	20 años y 2 meses
					22-23	19,78	
					23-24	4,40	
					>25	3,30	
Estadística	Tecnologías de la información y Sistemas de Información	34	58,82	41,18	18-19	11,76	
					20-21	58,82	20 años y 4 meses
					22-23	17,65	
					23-24	5,88	
					>25	5,88	

2.2. Instrumento

Se utilizó el Cuestionario de Procesos de Estudio (CPE), el cual cuenta con 42 ítems, los que determinan los enfoques de aprendizaje: superficial, profundo y de alto rendimiento o de logro, que evalúan estrategias y motivos de los enfoques antes mencionados. Utiliza una escala de Likert que se enmarca desde (si te ocurre: nunca o muy raras veces) hasta (Cuando entiendas que la pregunta se aplica a tu caso: siempre o casi siempre). Los 42 ítems se reúnen en grupos que corresponden a: 3 de tipo motivacional (superficial, profundo y de alto rendimiento o de logro) y 3 enmarcadas en las estrategias (superficial, profunda y de alto rendimiento o de logro), que a su vez se agrupan, combinando los motivos y estrategias correspondientes en tres grandes enfoques, el superficial, el profundo y el de alto rendimiento o de logro).

De esta forma se tienen 3 variables establecidas para los enfoques, 3 para los motivos y 3 para las estrategias (superficial, profunda y de alto rendimiento o de logro) teniendo un total de 9 variables. Esta investigación se basó en la teoría de los enfoques de aprendizaje de Biggs (1987), en la que aparecen unidas las estrategias a los motivos, en las que el aprendizaje en situaciones educativas resulta de la interacción de tres elementos clave, la intención o el motivo de quien aprende, el proceso o la estrategia que utiliza y los logros que obtiene.

Posteriormente, se recogió la información en tres variables correspondientes a la descripción de los motivos y estrategias superficiales (SA), motivos y estrategias profundas (DA) y motivos y estrategias de alto rendimiento o de logro (AA) de cada una de las carreras del caso bajo estudio (Kember, 2001).

2.3. Procedimiento

Los datos de la muestra fueron recopilados por medio de una encuesta, subida a la plataforma Moodle de la Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad Central del Ecuador, denominada EVA, que se encuentra en la siguiente dirección electrónica (EVA FACULTAD DE CIENCIAS ECONÓMICAS. <http://aulavirtual.fce.uce.edu.ec/moodle/mod/feedback/view.php?id=21541>), que contiene varios módulos, entre ellos, uno denominado Postgrado, en el que se encuentra el apartado llamado Alicante, los mismos que fueron acogidos en la segunda semana, del primer hemisemestre, del período académico, establecido desde octubre 2017 a marzo 2018, este instrumento nombrado como CPE (Cuestionario de Procesos de Estudio), fue enviado y recibido con el consentimiento de los encuestados, en sus respectivos hogares, de manera on-line.

2.4. Diseño y análisis de datos

Los datos fueron sometidos a diversos análisis buscando la complementariedad entre la perspectiva univariada y multivariada: estadísticas descriptivas, análisis univariados y multivariados para datos entre medidas repetidas, mediante el paquete estadístico SPSS para Windows versión 23,0.1.

Para la consolidación de los datos, el procedimiento MLG, permitió visualizar el proceso entre las Medidas repetidas, el cual proporciona un análisis de varianza cuando se toma la misma medición varias veces a cada sujeto o caso. Si se especifican factores intersujetos, éstos dividen la población en grupos. Utilizando este procedimiento de modelo lineal general, se puede contrastar las hipótesis nulas sobre los efectos tanto de los factores intersujetos como de los factores intra-sujetos, los cuales se analizaron a través de los diferentes enfoques tales como: el enfoque superficial, que evidencia los elementos mecánicos de este grupo de estudiantes, que se ven afectados por factores que influyen en sus niveles de ansiedad para la entrega de tareas y evaluaciones académicas, que además solo se mantienen en el nivel de memorización y repetición (Soto et al., 2012). El enfoque profundo, muestra al estudiante que cumple sus objetivos de acuerdo a sus necesidades, el cual a través de una guía adecuada puede pasar al siguiente nivel (Gargallo et al., 2006). Por último, el de alto rendimiento o de logro, que exhibe los estudiantes más reflexivos (Recio y Cabero, 2005).

3. RESULTADOS

Para establecer el perfil de los procesos de estudio de los alumnos en las carreras de Economía, Finanzas y Estadística de la Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad Central del Ecuador, se realizó una comparación de perfiles de las diferentes áreas de estudio, donde se visualizan los factores descriptivos de los elementos multivariantes tales como, los motivos y estrategias superficiales (SA), motivos y estrategias profundas (DA) y motivos y estrategias de alto rendimiento o de logro (AA) de cada una de las carreras del caso bajo estudio (ver tabla 2) que se refiere a los componentes de la estadística descriptiva.

Tabla 2. Elementos descriptivos.

	Carrera	Media	Desviación estándar
Motivos y estrategias superficiales SA	Economía	39,9583	5,90857
	Finanzas	44,0110	8,24688
	Estadística	46,0294	6,69457
	Total	43,8188	7,76779
Motivos y estrategias profundas DA	Economía	46,7083	9,67057
	Finanzas	46,1758	8,53827
	Estadística	47,2647	9,79582
	Total	46,5101	8,97038
Motivos y estrategias de alto rendimiento o de logro AA	Economía	43,7083	7,41608
	Finanzas	43,6593	9,06792
	Estadística	45,4706	7,19105
	Total	44,0805	8,40569

En la tabla anterior se puede observar, que el 39,95% de los estudiantes de la carrera de economía son los que presentan los índices más bajos con relación a los motivos y estrategias en los enfoques superficiales (SA), lo que permite inferir que son pocos los estudiantes que consideran que el aprendizaje es un medio obligatorio para lograr otros fines (Hernández et al., 2002, p. 498). En cuanto a los motivos y estrategias en el enfoque profundo (DA), en las carreras de Economía (46,70%) y Finanzas (46,17%) se encuentran los estudiantes que demuestran un gran interés hacia las materias que cursan, para quienes es importante relacionar lo leído con los conocimientos previos que tienen sobre la materia. Finalmente, es en la carrera de Estadística con una media de 45,47% que se encuentran los estudiantes altamente competitivos, para quienes sus motivos y estrategias (AA), son de alto rendimiento o de logro, generando un aprendizaje que busca lograr el máximo rendimiento posible cumpliendo con los requisitos institucionales, para eso organizan su tiempo y espacio con el fin de alcanzar la máxima nota establecida.

En la tabla 3 se observan los resultados correspondientes a la prueba de M box, a través de la cual se determinó que la significancia ($p = .036$) es menor a 0,05 y esto permite descartar la hipótesis nula, por lo tanto se infiere que existen diferencias entre los grupos analizados en cuanto a las estrategias de aprendizaje utilizadas se refiere, lo que corrobora lo planteado por Hernández (1993) al manifestar que las estrategias de aprendizaje utilizadas de manera particular por los estudiantes en las diferentes actividades académicas, están sujetas a cambios dependiendo de lo que el estudiante quiera aprender.

Tabla 3. Prueba de Box sobre la igualdad de las matrices de covarianzas^a

M de Box	23,140
F	1,847
gl1	12
gl2	23173,197
Sig.	,036

Contrasta la hipótesis nula de que las matrices de covarianza observadas de las variables dependientes son iguales en todos los grupos.

^a Diseño: Intersección + CARRERA

Diseño intra-sujetos: Proceso de estudio

En relación a los resultados reflejados en la tabla 3, se puede observar que no existen diferencias significativas (contraste de Levene) entre las estrategias usadas por los estudiantes de las tres carreras abordadas en este estudio; por lo tanto, se deduce que tampoco hay diferencias entre el comportamiento educativo de los estudiantes y su desarrollo cognitivo, de acuerdo con lo aportado por Hernández (1993).

Por otro lado, si bien en la tabla 3, los resultados permiten inferir que existen diferencias con relación a las estrategias de aprendizaje entre los estudiantes de las diferentes carreras abordadas, los resultados presentados en la tabla 4, muestran que estas diferencias que existen entre las estrategias usadas por los estudiantes de las tres carreras no son significativas, para ello, se utilizó el contraste de Levene. Así pues, es propio decir, que tampoco hay diferencias entre el comportamiento educativo de los estudiantes y su desarrollo cognitivo, es decir, de la adquisición de estructuras del conocimiento a través del uso de lenguajes, la memoria, el razonamiento, la resolución de problemas, la atención, entre otros (Hernández, 1993, p. 125).

Tabla 4. Contraste de Levene sobre la igualdad de las varianzas error^a

	F	gl1	gl2	Sig.
SA	,996	2	146	,372
DA	,438	2	146	,646
AA	2,002	2	146	,139

Contrasta la hipótesis nula de que la varianza error de la variable dependiente es igual a lo largo de todos los grupos.

^a Diseño: Intersección + CARRERA

Diseño intra-sujetos: Proceso de estudio

Al observar los resultados arrojados en la tabla anterior, se evidencia una ratificación de criterios entre la prueba de M de Box y el Contraste de Levene, ya que los elementos valorados en la motivación y estrategias superficiales (SA) arrojaron un resultado de 0,372, mientras que los elementos valorados en la motivación y estrategias profundas (DA) se obtuvo un resultado de 0,646, por su parte el

comportamiento de los elementos valorados en la motivación y estrategias del logro (AA) fueron de 0,139, lo que permite visualizar que existen diferencias entre estos ámbitos. Por lo tanto, se puede afirmar que la Universidad Central del Ecuador, en especial en la Facultad de Ciencias Económicas, si bien existen diferencias entre los ámbitos estudiados (SA, DA, AA) las mismas no son tan significativas que se pudiera decir con contundencia que privan unos sobre otros.

Tabla 5. Test intra-sujetos.

Origen	Suma de cuadrados tipo III	Gl	Media cuadrática	F	Sig.	Eta al cuadrado parcial	Parámetro de no centralidad Parámetro	Potencia observada ^a
Procesode estudio	688,075	2	344,038	12,615	,000	,080	25,229	,996
Procesode estudio * CARRERA	286,645	4	71,661	2,628	,035	,035	10,510	,732
Error (proceso de estudio)	7963,722	292	27,273					

Los resultados que se muestran en la tabla 5, pertenecen al test de intra-sujetos, el cual se utiliza para determinar los efectos de planitud y paralelismo, de las variables, arrojando que los perfiles no son planos, ya que el test de planitud ha resultado significativo para todos los estadísticos ($F=12,615$; $p=,000$ y Eta al cuadrado parcial $=,080$). También en el cuadro 4, se puede apreciar que los resultados para el paralelismo de los perfiles, evidencian que no son paralelos (ver figura 1), ya que la variación significativa de las variables estrategias de aprendizaje para cada grupo es significativa ($F=2,628$; $p=,035$ y Eta al cuadrado parcial $=,035$).

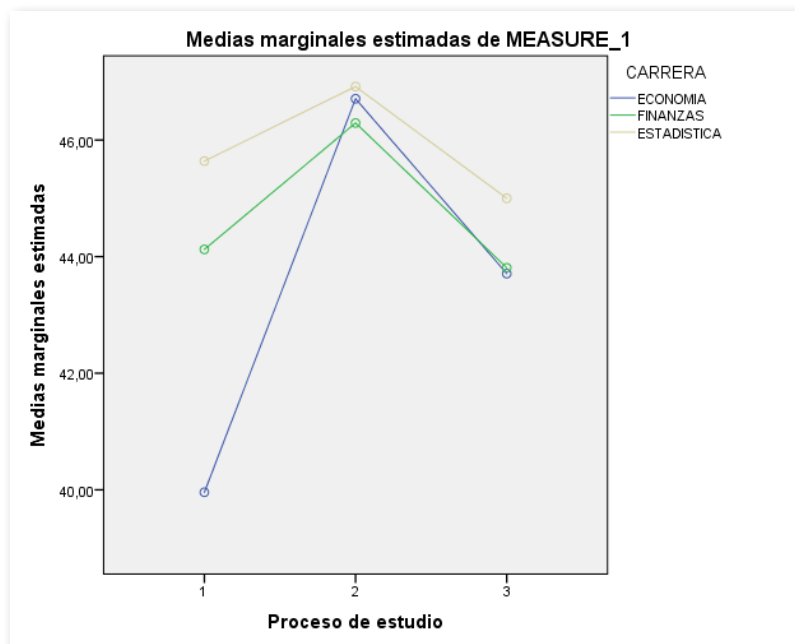


Figura 1. Perfil del proceso de estudio de los estudiantes de los segundos y terceros semestres de la Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad Central del Ecuador.

En la figura 1, se visualiza que los perfiles no son paralelos, ni planos, estadísticamente hablando, se evidencia que en el nivel superficial la carrera de Economía tiene un comportamiento en sus puntuaciones diferente a los grupos de Finanzas y Estadística de los estudiantes de segundo y tercer semestre de la Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad Central del Ecuador. Los resultados observados en la tabla 6, relacionados con el Test de nivel demuestran que no existen diferencias significativas (la significancia es =,451) entre las medias de los tres grupos visualizados de los estudiantes en las diferentes variables analizadas.

Tabla 6. Pruebas de los efectos intersujetos.

Origen	Suma de cuadrados tipo III	Gl	Media cuadrática	F	Sig.	Eta al cuadrado parcial	Parámetro de no centralidad Parámetro	Potencia observada ^a
Intersección	668187,341	1	668187,341	4279,493	,000	,967	4279,493	1,000
CARRERA	250,002	2	125,001	,801	,451	,011	1,601	,185
Error	22796,007	146	156,137					

^a Calculado con alfa = ,05

Medida: MEASURE_1

Variable transformada: Promedio

En la siguiente tabla, se muestra la estimación de los parámetros, en la que se visualiza que el campo t-student, en el elemento superficial, la intersección (t=36,005) difiere de la intersección (t=31,183) correspondiente al elemento profundo, que es casi igual a la intersección (t=31,965) correspondiente al campo de alto rendimiento o de logro (ver tabla 7).

Tabla 7. Estimaciones de los parámetros.

Variable dependiente	Parámetro	B	Err r típ.	t	Sig.	Intervalo de confianza 95%		Eta al cuadrado parcial	Parámetro de no centralidad Parámetro	Potencia observada ^b
						Límite inferior	Límite superior			
SA	Intersección	45,639	1,268	36,005	,000	43,134	48,144	,899	36,005	1,000
	[ECONOMÍA=]	-5,681	2,004	-2,834	,005	-9,642	-1,720	,052	2,834	,804
	[FINANZAS=2]	-1,515	1,502	-1,009	,315	-4,484	1,454	,007	1,009	,171
	[ESTADÍSTICA=3]	0 ^a	.	.	.	.	.	.	.	.
DA	Intersección	46,917	1,505	31,183	,000	43,943	49,890	,869	31,183	1,000
	[ECONOMÍA=]	-,208	2,379	-,088	,930	-4,910	4,493	,000	,088	,051
	[FINANZAS=2]	-,625	1,783	-,350	,727	-4,149	2,899	,001	,350	,064
	[ESTADÍSTICA=3]	0 ^a	.	.	.	.	.	.	.	.
AA	Intersección	45,000	1,408	31,965	,000	42,218	47,782	,875	31,965	1,000
	[ECONOMÍA=]	-1,292	2,226	-,580	,563	-5,691	3,108	,002	,580	,089
	[FINANZAS=2]	-1,191	1,668	-,714	,476	-4,488	2,106	,003	,714	,109
	[ESTADÍSTICA=3]	0 ^a	.	.	.	.	.	.	.	.

^a Al parámetro se le ha asignado el valor cero porque es redundante.

^b Calculado con alfa = ,05

En el grado de significancia, del ámbito superficial correspondiente a la carrera de economía ($p=,005$), carrera de finanzas ($p=,315$) y en la carrera de estadística es inexistente en el enfoque superficial, evidenciando una mayor profundidad en este elemento por parte de la primera carrera. En el grado de significancia, del ámbito profundo correspondiente a la carrera de economía ($p=,930$), carrera de finanzas ($p=,727$) y en la carrera de estadística es inexistente en el enfoque profundo, evidenciando un comportamiento similar en este elemento por parte de las diferentes carreras. En el grado de significancia, del ámbito de logro y/o alto rendimiento correspondiente a la carrera de economía ($p=-5,691$), carrera de finanzas ($p=-4,488$) y en la carrera de estadística es inexistente en el enfoque de alto rendimiento o de logro, evidenciando un comportamiento similar en este elemento por parte de las diferentes carreras.

Lo anterior permite inferir que los estudiantes de la carrera de Economía son más dados a cumplir con las actividades académicas solo con la intención de aprobar la asignatura, dejando de lado el vínculo que se establece entre el conocimiento existente y la adquisición de nuevos conocimientos (Álvarez et al., 2019) que implica el aprendizaje profundo. Por otro lado, se evidencia que los estudiantes de las tres carreras muestran un marcado interés por las materias que cursan, desarrollan argumentos, abordan críticamente el contenido de las materias (Hernández 1993, pp. 135-136).

4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

En esta investigación se ha analizado el nivel de las estrategias de estudio, que poseen los estudiantes de segundo y tercer semestre de las carreras de Economía, Finanzas y Estadística de la Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad Central del Ecuador.

Se observa que, en los elementos descriptivos analizados, referentes a la media y desviación estándar, que la carrera de Economía, en el ámbito que enmarca a los motivos y estrategias superficiales, difiere con las otras dos carreras analizadas, determinándose que a través de las evidencias arrojadas por cuestionario de procesos educativos, que estos estudiantes actúan de diferente manera en los procesos de aprendizaje, es decir, se concentran solo en lograr aprobar los cursos, su proceso de aprendizaje se desarrolla memorizando, reproduciendo el material de estudio de la manera más fidedigna posible, lo que conlleva a que su nivel de conocimiento sea bajo o superficial.

Por otro lado, las tres carreras presentan comportamientos similares en cuanto a sus procesos de estudio y aprendizaje en los ámbitos de motivos y estrategias que enmarcan a los procesos profundos y de alto rendimiento, por lo que en esta investigación se determina que no existen diferencias significativas, entre las estrategias de estudio, de los estudiantes, del área de Economía, Finanzas y Estadística del segundo y tercer semestre, de las diferentes carreras de la Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad Central del Ecuador, lo que permite determinar que los estudiantes de las tres carreras tienen un mayor y mejor desenvolvimiento cumpliendo sus propios objetivos, en función de sus actividades e intereses personales, además de buscar el rigor científico en sus actividades estudiantiles, ya que procuran abordar los contenidos desde un punto de vista crítico y antes de llegar a conclusiones evalúan lo aprendido con conocimientos que poseen del tema, organizan su tiempo y espacio para el estudio los cuales están enmarcados en los ámbitos profundo y de logro y/o de alto rendimiento, como se evidencia en este análisis.

Lo anteriormente planteado evidencia que la mayor estrategia de aprendizaje utilizada por los estudiantes, de las tres carreras analizadas, es la de motivos y estrategias profundas, en la cual los estudiantes cumplen con sus actividades curriculares guiados de una manera holística desde la concepción didáctica, pedagógica y científica, estos estudiantes pueden incorporarse al grupo de alto

rendimiento y/o de logro (Hernández et al., 2005), lo que les ayudaría a alcanzar un alto rendimiento académico y profesional en un futuro inmediato.

Para eso, el proceso de enseñanza aprendizaje, puede enfocarse en que el alumno maneja sus estrategias académicas en función de las demandas de los profesores, sus intereses particulares, elementos investigativos y científicos, ayudando a describir cómo el contexto de enseñanza puede ser diferente, de una carrera a otra, de un curso a otro, etc. es decir, podría sugerir cuando un sistema está funcionando o no al inducir hacia un enfoque superficial frente a un enfoque profundo y a uno de logro esto gracias a su sistema de competencias, ya que como lo manifiesta Sanz (2010), ellos pueden ser los responsables de la generación de las competencias que consideren necesarias para su desarrollo profesional.

Los resultados de esta investigación abren la oportunidad a la Universidad Central del Ecuador, y de manera especial a la Facultad de Ciencias Económicas, conformada por sus tres carreras de estudio, a realizar cambios que reformulen los planes y programas de estudio para mejorar y profundizar desde la lógica de las competencias profesionales integrales al estudiante (Huerta et al., 2008, p. 7), el mismo que desarrollará con mayor calidad y calidez sin perder de vista las necesidades de su sociedad, es decir, su formación desde una perspectiva holística, en este caso, en las áreas de las ciencias económicas. Las líneas futuras de investigación, podrían estar orientadas al análisis y recomendación de acciones con respecto a las estrategias de estudio, comportamiento y desarrollo de habilidades, destrezas y competencias educativas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Cedillo, J. A. Á., Sánchez, T. Á., Gómez, R. J. S., & Fernández, M. A. (2019). La exploración en el desarrollo del aprendizaje profundo. *RIDE Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 9(18), 833-844. <http://www.ride.org.mx/index.php/RIDE/article/view/474>
- Biggs, J. B. (1987). *Study Process Questionnaire Manual. Student Approaches to Learning and Studying*. Australian Council for Educational Research.
- Gargallo, B., Garfella-Esteban, P. y Pérez-Pérez, C. (2006). Enfoques de aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Bordón*, 58(3), 45-61. <https://www.uv.es/~gargallo/Enfoques.pdf>
- Hernández, F. (1993). Concepciones en el estudio del aprendizaje de los estudiantes universitarios. *Revista de investigación educativa, RIE*, 11(22), 117-198. <https://revistas.um.es/rie/article/view/136521/124131>
- Hernández, F., García-Sanz, M., Martínez-Clares, P., Hervás-Avilés, R., y Maquilón-Sánchez, J. (2002). Consistencia entre motivos y estrategias de aprendizaje en estudiantes universitarios. *Revista de Investigación Educativa*, 2002, 20 (2), 487-510.
- Hernández, F., García-Sanz, M., y Maquilón-Sánchez, J. (2005). Análisis del cuestionario de procesos de estudio-2 factores de Biggs en estudiantes universitarios españoles. *Revista Fuentes*, (6). pp. 1-19. <https://revistascientificas.us.es/index.php/fuentes/article/view/2394>
- Hernández, R., Fernández, C., Baptista, P. (2014). *Metodología de la Investigación*. Mac Graw Hill. 6ta edición.
- Amezola, J. J. H., García, I. S. P., & Castellanos, A. R. C. (2008). Desarrollo curricular por competencias profesionales integrales. *Revista educar*, 13(4), 19-26. <https://bit.ly/3jFnXea>
- Kember, D. (2001). Beliefs about knowledge and the process of teaching and learning as a factor in adjusting to study in higher education. *Studies in Higher Education*, 26(2), 205-221. <https://bit.ly/2ZcG0zW>

- Sanz, M. L. (2010.). *Competencias cognitivas en Educación Superior*. Narcea Ediciones.
- Simbaña Gallardo, V., Jaramillo Naranjo, L., & Vinueza Vinueza, S. (2017). Aporte de Durkheim para la Sociología de la Educación. *Sophia, Colección de Filosofía de la Educación*, (23), 83-89. <http://scielo.senescyt.gob.ec/pdf/sophia/n23/1390-8626-sophia-23-00083.pdf>
- Recio-Saucedo, M., y Cabero-Almenara, J. (2005). Enfoques de aprendizaje, rendimiento académico y satisfacción de los alumnos en formación en entornos virtuales. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, (25), 93–115. <https://www.redalyc.org/pdf/368/36802510.pdf>

Estudio de ideas sobre economía, economistas y razonamiento en economía en la Educación Secundaria

Solaz-Moreno, Georgina¹ y Solaz-Portolés, Joan J.²

¹*Departament d'Economia Aplicada, Universitat de València (España);* ²*Departament de Didàctica de les Ciències Experimentals i Socials. Universitat de València (España)*

Abstract: This study was intended as a first approximation to the ideas of secondary students about economics and its processes. Its objectives were focused on knowing the level of misconceptions about economics, the knowledge level regarding economists' activity, and reasoning in economics. Furthermore, the effects of gender and grade level on the above questions were analyzed. A 21-item questionnaire was administered to 126 secondary school students (54 males and 72 females) in 10th, 11th, and 12th grades. From the questionnaire scores obtained and the analyses of variance performed, it can be concluded that: a) students have a remarkable level of acceptance of misconceptions about economics, and an acceptable knowledge of economists' activity, but insufficient knowledge of the forms of reasoning in economics; b) academic training (grade level) significantly improves misconceptions about economics and knowledge of economists' activity; c) gender has no influence on any of the factors analyzed; and d) the role of models in the interpretation of economic phenomena is little known.

Keywords: economics, secondary school students, learning processes, sex, belief.

1. INTRODUCCIÓN

1.1. Alfabetización económico-financiera de los ciudadanos

Los ciudadanos se enfrentan cada día con conceptos como desempleo, inflación, crecimiento económico, PIB, impuestos, gasto público, política monetaria, valor del euro y otros. Asimismo, las decisiones financieras afectan a cualquier actividad cotidiana, en cualquier edad, y sea cual sea el nivel de formación o de renta. Es decir, todos los ciudadanos estamos obligados a gestionar nuestras finanzas personales. Es evidente que, para ser un ciudadano libre y responsable, tanto desde el punto de vista individual como social, y poder tomar decisiones fundamentadas, se requiere comprender y saber aplicar conceptos propios del ámbito económico-financiero, es decir, se necesita estar alfabetizado económico-financieramente.

El estudio de Klapper *et al.* (2015) sobre la alfabetización económico-financiera a nivel mundial muestra que los estados con mayor nivel de alfabetización son Australia, Canadá, Dinamarca, Finlandia, Alemania, Israel, Holanda, Suecia y el Reino Unido. En todos estos países más de 65% de los adultos se puede considerar que están alfabetizados económica y financieramente. En España solo el 49% de los adultos puede considerarse alfabetizado en estas materias, por debajo de la media de la Unión Europea que es del 52%. El estudio también analiza aspectos como la educación, el género, la renta o la edad. Así, en los países desarrollados, hay mayores desigualdades entre ricos y pobres en cuanto a la alfabetización financiera que en las economías emergentes. Se presentan diferencias también en el género, los hombres tienen más conocimientos que las mujeres, y en la edad, el segmento de población mayor de 65 años tiene el nivel de competencia financiera más bajo.

La CNMV y el Banco de España (2008; 2013; 2018) han presentado diferentes planes de educación financiera con el objetivo de contribuir a la mejora de la cultura financiera de los ciudadanos, dotán-

doles de herramientas, habilidades y conocimientos para adoptar decisiones financieras informadas y apropiadas. Resulta evidente que si se quiere conseguir una ciudadanía con un nivel de alfabetización económico-financiera mejor los esfuerzos tienen que centrarse en la educación secundaria. Está bien documentado por algunas organizaciones que los adolescentes norteamericanos tienen un bajo nivel de alfabetización financiera (Varcoe *et al.*, 2005).

Las primeras pruebas PISA en las que se evaluó la competencia financiera (o nivel de alfabetización financiera) se llevaron a cabo en 2012. Los estudiantes españoles mostraron unos conocimientos financieros inferiores a la media de 13 países de la OCDE participantes (Martínez, 2015). En el 2015 volvió a evaluarse la competencia financiera en las pruebas PISA, con una muestra representativa de 15 países. Los resultados obtenidos por España se recogen en un informe del Ministerio de Educación y Ciencia (MECD, 2017). España, se situó significativamente por debajo de la media del conjunto de los 15 países participantes (tanto de la OCDE como asociados). En concreto, quedó clasificada en el décimo puesto.

1.2. La educación económico-financiera en la educación secundaria y sus efectos

Se analizarán en primer lugar las investigaciones realizadas fuera de España, fundamentalmente en los Estados Unidos de América, que se han focalizado fundamentalmente en dos aspectos: el impacto de actuaciones, programas o currículos sobre los conocimientos económico-financieros; y las actitudes que muestran los adolescentes hacia esos conocimientos.

Walstad *et al.* (2010) investigaron los efectos de un programa de educación financiera sobre el conocimiento de las finanzas personales, y constataron la significativa influencia del programa sobre dichos conocimientos. Danes y Haberman (2007) analizaron las diferencias de género en el conocimiento financiero, la autoeficacia y el comportamiento tras seguir un currículo planificado desde el punto de vista de las finanzas. Observaron que el género genera diferencias en algunos aspectos en el aprendizaje, de tal manera que los chicos reforzaban sus conocimientos previos, mientras las chicas aprendían significativamente más conceptos financieros, sobre todo aquéllos que les eran más desconocidos previamente. Peng *et al.* (2007) abordaron la influencia de la formación financiera recibida durante la educación secundaria sobre el conocimiento sobre inversiones. Sus resultados pusieron de relieve que no había una relación significativa entre la formación recibida durante la educación secundaria y sus conocimientos sobre inversiones. Furnham (1987) subrayó, hace ya más de tres décadas, la insuficiencia de conocimientos sobre economía de los estudiantes de educación secundaria y las frecuentes confusiones entre conceptos económicos y políticos. Walstad y Rebeck (2001) intentaron efectuar una aproximación al conocimiento de conceptos básicos en la economía de los estudiantes americanos al acabar en la High School. Su estudio evidenció que solamente obtenían resultados aceptables aquellos estudiantes que habían tenido una asignatura de economía a lo largo de la educación secundaria.

En relación con las actitudes, Ingels y O'Brien (1987) examinaron la repercusión de la enseñanza de la economía sobre las actitudes hacia los asuntos o problemas económicos. Encontraron que la instrucción en economía mejoraba ostensiblemente las actitudes de los estudiantes. Por su parte Nijhawan y Ellis (2003) midieron las actitudes de adolescentes pertenecientes a la FBLA (*Future Business Leaders of America*) hacia el sistema económico americano y sus virtudes en un muestreo aleatorio. Los resultados, de acuerdo con la interpretación de los autores, revelaron unas actitudes menos positivas (o más negativas) que las que son esperables en estudiantes que han recibido una buena formación en economía.

En la última década existe un creciente interés de los investigadores españoles por examinar la formación económico-financiera en la educación secundaria. Los trabajos fin de máster de Vega-Gar-

nelo (2013), Mingorance (2015), Martín-Maestro (2016), y Cobas-Rodríguez (2017) son una buena muestra de ello. En el trabajo de Foj (2011) se analiza la evolución de la inclusión de la formación económico-financiera en el sistema educativo no universitario: desde 1857 (Ley Moyano) hasta los primeros albores de Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE), que se promulgaría en 2013. Aunque desde 1857 ha habido contenidos de economía dispersos, no es sino en 1990 con la Ley Orgánica General del Sistema Educativo (LOGSE) que los contenidos económicos alcanzan una presencia significativa en el Bachillerato. En la actualidad hay presencia de dichos contenidos en la Educación Secundaria Obligatoria y en el Bachillerato.

El Ministerio de Economía, el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, junto con el Ministerio de Economía y Competitividad han realizado actuaciones coordinadas con el objetivo de mejorar la formación en educación financiera independientemente de la etapa de su vida en la que se encuentren. Para ello se ha creado un portal de Internet de Educación Financiera (www.finanzasparatodos.es) con acceso libre para todos los ciudadanos puedan formarse en educación financiera. Para la formación en los centros educativos, dentro de este portal existe un apartado para profesorado y alumnado, con una gran diversidad de recursos, materiales, juegos y documentos (CNMV y Banco de España, 2010).

En el trabajo fin de máster de Vega-Garnelo (2013) se estudia la formación recibida económico-financiera recibida por los estudiantes españoles en las distintas comunidades autónomas durante la ESO, y se evalúa su competencia económico-financiera. Un 72% de los estudiantes obtuvo una nota por debajo de 6 puntos, y un 40 % por debajo de 5 puntos. La nota media global de los estudiantes se situó en torno a los 4.9 puntos, es decir, una calificación insuficiente. No es de extrañar, teniendo presente que en la ESO sólo una asignatura optativa puede tratar específicamente contenidos relacionados con la competencia económico-financiera.

Martín-Maestro (2016) analizó en dos centros educativos (uno público y el otro concertado) el nivel de conocimientos económico-financieros de los estudiantes de segundo Bachillerato que han seguido el itinerario de ciencias sociales, con asignaturas de economía. Los resultados de su trabajo mostraron que en el centro público el 68% de los estudiantes obtenía una calificación superior a 5 (en una escala de 0-10 puntos), en tanto que en el concertado el porcentaje se quedaba en un 52%.

1.3. Ideas del estudiantado sobre la economía: su importancia en el aprendizaje

Sobre la importancia de los conocimientos previos se ha escrito mucho, y es dentro de un modelo constructivista del aprendizaje donde su papel central en todos los procesos de enseñanza/aprendizaje cobra mayor relevancia (Novak y Gowin, 1999). Así, por ejemplo, Becker (1997) mostró que el conocimiento previo de economía y matemáticas, el género y el nivel de esfuerzo son variables que presentan una significativa asociación con el rendimiento académico en disciplinas de economía. La investigación en el campo de la psicología cognitiva aplicada a los procesos de aprendizaje ha constatado que las ideas, percepciones, creencias y concepciones alternativas (*misconceptions*) constituyen una verdadera barrera en los procesos de aprendizaje (Coley y Tanner, 2012; Dahl *et al.*, 2005).

Shanahan y Meyer (2001) fueron de los primeros en estudiar las creencias, percepciones y concepciones de los estudiantes universitarios sobre la economía, en concreto, investigaron *misconceptions* en economía, creencias y percepciones sobre la actividad de los economistas, creencias y percepciones sobre la forma de razonar en economía, y creencias sobre los conceptos de precio y valor. Buena parte de los ítems del cuestionario que propusieron estos autores fueron posteriormente utilizados en la elaboración de un nuevo cuestionario sobre creencias y aptitudes en economía para universitarios (Tang y Robinson, 2004). Más tarde, en los trabajos de Goffe (2013), Bice *et al.* (2014) y Busom *et al.* (2017), se volvieron a investigar las *misconceptions* sobre cuestiones de economía de los estudiantes

universitarios. En particular, en este último trabajo se comprobó la persistencia de las *misconceptions* de los estudiantes después de tratar los contenidos en el aula, siendo incluso capaces de superar con éxito pruebas de evaluación y seguir teniendo las mismas ideas erróneas. De acuerdo con las autoras, esto muestra que no han integrado las concepciones correctas en sus esquemas de conocimiento y señalan a los sesgos cognitivos como los causantes del problema.

1.4. Objetivos del estudio

Dada la importancia que pueden tener en la enseñanza de la economía en la educación secundaria las creencias, percepciones y *misconceptions* sobre la economía, el trabajo de los economistas y la forma de razonar en economía, y la inexistencia de estudios sobre estos aspectos en España, los objetivos que sirvieron de guía en este estudio (todos ellos referidos a estudiantes de secundaria) fueron:

1. Determinar el grado de aceptación de distintas *misconceptions* sobre economía
2. Evaluar la adecuación de sus percepciones y creencias sobre el trabajo de los economistas
3. Examinar la corrección de sus formas o procesos de razonamiento en economía
4. Analizar los efectos en estas cuestiones del nivel académico y del género del estudiantado

2. METODOLOGÍA

2.1. Diseño de investigación

Se trata de un estudio *ex post facto* de carácter transaccional o transversal. Las variables independientes fueron el nivel académico y el género de los estudiantes de educación secundaria. Las variables dependientes fueron: grado de aceptación de *misconceptions* (errores conceptuales, en adelante) en economía, nivel de corrección de las percepciones y creencias sobre el trabajo de los economistas, y nivel de adecuación de las formas de razonar en economía.

2.2. Participantes

Han participado un total de 126 alumnos de educación secundaria de dos centros educativos (uno público y el otro privado) de ciudades próximas a Valencia. De ellos, 34 son de 4º de ESO, 50 de 1º de Bachillerato, y 42 de 2º de Bachillerato. En cuanto al género, 54 son chicos y 72 chicas. Todos ellos cursaban el itinerario de Ciencias Sociales y alguna asignatura de economía.

Estos estudiantes no parecen tener, a priori, características diferenciales de otros grupos de los mismos cursos. Se ha de indicar, no obstante, que no se realizó muestreo aleatorio ya que se trató de una muestra de conveniencia. En consecuencia, los resultados no pueden ser extrapolados a todos los estudiantes de esos niveles educativos.

2.3. Instrumento

Se utilizó el cuestionario propuesto y validado por Shanahan y Meyer (2001). Concretamente, se emplearon los 21 ítems que propusieron estos autores para las dimensiones o factores: errores conceptuales en economía, creencias y percepciones sobre la actividad de los economistas, y creencias y percepciones sobre la forma de razonar en economía. Dichos ítems se tradujeron al castellano por una profesora universitaria experta y fueron revisados, y en algún caso ligeramente modificados, para que pudieran ser mejor comprendidos por estudiantes de secundaria. De los 21 ítems, hay 7 para cada una de las tres dimensiones. Seguidamente se muestran dos ítems de ejemplo de cada uno de los factores:

Factor errores conceptuales

- La Economía (como ciencia) es la responsable del efecto de las decisiones políticas en la economía.
- La Economía es una ciencia exacta.

Factor actividad economistas

- Un economista usa datos y modelos existentes para predecir sucesos
- Los economistas estudian fenómenos complejos en el mundo real de manera abstracta, mediante gráficas o ecuaciones

Factor razonamiento en economía

- Resulta importante que fenómenos complejos (como la meteorología o los efectos sobre el empleo de los impuestos) puedan ser representados de forma matemática.
- Los fenómenos complejos en el mundo real pueden ser analizados de manera abstracta mediante gráficas y/o ecuaciones.

El cuestionario hace uso de una escala tipo Likert con cinco niveles de respuesta: completamente en desacuerdo (valor 1), en desacuerdo (valor 2), neutral (valor 3), de acuerdo (valor 4), completamente de acuerdo (valor 5). El orden de los ítems en el cuestionario que se entregó a los estudiantes fue aleatorizado. En el caso de los ítems del factor errores conceptuales en economía dichos ítems son inversos, esto es, estar completamente de acuerdo con lo que se indica en el ítem supone tener una concepción o idea incorrecta.

2.4. Procedimiento

Se administró el cuestionario durante los últimos 35 minutos de una sesión de clase normal. Se pidió a los alumnos que leyeran con atención todos los ítems y que respondieran con la máxima sinceridad. Como ya se ha indicado, algunos de los ítems del cuestionario son inversos, por lo que se tuvo que invertir su puntuación. Las puntuaciones en cada ítem de cada estudiante junto a sus datos demográficos básicos (fundamentalmente nivel académico o curso y género) fueron trasladados a una hoja de cálculo.

3. RESULTADOS

Primeramente, se calculó el coeficiente alfa de Cronbach de las dimensiones o factores del cuestionario, y se obtuvo un valor de 0.64 para errores conceptuales en economía, de 0.60 para creencias y percepciones sobre la actividad de los economistas, y de 0.54 para creencias y percepciones sobre la forma de razonar en economía. En los primeros casos la fiabilidad puede considerarse suficiente, en el último puede hablarse de fiabilidad pobre.

Las medias aritméticas y la desviación estándar de las puntuaciones obtenidas en los factores del cuestionario (suma de las puntuaciones en todos los ítems de cada factor) en función del nivel académico (curso) y del género se muestran en la Tabla 1. La puntuación media global de errores conceptuales sobre economía fue de 22.41 (s.d.= 3.40), de creencias y percepciones sobre la actividad de los economistas fue de 27.36 (s.d.= 3.47), y de creencias y percepciones sobre la forma de razonar en economía fue de 24.90 (s.d.=3.73).

Tabla 1. Estadística descriptiva de las variables en el estudio.

Factor	N. académico	Género	Media	S.D.
Errores conceptuales (punt. máx. 35)	4º ESO	Chico	18.00	2.40
		Chica	21.28	3.36
	1º BAC	Chico	23.47	3.36
		Chica	22.90	2.99
	2º BAC	Chico	22.89	3.71
		Chica	22.75	2.83
Actividad economistas (punt. máx. 35)	4º ESO	Chico	25.66	0.52
		Chica	26.79	4.34
	1º BAC	Chico	28.80	3.18
		Chica	27.80	3.81
	2º BAC	Chico	27.33	3.22
		Chica	27.08	2.45
Razonamiento economía (punt. máx.35)	4º ESO	Chico	23.00	2.37
		Chica	23.93	4.46
	1º BAC	Chico	25.00	3.30
		Chica	26.00	3.89
	2º BAC	Chico	26.00	3.63
		Chica	24.67	3.29

Con el fin de analizar de manera más exhaustiva los resultados anteriores se llevaron a cabo varios análisis estadísticos. En primer lugar, se aplicó la prueba de normalidad de Shapiro-Wilk a las puntuaciones de cada uno de los tres factores del cuestionario en cada nivel académico, que condujo a valores de los niveles de significación $p > .05$ en todos los casos. En consecuencia, se puede rechazar la hipótesis nula y puede considerarse que las puntuaciones de los tres factores en cada nivel académico siguen una distribución normal.

A continuación, se llevaron a cabo tres análisis de varianza (ANOVA), tomando en cada uno de ellos como factores intersujetos el género de los estudiantes (con dos valores, hombre y mujer) y el nivel académico (con tres valores, 4º de ESO, 1º y 2º de Bachillerato), y como variable dependiente en cada caso la puntuación total obtenida en cada uno de los tres factores del cuestionario.

Los resultados del análisis de varianza del factor errores conceptuales sobre economía (variable dependiente) ponen de manifiesto que: a) el nivel académico tiene un efecto significativo sobre la puntuación total de este factor del cuestionario con un tamaño del efecto medio, $F(2,120) = 6.72$, $p < .01$, $\eta^2 = .10$; b) la variable género no influye significativamente en la puntuación obtenida; y c) la interacción entre los dos factores no produce efectos significativos. Además, la aplicación de pruebas *post hoc* evidencia diferencias significativas de puntuación en el factor entre 4º de ESO y 1º de Bachillerato, y entre 4º de ESO y 2º de Bachillerato ($p < .01$ en todos los casos).

En cuanto a los resultados del ANOVA para creencias y percepciones sobre la actividad de los economistas (variable dependiente), éstos revelan que: a) el nivel académico tiene un efecto significativo sobre la puntuación total de este factor del cuestionario con un tamaño del efecto medio, $F(2,120) = 3.85$, $p < .05$, $\eta^2 = .06$; b) la variable género no influye significativamente en la puntuación obtenida; y c) la interacción entre los dos factores no produce efectos significativos. Además, la aplicación de pruebas *post hoc* muestra diferencias significativas de puntuación en el factor sólo entre 4º de ESO y 1º de Bachillerato ($p < .05$).

En relación con el análisis de varianza del factor creencias y percepciones sobre la forma de razonar en economía (variable dependiente), sus resultados muestran que ni el nivel académico, ni el género, ni la interacción de ambos tienen efectos significativos sobre la puntuación total de este factor del cuestionario.

Finalmente, en la Figura 1 se muestran las puntuaciones medias de cada uno de los ítems en cada uno de los factores del cuestionario.

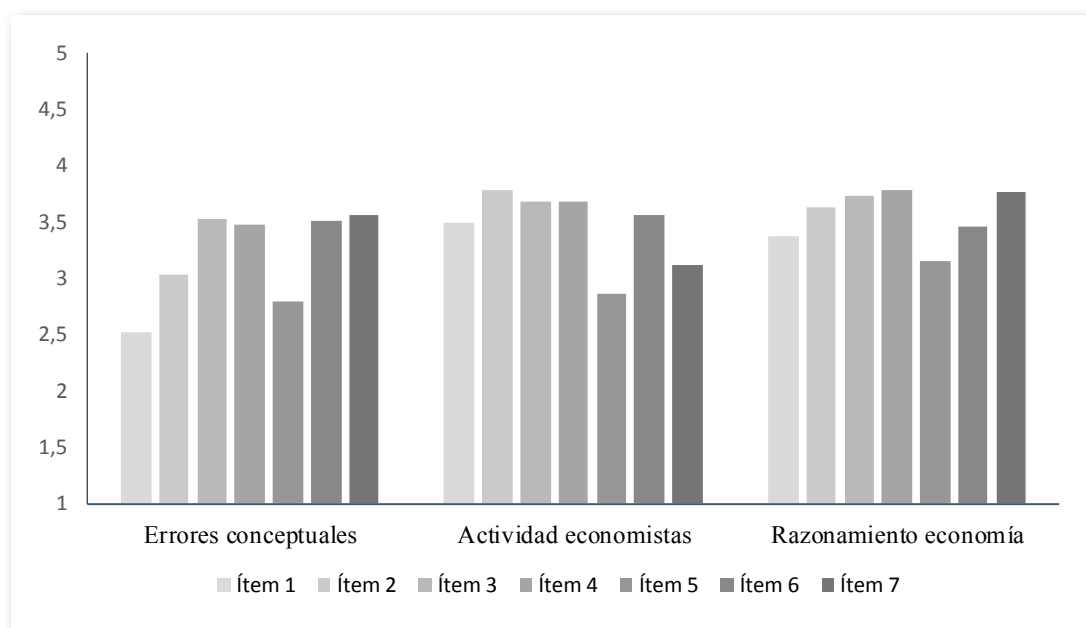


Figura 1. Puntuación media en cada uno de los siete ítems de los tres factores del cuestionario.

Los ítems que reflejan concepciones, creencias y percepciones de los estudiantes menos acordes con las posiciones de la comunidad científica serían aquellos que han obtenido una menor puntuación, esto es, aquellos cuya puntuación media ha rondado los 3 puntos o menos. En el caso del factor errores conceptuales sobre economía, estos ítems han sido: Ítem 1 (2.52 puntos), Ítem 2 (3.03 puntos) e Ítem 5 (2.79 puntos). Estos ítems indican que:

- Ítem 1: La Economía (como ciencia) es la responsable del efecto de las decisiones políticas en la economía.
- Ítem 2: La Economía es el estudio del dinero
- Ítem 5: Si un empleado logra un aumento de sueldo y también todos sus amigos, entonces ellos tendrían que estar mejor que antes.

En cuanto al factor actividad de los economistas, los ítems de menor puntuación han sido el 5 (2.86 puntos) y el 7 (3.11 puntos), que señalan que:

- Ítem 5: Un economista cambia los modelos para que sean consecuentes con los datos recogidos.
- Ítem 7: La simplificación de un fenómeno complejo puede ofrecer una interpretación de dichos fenómenos que no podría ser posible de otra forma.

En el factor razonamiento en economía solo ha aparecido un ítem de puntuación próxima a 3 el Ítem 5 (3.16 puntos), que afirma:

- Ítem 5: Encuentro importante que fenómenos complejos (como la meteorología o los efectos sobre el empleo de los impuestos) puedan ser representados de forma matemática.

4. DISCUSIÓN

Las fiabilidades de cada uno de los factores o dimensiones del cuestionario no han sido altas, pero son muy similares a las que obtuvieron Shanahan y Meyer (2001). En concreto, las alfas de Cronbach conseguidas por estos autores fueron 0.65 para errores conceptuales, 0.57 para actividad de los economistas de, y 0.50 para razonamiento en economía 0.50. Probablemente sería necesario mejorar la consistencia interna del cuestionario con la eliminación de algunos ítems y la introducción de otros en cada uno de los factores.

Las puntuaciones medias en los factores del cuestionario recogidas en el apartado anterior convertidas a la escala usual entre 0 y 10 puntos serían 5.5 puntos para errores conceptuales sobre economía, 7.3 puntos para creencias y percepciones sobre la actividad de los economistas, y 6.4 puntos para creencias y percepciones sobre la forma de razonar en economía. No resulta apropiado compararlas con las obtenidas por Shanahan y Meyer (2001) porque en su estudio participaron estudiantes universitarios, pero son similares en cuanto al orden de puntuaciones de los factores es exactamente el mismo (mayor puntuación creencias y percepciones sobre la actividad de los economistas y menor puntuación de los errores conceptuales en economía). Así pues, los estudiantes de secundaria tienen un grado de desacuerdo con los errores conceptuales sobre economía muy poco destacable o, dicho de otro modo, su grado de acuerdo con los errores conceptuales planteados resulta bastante destacable. Sin embargo, sus creencias y percepciones sobre la actividad de los economistas son aceptables. No así sus creencias y percepciones sobre la forma de razonar en economía, que son mejorables.

Como puede verse en la Tabla 1 la formación académica de los estudiantes de secundaria mejora la puntuación en todos los factores del cuestionario, si bien, como han confirmado los correspondientes ANOVA, la mejora solo llega a ser estadísticamente significativa en el caso de los errores conceptuales sobre economía y creencias y percepciones sobre la actividad de los economistas. Particularmente intenso es el efecto de mejora en el primer caso. Sin embargo, la formación académica no produce efectos significativos en las percepciones y creencias sobre la forma de razonar en economía, donde, como acabamos de ver las puntuaciones obtenidas por los estudiantes son mediocres.

De acuerdo con lo que se observa en las puntuaciones de la Tabla 1, el género no modifica de forma sustancial las puntuaciones en cada uno de los factores. De hecho, en ninguno de los ANOVA efectuados aparece significación estadística ni en la variable género ni en su interacción con el nivel académico. Esto es, el género no tiene influencia alguna sobre los estudiantes de secundaria en sus errores conceptuales sobre economía, ni en sus creencias y percepciones sobre la actividad de los economistas y la forma de razonar en economía. Este resultado parece entrar en contradicción con las investigaciones llevadas a cabo con estudiantes universitarios de Borg y Stranahan (2002) y Williams *et al.* (1992), en las que el género produjo diferencias significativas en el conocimiento sobre economía. También difiere de los hallazgos recogidos en el trabajo de Davies *et al.* (2005), donde aparecen

diferencias significativas en el pensamiento económico entre estudiantes de educación secundaria de diferente género.

Por último, el análisis de ítems efectuado, en donde se han buscado aquellos ítems en los que los estudiantes han presentado puntuaciones más bajas (alrededor de 3 puntos o menores, en la escala 1-5), permite sacar a la luz las mayores carencias de los estudiantes, es decir, aquellas ideas y conceptos que necesitan un tratamiento didáctico en las aulas de los centros educativos de secundaria más riguroso o menos superficial. En concreto, estas ideas y conceptos hacen referencia a: los vínculos entre la economía como ciencia y las decisiones políticas; la relación entre salarios e inflación; el papel de los procesos de simplificación de los fenómenos económicos y de la utilización de modelos, cuya aceptación depende exclusivamente de su éxito en la interpretación de dichos fenómenos; y la importancia de la representación matemática (modelos matemáticos) como herramienta básica para el estudio de fenómenos complejos.

5. CONCLUSIONES

Al iniciar este apartado se hace necesario subrayar las limitaciones del presente trabajo. La principal limitación está localizada en la naturaleza y el tamaño de la muestra. La muestra seleccionada es pequeña y no es el resultado de un muestreo aleatorio. Otras limitaciones pueden tener su origen en el instrumento que se han empleado. Así pues, todas las conclusiones que se exponen seguidamente sólo son válidas, en sentido estricto, para los estudiantes participantes y con el cuestionario empleado.

De los datos obtenidos en este estudio, parece concluirse que los estudiantes de secundaria tienen creencias y percepciones sobre la actividad de los economistas de un nivel aceptable. Sin embargo, dichos estudiantes sostienen un nivel de concepciones, creencias y percepciones sobre la economía y sus formas de razonamiento que puede considerarse bajo. También se ha comprobado que las concepciones, creencias y percepciones sobre la economía y los economistas no son apropiadas al final de la ESO, pero mejoran de forma significativa al final del Bachillerato. No obstante, las creencias y percepciones sobre la forma de razonar en economía no se alteran de forma significativa con la formación académica de la educación secundaria. En cuanto a los efectos del género, los resultados de este trabajo confirman que no influye sobre ninguno de los factores analizados.

Por último, resaltar que las relaciones entre la economía como ciencia y las decisiones políticas, la relación entre salarios e inflación y los procesos de modelización matemática (con la correspondiente idealización o simplificación de los fenómenos analizados) en la ciencia económica, han sido las ideas o conceptos en donde los estudiantes de secundaria parecen evidenciar mayores deficiencias. Este último aspecto pone de relieve la necesidad de introducir la epistemología de la economía en las aulas de la educación secundaria.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Becker, W. E. (1997). Teaching economics to undergraduates. *Journal of Economic Literature*, 35(3), 1347-1373.
- Bice, D., Curtis, E. S., Geerling, W., Goffe, W., Hoffer, A., Lindahl, S., Maier, M., Peterson, B., & Stock, W. (2014). *Preconceptions of Principles Students*. http://cook.rfe.org/Preconceptions_Bice_et_al_06_2014.pdf
- Borg, M. O. M., & Stranahan, H. (2002). The effect of gender and race on student performance in principles of economics: the importance of personality type. *Applied Economics*, 34(5), 589-598.

- Busom, I., Lopez-Mayan, C., & Panadés, J. (2017). Students' persistent preconceptions and learning economic principles. *The Journal of Economic Education*, 48(2), 74-92.
- Cobas-Rodríguez, J. A. (2017). *La importancia de las asignaturas de Economía y Empresa en el sistema educativo español* (Trabajo Fin de Máster). Universidad Internacional de la Rioja, Logroño, España.
- Coley, J. D., & Tanner, K. D. (2012). Common origins of diverse misconceptions: Cognitive principles and the development of biology thinking. *CBE—Life Sciences Education*, 11(3), 209-215.
- CNMV-Banco de España (2008). *Plan de educación financiera 2008-2012*. Madrid: CNMV.
- CNMV-Banco de España (2010). *Finanzas para todos*. <http://www.finanzasparatodos.es/>
- CNMV-Banco de España (2013). *Plan de educación financiera 2013-2017*. Madrid: CNMV y Banco de España.
- CNMV-Banco de España (2018). *Plan de educación financiera 2018-2021*. Madrid: CNMV y Banco de España.
- Dahl, T. I., Bals, M., & Turi, A. L. (2005). Are students' beliefs about knowledge and learning associated with their reported use of learning strategies? *British Journal of Educational Psychology*, 75(2), 257-273.
- Danes, S. M., & Haberman, H. (2007). Teen financial knowledge, self-efficacy, and behavior: A gendered view. *Journal of Financial Counseling and Planning*, 18(2), 48-60.
- Davies, P., Mangan, J., & Telhaj, S. (2005). Bold, reckless and adaptable? Explaining gender differences in economic thinking and attitudes. *British Educational Research Journal*, 31(1), 29-48.
- Foj, J. F. (2011). Iniciar a los escolares en Economía no es una opción. *eXtoikos*, 3, 103-105.
- Furnham, A. (1987). The determinants and structure of adolescents' beliefs about the economy. *Journal of Adolescence*, 10(4), 353-371.
- Goffe, W. L. (2013). *Initial misconceptions in macro principles classes*. Unpublished manuscript. <http://cook.rfe.org/Misconceptions.pdf>
- Ingels, S. J., & O'Brien, M. U. (1987). Economic Attitudes and Attitude Change: The Impact of Economic Instruction in Early Adolescence. Paper presented at the *Annual Meeting of the American Educational Research Association* (Washington, DC, April 20-24, 1987). <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED286797.pdf>
- Klapper, L., Lusardi, A., & Van Oudheusden, P. (2015). *Financial literacy around the world. Standard & Poor's Ratings Services Global Financial Literacy Survey*. Washington: Standard & Poor's. https://gflec.org/wp-content/uploads/2015/11/3313-Finlit_Report_FINAL-5.11.16.pdf?x83489
- Martín-Maestro, A. M. (2016). *Análisis de los conocimientos Económicos-Financieros en alumnos de segundo de Bachillerato* (Trabajo Fin de Máster). Universidad Internacional de La Rioja, Logroño, España. <https://reunir.unir.net/handle/123456789/3708>
- Martínez, J. M. D. (2015). El Informe PISA y la educación financiera: la primera hornada. *eXtoikos*, 17, 43-45.
- MECD (2014). *PISA 2012. Competencia financiera. Informe español*. MECD. <https://www.educacionyfp.gob.es/inee/dam/jcr:397147b2-b8e2-485e-8269-6f94ed3e19b4/pisa-financiera-publicaciones-sep-2014.pdf>
- MECD (2017). *PISA. Programa para la Evaluación Internacional de los Alumnos PISA 2015. Competencia Financiera. Informe español*. MECD. https://www.educacionyfp.gob.es/inee/dam/jcr:e9052910-6614-4cd8-8969-02d20ad42c7e/Competencia%20financiera_Inf%20espa%C3%B1ol.pdf

- Mingorance, C. M. (2015). *Economía y educación financiera en la educación secundaria obligatoria. Estudio de caso del IES Bahía de Almería* (Trabajo Fin de Máster). Universidad de Almería, Almería, España. <http://repositorio.ual.es/bitstream/handle/10835/3256/Trabajo.pdf?sequence=1>
- Nijhawan, I., & Ellis, R. (2003). The economic attitudes and values of young Americans: a case study of future business leaders of America. *Journal for Economics and Economic Education Research*, 4, 11-21.
- Novak, J. D., & Gowin, D. B. (1999). *Aprendiendo a aprender*. Barcelona: Martínez Roca.
- OECD (2005). *Improving Financial Literacy: Analysis of Issues and Policies*. Paris: OECD Publications. https://read.oecd-ilibrary.org/finance-and-investment/improving-financial-literacy_fmt-v2005-art11-en#page1
- OECD (2017). *PISA 2015 Results (Volume IV): Students' Financial Literacy*. OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264270282-en>
- Peng, T. C. M., Bartholomae, S., Fox, J. J., & Cravener, G. (2007). The impact of personal finance education delivered in high school and college courses. *Journal of Family and Economic Issues*, 28(2), 265-284.
- Shanahan, M. P., & Meyer, J. H. (2001). A student learning inventory for economics based on the students' experience of learning: A preliminary study. *The Journal of Economic Education*, 32(3), 259-267.
- Tang, T., & Robinson, T. (2004). The effects of introductory economics course on students' beliefs and aptitudes in economics. *Australasian Journal of Economics Education*, 1(2), 199-222.
- Varcoe, K., Martin, A., Devitto, Z., & Go, C. (2005). Using a financial education curriculum for teens. *Journal of Financial Counseling and Planning*, 16(1), 63-71.
- Vega-Garnelo, A. (2013). *La formación económico-financiera en Educación Secundaria Obligatoria en el marco de evaluación de la competencia financiera por PISA 2012* (Trabajo Fin de Máster). Universidad Internacional de la Rioja, Logroño, España. <https://reunir.unir.net/handle/123456789/1548>
- Walstad, W. B., & Rebeck, K. (2001). Assessing the economic understanding of US high school students. *American Economic Review*, 91(2), 452-457.
- Walstad, W. B., Rebeck, K., & MacDonald, R. A. (2010). The effects of financial education on the financial knowledge of high school students. *Journal of Consumer Affairs*, 44(2), 336-357.
- Walstad, W. B. & Soper, J. C. (1991). Economic literacy in senior high schools. In: Walstad, W. B. & Soper, J. C. (Eds.) *Effective Economic Education in the Schools* (pp. 99-116). New York, N.Y.: National Education Association. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED332904.pdf#page=100>
- Williams, M. L., Waldauer, C., & Duggal, V. G. (1992). Gender differences in economic knowledge: An extension of the analysis. *The Journal of Economic Education*, 23(3), 219-231.

La investigación sobre el Aprendizaje-Servicio desde la perspectiva del profesorado universitario: una revisión sistemática de la producción científica

Solís Galán, M. Gloria¹; Suárez Lantarón, M. Belén¹ y Mayor Paredes, Domingo²

¹*Departamento de Ciencias de la Educación, Universidad de Extremadura (España);*

²*Departamento de Educación, Universidad de Almería (España)*

Abstract: Service-Learning (SL), as an educational philosophy and methodology, is being the object of growing interest at a theoretical and research level and at a practical level at various educational levels and contexts. However, research on the impact or effects of the use of the methodology focuses mainly on the perspective of students and especially in Higher Education, but the perception of teachers has been scarcely studied. The purpose of this paper is to investigate the characteristics of the research on the perception of university professors on the use of the SL methodology so far through the systematic review of the scientific production consisting of the analysis of various descriptive variables extrinsic to the scientific process. The analysis allows confirming an increase in interest in the object of study, as well as identifying the characteristics of the research on the perception of university teachers involved in SL practices in the context of Higher Education. In this sense, it is necessary to deepen the analysis of the content of the research to achieve a greater knowledge of the state of the art of the topic proposed in this work and, with it, contribute to continue expanding its conceptual and methodological frameworks for a better understanding. and scientific consolidation.

Keywords: Service-Learning, literature review, higher education, faculty, perception.

1. INTRODUCCIÓN

El Aprendizaje-Servicio (en adelante ApS), como filosofía y metodología educativa, está siendo objeto de creciente interés, tanto teórico como práctico, en diversos niveles y contextos educativos (Andrés-Romero y Fernández-Torrez, 2021; Furco, 2015, 2019; García-Romero y Lalueza, 2019; Lalueza y García-Romero, 2018; Redondo-Corcobado y Fuentes, 2020; Sotelino-Losada et al., 2021).

Así lo demuestran recientes estudios de revisión que analizan la literatura centrada en distintos aspectos relacionados con la teoría y la práctica del ApS. Algunos de estos trabajos han focalizado su atención sobre la producción científica en la Educación Superior a nivel mundial (Salam et al., 2019), a nivel europeo (Cayuela et al., 2020; Sotelino-Losada et al., 2021) y en España (Redondo-Corcobado y Fuentes, 2020), esta última no limitándose a una única etapa educativa. Por su parte, Sandberg (2018) se limita a la práctica del ApS en el área de la enfermería y Queiruga-Dios et al. (2021) en las titulaciones de ingeniería. Otros han delimitado su objeto de estudio en la vinculación del ApS con la ética (Opazo et al., 2015), con los marcos teóricos en los que se fundamentan y orientan los procesos de aprendizaje (García-Romero y Lalueza, 2019), la Responsabilidad Social Universitaria (Martínez-Usarralde et al., 2019) o la evaluación de la efectividad del ApS a través métodos mixtos de investigación aplicados a la medición de la adquisición de conocimientos académicos y de las competencias ciudadanas o desarrollo social de alumnado implicado (Bonastre et al., 2021).

Sin embargo, a pesar del aumento de la literatura académica sobre ApS, se ha detectado la necesidad de contribuir a una mejor comprensión del ApS y la explicación de los diferentes aspectos de

su práctica (Aramburuzabala et al., 2015; Furco, 1996; Furco & Root, 2010; citado en Cayuela et al., 2020; García-Romero y Lalueza, 2019; Salam et al, 2019). Los estudios ponen su foco, aunque de forma desigual, en varios ejes o preocupaciones: el impacto (en el alumnado, el profesorado, las instituciones -educativas y sociales-, la comunidad), implementación, institucionalización, internacional y conceptualización e instrumentalización (Furco, 2019). Por su parte, Salam et al. (2019) han identificado tres áreas de investigación principales en la literatura sobre el ApS en la Educación Superior: (1) estudios sobre la experiencia de la implementación del aprendizaje mediante el servicio en cualquier disciplina específica, (2) estudios conceptuales y teóricos y (3) estudios que exploraron y validaron el significado y los resultados positivos de esta pedagogía. Entre ellos, la corriente contemporánea mayoritaria y hegemónica viene siendo de corte positivista, centrándose en las variables y requisitos pedagógicos que definen y delimitan qué es y qué no es una práctica de ApS (García-Romero y Lalueza, 2019). De esta forma, según García-Romero y Lalueza (2019), este enfoque se basa en el estudio de los efectos de diversas variables en los resultados de aprendizaje “conceptualizando a los estudiantes como objeto de una estrategia pedagógica” (p. 48).

Asimismo, la investigación sobre el impacto o el efecto del uso de la metodología se centra en un 85% en la perspectiva del alumnado, siendo en su mayoría alumnado universitario (Furco, 2007; citado en Mayor, 2020; Furco, 2015, 2019). Mientras que, a pesar de un mayor interés en los últimos años sobre el impacto en el profesorado involucrado en el uso de la metodología de ApS, los estudios que analizan el impacto en el profesorado, las instituciones y la comunidad son mucho más escasos (Martín et al., 2018). Dentro de este enfoque podemos considerar también los estudios centrados en la implementación del ApS y, en concreto, en las variables o elementos pedagógicos que contribuyen a la calidad (Furco, 2019) y la eficacia de las prácticas de ApS (García-Romero y Lalueza, 2019), en la evaluación de proyectos y el desarrollo de diversos instrumentos para medir la calidad de las experiencias así como para facilitar su diseño, implementación y evaluación (León-Carrascosa et al., 2020; López-de-Arana et al., 2020; Martín et al., 2018; Rubio et al., 2019).

En esta línea, también cabe destacar la investigación de carácter internacional y la diferencia en la implementación y entre las prácticas de ApS en diferentes regiones y países (Furco, 2019). Así, por ejemplo, a nivel europeo, también se ha detectado un aumento de la literatura académica sobre ApS, especialmente en la Educación Superior (Sotelino-Losada et al., 2021). Hecho que subraya la necesidad de mayor investigación para, como apuntan en el último informe de investigación del Observatorio Europeo de Educación Superior en la Educación Superior (EOSLHE por sus siglas en inglés), contribuir a una mejor comprensión del ApS como un fenómeno global y la explicación de los diferentes aspectos de su práctica en Europa (Cayuela et al., 2020). Trabajos como los recientemente publicados por Sotelino-Losada et al. (2021) y EOSLHE a través del informe ya citado (Cayuela et al., 2020) han empezado a aportar luz a este respecto, mostrándose diferencias tanto a nivel de producción académica entre países, como en las características de las experiencias de ApS y/o los intereses de investigación.

2. OBJETIVOS

Por los motivos anteriormente expuestos, la finalidad del presente trabajo es indagar sobre las características de la investigación sobre la percepción del profesorado universitario sobre el uso de la metodología de ApS hasta el momento. De forma específica, pretendemos responder a los siguientes objetivos:

- 1) Analizar la evolución del interés y de investigación/publicaciones sobre el tema en el tiempo.
- 2) Identificar en qué idioma se está publicando.

- 3) Delimitar en qué o desde qué áreas temáticas se está investigando.
- 4) Reconocer la afiliación (instituciones de Educación Superior) de las personas que están investigando sobre el tema.
- 5) Conocer los países de los que proceden las personas que están investigando sobre el tema.
- 6) Identificar el tipo de publicaciones en las que se localiza la investigación sobre el tema.

3. MÉTODO

Como método de indagación se utilizó la revisión sistemática consistente en una primera fase en el análisis de diversas variables descriptivas extrínsecas al proceso científico. Para ello, se empleó la técnica del análisis de indicadores bibliométricos ya que “proporciona información cuantitativa útil para valorar el desarrollo de cualquier ámbito de conocimiento teniendo en cuenta la evaluación de la producción científica” (Cobo et al., 2011; Jiménez-Torres et al., 2013; Rodríguez et al., 2019; citado en Merma-Molina et al., 2021, p. 54). En concreto, estas son: 1) Año de publicación, 2) idioma de publicación, 3) áreas de conocimiento e investigación, 4) afiliación de los autores y las autoras, 5) país de procedencia de los autores y las autoras y 6) tipos de publicaciones/documentos.

En esta fase, previa a la fase de análisis de contenido, se identificó la producción científica basada en el análisis de la percepción del profesorado universitario sobre el uso de la metodología de ApS en la Educación Superior. Los principales criterios de inclusión de documentos fueron: fuente (bases de datos Web of Science y Scopus), idioma (castellano e inglés) y contexto (ámbito universitario). El principal criterio de exclusión de estos fue la especificidad, es decir, aquellos documentos no centrados o relacionados con el tema central y/o no centrado en el contexto (Educación Superior) o población (profesorado universitario).

En cuanto a la estrategia de búsqueda, se realizó en inglés, en todos los campos (título, resumen, palabras clave, etc.) y las palabras clave utilizadas para la búsqueda de documentos fueron: 1) Aprendizaje-Servicio*, 2) Universidad*, 3) profesorado universitario* y 4) percepción* (*y otras formas de escribir cada término o términos relacionados).

En cuanto a las normas de búsqueda para determinar la ecuación, se emplearon el truncamiento mediante comodines (el asterisco y los apóstrofes o comillas) y los operadores booleanos. El truncamiento se ha utilizado para permitir recuperar variaciones en los términos, mientras que los apóstrofes o comillas han permitido delimitar los descriptores y resultados de la búsqueda. Los operadores booleanos (AND, OR y NOT) se han aplicado para combinar los diferentes términos de la búsqueda. Más concretamente:

- Y/AND documentos que contengan simultáneamente todos los términos de búsqueda (del 1 al 4).
- O/OR documentos que contengan al menos uno de los términos (termino principal o término relacionado).
- NO/NOT para excluir los documentos referidos al personal docente en formación inicial (pre-service OR “pre-service teacher*”).

Aplicamos como criterios restrictivos los descriptores “higher education” OR “university” OR “college” y faculty OR “college faculty” OR “university teacher*” para focalizar el objeto de estudio en la etapa educativa concreta a analizar. La ecuación de búsqueda se modificó ligeramente en función de la configuración de cada base de datos.

Utilizando estos parámetros, la búsqueda arrojó los resultados que a continuación exponemos. Téngase e cuenta que el número en los datos puede variar debido a la actualización continua de indexación de publicaciones en las bases de datos empleadas (Sotelino-Losada et al, 2021).

4. RESULTADOS

A continuación, presentamos los resultados de la búsqueda bibliográfica en cada una de las bases de datos tras su análisis. En la siguiente tabla se muestran los datos extraídos tras la aplicación de la estrategia de búsqueda en las bases de datos Web of Science (WOS) (n=260) y SCOPUS (n= 420).

Tabla 1. Resultado de búsqueda desglosados por idioma.

	Web of Science (WOS)	SCOPUS	TOTAL
Castellano	13,08% (n=34)	6,64%(n=28)	62
Inglés	86,92%(n=226)	93,36%(n=394)	620
TOTAL	260	420*	

Nota: Algunos de los resultados de la búsqueda se publican en más de un idioma.

4.1. Web of Science-WoS (JCR)

De la base de datos Web of Science (WoS), se identificaron 260 documentos usando la estrategia de búsqueda.

En cuanto al tipo de publicación, destacan los artículos, con 208 frente a otros documentos como comunicaciones a congresos (42), capítulos de libros (21) o reseñas (2). Entre ellos, se incluyen artículos de revisión (9). Con relación a los artículos, hay que considerar que se incluyen artículos de investigación, artículos periodísticos, comunicaciones breves, informes de casos, notas técnicas, cronologías y artículos completos que fueron publicados en una revista o presentados en un simposio o conferencia. Los resultados se dan en la Figura 1. Las publicaciones se diseminan territorialmente en 25 países. En cuanto a los países con más contenido publicado sobre ApS, destacan Estados Unidos (130 publicaciones), seguido de España (49 documentos), Canadá (22 documentos) y China (11). Puede verse la distribución geográfica en la Figura 2. El inglés fue, con mucho, el idioma de publicación más común, frente al español, como se muestra en la Tabla 1 (debe tenerse en cuenta que algunos documentos están en más de un idioma). En términos de producción en los últimos 25 años como lo indica esta base de datos, ha habido un aumento notable, especialmente en los últimos 5 años. La primera publicación fue en 1997, y hubo un aumento significativo en 2015 con 21, más tarde en 2019 se alcanzaron las 37. En lo que va de año (febrero 2022) se han indexado más de 4 documentos. Ver resultados en Figura 3. El área de estudio que más documentos produjo fue “Educación e investigación educativa” (trabajos sobre educación, teóricos y aplicados) (145), seguida de “Educación disciplinas científicas” (recursos educativos en las diferentes disciplinas científicas) (37), “Salud Pública, Ambiental y Ocupacional” (12), “Ciencias sociales” (recursos educativos en las diferentes disciplinas científicas) (11), “Servicios y Ciencias de la Salud” (10) y “Enfermería” (10). Estas áreas de investigación son las que muestra la base de datos porque cada documento que cubre la colección principal de Web of Science se asigna a una categoría u otra dependiendo de la revista donde se haya publicado.

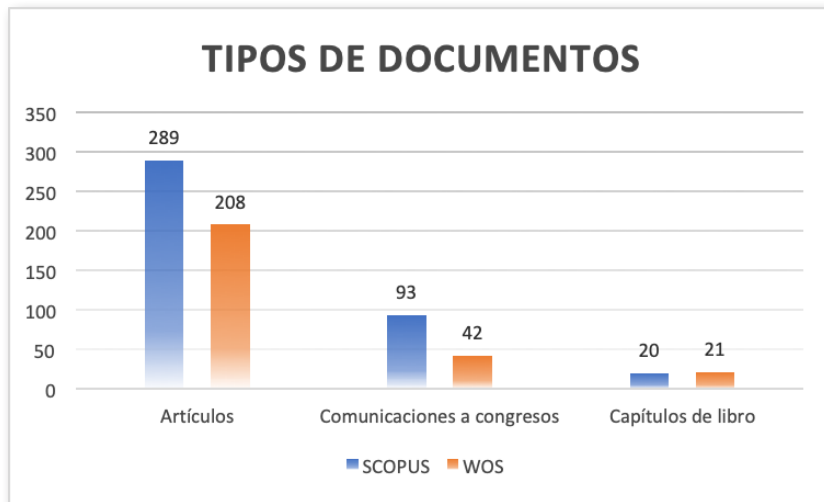


Figura 1. Tipos de documentos (Web of Science-WoS y SCOPUS-SCIMAGO).

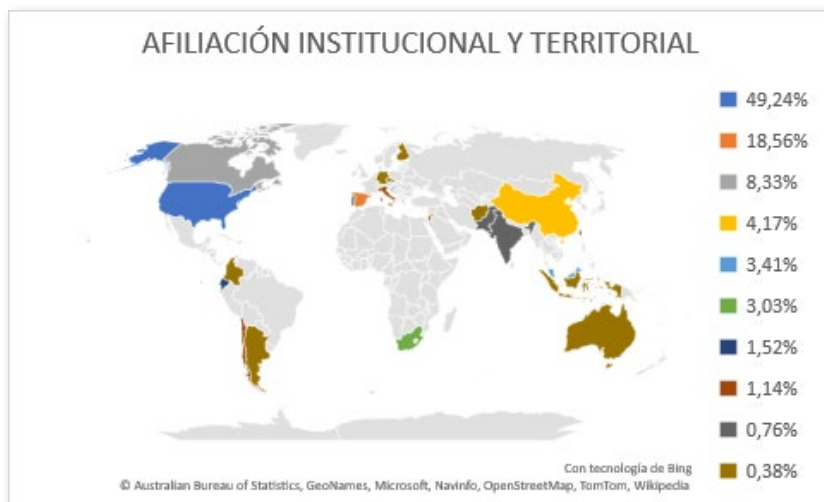


Figura 2. Distribución de la producción científica mundial según afiliación y apoyo institucional por países (Web of Science-WoS).

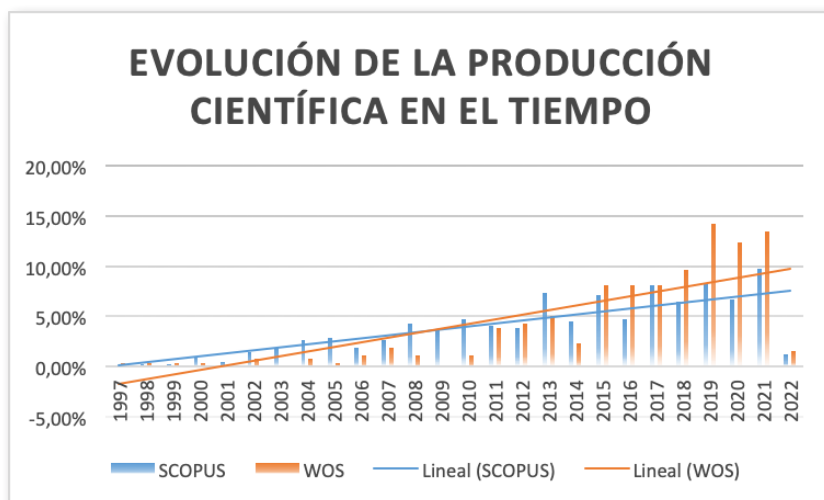


Figura 3. Evolución de la producción científica en el tiempo (Web of Science-WoS y SCOPUS-SCIMAGO).

4.2. Scopus-SCIMAGO (SJR)

En nuestra búsqueda en la base de datos SCOPUS (SCIMAGO) encontramos que el número total de 420 documentos. De ellos, la mayoría fueron artículos (289), seguidos de y comunicaciones a congresos (93) y capítulos de libros (20) (Figura 1). Además, se identifican 17 artículos de revisión y 1 nota editorial. Esto se detalla en la Tabla 3. A nivel geográfico, las publicaciones se diseminan 40 países. Entre ellos, destaca nuevamente la producción en Estados Unidos (290 publicaciones), seguido de España (51 documentos), Canadá (13 documentos) y Australia (11) como se muestra en la Figura 4. El resto de países presenta menos de 10 publicaciones. Atendiendo al idioma, la mayoría de los documentos encontrados estaban en inglés (393), y en menor número en español (28). En el tiempo, destaca el crecimiento de los documentos publicados e indexados en la base de datos en los últimos 24 años (Ver Figura 3). La primera publicación fue en 1998, creciendo hasta alcanzar las 20 publicaciones en 2010 y registrándose las cifras más altas en 2017 (34), 2019 (35) y 2021 (41). Hasta ahora (febrero 2022), se han registrado 5 publicaciones. La mayoría de los documentos se encuentran en el área de ciencias sociales (303 documentos). No consta el desglose entre las subáreas incluidas en esta categoría como “Educación” o “Psicología Evolutiva y Educativa”, entre otras. En menor medida las publicaciones pertenecen al área de “Ingeniería” (58), “Informática” (57), Medicina (56), “Negocios, Administración y Contabilidad” (27), “Psicología” (27) y “Artes y Humanidades” (25). Un menor número de resultados se encuentran en áreas como Enfermería (23) “Profesiones de la salud” (17), “Ciencia medioambiental” (13) y “Farmacología, toxicología y farmacia” (11). El resto de áreas presenta un número de publicaciones igual o menor a 10.

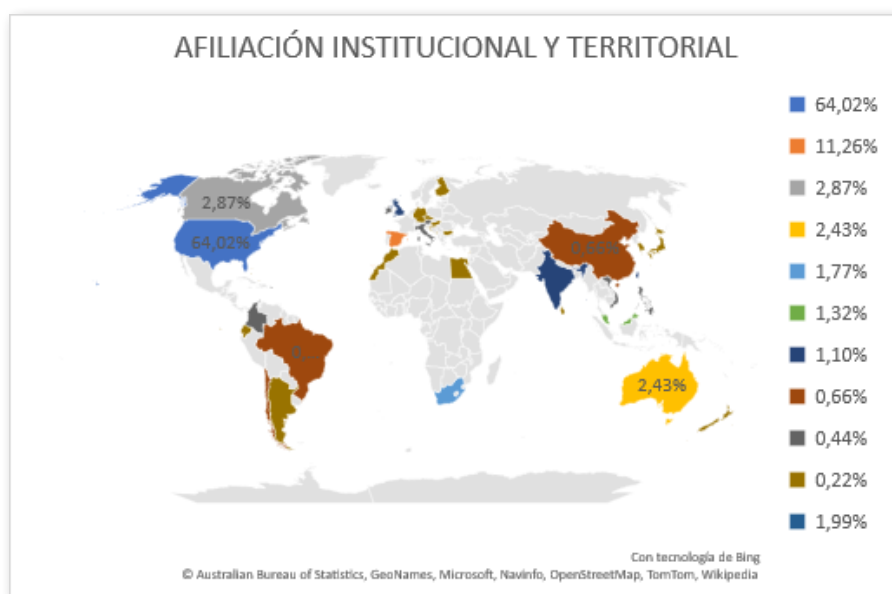


Figura 4. Distribución de la producción científica mundial según afiliación y apoyo institucional por países (SCOPUS-SCIMAGO).

5. CONCLUSIÓN

Coincidiendo con los estudios de revisión previos, los resultados de esta primera fase de análisis bibliográfico permiten confirmar una tendencia creciente de publicaciones en relación al objeto de estudio: la percepción del profesorado universitario sobre el uso de la metodología de ApS hasta el momento. Como indican Salam et al. (2019), este hecho puede atribuirse al creciente interés de los

estudiosos y académicos sobre la pedagogía de ApS a nivel mundial. Aunque destaca especialmente el crecimiento de la producción científica en Europa (Cayuela et al., 2020) y, en concreto, en España (Redondo-Corcobado y Fuentes, 2020; Sotelino-Losada et al., 2021).

Por otro lado, la exploración de las variables descriptivas permite identificar las características de la investigación sobre la percepción del profesorado universitario relacionada con el uso de la metodología de ApS en el contexto de la Educación Superior. En este sentido, la literatura es principalmente producida en habla inglesa, se publica en artículos de revistas científicas, en su mayoría desde el área de las ciencias sociales y la investigación educativa y es llevada a cabo por autores y autoras de procedencia y afiliación mayoritariamente estadounidense, española y canadiense.

En relación a las variables analizadas, cabe destacar algunos aspectos a considerar como posibles factores determinantes. Entre ellos, la primera consideración es el mayor desarrollo de la metodología del ApS en América y, concretamente, en América del Norte (Sotelino-Losada et al., 2021). Coherentemente, es donde mayor producción científica se ha generado, destacando especialmente Estados Unidos como mayor productor de literatura. Sin embargo, y a pesar de su menor y más lento desarrollo en Europa, cabe subrayar el crecimiento de las publicaciones europeas referidas al ámbito universitario en los últimos 20-25 años y el papel destacado de España (Sotelino-Losada et al. 2021). Cayuela et al. (2020) apuntan a la prevalencia de los estudios llevados a cabo por Estados Unidos en relación a la práctica del ApS la Educación Superior, debido a las diferencias históricas entre Norteamérica y Europa así como al número de editoriales científicas y académicas que se localizan en países anglosajones.

Si tenemos en cuenta el desarrollo no sólo a nivel geográfico, si no a nivel de áreas de producción y aplicación, encontramos un mayor desarrollo en determinadas disciplinas, mientras que en otras aún se encuentra en etapas tempranas (Salam et al., 2019).

a) Limitaciones

A pesar de las evidencias de esta mayor concentración de producción científica, debemos considerar también las limitaciones vinculadas a las propias bases de datos utilizadas y la estrategia de búsqueda, así como las vinculadas a la diversidad terminológica y de formas de entender la propia pedagogía del ApS.

En primer lugar, estudios como el llevado a cabo por Opazo et al. (2015) encontraron un “evidente sesgo de la base de datos hacia la producción científica anglosajona, y especialmente la de origen de los EE.UU” (p. 167), así como la “inexistencia de contenidos iberoamericanos y europeos” (p.169) en la base de datos ERIC lo que demuestra una dispar indexación de contenidos por países o áreas geográficas en las bases de datos.

En segundo lugar, la falta de consenso o de equivalencia exacta en cuanto a alguno de los términos y conceptos clave en función del idioma y las regiones supone una limitación en cuanto a la estrategia de búsqueda y obtención de resultados. Estudios previos, como el de Sotelino-Losada et al. (2021), han mostrado la diferencia de resultados obtenidos en función del término de búsqueda utilizado y la combinación de los mismos. De esta forma, la estrategia de búsqueda puede condicionar el número y tipología de resultados obtenidos.

En tercer lugar, las investigaciones de García-Romero y Lalueza (2019) y de Sotelino-Losada et al. (2021) han evidenciado las divergencias en las formas de entender el ApS en cuestiones fundamentales, como las metas pedagógicas propias de esta práctica, así como la diferencia terminológica en función del lenguaje y por países de los contextos socioculturales.

b) Prospectiva

Habiéndonos centrado en características bibliográficas, resulta necesario un análisis en mayor profundidad del contenido de la investigación para lograr un mayor conocimiento del estado del arte del tema propuestos en este trabajo y, con ello, contribuir a su mejor comprensión y consolidación científica (García-Romero y Lalueza, 2019).

Consideramos por tanto que, a pesar de apreciarse un interés creciente en el ámbito académico y científico por el ApS, se requiere seguir ampliando los contornos de esta temática y llenar los vacíos o lagunas detectadas a través del análisis de la literatura para “calibrar la consecuente respuesta que se ha proporcionado desde la comunidad científica” (Redondo-Corcobado y Fuentes, 2020, p. 70). Para ello, como indican Redondo-Corcobado y Fuentes (2020), se requiere una exploración de la investigación desarrollada desde una perspectiva transversal concebida como “un pilar clave para el sostenimiento y mantenimiento de una disciplina” (p. 71). Igualmente, en línea con lo expresado por García-Romero y Lalueza (2019), esta perspectiva transversal debe ser constructivista y cualitativa para entender de forma amplia la didáctica del ApS y el proceso de enseñanza y de aprendizaje.

Pretendemos, por tanto, que subsiguientes investigaciones que favorezcan esta mayor comprensión pueda contribuir a que el ApS “tenga unas bases teóricas rigurosas de modo que su sentido esencial no se diluya o no quede ofuscado en la vasta diversidad de prácticas que se engloban bajo su nombre” (Deeley, 2016, p.23, citado en García-Romero y Lalueza, 2019, p. 48).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Andrés-Romero, M. P. y Fernández-Torres, M. (2021). ¿Cómo implementar el Aprendizaje-Servicio en la Universidad? Distintos espacios. En D. Mayor y A. Granero (Eds.), *Aprendizaje-Servicio en la universidad. Un dispositivo orientado a la mejora de los procesos formativos y la realidad social* (pp.55-73). Octaedro.
- Aramburuzabala, P., Cerrillo, R. y Tello, I. (2015). Aprendizaje-servicio: una propuesta metodológica para la introducción de la sostenibilidad curricular en la universidad. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 19(1), 78-95. <https://www.ugr.es/~recfpro/rev191ART5.pdf>
- Bonastre, C., Camilli, C., García-Gil, D. y Cuervo, L. (2021). Implicaciones educativas y sociales del Aprendizaje-Servicio con métodos mixtos a través de un meta-análisis. *Revista Española de Pedagogía*, 79(279), 269-287. <https://doi.org/10.22550/REP79-2-2021-05>
- Cayuela A., Aramburuzabala P. y Ballesteros C. (2020). *Research Report. A review of Service-Learning in European Higher Education*. European Observatory of Service-Learning in Higher Education. <https://www.eoslhe.eu/>
- Furco, A. (2015 26, mayo). *A Status Report on the Impacts of Service-Learning: A Review of the Research*. Conferencia invitada. Universidad de Deusto y Fundación Zerbikas.
- Furco, A. (Agosto 28, 2019). *El Estado de la Investigación de Aprendizaje-Servicio: ¿Hacia dónde vamos desde aquí?* [Conferencia magistral]. V Jornada de Investigadores sobre Aprendizaje-Servicio, Buenos Aires, Argentina.
- García-Romero, D. y Lalueza, J. L. (2019). Procesos de aprendizaje e identidad en aprendizaje-servicio universitario: una revisión teórica. *Educación XXI*, 22(2), 45-68. <https://doi.org/10.5944/educxx1.22716>
- Lalueza, J. L., y García-Romero, D. (2018). Modelos teóricos para la investigación de procesos de aprendizaje en ApS. Del estudio del individuo al estudio de la actividad. En V. Martínez, N. Mello, E. Ibáñez y M. C. Sánchez (Eds.), *El Aprendizaje-Servicio en la Universidad* (pp. 15-21). Comunicación Social Ediciones y Publicaciones.

- León-Carrascosa, V., Sánchez-Serrano, S. y Belando-Montoro, M. R. (2020). Diseño y validación de un cuestionario para evaluar la metodología Aprendizaje-Servicio. *Estudios sobre Educación*, 39, 247-266. <https://doi.org/10.15581/004.39.247-266>
- López-de-Arana, E.; Aramburuzabala, P. y Opazo, H. (2020). Diseño y validación de un cuestionario para la autoevaluación de experiencias de aprendizaje-servicio universitario. *Educación XXI*, 23(1), 319-347. <https://doi.org/10.5944/educxx1.23834>
- Martín, X., Puig, J. M., Palos, J. y Rubio, L. (2018). Mejorando la calidad de las prácticas de aprendizaje-servicio. *Enseñanza & Teaching*, 36(1), 111-128. <https://doi.org/10.14201/et201836111128>
- Martínez-Usarralde, M. J., Gil-Salom, D. y Macías, D. (2019). Revisión sistemática de Responsabilidad Social Universitaria y Aprendizaje Servicio. Análisis para su institucionalización. *RMIE*, 24(80), 149-172. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14060241007>
- Mayor, D. (2020). El Aprendizaje-Servicio en el ámbito universitario. En D. Mayor, M. Fernández, M. y M. P. Andrés (Eds), *Teoría y práctica del Aprendizaje-Servicio en la Universidad* (pp. 53-74). EDUAL.
- Merma-Molina, G., Gavilan-Martin, D. y Hernández-Amorós, M. J. (2021). La integración del Objetivo de Desarrollo Sostenible 5 en la docencia de las universidades españolas. Revisión sistemática. *Santiago*, 154, 49-75. <http://rua.ua.es/dspace/handle/10045/114509>
- Opazo, H., Ramírez, C., García-Peinado, R. y Lorite, M. (2015). La ética en el Aprendizaje-Servicio (ApS): un meta-análisis a partir de Education Resources Information Center (ERIC). *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 19(1), 144-175. <https://revistaseug.ugr.es/index.php/profesorado/article/view/18613>
- Queiruga-Dios, M., Santos Sánchez, M. J., Queiruga-Dios, M. Á., Acosta Castellanos, P. M. y Queiruga-Dios, A. (2021). Assessment methods for service-learning projects in engineering in higher education: A systematic review. *Frontiers in Psychology*, 12, 629231. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.629231>
- Redondo-Corcobado, P. y Fuentes, J. L. (2020). La investigación sobre el Aprendizaje-Servicio en la producción científica española: una revisión sistemática. *Revista Complutense de Educación*, 31(1), 69-83. <https://doi.org/10.5209/rced.61836>
- Rubio, L., Martín, X. y Puig, J. M. (2019). Evaluar para mejorar: el uso de las rúbricas. En M. Ruiz-Corbella y J. García-Gutiérrez (Eds.), *Aprendizaje-Servicio. Los retos de la evaluación* (pp. 135-151). Narcea.
- Salam, M., Iskandar, D. N. A., Ibrahim, D. H. A. y Farooq, M. S. (2019). Service learning in higher education: A systematic literature review. *Asia Pacific Education Review*, 20(4), 573-593. <https://doi.org/10.1007/s12564-019-09580-6>
- Sandberg, M. T. (2018). Nursing faculty perceptions of service-learning: an integrative review. *Journal of Nursing Education*, 57(10), 584-589. <https://doi.org/10.3928/01484834-20180921-03>
- Sotelino-Losada A, Arbués-Radigales E, García-Docampo, L. y González-Geraldo, J. L. (2021). Service-Learning in Europe. Dimensions and Understanding from Academic Publication. *Frontiers in Education*, 6, 604825. <https://doi.org/10.3389/educ.2021.604825>

Educación, artivismo y perspectiva de género en la formación del profesorado: semiótica cultural sensible y subversión de roles

Soto Solier, Pilar Manuela y Villena Soto, Verónica

Universidad de Granada (España)

Abstract: This study gathers the results of a theoretical and practical study, on the discrepancies that we witness today between the reality of the student body, the media of audiovisual communication and the methodological, conceptual and experiential discourses provided by the university. To achieve this, a survey should be conducted to understand the different impact reality and media has on students, taking into consideration how this affects how future teachers will be identified, and the need to propose new educational methodologies capable of developing visual literacy and the ability to critique. This is a case study carried out for the Primary Education Degree at the University of Granada; covering cultural semiotics and gender roles or stereotypes that are manifested in reality, and in the audiovisual media. From a study based on the categorization of different social problems from a gender perspective, students are directed to carry out artist projects, to question roles and stereotypes. This should have the added objective of developing critical and social thinking as well as to investigate the phenomenological processes, and their effectiveness as a Pedagogical Model, for the advancement of empowerment and social change. This is from an aesthetic as well as critical perspective. The process of critical awareness and semiotic and creative subversion, carried out by the students, has shown the effectiveness of these new ways of understanding the educational experience.

Keywords: Art education, sensitive semiotics, artivism, citizen empowerment, performance, gender, teacher training.

1. INTRODUCCIÓN

El presente texto nace en el Marco del Proyecto X Convocatoria de Equipos Docentes de formación inicial del profesorado y equipos docentes de formación continua de la Universidad de Granada, “El Equipo Docente como entorno de desarrollo de competencias sociales para la docencia universitaria” (2021/2022). Este capítulo expone los resultados de una Investigación Educativa Basada en las Artes, que nace para dar respuesta a las necesidades educativas de un contexto sociocultural que se caracteriza por su diversidad y pluralidad, una sociedad en la que surgen nuevas formas de relacionarse y nuevas identidades que precisan de una formación tanto a nivel relacional como educativo. Ya que vivimos en una sociedad que aún se encuentra inmersa en el sistema capitalista y neoliberal, lo que genera procesos de exclusión que afectan a múltiples colectivos en diversas esferas. Situación a la que consideramos que necesita adaptarse y dar respuesta el sistema educativo desde todos los niveles.

Un contexto que origina la realización de la presente Investigación Educativa Basada en Artes Visuales (Visual Arts-Based Educational Research) (Marín-Viadel, 2003) con la intención de proporcionar al alumnado las habilidades que se le requieren y le permita expresarse, evaluar críticamente el mundo que les rodea, participar de forma activa en la construcción del conocimiento y a su vez cuestionar la realidad atendiendo a su diversidad, en este caso la diversidad y equidad de género. Para ello, es necesario hacer referencia al Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas debe cumplir con lo recogido en la Constitución Española relativo a la consecución del pleno desarrollo de la personalidad humana sustentándose en los prin-

principios democráticos y derechos y libertades fundamentales recogidos en la Declaración Universal de los Derechos Humanos. También el III Plan Estratégico para la Igualdad Efectiva de Mujeres y Hombres (en adelante PEIEMH) recoge la agenda política en materia de igualdad para los próximos cuatro años (2022-2025). Elaborada por el Ministerio de Igualdad a través del Instituto de la Mujeres siguiendo el mandato establecido en el artículo 17 de la Ley Orgánica 3/2007, de 22 de marzo, para la igualdad efectiva de mujeres y hombres (LOEIAMH). También la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible, aprobada en la Asamblea General de la ONU (2015), en sus Objetivos de Desarrollo Sostenible plantea el reto de una educación basada en la perspectiva de género y los Derechos Humanos.

Para cumplir estos objetivos y avanzar en materia de igualdad de género, el alumnado ha de adquirir ciertas competencias sociales y cívicas, es fundamental potenciar la autonomía del alumnado para conseguir su propio desarrollo basándose en una postura consciente, crítica y reflexiva en relación con el ejercicio de la vulnerabilidad y libertad de las personas. Competencias que favorecen la construcción de una sociedad basada en la libertad, la igualdad, la prosperidad y la justicia mediante la participación de la ciudadanía, promoviendo la convivencia y el reconocimiento de los Derechos Humanos para la defensa de la igualdad, la diversidad y la justicia social, sustentándose en el rechazo de la violencia, la desigualdad, el racismo, la xenofobia, el sexismo, etc.

Ante este reto se plantea la presente Investigación Educativa Artística desde el enfoque de la Educación Social en la que el arte es mediador en las problemáticas que surgen en cuanto a perspectiva de género. El arte como objeto de formación y propuesta Pedagógica Mesoaxiológica (Tourrián, 2016), ya que es el instrumento con el cual se ejerce el arte, requiere un estudio específico e influye en la toma de decisiones educativas de una manera directa. De ahí el interés en este trabajo, de relacionar la educación artística y educación cívica con unos problemas reales en materia de perspectiva de género, diversidad, identidad e igualdad. A través de la educación artística, en tanto que es sustantivamente educación (Tourrián, 2016), y no trata de formar profesionales de un arte, sino de contribuir a la formación común de las personas desde las artes. Los estudios muestran el potencial de la educación artística la mejora el empoderamiento personal del alumnado, ofrece alternativas pedagógicas para generar visiones y estrategias propias, presionar e influir en el cambio de mentalidad, los discursos sociales y la toma de decisiones, y ofrecer alternativas de igualdad para la convivencia (Barceló & Ribot, 2021; Cockburn, 2009; López y Cao, 2011; Magallón, 2001). Como afirma McDonald et al. (1987):

El simbolismo de las acciones de la mujer busca demostrar las violencias de las representaciones. Dado que las imágenes trabajan en un nivel menos fácil de articular son difíciles de cuestionar, ya que el “lenguaje” dominante de cuestionamiento es más evidente y menos complejo que el de las imágenes subyacentes. Es por eso que las mujeres han tenido que desarrollar el argumento del status que no solo a través de argumentos racionales “objetivos”, sino también a través del simbolismo y subversión de las propias imágenes. (p. 3)

Por otra parte, desde la Sociedad Internacional para la Educación, InSEA se plantea un nuevo paradigma educativo en el cual la educación artística es un medio de “fomentar valores y disciplinas esenciales para la plena Desarrollo intelectual, emocional y social de los seres humanos”, plantea una educación artística activa, reflexiva y crítica. En este marco InSEA, realiza en Lisboa en el año 2015 el Congreso Internacional Risks and Opportunities for Visual Arts Education in Europe, en donde se muestran investigaciones sobre educación artística disruptiva, un referente que afronta de forma activa y crítica los retos sociales actuales, como la desigualdad, libertad, sostenibilidad, etc. Por ello en este proyecto, el alumnado se convierte en investigador/a, alumno/a y artista, toma una posición crítica ante su realidad y tiene la posibilidad de imaginarla de otra forma (Moreno, 2010). El arte es

mediador para lograr la inclusión de aquellos colectivos en situación de riesgo y/o exclusión social (Moreno, 2010). Se genera un proceso de cambio que permite el desarrollo personal del alumnado a nivel de autocontrol y autoconfianza, así como el desarrollo de habilidades sociales. Todo ello, en base a la Pedagogía de Arte Crítica (Efland et al., 2003), en la cual el educador concibe la actividad educativa como un sistema de creación de conocimiento crítico, asume el papel de agitador político y el principal objetivo de los procesos educativos es alcanzar la igualdad social. Se pone fin al metarelato, con la Educación Artística Posmoderna (Efland et al., 2003), esta cuestiona y analiza el vínculo poder/saber a través de la deconstrucción de los mensajes y considera el arte como forma cultural doblemente codificada que enseña a diferenciar entre realidad y representación.

1.1. Hacia una subversión del método semiótico: de la semiótica de la protesta a la semiótica sensible

En la sociedad digital en la que vivimos, los medios de comunicación experimentan tiempos de apariencias, estamos inmersos en unos niveles virtuales que parecen ajenos a las problemáticas reales, a las vivencias y experiencias naturales y sociales, un contexto que se caracterizan por la deshumanización y el mercantilismo sometiendo los recursos a procesos destructivos (Martín, 2018). En este contexto, las relaciones sociales del alumnado tienden a transformarse en la denominada comunicación global. Comunicación visual y audiovisual que genera nuevas vías de representación y comunicación, así como la construcción de nuevas identidades en las cuales siguen influyendo las creencias, expectativas y proyecciones enraizadas en las distintas tradiciones culturales definiendo los modos de ser y signos, hombre y mujer (Boyd, 2014). Como indican Marcellán-Baraze, et al., (2013) «estos programas y productos audiovisuales orientados al entretenimiento tienen tanta participación o más en la construcción de valores, creencias y actitudes de la personas jóvenes y adultas, que los considerados educativos» (p.532).

Es un entorno híbrido en el cual la semiótica (Eco, 1975) está en constante redefinición. Y es entendida como la disciplina que estudia todo lo que puede ser utilizado para “mentir” (Eco, 1975). En la cultura de lo visual y la comunicación, la semiótica estudia todo lo que puede ser utilizado para protestar, el lenguaje de la protesta. Indaga en los modos en los que los hombres construyen su grito de dolor, desasosiego e indignación frente al statu quo, no tiene límites: cualquier cosa puede ser empleada de tal manera que signifique esta insatisfacción hacia lo real. Esto incluye las palabras del lenguaje verbal, naturalmente, pero también las expresiones del rostro, los gestos y las posturas del cuerpo, los movimientos de los individuos y de las masas, la relación con el espacio circundante, los sonidos, los colores, las formas, incluso el silencio.

Nos encontramos en un contexto semiótico cultural e identitario complejo, entre la realidad del alumnado, los medios audiovisuales de comunicación y los discursos metodológicos, conceptuales y experienciales que proporciona la Universidad. Este nos lleva a entender la identidad como proyecto, como una “tarea” que implica el conocimiento, análisis, deconstrucción, subversión y transformación constante de códigos, roles, estereotipos, etc. que a través de las imágenes y los medios audiovisuales nos hacen llegar de forma implícita y subliminal. Son pautas de conducta, expresiones de habla, modos en el vestir, modelos sociales, que van influyendo de manera sutil e inconsciente. Produciendo de forma eficaz el fenómeno de mimetización de comportamientos (Isern, 2000). De ahí la importancia de enseñar a leer las imágenes, a interpretar su significación escondida y sus valores implícitos (De la Torre et al., 2005; Isern, 2000) para poder transformar los códigos y conductas dirigidos a la diversidad e igualdad. Diferentes autores (Giroux, 1994; Kincheloe, 2002; Marcellán, 2009) han analizado de forma crítica el poder de las imágenes mediáticas abriendo diferentes vías, centradas en el análisis

semiótico e ideológico (Pérez-Tornero, 2004), en la imagen como constructor social (Bckingham, 2000), y la vía que enfatiza en la imagen como constructora de identidades (López y Cao, 2011; Morduchoowicz, 2003).

2. EDUCACIÓN Y ARTIVISMO

Al hacer un acercamiento a las diferentes aproximaciones a la vida que los artistas han estado realizando a lo largo del siglo XX, estas nos sitúan, en el concepto de desmaterialización del objeto de arte, nos aproximan al arte que se genera en la propia vida, Arte=Vida. En las décadas de los sesenta y los setenta, las propuestas artísticas que se desarrollaban bajo ese concepto de desmaterialización exigían materiales efímeros como el tiempo, el lenguaje, los actos, experiencias etc. A esa concepción de lo efímero, tenemos que añadir la concepción de la realidad presente, en la que se reúnen al artista, la obra y el público en un mismo momento, en el instante del proceso creativo. Acción con carácter reivindicativo o artivista que favorece el empoderamiento (constructo que implica crecimiento personal y relacional), un movimiento que surge como reivindicación social y rechazo a las guerras, desigualdades de género, racismo, sexismo, etc. son reivindicaciones realizadas mediante acciones como happening (acontecimiento), fluxus, arte de acción, performances, artivismo, etc. (Ferrando, 2009).

El artivismo es un concepto compuesto por dos palabras arte+activismo, sus referentes formales y conceptuales los encontramos en las vanguardias artísticas (Movimiento Dadá, Situacionismo, Arte de acción, etc.) que muestran su rechazo a la realidad. Surge en Estados Unidos como una forma de discurso reivindicativo basado en el arte y la crítica. Destacan colectivos feministas como “Guerrilla Girls” (1985), “Group Material” (1979), “Hackney Flashers” y artistas como Judy Chicago, Miriam Schapiro (1972), Suzanne Lacy, Sierra y Berna Reale, Hal Foster, Martha Rosler, Marina Abramovic, Pilar Albarracín, entre otras y otros. El arte de acción o artivismo se muestra como defensa de los derechos humanos y el deterioro de la democracia en todos los niveles (Lippard, 1984). Aunque su germen, se encuentra en las performances del movimiento feminista por su capacidad de interacción con el público. Simultáneamente surgen otros conceptos como site- specific, el nuevo arte público, el arte=vida, arte relacional, etc. Lenguajes de concienciación y sensibilización que en palabras de Lippard (2006) no pretenden ser “oposicionales”, ya que el artista artivista entiende el arte como un dialogo estimulante para todos los implicados en este. El artivismo es entendido como “una forma sintomática del arte contemporáneo, el arte relacional, arte que toma como horizonte teórico la esfera de las interacciones humanas y su contexto social, más que la afirmación de un espacio simbólico autónomo y privado” (Bourriaud, 2008). Estas interacciones y contextos favorecen el empoderamiento, un proceso que es relevante para generar los cambios sociales, se puede definir como el potencial que tiene la persona para adquirir el control sobre la propia vida, se inicia con la definición individual de las necesidades y objetivos propuestos, así como en el desarrollo de las capacidades y recursos que lo apoyen, entendiendo la vida como una serie de oportunidades personales y sociales que se desarrolla en diferentes niveles, el individual, organizacional y comunitario (Zimmerman, 2000).

2.1. La performance educativa como método para la transformación social

Para poder entender la performance como expresión social y educativa se hace necesaria su interpretación. En este tipo de arte el cuerpo y sus acciones o gestos se convierten en un sistema de signos que debemos interpretar. El alumno/performer pasa a ser de coordinador, convirtiéndose en catalizador de la acción creativa que exige, una ampliación de la sensibilidad artística por parte del espectador (Aznar, 2000). La performance tiene un carácter poliforme y polisémico, estimula el pensamiento creativo vinculando al performer y al público en la creación y percepción de un presente. Por ello se

convierte en un recurso pedagógico a través del cual el alumno- performer genera un mensaje experiencial e interactivo con el público, dicho mensaje no es representado sino presentado (Sánchez y Soto, 2016). Estas prácticas y experiencias performativas permiten al alumnado cuestionar la realidad, reflexionar y criticar su contexto o entorno, para después poder deconstruir y construir la realidad símbolos, gestos, comportamientos, etc. La performance se convierte en un lenguaje pedagógico y artístico que surge en la cotidianeidad del individuo, en la experiencia del día a día, convirtiendo el conflicto en oportunidad para la transformación y redefinición personal y cultural. (Vidiella, 2010). Algunas de las premisas o bases que nos acercan a la definición de performance son, que esta incluye interacción de gestos y movimientos; es una herramienta con la cual se experimenta y en la cual se realiza la experiencia, el relato que genera es predominantemente gestual; la comunicación que se produce trasciende a la narración; la reacción que provoca entre espectador-performer y performer-espectador es procesual y es significativa. (Blasco e Insúa, 2013; Ferrando, 2009). La pedagogía de la performance permite analizar críticamente las dinámicas sociales a través de las cuales nos constituimos mediante lo que podríamos llamar *actos indocentes o estéticas y políticas de experimentación*, que ven en la performance un componente reproductivo-normativo y a la vez un potencial reflexivo, para deconstruir las representaciones y prácticas hegemónicas (Vidiella, 2015).

2.2. Objetivo

El objetivo principal de esta investigación Educativa Bada en la Artes en la cual el artivismo y la performance son el método para la alfabetización visual, crítica y creativa, es indagar en las discrepancias que hoy presenciamos entre la realidad del alumnado, los medios audiovisuales de comunicación y los discursos metodológicos, conceptuales y experienciales de la universidad y evaluar el impacto de este proyecto activo y flexible.

1. Indagar en qué medida el alumno/a es capaz de diseñar un proyecto educativo artístico con perspectiva de género basado en una pedagogía artivista, crítica y creativa utilizando como método la performance.
2. Comprobar la eficacia de los proyectos educativos artivistas en perspectiva de género, como estrategia educativa artística para favorecer el desarrollo de habilidades socioemocionales incidiendo en la formación e identidad del futuro docente.

3 MÉTODO

Diseño de la investigación

Esta investigación educativa planteada para futuro docente tiene por título: “Proyectos educativos artivistas como modelo pedagógico para la igualdad de género: la performance como recuso para el cambio social”. Es llevada a cabo en la asignatura de “Enseñanza y Aprendizaje de las Artes Visuales y Plásticas” Grado en Educación Primaria, Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada. Se enmarca en el cuarto bloque de los contenidos de la asignatura, “Presentaciones y formatos visuales con carácter instrumental-metodológico.” determinado en la Guía Docente de dicha asignatura. Para el desarrollo de este proyecto, se utilizan seis sesiones teórico-prácticas de 120 minutos y doce sesiones prácticas también de 60 minutos cada una. Participan en el proyecto 29 alumnas y 21 alumnos de 4º curso de edades comprendidas entre 21 y 40 años. Esta asignatura es optativa, tiene 60 horas de docencia (6 créditos). La investigación se centra en la adquisición de las correspondientes competencias y capacidades que podemos encontrar en la Guía Docente (G.D. UGR, 2019). Se aplica una metodología cualitativa basada en el estudio de caso, orientado hacia el cambio educativo, se caracteriza por ser un proceso práctico y colaborativo. Para llevarlo a cabo, el grupo principal de alumnos/as se subdivide-de

en diez subgrupos de 5-6 alumnos/as (atendiendo a la diversidad del propio alumnado), estos construyen el conocimiento desde y para la práctica durante la realización de los diez proyectos artivistas (performances o instalaciones artísticas), configurando el proceso de creación a través de una espiral de planificación, acción, observación y reflexión, la investigación se convierte en una búsqueda autorreflexiva en situaciones sociales con el objetivo de mejorar las problemáticas de exclusión que conllevan la no aceptación de las diferentes diversidades, intentando que dichos proyectos tengan una consecuencia real sobre una situación real, y para ello se le propone explorar entornos inusuales como el espacio público, transformar la ciudad en entornos educativos significativos inclusivos.

Este proyecto de investigación se enmarca en las Ciencias Sociales y Humanas, se trata de un estudio de caso (Gutiérrez, 2005), orientado hacia el cambio educativo basado en una metodología de carácter artivista y dialógico, que busca dar solución al problema y objetivos ya planteados anteriormente (Rodríguez-Gómez et al., 1999). Basado en una modalidad observacional ya que el análisis se realiza durante el proceso de creación de los proyectos. La información recogida mediante la observación conductual directa (Gutiérrez, 2005). En el estudio se indaga en la capacidad educativa y de transformación social de metodologías basadas en artivismo.

En su desarrollo se combinan varios instrumentos de investigación que se pueden enmarcar en dos grupos: recursos para observar la realidad e interrogarla (Gutiérrez, 2005) y recursos para experimentar la realidad y expresar con sentido (Blasco e Insúa, 2013; Latorre, 2012). A la hora de hablar de los instrumentos de indagación nos basaremos principalmente en el esquema propuesto por Marín-Viadel (2003) y Gutiérrez (2005) a partir de los cuales hemos elaborado las etapas e instrumentos más adecuados para el desarrollo de esta investigación. Entre ellos cabe mencionar las diferentes fases (Dewey, 2008; Ruano y Sánchez, 2009) para la realización del proyecto educativo artístico (véase la Tabla 1):

Tabla 1. Fases del Proyecto Educativo Artivista: Perspectiva de Género. Fuente propia.

Elección del tema Justificación metodológica	“Semiótica de la cocina” de Marta Rosler, Wonder Woman y Batman (1985-2018), Marina Abramovic, Pilar Albarracín, Judy Chicago, Eulàlia Valldosera, Carlota Pereda, como pretexto para el desarrollo competencial visual, audiovisual y relacional. De la deconstrucción de las categorías detectadas en el <i>Método para detectar la caverna global y construir ágoras locales</i> (Triviño y Vaquero, 2019) a la creación acción grupal alternativa.
Elección del objeto de estudio negociación inicial	Visionado en clase de performances: de Marta Rosler, Wonder Woman y Batman (1985-2018), Marina Abramovic, Pilar Albarracín, Judy Chicago, Eulàlia Valldosera, Carlota Pereda, como pretexto para el desarrollo competencial audiovisual tanto en inglés como en castellano. – Elección de 6 temas: Subversión de roles: Desigualdad/Roles de las mujeres (en la esfera íntima; esfera privada; esfera laboral; esfera económica; Esfera pública); Machismo, Violencia de género; Heterosexualidad-Normatividad; Discriminación; Estereotipos de género. – Búsqueda de información textual, visual y audiovisual para el desarrollo de los debates.
Trabajo de campo Recogida de datos mediante: – Recursos para observar la realidad (no tas de campo, grabaciones...) – Recursos para interrogarla (entrevistas, cuestionarios...)	– Experimentación de prácticas de creación y presentación artístico-crítica mediante la realización de una performance – Creación de producciones performativas grupales. – Elaboración de un dossier grupal sobre el proceso de trabajo. – Evaluación individual mediante cuestionario anónimo de evaluación de la asignatura.
Tratamiento de los datos recogidos: – Reflexión inicial – Estructuración de los datos en categorías – Generalización	– Detección grupal de debilidades y fortalezas en la argumentación de un posicionamiento respecto a las temáticas detectadas. – Enumeración y análisis de las categorías más recurrentes detectadas en el método propuesto. – Conclusiones.

1. Elección del tema-conflicto y justificación metodológica; 2. Elección del objeto de estudio; 3. Trabajo de campo y recogida de datos durante la realización de los Proyectos educativo artivista (performance art, video-performance), para su realización se llevan a cabo entrevistas, tratamiento

de los datos recogidos, observación, elaboración del diario de campo y análisis de obras artísticas o proyectos educativos realizados. Se indaga en los discursos realizados aplicando el análisis del lenguaje visual y plástico, pero sobre todo el análisis relacional o performativo del acontecimiento, exploramos la semiótica de los signos, símbolos, gestos, comportamientos, etc. en el desarrollo de la acción, la llamada semiótica de la crítica o la protesta.

Esta metodología nos permite obtener una explicación del comportamiento y de las experiencias de los alumnos/as ante los conflictos o problemas sociales que abordan la temática de perspectiva de género (Miralles-Cardona, et al., 2020). Por otra parte, también es significativo para la investigación, el análisis y comprensión de lecturas, debates, encuestas, así como la explicación y exposición de material audiovisual en el cual se analizan y ponen en práctica conceptos artísticos y didácticos sobre el arte de acción o artivismo.

A partir de un instrumento basado en la categorización de diferentes problemáticas sociales con perspectiva de género (Tabla 2).

Tabla 2. Método educativo artivista sensible para detectar, subvertir, transformar y crear igualdad. Fuente propia.

Categorías (Perspectiva de Género)	Analizamos y cuestionamos: signos/ acciones/ comportamientos, etc.	Método para detectar semiótica del conflicto/desigualdad/ acción/ comportamiento	Categorías (Perspectiva de Género)	Método para activar la subversión de roles/transformación de comportamientos
Desigualdad/Roles de las mujeres En esfera íntima Esfera privada Esfera laboral Esfera económica Esfera pública	Roles/ Estereotipos Acciones/comportamientos/ estrategias "preventivas" de las mujeres "preventivas"	¿Están representados roles y estereotipos de género que manifiestan la superioridad de los hombres y la inferioridad de las mujeres? ¿Reconoces esos roles y estereotipos de género en tu realidad?	Igualdades/Roles	¿Cómo re-presentar* y subvertir los roles de las mujeres y hombres a través del artivismo educativo? ¿Cómo subvertirlos? *(re-presentar = No es representación, sino presentación)
Machismo En esfera íntima Esfera privada Esfera laboral Esfera económica Esfera pública	Roles/ Estereotipos Acciones/comportamientos/ estrategias "preventivas" de las mujeres	¿Está representado el machismo que se manifiesta la superioridad de los hombres y la inferioridad de las mujeres? ¿Reconoces esos roles y estereotipos de género en tu realidad?	Feminismo	¿Cómo re-presentar la igualdad entre mujeres y hombres a través del artivismo educativo? ¿Cómo subvertirlos? *(re-presentar = No es representación, sino presentación)
Violencia de género/acciones-comportamientos En esfera íntima Esfera privada Esfera laboral Esfera económica Esfera pública	Gestos Palabras Expresiones Acciones/comportamientos/ estrategias "preventivas" de las mujeres	¿Está representada la violencia de género en roles y estereotipos? ¿Reconoces esos roles y estereotipos de violencia de género en tu realidad?	No-violencia	¿Cómo re-presentar la igualdad entre mujeres y hombres a través del artivismo educativo? ¿Cómo subvertirlos? *(re-presentar = No es representación, sino presentación)
Heterosexualidad-Normatividad	Acciones/comportamientos/ estrategias "preventivas" de las mujeres	¿Cuántas orientaciones sexuales reconoces? ¿cómo quedan representadas las orientaciones sexuales? ¿Están representados los roles y estereotipos de género que manifiestan el rechazo, la xenofobia, homofobia, etc.? ¿Reconoces esos roles y estereotipos de heterosexualidad normatividad en tu realidad?	Sexualidades diversas	¿Cómo visibilizar o presentar la diversidad sexual a través del artivismo educativo? ¿Cómo subvertirlos? *(re-presentar = No es representación, sino presentación)
Discriminación/sexismo (Gestual- Lingüístico, Etc.): Manipulación	Acciones/comportamientos/ estrategias "preventivas" de las mujeres	¿Está representada la discriminación o sexismo en roles y estereotipos? ¿Reconoces esos roles y estereotipos de discriminación o sexismo en tu realidad?	Empoderamiento personal/grupal	¿Cómo visibilizar o presentar la discriminación manipulativa sexual a través del artivismo educativo? ¿Cómo subvertirlos? *(re-presentar = No es representación, sino presentación)
Estereotipos/perspectivas de género	Acciones/comportamientos/ estrategias "preventivas" de las mujeres	¿Está representada la discriminación o sexismo en estereotipos? ¿Reconoces esos roles y estereotipos de discriminación o sexismo en tu realidad?	Des-estereotipación/igualdad	¿Cómo visibilizar o presentar los estereotipos través del artivismo educativo? ¿Cómo subvertirlos? *(re-presentar = No es representación, sino presentación)

Este es el «Método educativo activista sensible para detectar, subvertir, transformar y crear igualdades» diseñado para la investigación, se propone al alumnado la realización de proyectos activistas para subvertir roles y estereotipos con un doble objetivo, desarrollar el pensamiento crítico y social, e indagar en las peculiaridades de los procesos fenomenológicos y su eficacia como modelo pedagógico para la mejora del empoderamiento y el cambio social desde un posicionamiento estético y crítico. La primera sesión es dedicada a responder un cuestionario *and hoc* de diez preguntas que están dirigidas a compilar información sobre el conocimiento de los alumnos sobre algunos conceptos y metodologías educativas artísticas basadas en el arte de acción o activismo (performance o performance-instalación) y sobre perspectiva de género. Las cuatro siguientes sesiones se centraron en el análisis y reflexiones sobre determinados comportamientos, actitudes, roles, etc. de la vida real cercanas al alumnado, para continuar con el visionado de contenidos audiovisuales actuales que interesaron por su temática al alumnado. Se realizaron lecturas y propiciaron debates que se complementaron con la explicación y exposición de material audiovisual en el cual se analizaron y pusieron en práctica conceptos artísticos y didácticos sobre el activismo y la performance (Blasco e Insúa, 2013). Simultáneamente y de forma transversal la temática en igualdad desde la perspectiva de género permitió trabajar las habilidades sociales interpersonales e intrapersonales, indagar en las interrelaciones y en los significados de conceptos como el empoderamiento (Latorre, 2012). Las ocho sesiones siguientes se dedicaron a la realización de los proyectos activistas de subversión de roles, dejando las dos finales para las presentaciones y debate de los trabajos.

3.1. Instrumentos de recogida de resultados

Entre los recursos que se utilizan para investigar y cuestionar la realidad y abordar la perspectiva de género y mejorar el nivel de empoderamiento del alumnado, recurrimos a los siguientes instrumentos de recogida de datos: 1. Elaboración y creación de una obra artística o proyecto educativo activista, asumiendo el rol de investigadores activos, alumnos-performer. Estos proyectos son la herramienta de investigación que nos van a permitir hacer la valoración de los procesos de trabajo de los alumnos/as, el análisis de la capacidad tanto constructiva-formal como narrativa-discursiva. (Blasco e Insúa, 2013; Ferrando, 2009; Ruano y Sánchez, 2009) 2. La elaboración de un portafolio con información analógica y digital documentando todas las etapas del proceso de creación e investigación artística. (cuestionarios, debates, anotaciones diarias, fotografía, vídeo, etc.)

Entre los recursos que utilizamos para visualizar y relatar la realidad (capacidad *expresiva-relacional*) tenemos los siguientes instrumentos de recogida de datos: 1. Investigación y compilación de documentación analógica y/o digital o audiovisual sobre las causas, características y dimensiones de problemas de perspectiva de género que preocupan al alumnado. 2. Elaboración de una base de datos y documentación del proceso de investigación. Recogida de información diaria, anotaciones de las reflexiones por parte del alumnado, de los debates abiertos sobre sus trabajos y anotaciones sobre observación conductual directa. También se realizan grabaciones sobre la observación conductual directa para su posterior visionado y análisis de información (Documentación analógica y digital, etc.).

4. RESULTADOS

Atendiendo al objetivo de indagar en qué medida el alumno/a es capaz de diseñar un proyecto educativo artístico con perspectiva de género basado en una pedagogía activista, crítica y creativa

utilizando como método la performance. Comprobamos que el nivel de elaboración formal de los proyectos o performances artísticas presentadas (véase la Figura 1), destacan las performances (P.1) (P.3.) (P8.) y (P.9.) ambas consiguen la máxima valoración en los resultados obtenidos en la fase de identificación del problema social de género e investigación sobre los aspectos relevantes, así como en la fase de formulación y experimentación ya que en ambos proyectos se ha estudiado y elegido el contexto idóneo, han utilizado los recursos y estrategias adecuadas para transformar y resignificar los roles y estereotipos así como para hacer una “presentación identitaria” de su propuesta reivindicativa, crítica y reflexiva. El alumnado ha mostrado competencias y habilidades para subvertir el rol como alumno/a/performer. En las performances el cuerpo ha sido la herramienta de interacción y comunicación. En las (P.2.) (P.4.) y (P7.) la narración/acción y subversión de roles en las performances los resultados son positivos en las primeras fases del proyecto, no obstante, los resultados en la fase final han obtenido un nivel medio, ya que no consiguen el interés en el espectador con un nivel muy elevado. Tanto la presentación como el desarrollo han mostrado una adecuada planificación de la obra creada para un instante y lugar específicos. Las performances presentaron un nivel alto de adecuación en las estrategias de detección de conflictos de género de interrelación y activación de la subversión del rol provocada entre alumnado/público/espacio. Las performances (P.8) y (P.9.) tienen una valoración de alto, un nivel de adecuación elevado en la definición del problema de género, así como en la investigación sobre el mismo, nivel que se mantiene en la mayoría de los indicadores de carácter formal que se abordan en la fase de formulación/experimentación activando el proceso de subversión del rol detectado. En cuanto a la (P2) y (P.7) la detección del conflicto y estudio del espacio se han concretado y justificado levemente teniendo en cuenta el rol abordado, se muestra la necesidad de adaptaciones espaciales no previstas (facultad de educación / espacio público-ciudad), el nivel de idoneidad y significación para presentar la performance es medio en el proceso de activación del rol elegido. *(Escala de valoración: Nivel “muy bajo”, “bajo”, “medio”, “alto”, “muy alto”).

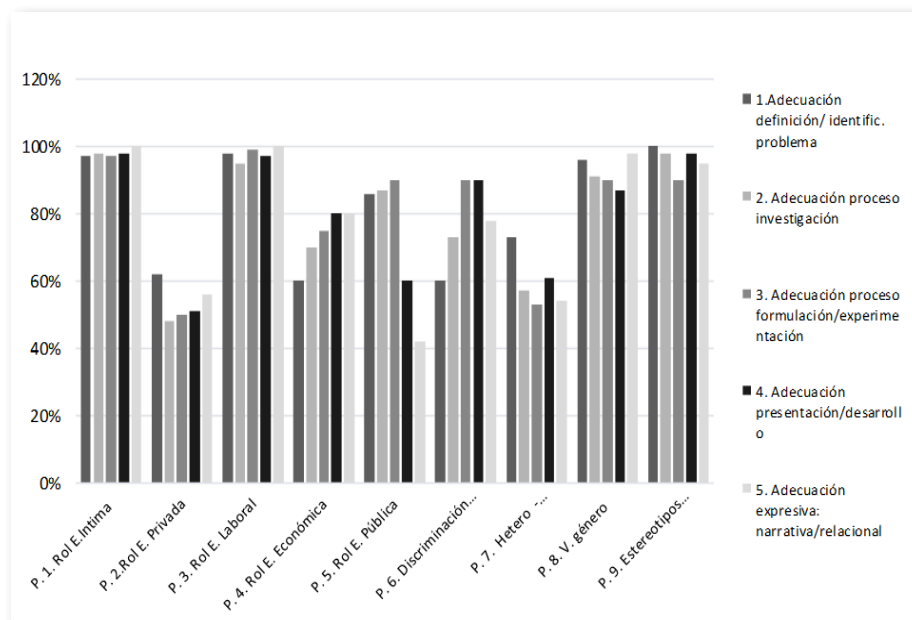


Figura 1. Análisis de resultados obtenidos. Porcentaje de los niveles de valoración de las competencias adquiridas en las diferentes fases de los nueve Proyectos Artivistas realizados por los futuros docentes del Grado en Educación Primaria.

4.1. Nivel de capacidades y habilidades para analizar, cuestionar, detectar y activar la subversión de roles de género. Expresión/interacción que se produce en las performances

Para valorar el nivel de análisis y cuestionar, detectar y activar la subversión de roles de género en las performances. Y evaluar el nivel de expresión/interacción las nueve performances realizadas, clasificamos estas en base a la adecuación de los indicadores que aluden a la expresión/presentación/acción subversiva del rol elegido cuya reflexión está implícita en la performance. La adecuación en el desarrollo formal cuyos indicadores se han expuesto anteriormente.

Al analizar el nivel de adecuación del lenguajes expresivo e interactivo en los proyectos, las performances (P.1), (P.3), (P.8) y (P.9) muestran estrategias de subversión significativas y eficaces que provocan un nivel de interacción con el público elevado, al igual que un alto nivel de expresividad en el mensaje “presentado” en el método performativo para activar la transformación del rol. Poniendo de manifiesto un grado de interacción para la transformación del rol entre los participantes alumnado/público y el espacio. Las propuestas utilizan estrategias adecuadas del artivismo y de la performance, logrando activar eficazmente la provocación/subversión de rol en el público, en un alto grado. En el proceso de presentación de las performances subversivas el alumnado ha mostrado un nivel alto en la capacidad de improvisación y resolución de problemas o conflictos sobre todo de reflexiones y discrepancias por parte del público, así como gran capacidad para empatizar en situaciones difíciles.

4.2. Valoración de habilidades socioemocionales y empoderamiento personal-social en los ámbitos, individual, organizacional y comunitario en la realización de los proyectos artivistas performativos

Para finalizar otro de los objetivos de este estudio era comprobar la eficacia de las metodologías artivistas y la performance como método educativo para la mejora de habilidades socioemocionales, así como el empoderamiento personal y social del alumnado. El análisis de los datos recogidos mediante la observación participante y las reflexiones realizadas por los participantes, muestran que los estudiantes que han colaborado en las performances (P.1), (P.3), (P.8) y (P.9) manifiestan nivel medio-alto en habilidad en su dimensión individual, control personal y pensamiento crítico para abordar los temas conflictivos sobre identidad y género que aluden a la desigualdad, violencia, discriminación y estereotipos en las diferentes esferas. El alumnado muestra recursos que dan indicios de una iniciación en la alfabetización visual y performativa. El alumnado muestra capacidades significativas para desarrollar el trabajo en equipo, utiliza diversidad de recursos y procedimientos (nivel organizacional) consiguiendo que la performance obtenga su objetivo principal, sensibilizar y concienciar y subvertir roles y estereotipos en materia de género. Hacen uso de procedimientos para analizar, detectar y activar la acción, la sensibilización y activación de los cambios. Con respecto a la actitud o nivel de empoderamiento mostrado por parte de los estudiantes en el desarrollo de estas performances a nivel personal-social en los ámbitos individual, organizacional y comunitario, el alumnado muestra un nivel medio y bajo de empoderamiento y autoconcepto, actitudes que se valoran a través de la observación participante, así como de las reflexiones realizadas por estos en el informe entregado.

5. CONCLUSIONES

En la actualidad la formación de los futuros docentes tiene como reto el desarrollo de diversidad de competencia y habilidades que se recogen en la Agenda 2030, competencias y habilidades para saber, saber hacer y ser de forma crítica, creativa pero también sensible y transformadora (Mesías-Ledesma,

2018). Un entorno híbrido en el que la realidad y la virtualidad se fusionan, desafiando al sistema educativo y a los medios audiovisuales de comunicación a plantear nuevos discursos metodológicos, conceptuales y experienciales (Dewey, 2007) para dar respuestas a los problemas sociales. De ahí nace el proyecto «Educación, Artivismo y perspectiva de género». El cual ha permitido que el alumnado desarrolle proyectos artísticos en base a problemáticas actuales con perspectiva de género y diversidad. Temas significativos que les preocupan realmente y motivan, proyectos arriesgados desde la perspectiva pedagógica ya que tanto la metodología como los recursos eran desconocidos para la mayoría. Aun así, el alumnado ha asumido de forma positiva el rol de investigador activo, ha entendido y aplicado la pedagogía artivista como instrumentos de conocimiento, como estrategias pedagógicas para analizar, reflexionar e interferir en dinámicas sociales muy complicadas. El futuro docente ha conocido el potencial de la pedagogía artivista y entendiéndose como una herramienta de investigación basada en la acción, eficaz para analizar, cuestionar signos acciones y comportamientos discriminatorios. Ha realizado proyectos eficaces y viables para ser implementados en el aula de educación primaria. Los proyectos desarrollados han posibilitado procesos de aprendizaje experienciales en contextos inusuales, provocando acciones de emoción, rechazo, intranquilidad, inseguridad, placer, asombro, reflexión, etc. El alumnado ha indagado en las características de nomológicas del proceso pedagógico artivista conseguido crear las condiciones idóneas para fomentar el aprendizaje significativo a través de la mediación educativa con el uso de la estrategia de exploración, conceptualización y aplicación. Obteniendo resultados positivos tanto en la adquisición de competencias como habilidades creativas, críticas y sociales. Por otra parte, la temporalización del proyecto no ha permitido valorar eficazmente los niveles de empoderamiento personal. Para finalizar, puntualizamos en que estos procesos de enseñanza aprendizaje son desconocidos para el alumnado lo que conlleva largas sesiones de reflexión, debate, conceptualización, etc. sesiones enriquecedoras que abren nuevas vías de indagación para su implementación en educación uniendo arte-vida, generando espacios educativos relacionales de reflexión-comunicación y atención a las diversidades.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aznar, S. (2000). *El arte de acción*. Nerea.
- Barceló, M. D., & Ribot, M. J. F. (2021). Educación artística y transformación social. Análisis de los currículums iberoamericanos de educación infantil. *Artseduca*, (32), 35-46. Blasco, S. e Insúa, L. (2013). Núcleo performático: experiencias pedagógicas. *Revista Efímera*, 4(5), 24-31.
- Bourriaud, N. (2006). *Estética relacional*. Ed. Adriana Hidalgo
- Boyd, D. (2014). *It's Complicated: The Social Lives of Networked Teens*. Yale University Press.
- Buckingham, D. (2007). Digital Media Literacies: rethinking media education in the age of the Internet. *Research in comparative and international Education* 2(1),43-55
- Cockburn, C. (2009). *Mujeres ante la guerra: desde donde estamos*. Icaria.
- De la Torre, S., Pujol, M. A. y Rajadell, N. (2005). *El cine, un entorno educativo*. Narcea.
- Dewey, J. (2007). *Cómo pensamos. La relación entre pensamiento reflexivo y proceso educativo*. Paidós.
- Dewey, J. (2008). *El arte como experiencia*. Paidós.
- Eco, U. (1975). Elementos preteatrales de una semiótica del teatro. En F. R. Adrados y J. M. D. Borque (Ed.), *Semiología del teatro* (pp. 93-102). Grupo Planeta.
- Efland, A. Freedman K. y Stuhr P. (2003). *La educación en el arte posmoderno*. Paidós.
- Ferrando, B. (2009). *El arte de la performance. Elementos de creación*. Ediciones Mahali.

- Giroux, H. (1994). *Disturbing Pleasures: Learning Popular Culture*. Routledge. <http://dx.doi.org/10.2307/358882>
- Guía Docente (2019). *Enseñanza y Aprendizaje de las Artes Visuales en educación Primaria*. Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Granada.
- Gutiérrez, R. (2005). Los estudios de casos: una opción metodológica para investigar la educación artística. En R. Marín (Ed.), *Investigación en Educación Artística* (pp.127-150). Universidad de Granada y Universidad de Sevilla.
- Isern, M. P. (2000). Els valors i les actituds a través del cinema. *Guix Elements d'acció educativa*, 261, 75-82.
- Kincheloe, J. (2002). *The Sing of the Burger: McDonald's and the Culture of Power*. Temple University Press.
- Latorre, A. (2012). *La investigación-acción: conocer y cambiar la práctica educativa*. Graó.
- Ley Orgánica 3/2007, de 22 de marzo, para la igualdad efectiva de mujeres y hombres. <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2007-6115>
- Lippard, L. (2006). *Seis años: la desmaterialización del objeto artístico. De 1966 a 1972*. Akal.
- Lippard, L. (1984). Trojan horses activist art and power. En VVAA (1984). *Art after Modernism Rethinking representation*. New Museum of Contemporary Art.
- López F. y Cao, M. (2011). *Mulier me fecit: hacia un análisis feminista del arte y su educación*. Horas y Horas.
- McDonald, S., Holden, P., Ardener, S. (1987). *Images of Women in Peace and War. Cross Cultural and Historical Perspectives*. MacMillan Education.
- Magallón, C. (2001). El pensamiento maternal. Una epistemología feminista para una cultura de paz. En F. A. Muñoz (Ed.), *La paz imperfecta* (pp. 123-141). Universidad de Granada.
- Marcellán-Baraze, I., Calvelhe, L., Agirre, I., & Arriaga, A. (2013). Estudio sobre jóvenes productores de cultura visual: evidencias de la brecha entre la escuela y la juventud. *Arte, Individuo y Sociedad*, 25(3), 525-535. https://doi.org/10.5209/rev_ARIS.2013.v25.n3.40752
- Marcellán, I. (2009). Sobre como la educación artística podría potenciar la capacidad crítica ante los medios. En T. Pereira-Eca, M. J. Agra-Pardiñas, C. Trigo-Martínez y L. Gouvea-Pimentel (coord.), *Desafios da educação artística em contextos iberoamericanos* (pp.98-111). Edições APECV (Associação de Professores de Expressão e Comunicação Visual).
- Marín-Viadel, R. (Coord.). (2003). *Didáctica de la Educación Artística para Primaria*. Pearson.
- Martín, J. M. (2018). *El ver y las imágenes en el tiempo de internet*. Ediciones Akal.
- McLaren, P.; Escaño, C., Jandric, P. y Álvarez, D. (2018). Por una pedagogía crítica digital. retos y alfabetización en el s. XXI. En R. Aparici, C. Escaño y D. García (coords.). *La otra educación. Pedagogías críticas para el siglo XXI* (pp. 125-140) UNED.
- Mesías-Ledesma, J. M. (2018). Artivismo y Compromiso Social: Transformar la Formación del Profesorado desde la Sensibilidad. *Comunicar*, 57, 19-28. <https://doi.org/10.3916/C57-2018-0ledesma>
- Miralles-Cardona, C.; Cardona-Moltó, M.-C. y Chiner, E. (2020). La perspectiva de género en la formación inicial docente: estudio descriptivo de las percepciones del alumnado. *Educación XXI*, 23(2), 231-257. <https://doi.org/10.5944/educXXI.23899>
- Moreno, A. (2010). La mediación artística. Un modelo de educación artística para la intervención Social a través del arte. *Revista Iberoamericana de Educación*, 52(2), 1-9.
- Morduchowicz, X. (2003). El sentido de una educación en medios. *Revista Iberoamericana de Educación*. 32, 35-47

- Pérez-Tornero, J. M. (2004). *TV educativo-cultural en España: bases para un cambio de modelo*. Fundación Alternativas.
- Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria. <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2022-3296>
- Rodríguez-Gómez, G., Gil, J. y García, E. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Aljibe.
- Ruano K. y Sánchez, R. (2009). *Expresión corporal y educación*. Wanceulen S.L.
- Sánchez, B. S. y Soto, P. M. (2016). Aproximación del arte de acción a la Educación Infantil. Otras formas de interrelación en el contexto educativo. *Arte Individuo y Sociedad*, 28(2), 183-200. http://dx.doi.org/10.5209/rev_ARIS.2016.v28.n2.42952
- Touriñán, J. M. (2016). Educación artística: Sustantivamente Educación y adjetivamente Artística. *Educación XXI*, 19(2), 45-76.
- Vidiella, J. (2010). Pedagogías de contacto: performance y prácticas de corporización. En D. Gilberto Aparecido; L. Pereira y O. Wanderley (Eds.), *Corporeidade e educação: tecendo sentidos* (pp.175-202), Cambridge Scholars Publishing.
- Vidiella, J. (2015). Performance y mediación: tensiones, fricciones y contactos entre prácticas performáticas y restricciones performativas. En J. Albarrán, I. Estella (Ed.), *Llámalo performance: historia, disciplina y recepción* (pp. 95-139). Brumaria.
- Zimmerman, P. (2000). Empowerment Theory: Psychological, Organizational and Community Levels of Analysis. En J. Rappaport y Seidman, E. (Eds.), *Handbook of Community Psychology* (pp.43-64). Kluwer Academic Plenum.

Efecto Motivacional de una Intervención Gamificada en Educación Física según Curso y Género

Sotos-Martínez, Víctor Javier; Ferriz-Valero, Alberto; Baena Morales, Salvador y Tortosa-Martínez, Juan

Departamento de Didáctica General y Didácticas Específicas, Universidad de Alicante, San Vicente del Raspeig, España

Abstract: Currently teachers have sought a way to motivate students towards the practice of Physical Education. For this purpose, innovative tools such as gamification are used. However, few studies show how gamification in Physical Education can affect behavioral regulations and Basic Psychological Needs. Therefore, this research tried to observe how the gamification affects motivation in students of Secondary Education in Physical Education. To carry out this research, 186 students from first to third year of Secondary Education participated in the study. These students were divided into experimental group (n = 89) and control group (n = 98), respecting the predefined classes at the beginning of the course. Participants had to complete two pre and post-intervention questionnaires in order to observe the changes. The results showed an increase in the variables autonomy, competence, relatedness and intrinsic motivation, as well as a decrease in amotivation for the gamified group. By observing the results according to sex, both showed the changes described above. Similarly, when academic year results were observed the same changes were found, as well as identified regulation changes in the third year. However, some of these changes were also shown in the control group. In conclusion, it seems that a gamified proposal achieves motivational improvements regardless of sex, but gamification results may change depending on academic year.

Keywords: games, secondary education, motivational effects, education, motivation.

1. INTRODUCCIÓN

Actualmente el personal docente debe enseñar unos contenidos delimitados y conseguir que el discente participe de forma voluntaria en este proceso de enseñanza, desembocando en un mayor rendimiento académico (Carrasco-Ramírez et al., 2019; Lamas, 2008). Con el fin de conseguir este aumento de participación, se ha de seguir la Macro-Teoría de la Autodeterminación (TAD) (Deci y Ryan, 1985). A lo largo de los años dentro de esta macro-teoría se han ido postulando subteorías que crearan una imagen global del contexto motivacional y del bienestar cognitivo (Ryan y Deci, 2017), estas subteorías son: teoría de las Necesidades Psicológicas Básicas (t-NPB), teoría de las orientaciones causales (t-OC), teoría de la evaluación cognitiva (t-EC), teoría de la integración orgánica (t-IO) y teoría del contenido de metas (t-CM) (Stover et al., 2017) y teoría de la amotivación (Ryan y Deci, 2017).

Con el fin de alcanzar esta enseñanza de calidad, el profesorado y los investigadores se han centrado en la modificación del enfoque pedagógico, surgiendo varias metodologías innovadoras con ventajas que no tienen con una metodología de enseñanza tradicional (Mendez, 2015). Una de ellas es la gamificación. Esta nueva metodología se basa en el uso del juego en una situación de aprendizaje no relacionada con el propio juego (Werbach y Hunter, 2012), buscando cambio en el comportamiento del alumno. Esta metodología se ha utilizado ampliamente en ámbitos ajenos al entorno educativo (Dichev y Dicheva, 2017) y en otras áreas curriculares y académicas en educa-

ción primaria, secundaria y superior (Erdogdu y Karatas, 2016; Mula-Falcón et al., 2022; Rojas-López y Rincón-Flores, 2018). Sin embargo, no se ha empleado tanto en la Educación Física.

El implementar este enfoque pedagógico en una asignatura como la Educación Física parece ser más óptimo que en otras asignaturas de carácter más teórico. Esto es debido al uso de actividades y juegos que presenta la propia asignatura, trabajando el cuidado del cuerpo y el aprendizaje motor (Gallardo y Fernández, 2010). A diferencia de en otras materias académicas, los juegos son un recurso didáctico generalmente muy utilizado en Educación Física, hasta el punto que puede definir una metodología propia de esta asignatura. De hecho, la gamificación parece conseguir mejoras motivacionales y en las Necesidades Psicológicas Básicas en alumnado de esta asignatura, tanto en Enseñanza Primaria Obligatoria (Quintas et al., 2020) y Enseñanza Secundaria Obligatoria (ESO) (Fernández-Río et al., 2020; Sotos-Martínez et al., 2022), como en niveles de enseñanza superiores (Ferriz-Valero et al., 2020). Sin embargo, pocos son los artículos que especifican cómo la gamificación puede afectar a las diferentes regulaciones motivacionales y a las Necesidades Psicológicas Básicas (NPB) en alumnado de la asignatura de Educación Física en la ESO, y solo algunos de ellos muestran datos sobre los efectos de una intervención gamificada según sexo y curso académico (Fernández-Río et al., 2020; Sotos-Martínez et al., 2022).

2. OBJETIVOS

Por ello, el objetivo de este trabajo fue analizar los efectos que produce una intervención gamificada, en clases de Educación Física de ESO, en las variables psicológicas como son la motivación y las NPB, teniendo en cuenta el sexo y el curso académico.

Las siguientes hipótesis son postuladas de acuerdo a las investigaciones previas publicadas:

- H1. La implementación gamificada en las clases de Educación Física producirá un aumento significativo de la motivación intrínseca respecto al grupo no gamificado.
- H2. La implementación gamificada en las clases de Educación Física producirá un aumento significativo de las NPB respecto al grupo no gamificado.
- H3. La implementación gamificada en las clases de Educación Física producirá un descenso significativo de la amotivación respecto al grupo no gamificado.
- H4. El efecto producido por la implementación gamificada en las clases de Educación Física no mostrará diferencias según el sexo.
- H5. El efecto producido por la implementación gamificada en las clases de Educación Física no mostrará diferencias según el curso académico.

3. MÉTODO

El diseño del estudio respondió a una investigación cuantitativa de corte cuasi-experimental con un muestreo por conglomerados no probabilístico.

3.1. Participantes

Inicialmente participaron 199 estudiantes que pertenecían a los cursos de primero, segundo y tercero en un centro de enseñanza de Educación Secundaria Obligatoria de la provincia de Alicante. Como criterios de inclusión, los participantes debían ser alumnos que asistieran regularmente a las clases de Educación Física (> 80%) y debían cumplimentar correctamente los cuestionarios, quedando excluidos aquellos que no lo hicieran. Estos criterios limitaron la muestra a 186 participantes (12.99 ± 0.81 años), quedando trece de ellos excluidos por alguno de los motivos expuestos.

Los posibles efectos de la intervención fueron notificados a los participantes, así como a sus tutores legales, y a al centro educativo. De modo que, su participación se vio vinculada a la firma del consentimiento informado con toda la información pertinente, tal y como se expone en la Declaración de Helsinki (World Medical Association, 2013).

3.2. Diseño de la investigación

Los participantes fueron divididos en seis grupos, aplicando un muestreo por conglomerados no probabilístico. En los tres primeros grupos se ubicó al alumnado del grupo experimental (GE), de modo que se respetaran los cursos naturales del alumnado (GE1, GE2 y GE3). Cada grupo trabajó unos contenidos de enseñanza diferentes durante 4 semanas (6 sesiones), correspondientes a la programación docente planteada con anterioridad. El curso de primero y segundo trabajó el bloque de juegos y deportes incidiendo en aspectos de iniciación a la táctica, botes, golpes, pases y lanzamientos de balonmano; mientras el grupo de tercero trabajó el bloque de actividades adaptadas al medio con conceptos como el cuidado del medio, técnicas de escalada, uso y aprendizaje de nudos, desplazamientos en todos los planos y apoyos. Todos ellos se llevaron a cabo a través del uso de la herramienta gamificada TIC llamada ClassCraft®. Los otros tres grupos (GC1, GC2, GC3) fueron asignados al grupo control (GC), estos recibieron los mismos contenidos y actividades que el GE, con la excepción de la utilización de la herramienta gamificada ClassCraft®.

Los grupos se distribuyeron, de modo, que 89 estudiantes formaron parte del grupo GE, repartidos en 29 participantes en GE1, 31 en GE2 y 29 en GE3; mientras que en el grupo GC había 98 alumnos, a saber, 33 participantes en GC1, 34 en GC2 y 31 en GC3.

3.3. Procedimiento y material

Para el grupo gamificado se utilizó la plataforma ClassCraft® en español (<https://www.classcraft.com/es/>). Esta herramienta incluye en la propuesta educativa una metodología gamificada y colaborativa de aprendizaje, siguiendo las características propias de las páginas webs destinadas al ámbito de la gamificación. Además, te permite crear un código de alumno, un código de clase e incluso un código para los padres que quieran implicarse en el desarrollo de las clases, favoreciendo la aplicación de una metodología activa de enseñanza-aprendizaje.

Todos los participantes disponían de una cuenta propia y personal, que le daba acceso a crear su avatar personalizado. Dentro de la elección de este avatar, el alumnado podía elegir entre uno de estos tres personajes o roles: Mago, Guerrero o Curandero. Cada uno de estos personajes o roles tenía distintos poderes, los cuales podrán ayudar a su equipo o clan. Cada equipo fue formado por ellos mismos con la condición de que fuera mixto y tuviera un máximo de 6 componentes, los cuales debían de ocupar todos los roles de personaje existentes. Todos los participantes debieron firmar el pacto del héroe, un compromiso de aceptación de las normas y de las decisiones del *Grandmaster* (docente), para participar en el estudio.

El uso de ClassCraft® permite incidir en el comportamiento, acciones y conductas del alumnado, de modo que puedan direccionarse hacia donde desee el docente, es decir, hacia los objetivos propuestos. Para ello, ClassCraft® se puede hacer uso de un modelo PBL (Chou, 2016) mediante el cual se proporcionan puntos, insignias y tablas de clasificación a los diversos comportamientos existentes. Estos puntos se clasifican en cinco tipos: puntos de experiencia (PE), puntos de poder (PP), puntos de acción (PA), puntos de vida (PV) y puntos de oro (PO). Con estos puntos el docente puede redirigir la conducta hacia un punto u otro mediante el aumento o descenso de refuerzos

o castigos (Reeve, 2012). De forma muy resumida, GP permiten personalizar nuestro personaje y se obtienen al subir de nivel con puntos XP. XP se obtienen por un refuerzo positivo tras un comportamiento adecuado y se utilizarán para subir de nivel. HP son puntos de salud, necesarios para mantenerse en la partida y se pierden por comportamientos negativos. Si el personaje queda con cero puntos, “cae en batalla” y debe afrontar una sentencia. AP son puntos que permiten usar los poderes que han adquirido. PP son puntos de poder, se consigue 1 PP al subir de nivel y se usan para adquirir poderes.

Cada rol o personaje dispone de puntos fuertes y puntos débiles y distintos poderes. Por un lado, el curandero es sugerido o escogido por los alumnos que les gusta ayudar a los demás y pueden curar restaurando sus propios puntos de salud y los de otros componentes del equipo o clan. Por otro lado, el guerrero tiene un carácter más ofensivo y, por tanto, son más vulnerables a perder puntos de salud fácilmente y recibir daño por otros. Finalmente, el mago ayuda a otros miembros del equipo otorgando PA y suele elegirse por el alumnado más estratégico para permitir utilizar los poderes de su equipo a voluntad.

Para el desarrollo de las sesiones con ClassCraft®, se establecieron relaciones entre comportamientos y puntos, tanto positivos (recompensas) como negativos (sentencias al llegar a cero HP).

3.4. Instrumentos

Con el fin de medir las distintas variables motivacionales se hizo uso de dos cuestionarios previos a la intervención y tras finalizar la misma.

El primero de ellos fue la escala de las Necesidades Psicológicas Básicas en el ejercicio (BPNES), este es una escala de medición de las NPB creada por Vlachopoulos y Michailidou (2006), que más tarde adaptada a la asignatura de Educación Física (Moreno et al., 2008). El cuestionario está formado por 12 ítems con rango en la escala Likert de 1 (totalmente en desacuerdo) a 5 (totalmente de acuerdo).

El segundo cuestionario fue la escala de regulación de la conducta en el ejercicio físico (BREQ-2), creado por Markland y Tobin (2004) y validado para la población española por Moreno et al. (2007). Este cuestionario lo forman 19 ítems con rango en la escala Likert de 1 (totalmente en desacuerdo) a 5 (totalmente de acuerdo), con los que se miden las diferentes regulaciones del comportamiento.

3.5. Análisis estadístico

En primer lugar, se obtuvieron los estadísticos descriptivos de la muestra (media y desviación estándar). Tras esto, un test Shapiro-Wilk fue realizado para conocer la normalidad de la muestra. Posteriormente, al observar que la distribución de la muestra se presentaba como no paramétrica, se realizó un test U de Mann Whitney para comprobar que ambos grupos poseían valores similares iniciales y finales. Consecuentemente, se hizo uso del test de Wilcoxon, con el fin de comparar las diferencias presentes entre los valores iniciales y finales de las variables, según grupo de investigación, sexo y curso académico al que pertenecían. Para realizar este análisis se usó el programa SPSS para Windows (v25, SPSS Inc., Chicago, EE. UU.).

4. RESULTADOS

Los resultados, al comparar los datos de ambos grupos en el momento inicial, no mostraron cambios significativos en ninguna variable, como puede observarse en la tabla 1.

Tabla 1. Descriptivos y comparación entre el GE y el GC pre-test usando el test de Mann-Whitney (Media \pm DE).

Variables	GE	GC	Significación
Autonomía	2.70 \pm 1.14	2.73 \pm 1.24	0.838
Competencia	2.64 \pm 1.14	2.77 \pm 1.16	0.420
Relación	2.76 \pm 1.22	2.65 \pm 1.09	0.770
Intrínseca	2.72 \pm 1.25	2.73 \pm 1.23	0.944
Identificada	2.59 \pm 1.09	2.77 \pm 1.16	0.334
Introyectada	3.69 \pm 1.62	3.54 \pm 1.46	0.726
Externa	2.79 \pm 1.15	2.76 \pm 1.24	0.574
Amotivación	2.67 \pm 1.09	2.65 \pm 1.09	0.932

* GE= Grupo Experimental; GC= Grupo Control; DE= Desviación Estándar; Significación = P-Valor.

Sin embargo, al comparar las variables tras la intervención (Tabla 2) se observaron diferencias significativas entre los grupos para las variables autonomía ($p = 0.003$), competencia ($p = 0.013$), relación con los demás ($p < 0.001$), motivación intrínseca ($p = 0.001$) y amotivación ($p < 0.001$).

Tabla 2. Descriptivos y comparación entre el GE y el GC post-test usando el test de Mann-Whitney (Media \pm DE).

Variables	GE	GC	Significación
Autonomía	3.35 \pm 1.10	2.81 \pm 1.22	0.003
Competencia	3.22 \pm 1.13	2.81 \pm 1.19	0.013
Relación	3.31 \pm 1.18	2.70 \pm 1.10	< 0.001
Intrínseca	3.41 \pm 1.06	2.81 \pm 1.23	0.001
Identificada	2.67 \pm 1.11	2.81 \pm 1.20	0.496
Introyectada	3.52 \pm 1.54	3.62 \pm 1.49	0.550
Externa	2.88 \pm 1.18	2.81 \pm 1.22	0.622
Amotivación	2.08 \pm 0.80	2.71 \pm 1.12	< 0.001

* GE= Grupo Experimental; GC= Grupo Control; DE= Desviación Estándar; Significación = P-Valor.

La significación en las variables previamente descritas mostró cambios en el GE, al realizar el test Wilcoxon, referentes a las variables autonomía ($p < 0.001$, ES = 0.74), competencia ($p < 0.001$, ES = 0.63), relación con los demás ($p < 0.001$, ES = 0.69), motivación intrínseca ($p < 0.001$, ES = 0.69) y amotivación ($p < 0.001$, ES = 0.58). Mientras que en el GC únicamente se mostraron cambios en la variable motivación intrínseca ($p = 0.036$, ES = 0.21).

A la hora de segmentar la muestra por sexo, se pudieron observar cambios en el GE en la autonomía (hombres $p < 0.001$, ES = 0.75; mujeres $p < 0.001$, ES = 0.75), competencia (hombres $p < 0.001$, ES = 0.70; mujeres $p = 0.001$, ES = 0.55), relación con los demás (hombres $p < 0.001$, ES = 0.70;

mujeres $p < 0.001$, $ES = 0.67$), motivación intrínseca (hombres $p < 0.001$, $ES = 0.72$; mujeres $p < 0.001$, $ES = 0.62$) y amotivación (hombres $p < 0.001$, $ES = 0.58$; mujeres $p < 0.001$, $ES = 0.59$) para ambos sexos. Sin embargo, al segmentar por sexo no se mostraron cambios en las variables del GC.

Por otro lado, al segmentar la muestra según el curso académico que se estaba cursando, se observaron diferencias entre los resultados obtenidos por curso. Para el GE, en todos los cursos, se observaron cambios en la variable autonomía (GE1 $p < 0.001$, $ES = 0.65$; GE2 $p < 0.001$, $ES = 0.70$; GE3 $p < 0.001$, $ES = 0.81$), competencia (GE1 $p < 0.001$, $ES = 0.63$; GE2 $p = 0.001$, $ES = 0.60$; GE3 $p = 0.001$, $ES = 0.62$), relación con los demás (GE1 $p < 0.001$, $ES = 0.70$; GE2 $p = 0.001$, $ES = 0.59$; GE3 $p < 0.001$, $ES = 0.71$), motivación intrínseca (GE1 $p < 0.001$, $ES = 0.61$; GE2 $p < 0.001$, $ES = 0.68$; GE3 $p < 0.001$, $ES = 0.72$) y amotivación (GE1 $p < 0.001$, $ES = 0.63$; GE2 $p = 0.001$, $ES = 0.59$; GE3 $p = 0.015$, $ES = 0.45$). Aunque en GE3 también se mostraron cambios en la regulación identificada ($p = 0.009$, $ES = 0.48$). Mientras que, en GC1 se mostraron cambios en la amotivación ($p = 0.015$, $ES = 0.46$) y en GC3 en la autonomía ($p = 0.004$, $ES = 0.52$) y en la motivación intrínseca ($p = 0.004$, $ES = 0.52$).

5. DISCUSIÓN

Durante esta investigación se ha buscado alcanzar tres objetivos generales. Con el primero se buscó observar el impacto de una Unidad Didáctica gamificada en los aspectos motivacionales del alumnado de educación secundaria. El segundo objetivo se basó en comprobar el cambio producido por esta Unidad Didáctica gamificada en el alumnado según el sexo de la muestra. Por último, el tercer objetivo consistió en observar el cambio motivacional producido por la propuesta gamificada según el curso académico del alumnado.

Los resultados observados nos muestran un aumento significativo en la variable motivación intrínseca por parte del GE y un cambio significativo en el GC, por lo que en un comienzo la hipótesis uno (H1) no podría ser aceptada. Este cambio producido en el GC podría estar condicionado a la intervención de un docente nuevo (investigador principal), que modifique sutilmente la manera de realizar las clases en comparación con el profesor usual. De este modo, el alumnado del GC podrá percibir mayor novedad y motivación en las actividades (González-Cutre y Sicilia, 2019). Sin embargo, al realizar el tamaño del efecto en ambos grupos para la misma variable, se observa que la motivación intrínseca en el GE consigue un tamaño del efecto mayor que el GC. Al conseguir un tamaño del efecto mayor se puede deducir que el cambio en el GE es mayor, por ende, es posible aceptar H1.

Esta mejora de motivación intrínseca presenta controversia en la literatura previa, al presentar resultados dispares dependiendo del curso académico. Por un lado, en educación universitaria, muchos autores muestran como la gamificación puede presentar aumentos en la motivación de carácter menos autodeterminado (Ferriz-Valero et al., 2020; Castañeda-Vázquez et al., 2019), incluso consiguiendo reducciones de los aspectos más intrínsecos (Hanus y Fox, 2015). Sin embargo, en el mismo nivel educativo, al implementar una gamificación mediante las tecnologías de la información y comunicación, se consiguen aumentos del carácter motivacional más intrínseco (Ferriz-Valero et al., 2019), lo que da lugar a mayor incertidumbre sobre el efecto de la gamificación. Por otro lado, en educación primaria, la mayoría de estudios consiguen mejoras motivacionales al implantar una propuesta gamificada (Andrade et al., 2019; Dolera-Montoya et al., 2021). Mientras que, al incidir en la educación secundaria, Fernández-Río et al. (2020) observan aumentos en la motivación de carácter intrínseco mediante una metodología gamificada (MarvPE) en alumnado de Educación Física de primaria y secundaria. Del mismo modo, Sotos-Martínez et al. (2022) consiguen aumentos de motivación in-

trínseca, en alumnado de secundaria de Educación Física, al implantar una gamificación con el uso de nuevas tecnologías con la herramienta gamificada ClassCraft®. Por ello, los presentes resultados concuerdan con que el uso de una metodología gamificada en niveles educativos tempranos (educación primaria y secundaria) permite un aumento del carácter motivacional más autodeterminado del alumnado, en comparación con la educación superior.

Los resultados permiten observar un aumento significativo en las tres NPB por parte del GE y ningún cambio en el GC. Por tanto, la hipótesis dos (H2) es aceptada. Estos resultados siguen la misma línea de estudios previos como el expuesto por Quintas et al. (2020), en el cual se consiguen mayores mejoras en las NPB del grupo gamificado que del grupo control. De hecho, es bastante lógico que una intervención gamificada puede afectar a las NPB, según el punto de vista expuesto en la TAD, a través de las distintas dinámicas del juego que se implementan (tablas clasificatorias, insignias, retos, feedback, etc.) (Muangsrinoon y Boonbrahm, 2019). Además, la implementación de una herramienta digital como ClassCraft® permite alcanzar niveles mayores de competencia percibida por el alumnado, así como autonomía (Jeno et al., 2019). En cuanto a la mejora en la variable relación también puede ser debida a la implementación de trabajo en grupos que permite la gamificación a través de ClassCraft® (Van Ryzin y Roseth, 2019).

Al mismo tiempo que se consiguen cambios en las variables más autodeterminadas en el GE en comparación con el GC, se observan cambios en la variable amotivación, la cual desciende en mayor medida. Consecuentemente, la hipótesis tres (H3) es aceptada. Estos resultados coinciden con la TAD en el continuo de regulación (t-EC, t-IO y teoría de la amotivación) (Ryan y Deci, 2017), donde el aumento de las variables motivacionales de carácter más autodeterminado se relaciona con un descenso de amotivación hacia la tarea. En la misma línea, algunos autores observaron como la implementación de una propuesta gamificada puede reducir tanto niveles de violencia como de amotivación en el alumnado participante (Dolera-Montoya et al., 2021).

A la hora de segmentar la muestra según el sexo se observan cambios en las mismas variables independientemente del sexo en el GE, por lo que la hipótesis cuatro (H4) es aceptada. Actualmente existe muy poca literatura previa que exponga como la gamificación afectará a las variables según el sexo del participante en Educación Física. Basado en nuestra búsqueda previa solo una investigación habla sobre ello (Sotos-Martínez et al., 2022). En este estudio, al igual que en el presente estudio, no se hallaron cambios en las variables expuestas para todo el GE, excepto por un cambio adicional en la regulación externa para el sexo masculino. Este aumento de regulación externo no se observa en la presente investigación por lo que puede ser debido a un uso distinto de las recompensas o percepción de las mismas por parte del alumnado. Por tanto, los resultados muestran que la implementación de una intervención gamificada no mostrará cambios diferentes al comparar entre sexo. Sin embargo, es necesario un mayor número de estudios que investigue el tema para obtener conclusiones firmes.

Del mismo modo que para el sexo, se segmentó la muestra por curso académico. Los resultados muestran que los diferentes cursos del GE (GE1, GE2 y GE3) consiguen cambios en las mismas variables expuestas para todo el GE, a excepción de GE3 que consiguió un aumento en la regulación identificada. Por tanto, la hipótesis cinco (H5) no es aceptada. Según la búsqueda previa realizada, dos estudios muestran precedentes similares en cambios producidos por una propuesta gamificada en los distintos cursos académicos (Fernández-Río et al., 2020; Sotos-Martínez et al., 2022). Fernández-Río et al. (2020) compararon diversos cursos académicos y en todos ellos se presentó un aumento de motivación intrínseca tras aplicar la gamificación. Del mismo modo, en el estudio de Sotos-Martínez et al. (2022) se observó cómo los cursos de primero a cuarto de ESO conseguían cambios similares a los expuestos para todo el GE, excepto por el grupo de cuarto de ESO, el cual no conseguía un aumento en la variable

competencia ni un descenso en la variable amotivación, quizás pudiendo ser debido a un enfoque hacia el resultado que limite un carácter motivacional más autodeterminado. Además, en el GC se observan cambios en la variable amotivación en el GC1 y en las variables autonomía y motivación intrínseca en el GC3. Estos cambios en el GC pueden atribuirse a un aumento de novedad por parte de la introducción del docente (González-Cutre y Sicilia, 2019), de modo que se incremente la motivación hacia un carácter más autodeterminado con aumentos de autonomía y motivación intrínseca y un descenso de amotivación. En resumen, parece ser que el curso en el que se implante la gamificación no tiene gran relevancia para conseguir mejoras motivacionales de carácter autodeterminado. No obstante, se necesita una mayor cantidad de investigaciones que permitan sacar conclusiones sólidas.

6. CONCLUSIÓN

La implementación de una propuesta gamificada parece conseguir mejoras motivacionales de carácter más autodeterminado. En el presente estudio se muestra como este tipo de herramienta obtiene mejoras de motivación intrínseca, NPB y amotivación. Del mismo modo, al introducir la gamificación ambos sexos consiguen cambios en las mismas variables, indicando que el sexo puede no ser relevante a la hora de utilizar este método. Por otro lado, al observar los cambios producidos según el curso académico se observan diferentes variables con cambios. Por lo tanto, la implementación de propuesta gamificada sugiere posibles aumentos de motivación intrínseca y NPB, así como reducciones de amotivación, independientemente del género en el que se utilice. Sin embargo, el curso académico de implantación puede incidir en los cambios obtenidos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Andrade, A., Correia, C. K., Cruz, W. M. D., & Bevilacqua, G. G. (2019). Acute Effect of Exergames on Children's Mood States During Physical Education Classes. *Games for Health Journal*, 8(3), 250-256. <https://doi.org/10.1089/g4h.2018.0083>
- Carrasco-Ramírez, V. J., Matamoros-Rodríguez, A., & Flores-Aguilar, 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). *Education, Sport, Health and Physical Activity (ESHPA)*, 3(1), 29-45. <http://hdl.handle.net/10481/53213>
- Chou, Y. (2016). *Actionable gamification: Beyond points, badges, and leaderboards*. Octalysis Media.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). The general causality orientations scale: Self-determination in personality. *Journal of Research in Personality*, 19(2), 109-134. [https://doi.org/10.1016/0092-6566\(85\)90023-6](https://doi.org/10.1016/0092-6566(85)90023-6)
- Dichev, C., & Dicheva, D. (2017). Gamifying education: what is known, what is believed and what remains uncertain: a critical review. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 14. <https://doi.org/10.1186/s41239-017-0042-5>
- Dolera-Montoya, S., Valero-Valenzuela, A., Jimenez-Parra, J. F., & Manzano-Sanchez, D. (2021). Improvement of the classroom climate through a plan of gamified coexistence with physical activity: study of its effectiveness in primary education. *Multidisciplinary Journal of Education*, 14(28), 65-77. <https://doi.org/10.25115/ecp.v14i28.4420>
- Erdogdu, F., & Karatas, F. O. (2016). Examining the Effects of Gamification on Different Variables in Science Education. *2016 Hoca Ahmet Yesevi Yılı Anısına Uluslararası Türk Dünyası Eğitim Bilimleri ve Sosyal Bilimler Kongresi*. <https://doi.org/https://doi.org/10.30703/cije.321389>

- 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*, 25(5), 509-524. <https://doi.org/10.1080/17408989.2020.1743253>
- Ferriz-Valero, A., García Martínez, S., García-Jaen, M., Østerlie, O., & Sellés, S. (2019). Gamificación: metodologías activas en Educación Física en docencia universitaria. En *Investigación e innovación en la Enseñanza Superior. Nuevos contextos, nuevas ideas* (pp. 1116-1126). Editorial Octaedro.
- Ferriz-Valero, A., Østerlie, O., García Martínez, S., & García-Jaén, M. (2020). Gamification in physical education: Evaluation of impact on motivation and academic performance within higher education. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17, 1-16. <https://doi.org/10.3390/ijerph17124465>
- Gallardo, P., & Fernández, J. (2010). *El juego como recurso didáctico en Educación Física*. Wanceulen
- González-Cutre, D., & Sicilia, Á. (2019). The importance of novelty satisfaction for multiple positive outcomes in physical education. *European Physical Education Review*, 25(3), 859-875. <https://doi.org/10.1177/1356336X18783980>
- Hanus, M. D., & Fox, J. (2015). Assessing the effects of gamification in the classroom: A longitudinal study on intrinsic motivation, social comparison, satisfaction, effort, and academic performance. *Computers and Education*, 80, 152-161. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2014.08.019>
- Jeno, L. M., Adachi, P. J. C., Grytnes, J. A., Vandvik, V., & Deci, E. L. (2019). The effects of m-learning on motivation, achievement and well-being: A Self-Determination Theory approach. *British Journal of Educational Technology*, 50(2), 669-683. <https://doi.org/10.1111/bjet.12657>
- Lamas, H. (2008). Aprendizaje autorregulado, motivación y rendimiento académico. *Liberabit*, 14(14), 15-20.
- Markland, D., & Tobin, V. (2004). A modification to the behavioural regulation in exercise questionnaire to include an assessment of amotivation. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 26(2), 191-196. <https://doi.org/10.1123/jsep.26.2.191>
- Mendez, D. (2015). Study of the Motivations of Secondary Students of Physics and Chemistry and the Influence of the Methodologies of Education in Their Interest. *Educacion Xx1*, 18(2), 215-235. <https://doi.org/10.5944/educXX1.14>
- Moreno Murcia, J. A., Cervelló Gimeno, E., & Martínez Camacho, A. (2007). Validación de la Escala de Medida de los Motivos para la Actividad Física-Revisada en españoles: Diferencias por motivos de participación. *Anales de psicología.*, 23(1), 167-176.
- Moreno Murcia, J. A., González-Cutre Coll, D., Chillón Garzón, M., & Parra Rojas, N. (2008). Adaption of the basic psychological needs in exercise scale to physical education. *Revista Mexicana de Psicología*, 25(2), 295-303.
- Muangsrinoon, S., & Boonbrahm, P. (2019). Game Elements from Literature Review of Gamification in Healthcare Context. *Journal of Technology and Science Education*, 9(1), 20-31. <https://doi.org/10.3926/jotse.556>
- Mula-Falcón, J., Moya-Roselló, I., & Ruiz-Ariza, A. (2022). The Active Methodology of Gamification to Improve Motivation and Academic Performance in Educational Context: A Meta-Analysis. *Review of European Studies*, 14(2), 32. <https://doi.org/10.5539/res.v14n2p32>
- Quintas, A., Bustamante, J.-C., Pradas, F., & Castellar, C. (2020). Psychological effects of gamified didactics with exergames in Physical Education at primary schools: Results from a natural experiment. *Computers and Education*, 152(6). <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2020.103874>

- Reeve, J. (2012). A Self-determination Theory Perspective on Student Engagement. En *Handbook of Research on Student Engagement* (pp. 149-172). Springer, Boston, MA. <https://doi.org/10.1007/978-1-4614-2018-7>
- Rojas-López, A., & Rincón-Flores, E. G. (2018). Gamification as Learning Scenario in Programming Course of Higher Education. *International Conference on Learning and Collaboration Technologies*, 200-210. <https://doi.org/10.1007/978-3-642-03503-6>
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2017). *Self-Determination Theory: Basic Psychological Needs in Motivation, Development, and Wellness*. Guilford Publications.
- Sotos-Martínez, V. J., Ferriz-Valero, A., García-Martínez, S., & Tortosa-Martínez, J. (2022). The effects of gamification on the motivation and basic psychological needs of secondary school physical education students. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 1-17. <https://doi.org/10.1080/17408989.2022.2039611>
- Stover, J. B., Eugenia, F. E., Edith, F. E., & Liporace, M. F. (2017). Teoría de la Autodeterminación: una revisión teórica. *Perspectivas En Psicología*, 14(2), 105-115.
- Van Ryzin, M. J., & Roseth, C. J. (2019). Effects of cooperative learning on peer relations, empathy, and bullying in middle school. *Aggressive Behavior*, 45(6), 643-651. <https://doi.org/10.1002/ab.21858>
- Vlachopoulos, S. P., & Michailidou, S. (2006). Development and initial validation of a measure of autonomy, competence, and relatedness in exercise: The Basic Psychological Needs in Exercise Scale. *Measurement in Physical Education and Exercise Science*, 10(3), 179-201. https://doi.org/10.1207/s15327841mpee1003_4
- Werbach, K., & Hunter, D. (2012). *For the win: how game thinking can revolutionize your business*. Wharton School Press.
- World Medical Association. (2013). Declaration of Helsinki, Ethical Principles for Scientific Requirements and Research Protocols. *Bulletin of the World Health Organization*, 79(4), 373. <https://www.wma.net/policies-post/wma-declaration-of-helsinki-ethical-principles-for-medical-research-involving-human-subjects/>

Aprendizaje basado en juegos activos para el aprendizaje en Educación Infantil

Suárez-Manzano, Sara¹ y de la Torre-Cruz, Manuel J.²

¹*Departamento Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal,* ²*Departamento de Psicología, Universidad de Jaén (España)*

Abstract: The aim of this paper was to analyze the results obtained in recent studies that used the Game-Based Learning (GBL) method in Early Childhood Education and the first cycle of Primary Education for the acquisition of knowledge. For this purpose, a narrative review was carried out in the Web of Science and Scopus databases. Articles published between January 2012 and January 2022. The terms “active methodologies”, “academic performance” and “children” were used synonymously. The papers included in the review show the importance of the use of play in the Early Childhood Education stage (0-6 years of age). The results show that schoolchildren who attend sessions in which the contents are included through games and involve movement, improve their academic performance. The interventions analyzed used mainly content in the areas of second language, language and mathematics. Based on these results, we present a didactic application, a session with a total duration of 45-50 minutes. It is aimed at students in the second cycle of pre-school education and can be easily adapted to other educational levels. In conclusion, it is suggested to promote this type of motivating activities in the classroom and the promotion of active methodologies in the first years of schooling, giving a major role to play and movement.

Keywords: active methodologies, teaching innovation, games, pedagogical models, didactics.

1. INTRODUCCIÓN

En la Escuela Infantil nos encontramos a diario grandes retos, como el aprendizaje significativo e individualizado. Cada alumna y alumno tienen un nivel de desarrollo diferente y experimentan una etapa de grandes cambios y rápidas adaptaciones. Esto nos lleva a pensar en la atención a la diversidad y la importancia de una verdadera inclusión en el aula, porque como docentes debemos atender a quienes tienen altas capacidades, dificultades de aprendizaje, incluso diferentes motivaciones y experiencias.

A este hecho se suman otros dos aspectos, también presentes en niveles educativos superiores (educación primaria y secundaria): la motivación hacia el aprendizaje y el nivel de práctica de Actividad Física. Sin embargo, ya Ausubel, Le Boulch, y otros muchos autores nos indicaban la importancia de un aprendizaje significativo, natural y basado en el juego. Porque, ¿no es la naturaleza más pura del niño el jugar? Es aquí donde surge el Aprendizaje Basado en Juegos, una metodología innovadora que cada vez está más presente en todas las aulas.

Beck et al. (2016) apoyan que las actividades de aprendizaje enriquecidas con la motricidad fina y gruesa pueden mejorar el rendimiento matemático. Por ello cada vez son más las metodologías de enseñanza-aprendizaje que incluyen el movimiento. Al mismo tiempo, Shakroum et al. (2018) afirman que los propios gestos que realiza el docente durante la sesión influyen en los resultados del aprendizaje y aumenta la motivación intrínseca de los escolares. En base a esto, las explicaciones, representación y resto de intervenciones que implican la inclusión de juegos físicamente activos podrían ayudar al alumnado no solo a comprender mejor el contenido que se introduce, sino también aumentar su atención y motivación hacia la actividad y el contenido. Finalmente, si hablamos de

juegos en agrupaciones debemos mencionar los resultados obtenidos por Bores-García et al. (2021) quienes en base a su revisión sistemática apunta a que incluir en Educación Física el aprendizaje cooperativo, fomenta el aprendizaje social y la motivación, además de mejorar el clima grupal y la interacción profesor-alumnado.

Si nos centramos en el nivel de práctica de Actividad Física, según la Organización Mundial de la Salud, el 80% de la población en edad escolar no cumple las recomendaciones de práctica de Actividad Física semanal (DiPietro et al., 2020). Hecho que se agrava con el exceso de tiempo dedicado a actividades sedentarias. Desde el Ministerio de Sanidad Consumo y Bienestar Social de España, se informa que cerca del 74% de la población infantil de 1 a 14 años dedica más de 1h diaria al ocio de pantalla, incluso siendo mayores estas cifras cuando nos centramos en niños y niñas de 1 a 4 años, según la Encuesta Nacional de Salud (Gutiérrez et al., 2017).

Estudios previos manifiestan que el área de Educación Física es un entorno facilitador para el aprendizaje y consolidación de conocimientos de carácter más teórico de la propia área, como son los hábitos saludables (Lirola et al., 2021). Pero durante los últimos años han proliferado diversos estudios que van más allá del aprendizaje de contenidos de la misma área. Trabajos como el de Lambert et al. (2022) concluyen en la importancia del movimiento y dinamismo para la adquisición de conocimientos. Estos autores afirman que la práctica de Educación Física se asocia a un mejor rendimiento cognitivo y académico, refiriéndose a un ámbito académico más amplio, aludiendo a las áreas de Lengua y Matemáticas, entre otras.

Estos beneficios pueden ser explicados por diversos factores, tales como el control de las variables psicológicas, la motivación, la responsabilidad y el disfrute, que son producidos por el empleo de un programa educativo híbrido entre el modelo de responsabilidad personal y social y los juegos didácticos tras 11 semanas de intervención (García-Castejón et al., 2021).

Por lo tanto, el objetivo del presente trabajo fue en primer lugar, analizar los resultados obtenidos en recientes estudios que emplearon juegos didácticos o el método Aprendizaje Basado en Juegos en Educación Infantil y primer ciclo de Educación Primaria, para la adquisición de conocimientos. Dando lugar al objetivo principal de este trabajo, que fue la elaboración de un juego de cartas y una sesión “tipo” que permite trabajar diferentes contenidos en el aula y que de forma sencilla puede adaptarse a diferentes contenidos y niveles educativos.

2. METODO

El método empleado para la realización de este estudio fue la realización de una revisión narrativa. En un primer momento, se determinaron los motores de búsqueda y criterios de selección. Seguidamente, se realizó la búsqueda y se descartaron aquellos artículos duplicados que no cumplían los límites de búsqueda a nivel de título o resumen. En la última fase de selección de trabajo, se escogieron los artículos que se incluyen en este trabajo en base a los criterios de selección.

2.1. Procedimiento

La búsqueda se realizó en las bases de datos de Scopus y Web of Science. Artículos publicados enero 2012 – enero 2022 (últimos 10 últimos años). Se utilizaron los términos “active methodologies” (game-based learning, play, games, card game, moving game, school game, didactic game), “academic performance” (academic content, math, math, calculus, science, language, second language,) y “children” (school, students, girl and boy, early childhood education, primary education, base school, school age) (ver Tabla 1).

Tabla 1. Detalles de la búsqueda avanzada en las bases de datos.

Base de datos	Estrategia de búsqueda	Límites	Total artículos encontrado
Scopus	(“healthy habits” OR “healthy custom” OR “healthy life” AND “body expression” OR dance OR theatre OR “motor game”)	Fecha de publicación entre 2012 y 2022. Español/inglés/ francés	618
Web of Science	((TI=(“active game”, OR “active learning”, OR “active play”, OR “actives games”, OR card, OR “active game”, OR “moving game”, OR “physical education”)) AND TI=(“academic content” OR math OR calculus OR science OR language OR “second language”)) AND TI=(school OR students OR girl OR boy OR “early childhood” education OR “primary education” OR “base school” OR “school age”))	Fecha de publicación entre 2012 y 2022. Español/inglés/ francés	102

Una vez localizados, se inició el proceso de selección. Se analizaron los estudios que cumplían los criterios de selección [1) artículo completo publicado en una revista revisada por pares. 2) Estudio realizado en contexto escolar. 3) Trabajaron contenidos académicos recogidos en el currículo escolar. 4) Trabajo escrito en Español, Inglés o Francés. 5) El estudio utilizó un diseño con intervención. 6) No existen criterios de exclusión con respecto al origen étnico].

De un total de 720 trabajos fueron seleccionados en la primera búsqueda. Se descartaron en el primer cribado 415 trabajos, 230 por no explicar claramente la metodología o herramienta empleada y 185 por no presentar una intervención en el aula con materia tangible y de carácter lúdico que pueda motivar al alumnado. En la segunda fase de selección, se descartaron 301 artículos por no haber sido realizados en contexto o a la edad escolar, no ser publicados en idioma Español, Inglés o Francés, o por no presentar un diseño e instrumentos validados y adecuados a las variables analizadas en este trabajo.

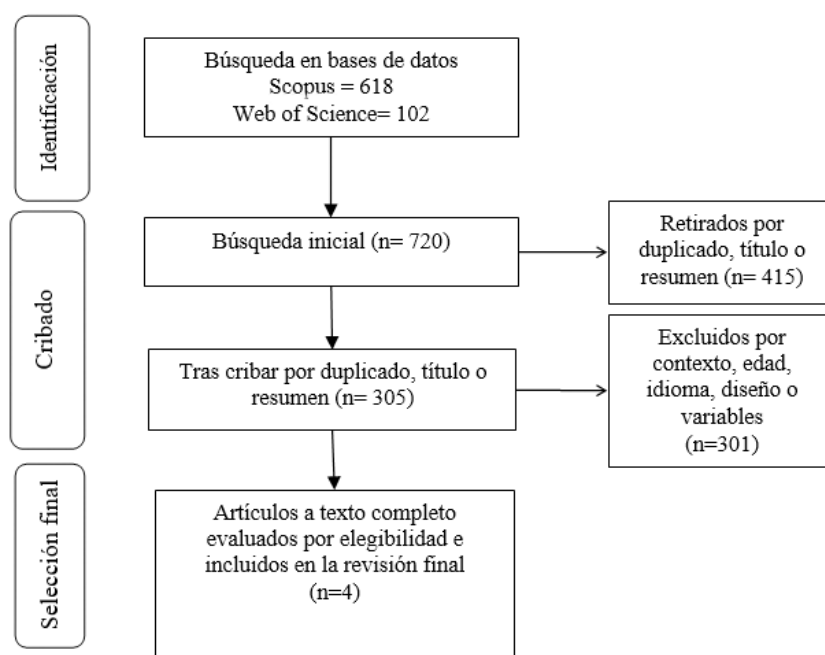


Figura 1. Flow del proceso de selección de trabajos.

2.2. Evidencia del nivel de calidad

Para evaluar la calidad de los trabajos se siguieron los criterios de calidad que se establecieron basados en otras listas de evaluación estandarizadas (Ruiz-Ariza et al., 2017) y sobre los criterios de inclusión del presente trabajo. La lista incluyó seis ítems sobre impacto, diseño, población, intervención, medidas e informe de resultados. Cada ítem fue calificado como “0” (no se cumplía o no estaba claro), “1” (se informó moderadamente) o “2” (se informó completamente). Para todos los estudios, se calculó la puntuación total contando el número de ítems positivos (puntuación total entre 0 y 12). Se construyeron tres niveles de evidencia. Los estudios se definieron como de Calidad Baja (CB) si tenían una puntuación inferior a cinco. Una puntuación total de cinco a ocho se definió como de Calidad Media (CM), y una puntuación de entre nueve y doce se definió como de Calidad Alta (CA). Todos los artículos incluidos en esta revisión sistemática son de CA (ver Tabla 2).

Tabla 2. Evaluación de calidad de los trabajos seleccionados-

Trabajos	A	B	C	D	E	F	Puntuación Total	Nivel de calidad
Dillon et al. (2017)	2	2	2	2	1	2	11	CA
Gil-López et al. (2019)	2	2	1	2	1	2	10	CA
Vazou y Mavilidi (2021)	2	1	2	2	1	2	9	CA
Mavilidi y Vazou (2021)	2	1	1	2	1	2	9	CA

A) Estudio publicado al completo en una revista revisada por pares. B) Se describe claramente la intervención, habiendo grupo control y grupo experimental. C) La población estudiada fue niños escolarizados en Educación Infantil, especialmente edad: 0-6 años. D) La intervención se realizó mediante juegos físicamente activos. E) Medición de la mejora del rendimiento académico mediante instrumentos validados. F) No existen criterios de exclusión con respecto al origen étnico y no se incluyeron alumnos con problemas neurocognitivos.

3. RESULTADOS

Tras la revisión narrativa, cuatro artículos fueron incluidos en este trabajo. Todos ellos cumplían los criterios de inclusión y presentaban un nivel de calidad alta. Dillon et al. (2017) observaron en una muestra total de 1540 escolares procedentes de 214 centros de educación preescolar (4,9 años de edad media), tras cuatro meses de intervención con sesiones en las que se impartían contenidos de matemáticas de una forma lúdica empleando el método de enseñanza Aprendizaje Basado en Juegos, el grupo experimental manifestó importantes ganancias en las habilidades matemáticas.

Resultados similares fueron hallados por Gil-López et al. (2019) en niños y niñas españoles. En este estudio participaron 51 escolares ($8,76 \pm 0,30$ años), se empleó el método Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras, conocido por las siglas AICLE. En este caso, los contenidos empleados eran del área de Inglés. El grupo experimental presentó mejoras en la adquisición de la segunda lengua; el Inglés. Además, se observó un aumento del nivel de motivación y los escolares se mostraban más participativos al emplear el método de enseñanza-aprendizaje activo. A destacar también la reducción del tiempo de estudio en casa, según la información facilitada por las familias de los participantes.

Un reciente estudio de Vazou y Mavilidi (2021) en el que participan escolares pertenecientes a 5 escuelas diferentes de Educación Infantil de Los Estados Unidos, dando lugar a un total de 283 escolares ($4,22 \pm 0,61$ años) también observaron que el alumnado que participó en el grupo experimental mejoró el comportamiento durante el desarrollo de la tarea, obteniendo además mejores puntuaciones en gramática y puntuación en Inglés, pero esta vez tratándose de la lengua materna. La intervención consistió en seis semanas en un programa compuesto por sesiones de 40 min de duración, mediante el método Thinking while Moving in English, conocido como TWM-E.

Finalmente, estos mismos autores (Mavilidi y Vazou, 2021) comprobaron en 560 escolares (9-11 años) procedentes de 32 aulas diferentes de centros educativos de Los Estados Unidos, que tras ocho semanas de intervención, los niños y niñas que pertenecían al grupo experimental que integraba la Actividad Física continua en las sesiones de Matemáticas presentaron mejores resultados académicos que quienes incluían la Actividad Física de forma pausada.

4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Los trabajos incluidos en la revisión muestran la importancia del empleo del juego en la etapa de Educación Infantil (0-6 años de edad). Los resultados reflejan que los escolares que asisten a sesiones en las que los contenidos son incluidos mediante juegos e implican movimiento, mejoran el rendimiento académico. Las intervenciones analizadas emplearon principalmente contenidos de las áreas segundo idioma (Gil-López et al., 2019), Lengua (Vazou y Mavilidi, 2021) y Matemáticas (Dillon et al., 2017; Mavilidi y Vazou, 2021). Así mismo, los autores apoyan la importancia del empleo de metodologías flexibles y dinámicas en los primeros años de escolarización. Estos resultados pueden ser debidos a que el juego y el movimiento implican emociones, motivación hacia el aprendizaje y beneficios propios de la Actividad Física (Lambert et al., 2022).

Los autores dan gran importancia al aspecto lúdico del proceso enseñanza-aprendizaje. Sin embargo, hay gran heterogeneidad en el método científico, la intervención y variables medidas, siendo esto la principal limitación del presente trabajo, una apreciación coincidente con investigaciones previas (García-Hermoso et al., 2021).

Resultados coincidentes con los obtenidos en el meta-análisis de García-Hermoso et al. (2021), quienes observaron que la práctica de Educación Física mejoraba el rendimiento cognitivo y el rendimiento académico, principalmente en el área de matemáticas. Sin embargo, observaron un tamaño de efecto muy pequeño o nulo al comparar grupos experimentales que fueron intervenidos con diferentes programas de ejercicio físico.

Como bien indican Lambert et al. (2022) en su reciente revisión literaria, son bien reconocidos los vínculos entre la Actividad Física y el rendimiento cognitivo, el desarrollo cerebral y la función ejecutiva, sin embargo, el papel específico que tiene la Educación Física en el rendimiento académico está menos investigado y más estudios son necesarios.

En base a lo expuesto, podemos deducir que el Aprendizaje Basado en juegos activo puede ser un método atractivo y eficaz para aumentar el rendimiento cognitivo y la participación de nuestro alumnado. Una opción práctica y versátil es la creación de materiales en los que se plasmen claramente los contenidos y se integren en tareas motrices, aumentando cada vez más la exigencia cognitiva y motriz de las tareas. A modo de conclusión, se sugiere promover este tipo de actividades motivadoras dentro del aula y el fomento de las metodologías activas en los primeros años de escolarización, dando un papel principal al juego y el movimiento.

4.1. Limitaciones del estudio y las futuras líneas

La principal limitación que encontramos en este estudio es la escasez de trabajos realizados en Educación Infantil y el escaso control de covariables en dichas investigaciones. Además, en base a estos resultados no podemos establecer relaciones de casualidad al analizar los resultados de estudios previos y no datos reales de una investigación propia. No obstante, consideramos que una fortaleza a destacar es la aplicabilidad derivada de los resultados obtenidos.

4.2. Como líneas futuras de investigación

Se propone seguir avanzando en estas metodologías, incluyendo en control de covariables como lactancia materna, nivel de estudios de progenitores, frecuencia de las intervenciones o intensidad del ejercicio realizado durante la sesión de Aprendizaje Basado en Juegos físicamente activa. Aplicación didáctica

En base a estos resultados, presentamos una aplicación didáctica. Se trata de una sesión que tiene una duración total de 45-50 minutos. Está dirigida a escolares del segundo ciclo de Educación Infantil y se puede adaptar fácilmente a otros niveles educativos. Partiendo del Real Decreto 1630/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas del segundo ciclo de Educación infantil, nos centramos en el área “Conocimiento de sí mismo y autonomía personal”, el “Bloque 1. El cuerpo y la propia imagen”.

El contenido principal que se trabaja en la sesión que exponemos a continuación es el esquema corporal (percepción corporal, lateralidad, postura y el equilibrio), propio del área de Educación Física. Del mismo modo, hay presentes otros contenidos de esta área y de otras (juego y movimiento, lenguaje verbal, artístico y corporal).

El material necesario para la realización de las actividades es escaso y de fácil acceso: un juego de cartas y siluetas de personajes creados por el docente, velcro, aros, picas, bases para picas y colchonetas.

4.1.1. Creación de juego de cartas

En primer lugar, el docente debe concretar los elementos curriculares que estarán presente en su tarea. Una vez determinados los objetivos y tareas que realizará para poderlos desarrollar, determinará los contenidos mediante los cuales, no solo podrá conseguir esos objetivos didácticos, lúdicos y de actividad, sino también las habilidades y competencias que pretende desarrollar y fomentar en su alumnado.

En este caso, el contenido principal que se trabaja es el esquema corporal, pero puede ser cualquier otro susceptible de ser representado con imágenes sencillas.

Seguidamente, se determinarán los contenidos físicamente activos del área de Educación Física que estarán presentes en las tareas motrices de la sesión. La sesión que presentamos está basada en las habilidades motrices básicas locomotoras: desplazamientos, saltos y giros.

Para finalizar, solo debe diseñarse la carta y colocar las imágenes anteriormente mencionadas. Las cartas que mostramos en la figura 2 tienen tamaño A6. En ellas se presentan diferentes partes del cuerpo, desde ojos y labios, hasta piernas y cuerpo completo.

Una vez que se han creado todos los diseños, se deben de hacer dos copias de la siguiente forma: 1) Bajara con el dibujo completo. 2) dibujo completo dividido por la mitad. En el caso de hacer la sesión para escolares de mayor edad, como es nuestro caso, con el objetivo de aumentar el nivel de dificultad, se creará paralelamente una segunda baraja de cartas con representaciones gráficas de otros elementos bien diferentes a los que se pretende trabajar, por ejemplo, diferentes pelotas y balones o instrumentos deportivos. Igualmente, esta segunda baraja de cartas se imprimirá siguiendo las mismas indicaciones que la anterior.

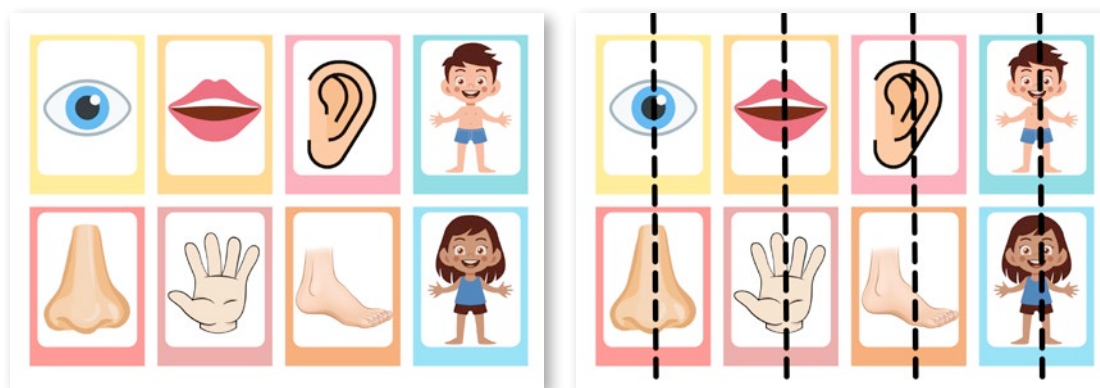


Figura 2. Cartas para trabajar el contenido expresión corporal.

4.1.2. Planificación de tareas activas

Antes de pasar a explicar la sesión, recomendamos el empleo de un método dinámico para la división del alumnado en cuatro equipos, por ejemplo, el empleo de pegatinas de diferentes partes del cuerpo. Debemos de tener en cuenta el número de cartas y de alumnos que hay en nuestro grupo clase, porque deberá de haber por cada alumno al menos dos cartas. Si no hay suficientes, se podrán hacer más copias de las barajas de cartas o diferenciar las que corresponden a cada equipo, empleando por ejemplo las mismas pegatinas utilizadas para la división en grupos o asignar un color a cada grupo, siendo éste el mismo que el borde o fondo de sus cartas.

Habrà tres grandes tareas diferentes dentro de la sesión. La primera de ellas consiste en la realización de un circuito. Para la realización de este circuito se utilizarán picas y bases para indicar la actividad a realizar de caminata, carrera, reptación y cuadrupedia, así como colchonetas para realizar más cómodamente éstas últimas. Las mitades de las cartas divididas se colocarán distribuidas en el circuito y el alumnado podrá coger en cada repetición solo una mitad y llevarla al final de su circuito, para depositarla en el aro de meta.

La segunda tarea consiste en un relevo por equipos. Se colocarán las picas con las bases para poder hacer el desplazamiento entre ellas y al llegar al final podrá hacer una pareja con las mitades que encuentra en el aro.

La última tarea consiste en relevos por parejas. Se incluirán colchonetas y aros para realizar saltos y giros en diferentes ejes de giro. En esta ocasión deberán de rescatar en el camino las tarjetas completas, solo las referentes al contenido que se trabaja (esquema corporal) y al llegar al aro final, se colocará sobre la pareja creada en la tarea anterior, descartando aquellas mitades que no pertenecen en este caso al cuerpo humano.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Beck, M. M., Lind, R. R., Geertsen, S. S., Ritz, C., Lundbye-Jensen, J., & Wienecke, J. (2016). Motor-enriched learning activities can improve mathematical performance in preadolescent children. *Frontiers in human neuroscience*, 10(1), 645. <https://doi.org/10.3389/fnhum.2016.00645>
- Bores-García, D., Hortigüela-Alcalá, D., Fernandez-Rio, F. J., González-Calvo, G., & Barba-Martín, R. (2021). Research on cooperative learning in physical education: Systematic review of the last five years. *Research quarterly for exercise and sport*, 92(1), 146-155. <https://doi.org/10.1080/02701367.2020.1719276>

- Dillon, M. R., Kannan, H., Dean, J. T., Spelke, E. S., & Duflo, E. (2017). Cognitive science in the field: A preschool intervention durably enhances intuitive but not formal mathematics. *Science*, 357(6346), 47-55. <https://doi.org/10.1126/science.aal4724>
- DiPietro, L., Al-Ansari, S. S., Biddle, S. J., Borodulin, K., Bull, F. C., Buman, M. P.,... & Willumsen, J. F. (2020). Advancing the global physical activity agenda: recommendations for future research by the 2020 WHO physical activity and sedentary behavior guidelines development group. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, 17(1), 1-11. <https://doi.org/10.1186/s12966-020-01042-2>
- García-Castejón, G., Camerino, O., Castañer, M., Manzano-Sánchez, D., Jiménez-Parra, J. F., & Valero-Valenzuela, A. (2021). Implementation of a Hybrid Educational Program between the Model of Personal and Social Responsibility (TPSR) and the Teaching Games for Understanding (TGfU) in Physical Education and Its Effects on Health: An Approach Based on Mixed Methods. *Children*, 8(7), 573. <http://doi.org/10.3390/children8070573>
- García-Hermoso, A., Ramírez-Vélez, R., Lubans, D. R., & Izquierdo, M. (2021). Effects of physical education interventions on cognition and academic performance outcomes in children and adolescents: a systematic review and meta-analysis. *British Journal of Sports Medicine*, 55(21), 1224-1232. <http://dx.doi.org/10.1136/bjsports-2021-104112>
- Gil-López, V., Sierra-Díaz, M. J., & González-Villora, S. (2019). The effects of Content and Language Integrated Learning in the Physical Education subject in Primary Education. *Sportis. Scientific Technical Journal of School Sport, Physical Education and Psychomotricity*, 5(3), 562-585. <https://doi.org/10.17979/sportis.2019.5.3.5527>
- Gutiérrez, L., Fontenla, E., Cons, M., Rodríguez, J. E., & Pazos, J. M. (2017). Mejora de la autoestima e inteligencia emocional a través de la psicomotricidad y de talleres de habilidades sociales. *Sportis*, 3(1), 187-205. <https://doi.org/10.17979/sportis.2017.3.1.1813>
- Lambert, K., Ford, A., & Jeanes, R. (2022). The association between physical education and academic achievement in other curriculum learning areas: A review of literature. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 1-31. <https://doi.org/10.1080/17408989.2022.2029385>
- Lirola, M. J., Trigueros, R., Aguilar-Parra, J. M., Mercader, I., Fernandez Campoy, J. M., & del Pilar Díaz-López, M. (2021). Physical Education and the Adoption of Habits Related to the Mediterranean Diet. *Nutrients*, 13(2), 567. <http://doi.org/10.3390/nu13020567>
- Mavilidi, M. F., & Vazou, S. (2021). Classroom-based physical activity and math performance: Integrated physical activity or not?. *Acta Paediatrica*, 110(7), 2149-2156. <https://doi.org/10.1111/apa.15860>
- Ruiz-Ariza, A., Grao-Cruces, A., de Loureiro, N. E. M., & Martinez-Lopez, E. J. (2017). Influence of physical fitness on cognitive and academic performance in adolescents: A systematic review from 2005–2015. *International Review of Sport and Exercise Psychology*, 10(1), 108-133. <https://doi.org/10.1080/1750984X.2016.1184699>
- Shakroum, M., Wong, K. W., & Fung, C. C. (2018). The influence of gesture-based learning system (GBLS) on learning outcomes. *Computers & Education*, 117(1), 75-101. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2017.10.002>
- Vazou, S., & Mavilidi, M. F. (2021). Cognitively Engaging Physical Activity for Targeting Motor, Cognitive, Social and Emotional Skills in the Preschool Classroom: The Move for Thought preK-K Program. *Frontiers in psychology*, 12(729272), 1-13. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.729272>

Cómo Dios es Verdad en el Libro de la Contemplación en Dios (1272-1273) de Ramon Llull (1232-1316)

Tebaldi Meira, Gabriel

Doctorando en el Programa Internacional de Doctorado a Distancia Transferencias Interculturales e Históricas en la Europa Mediterránea Medieval, Universitat d'Alacant, (Espanha)

Abstract: *The Book of Contemplation in God* (1272-1273), by the Majorcan philosopher Ramon Llull (1232-1316) can be understood as a work about the Universe and Nature, as the author intends to lead the individual to contemplate the world from the perspective of divine eyes through the pupil of human eyes. In the VIII Distinction, which deals with Divine Truth, Llull develops several comparisons between the earthly perspective and the sacred precepts about the existence of man, to contrast the paths of condemnation with those of holiness. In this way, the objective of the present work is to analyse the definition that the philosopher Ramon Llull presents of God as the Truth (VIII Distinction, chapter 23) and to contrast it with the mundane falsehoods that separate man from the purposes of his Creator. The author believes that human life must be focused on praise, love, service, and honour to God. Only in this way will the human being be able to prepare for the day of Judgment, when all vanity, lies and falsehoods will be opposed to the full truth of the Creator. And this condition, man's constant challenge, only has its essential beginning when in possession of revealed truth.

Keywords: middle ages, christianity, philosophy.

1. INTRODUCCIÓN

En 1271, a la edad de los 39 años, Ramon Llull comenzó a escribir, en árabe, el *Libro de la contemplación de Dios*, habiendo terminado su primera versión en la Pascua de 1272 (Villalba i Varneda, 2015, p. 95). También en abril de ese año realiza la traducción catalana de su obra a un ritmo frenético de al menos dos capítulos diarios, finalizándola en 1 de enero de 1273 (Villalba i Varneda, 2015, p. 100).

El *Libro de la contemplación en Dios* es una obra sobre el Universo y la Naturaleza, pues pretende llevar al individuo a contemplar el mundo real a través y desde los ojos divinos, a través de la pupila de los ojos humanos (Villalba i Varneda, 2015, p. 80). Llull dividió su obra en tres grandes partes: I - al orden divino; II- al hombre; III - a la ética cristiana (Llull, trad. 2020, p. 14).

El primer volumen se divide en dos partes: desde los capítulos 1 al 29, se encuentra la contemplación de Dios desde los atributos que lo definen como bueno, sabio, perfecto e infinito (Rubio, 1997). Entre los capítulos 30 y 102 se contempla la creación del mundo y se exalta la encarnación del Hijo de Dios en la naturaleza humana (Llull, trad. 2020, p. 14).

La VIII Distinción trata de la Verdad Divina y analiza, en sus cuatro capítulos, Cómo Dios es la Verdad (capítulo 23), Cómo es verdadera la obra divina (capítulo 24), Cómo Dios quiere que la Verdad sea camino de salvación (capítulo 25) y Cómo vivir en gloria es la vida real (capítulo 26). El discurso apologético de Llull se basa en la certeza de haber contemplado la Verdad, ya que el autor pretende convertir a los musulmanes a la fe cristiana (Ventorim, 2008, p. 36). Tal concepto es, por tanto, elemental para comprender los propósitos del autor con su obra.

El principio de este estudio, por tanto, se centra en el capítulo 23, que presenta los pilares teológicos que subyacen a las demás reflexiones de la mencionada distinción. El objetivo, por tanto, es analizar la concepción Lulliana de cómo Dios es Verdad. Para ello, se presentarán las cuatro ideas centrales abordadas en el capítulo y que, según Lull, ayudan a fundamentar el por qué Dios es la Verdad.

2. DESARROLLO

2.1. Dios como Verdad en la Santísima Trinidad

En los primeros párrafos, Lull alaba a Dios como fuente de verdad, misericordia, justicia y gloria:

1. ¡Dios mío y Señor mío! A Ti, que eres verdad, que te plazca abrir mi boca a la verdad, de modo que no haya ni una palabra en ella que non sea verdadera.
2. Así, Señor, amado, alabado, temido y servido, abriré mi boca a la verdad, y cantaré noche y día, y diré:
3. ¡Gloria, alabanza, misericordia y justicia sean dadas al Señor que es un solo Dios en trinidad y una trinidad en unidad! Señor, que se hizo carne y fue crucificado, muerto, resucitado y glorificado en los cielos, y vendrá a juzgar a los malos y a los buenos. (Lull, trad. 2020, p. 123)

La apología de Lull se hace evidente al comienzo del capítulo con el anuncio de que la verdad se cantará noche y día. El énfasis en la alabanza permanente se remonta a la escena de la conversión de Lull, narrado en *Vida Coetánea* (Lull, 1999). cuando se le revela la imagen de Cristo con los brazos en la cruz. Ardiendo en ardor, Lull decidió, en ese momento, dedicar su existencia a la propagación de la verdad cristiana. El método para ello sería la redacción de libros que combatieran los errores de los infieles musulmanes (Lull, 1999, p.8). La verdad, entonces, debería ser propagada en todo momento.

El tercer párrafo define a Dios como uno y trino. La Santísima Trinidad es uno de los dogmas que Lull pretende probar a través de sus razones necesarias. En el *Libro de las maravillas*, el ermitaño explica a Félix la lógica de la unidad trina (Lull, 2009, p.53). El cuerpo, para Lull, se compone de tres cosas, que son la materia, la forma (conceptos de Aristóteles) y el resultado de la unión de estas dos. Aristóteles, en *Metafísica* (trad. 2005, p. 315), define la materia como aquello que es capaz de componer y dar forma a algo. Como ejemplo, el autor cita una esfera de bronce. El metal, en este caso, sería la materia y la esfera sería la forma que se le da. Todo lo que se genera proviene de algo (materia) y se convierte en algo (forma). Tales conceptos demuestran la influencia del pensamiento aristotélico en Lull. El alma también es una, pero existe en tres cosas, que son la memoria, el entendimiento y la voluntad.

Aristóteles, en *De Anima* (trad. 2006), define la voluntad como un apetito que se mueve sobre la base de la racionalidad humana y su deliberación. La voluntad reside en la elección racional del sujeto. Lull construye paralelismos entre el ser humano y la naturaleza: el poder humano se refiere a la potencia a la que se alude en la naturaleza, y la voluntad se refiere al acto, es decir, a la consolidación. El animal es, a su vez, uno, pero compuesto de tres cosas: el cuerpo, el espíritu y la conjunción de ambos. Todo lo creado sigue la proporción esencial de ser uno y tres a la vez. Y así como Dios creó todo a su semejanza, si las creaciones son una y tres, entonces Dios también debe serlo.

La Santísima Trinidad, por lo tanto, debe ser entendida racionalmente por el ser humano, y no solo tratada como una simple cuestión de fe. En el *Libro de las maravillas* (Lull, trad. 2009, p. 50), Félix debate con el ermitaño sobre la creencia en la Santísima Trinidad y dice que se maravilla de que muchos prefieran creer en la Trinidad que entenderla. Para Lull, quien no quiere comprender lo

que ama, se ama más a sí mismo que a Dios, porque la negativa a comprender proviene del miedo a no poder alcanzar el conocimiento. En el diálogo con Félix, el ermitaño deja claro que amar a Dios es más noble y hermoso que el simple miedo. Por lo tanto, el que quiere comprender la Trinidad debe vencer el miedo, acto que demuestra su amor a Dios.

También vale la pena señalar que la numerología implícita en el número 3 recibió especial atención por parte de Llull (Pring-Mill, 1968, p. 107). Incluso antes de ser asociado a la Trinidad, el número 3 ya ocupaba un lugar muy importante en la filosofía griega, siendo presentado como el número de la perfección, ya que es el primer resultado de la suma de un número impar (1) y un número par (2). También influenciado por el pensamiento pitagórico, el número 3 es la expresión del triángulo. En el pensamiento filosófico, otro número de gran importancia es el 4, ya que alude a los elementos que forman la naturaleza. En el pensamiento cristiano, sin embargo, Llull otorga mayor importancia al 3 frente al número 4 (Hopper, 1931, p. 83). En *Libre de demostracions*, el número 4 está asociado a la existencia del mundo material, en virtud de los cuatro elementos de la naturaleza - tierra, agua, fuego y aire (Llull, trad. 1932, p. 388). Cuando están relacionados, el 3 y el 4 forman los símbolos universales, ya que su suma da 7 y su multiplicación 12. Sin embargo, para Llull, el número 3 es superior, ya que alude al mundo metafísico.

El verdadero cristiano, pues, debe desarrollar la razón como forma de fortalecer su fe. La creencia y la comprensión deben unirse en la vida del cristiano. Este fue el método que aplicó Llull en su misión apologética a los musulmanes (Llull, trad. 1999, p.8).

2.2. Dios como Verdad y Bien que lleva a la conversión

Aún en el tercer párrafo, enfatiza que Dios vendrá a juzgar a los buenos y a los malos. La definición de “bien” y “mal” en el pensamiento luliano también se expresa con mayor detalle en el *Libro de las maravillas*, en varios diálogos entre Félix y el ermitaño. La medida del bien y del mal en el hombre es su proximidad o lejanía de Dios (Llull, trad. 2009, p. 46). Dios puso un poco de su semejanza en el hombre, y bien sucede cuando el tema se acerca a esta cualidad. El mal, en cambio, se materializa de manera opuesta, cuando hay desapego. El juicio divino tendrá como principio la proximidad o lejanía del hombre ante Dios. Dice Llull:

El hombre es bueno cuando tiene a Dios, porque fue creado para servir a Dios y hacer Su voluntad, pues sin Dios el hombre no tendría ningún valor. Por lo tanto, según las palabras que te hablé, hijo, puedes saber por qué el hombre es bueno y por qué es malo, en este mundo y en el otro. (Llull, trad. 2009, p. 61)

Siendo Dios todo verdad, Llull lo presenta también como la fuente de donde nace la verdad.

4. ¡Perdurable Señor, rey de gloria, que abarca todos los lugares! Perdón, don y misericordia reconocamos en Ti, pues Tú eres aquel en quien nace y brota nuestra verdad. Pues hasta tal punto eres Tú, verdadera verdad que ninguna falsedad puede recaer en Ti ni venir de Ti.

5. Así, Señor, como el hombre te debe atribuir toda bondad, toda honra y toda virtud, puesto que eres la verdad, así me debe ser atribuida toda vileza, toda mezquindad y toda deficiencia, puesto que yo estoy por entero en falsedad. Porque soy el que siempre me escurrí de la verdad y la rehuí, buscando vías de falsedad.

6. Y todo esto me ha ocurrido, Señor, porque yo buscaba la verdad donde no estaba, y confiaba en otras cosas que no eran Tú. (Llull, trad. 2020, p. 123)

Nótense, en los párrafos en cuestión, las confesiones del propio Llull, que repasa su vida personal en su contemplación (Costa, 2006, p. 80). Su historia, su conciencia, sus decepciones y sus expectativas sustentan las reflexiones sobre el comportamiento humano hacia el mundo y la divinidad. Al afirmarse como vil, mezquino y deficiente, sumergido en la falsedad, Llull inicia la autocompasión en el capítulo, un rasgo llamativo de toda la obra.

La búsqueda de la verdad “donde no estaba”, expresada en el párrafo 6, permite recordar la declaración de Agustín de Hipona (354 - 430), en las *Confesiones* (trad. 2001), cuando declara haber buscado a Dios en creaciones temporales, mientras que toda la plenitud deseada estaba dentro de ella:

¡Tarde te amé, Belleza tan vieja y tan nueva, tarde te amé! ¡He aquí, tú estabas dentro de mí, y yo estaba afuera buscándote! Yo, deforme, me lancé a la belleza de las formas que creaste. Tú estabas conmigo y yo no estaba en ti. Me mantuvieron lejos de ti lo que ni siquiera existiría si no existiera en ti. Me llamaste, me gritaste y venciste mi sordera. Brillaste, y tu esplendor ahuyentó mi ceguera. Exhalaste tu perfume, yo lo respiré, y suspiro por ti. Te probé, y ahora tengo hambre y sed de ti. Me tocaste, y me inflama el deseo de tu paz. (Agostinho, trad. 2001, XXVII, 38)

El relato autobiográfico de Llull presenta su búsqueda de sentido existencial y su fin del mundo para las delicias del mundo terrenal. En *Vida Coetánea*, al abordar su vida anterior a la conversión, Llull se define a sí mismo como alguien “acostumbrado al arte de cantar y componer canciones y dichos sobre las locuras de este mundo” (Llull, trad. 1999, p. 8). En su traducción portuguesa de *Vida Coetánea*, el Prof. Dr. Ricardo da Costa utiliza el término “hechicero” para utilizar un sentido peyorativo de la relación en cuestión, ya que se trataba de un adulterio (en el original, en latín, *amore fatuo*). En el mismo momento que precede a su primera revelación de la imagen de Cristo, Llull confiesa vivir una relación amorosa, vil y hechicera con una novia para la que compuso una canción. Comprende, entonces, que su juventud estuvo dedicada a cosas bajas y tontas.

Se concluye, pues, que la vida anterior del autor coincidía con la definición que el propio Llull presenta del “mal”, es decir, de un comportamiento alejado de Dios. Después de su conversión, comenzó a buscar ser un imitador de Cristo en sus acciones.

2.3. Dios como Verdad demostrada por la lógica

En los párrafos siete y ocho, Llull presenta conclusiones lógicas sobre Dios como verdad:

7. Bendito Señor, confesamos que bendición, nobleza y supremacía están en Ti, que eres tan verdaderamente verdad, que tu verdad no se mueve de lo verdadero ni cambia a lo no verdadero; sino que fuiste verdadero, Señor, infinita y eternamente, y así serás eternamente verdadero, de modo que nunca hubo ni habrá en Ti nada contrario a la verdad.

8. Es propio, Señor Dios, de tu verdad, la firmeza sin alteración alguna; y esto se debe, Señor, a que entre tu verdad y lo contrario a la verdad, no hay ninguna coincidencia por la que se puedan unir, ni tu esencia puede estar un tiempo en verdad y otro en la no verdad. (Llull, trad. 2020, p.123)

Los párrafos ejemplifican claramente el Principio de Contradicción, contenido en la *Metafísica* de Aristóteles (384 a.C. - 322 a.C.). Según el principio ontológico, una cosa no puede pertenecer y no pertenecer a la misma cosa al mismo tiempo bajo el mismo aspecto. Aristóteles, en *Metafísica* (trad. 2005), presenta el Principio de Contradicción de dos maneras. El primero es estrictamente ontológico y entiende que nada puede ser y no ser al mismo tiempo. Es decir, es imposible que algo sea inheren-

te y no inherente a la misma cosa simultáneamente. El segundo significado tiene lugar en el campo lógico como base del silogismo. A nivel de ejemplo, decir que un hombre es un animal significa decir que Aristóteles, por lógica, es un animal, ya que es un hombre. Tanto la forma positiva como la negativa del silogismo se basan en el Principio de Contradicción. En la misma perspectiva se basa el razonamiento de Llull cuando afirma que, si Dios es verdadero, no puede dejar de ser lo que es; y del mismo modo no puede coexistir en la falsedad, pues esta anula inmediatamente la esencia de lo que es la verdad.

Todavía bajo una fuerte influencia aristotélica, Llull se apoya, en los párrafos 9 y 10, en otros conceptos elementales:

9. Así, Señor, como debemos atribuir y comparar a tu verdad toda nobleza, virtud y bondad a causa de su firmeza y su estabilidad, así puedo yo, mezquino de mí, atribuir y comparar a la verdad que hay en mí toda vileza y toda mezquindad. Porque estando yo verdaderamente contemplando tu bondad, un poco de falsedad me aparta de la verdad y me hace pensar y meditar cosas de gran falsedad y grandes mezquindades.

10. Piadoso Señor, por esto tu verdad es mayor verdad que ninguna otra, porque tu verdad consiste eternamente en ser actual y no potencial, como nuestra verdad, que un tiempo es potencial y otro actual. Por esto, Señor, como tu verdad está siempre en acto, tu verdad nunca puede estar alejada de Ti. (Llull, trad. 2020, pp. 123-124)

Para Aristóteles, en la *Metafísica*, el acto es para la potencia, como el que construye es para el que puede construir; o el que está despierto es para el que duerme (Aristóteles, trad. 2005). El primer sujeto de estas comparaciones ilustra lo que sería el acto, mientras que el segundo ejemplifica la potencia. Para Llull, Dios tendría una verdad eternamente transformada en acto (por tanto, actual), ya que la verdad no es una capacidad de realización, sino la actualización en sí misma de todas las cualidades posibles.

La lógica aristotélica demuestra un paralelismo entre la voluntad y la capacidad como camino hacia la realización del bien. La voluntad es la condición para el surgimiento del “poder”, así como la “capacidad” provoca la realización de la “voluntad”. Solo uniendo las dos condiciones puede cumplirse debidamente el orden divino. Quien tiene “poder” pero no lo usa debidamente desperdicia una gracia divina y en consecuencia aumenta la posibilidad de que ocurra el mal en el mundo, ya que todos pueden tener la voluntad de hacerlo (Llull, trad. 2020, p. 226).

La búsqueda de racionalizar la realidad y también la divinidad con el uso de recursos lógicos ayuda a entender por qué el siglo XIII es, para muchos “el siglo del método” (Belaval, 1960, p. 23). En otras palabras, una época marcada por la búsqueda de una norma general; una ciencia universal que armonizara todos los saberes.

Aunque se apoya en algunos conceptos aristotélicos, Llull se aparta sustancialmente de la división que hace Aristóteles de las ciencias, considerándolas incomunicables. Josep Maria Ruiz Simon (2004, p. 79) aclara que el mallorquín coincidía en que cada ciencia se refería a algo concreto. Sin embargo, entendió que era necesario desarrollar una relación de armonía entre los saberes a partir de sus principios, medios y propósitos.

2.4. La Verdad de Dios y los cinco sentidos corporales y espirituales

En su *Doctrina de los niños*, Llull dedica especial atención a la Ciencia de la Naturaleza y se remite directamente a más de una decena de obras de Aristóteles para sustentar sus impresiones (Llull, trad.

2010, pp. 61 - 63). Para el mallorquín, existen cinco principios de la naturaleza: a) materia primordial; b) los cuatro elementos simples; c) los cuatro elementos compuestos sensibles; d) cuerpos generados por la naturaleza; e) cosas corruptas y antinaturales (trad. 2010, p. 61).

La materia primordial es llamada, por Llull, “naturaleza” y no se puede ver ni tocar, ya que consiste en una “corporeidad natural, confusa y fusionada sin ser cuerpo”. (Llull, trad. 2010, p. 61) Es decir, “así como el alma y el cuerpo del muerto son de naturaleza humana sin ser hombre, la primera materia es de naturaleza corpórea sin ser cuerpo” (trad. 2010, p. 61) Es solo a partir del segundo principio (los cuatro elementos simples) que el ser humano puede utilizar sus cinco sentidos para comprender el mundo material y físico.

Son precisamente los cinco sentidos corporales los que utiliza Llull, en su contemplación, para demostrar, una vez más, cómo Dios es la verdad:

13. ¡Oh Tú, Señor Dios, que eres el más alto y más noble ser que pueda haber! A pesar de que tu ser nos sea invisible en este mundo debido a los cinco sentidos corporales a los que les está escondido, puesto que no pueden alcanzar a verlo, no por ello, se sigue que tu ser esté en falsedad, porque aunque los cinco sentidos corporales no pueden saber ni alcanzar la verdad de tu ser, la alcanzan los cinco sentidos espirituales.

14. A pesar, Señor, de que no podamos alcanzar tu ser con los cinco sentidos corporales, no por ello sucede que no sea verdaderamente mucho mejor tu ser que el nuestro, el cual conocemos con los cinco sentidos corporales, que no alcanzan a conocer aquel.

15. Sin embargo, lo que los cinco sentidos corporales no alcanzan, Señor, lo alcanzan los espirituales, porque con ellos entendemos que nosotros somos limitados y finitos, y tu ser eterno e infinito. (Llull, trad. 2010, p. 124)

Los cinco sentidos a los que se refiere Llull son la vista, el oído, el tacto, el olfato y el gusto. En el *Libro de las maravillas* (Llull, trad. 2010, pp. 68 - 84), los cinco sentidos corporales se presentan en forma de verbo de acción: la visión se denomina “ver”; escuchar como “oír”; el sentido del olfato, como “olfatear”; el paladar como “degustación”; y el tacto como “sentimiento”. El hombre, entonces, puede usar estos sentidos para fines terrenales o para la elevación de su espíritu. Sin embargo, todos los sentidos fueron dados por Dios para su uso espiritual. (Llull, trad. 2009, p. 68). En el caso de la visión, con el sentido espiritual, se puede ver a Dios en Sí mismo y en Sus santas obras. El entendimiento humano puede ver la obra que Dios hace en las criaturas. El placer de ver el cuerpo es, para Llull, solo una manera de apreciar y admirar lo comprendido. Por el pecado, el hombre se olvida de Dios y se complace en las visiones terrenales. Estas, sin embargo, son finitas y limitadas.

El oído, como sentido espiritual, debe llevar al ser humano a escuchar las palabras de alabanza pronunciadas sobre Dios (Llull, trad. 2009, p. 71). El olfato, por otro lado, tiene un sentido de repulsión para el hombre. Dado que Dios es inodoro, es imposible que se pueda oler. Tal capacidad sirve para que el hombre huelga malos olores y, así, “temor de sufrir el hedor que habrá en el Infierno, de azufre y muchas cosas malolientes, porque en el Infierno todos los cuerpos de los hombres apestarán según los pecados que hayan cometido en este mundo con esos miembros” (Llull, trad. 2009, p. 76).

El paladar, a su vez, existe para que el hombre disfrute comiendo. Alimentado, el cuerpo sigue vivo y el ser humano puede servir a Dios (Llull, trad. 2009, p. 79). Cuando el gusto no se dedica al alcance de las virtudes de Dios, se incurre en el pecado de la gula. Finalmente, el tacto existe para que haya placer en el sentimiento espiritual. Si limitas el significado a las experiencias corporales, también terminarás en pecado y en conflicto con los propósitos del Creador (Llull, trad. 2009, p. 83).

Como Dios no puede ser alcanzado y entendido por los sentidos corporales, se demuestra que su existencia no es limitada y finita:

18. Y como Tú, Señor, has ordenado que nosotros te entendamos por los sentidos del alma, nos has dado mucha más gracia que si te entendiésemos por los sentidos corporales, porque los sentidos espirituales nos muestran que tu verdad es perfecta, y por los corporales no se nos podría dar tan gran manifestación. (Llull, trad. 2020, p.125)

Llull, por tanto, confirma que Dios es verdadero porque no puede ser alcanzado por los sentidos defectuosos del cuerpo humano. Su comprensión solo es posible a través de los sentidos espirituales, y estos se dirigen hacia lo metafísico, eterno y verdadero.

3. CONCLUSIÓN

Ramon Llull considera, por tanto, que existen varios elementos filosóficos, naturales, lógicos y espirituales para considerar que Dios es la Verdad. La Santísima Trinidad debe ser entendida racionalmente, y no solo seguida como un acto de fe. Dios creó al ser humano a su imagen y semejanza. Así, Dios tal y como es triuno, también lo es el hombre, porque está constituido de materia, forma y unión de las dos.

Llull considera que Dios es el bien supremo. Por lo tanto, el bien no es más que acercarse a Dios. La medida del mal es la distancia del ser humano de Dios. Como es costumbre en el Libro de Contemplación en Dios, el autor se refiere al mal con énfasis en su autocompasión y la culpa que carga por sus pecados. La verdad se encuentra dentro del ser humano y no se puede encontrar en el placer temporal.

Por el Principio de Contradicción de Aristóteles, una cosa no puede ser y no ser la misma cosa al mismo tiempo con el mismo aspecto. Así, si Dios es la Verdad, no es posible que haya falsedad o maldad en Él. La lógica aristotélica sustenta parte de la reflexión de Llull sobre la racionalización de la fe.

Finalmente, los sentidos corporales son incapaces de alcanzar a Dios en su plenitud, ya que Dios no es materia para ser vista, tocada, oída, o gustada. Así, solo los sentidos espirituales son capaces de llegar a Dios. La visión debe contemplar las obras santas del Creador; la audiencia debe estar abierta a las palabras de alabanza; el olfato debe oler los peores olores posibles, para comprender cómo es el hedor del infierno; el gusto conduce a la satisfacción con la comida, que mantiene el cuerpo vivo para servir a Dios; el tacto debe comprender lo que es el placer, para poder vivirlo espiritualmente.

Estos cuatro principios esencialmente lógicos y predominantemente racionales sirven al propósito del autor de extender la fe cristiana a los musulmanes a través del discurso apologético, de ahí su esfuerzo por contemplar los más diversos recursos lógicos para fortalecer la persuasión de su mensaje.

4. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Agostinho (2001). *Confissões* (Trad. A.E. Santo, J. Beato y M. Cristina Pimentel). Universidade da Beira Interior.
- Aristóteles (2006). *De anima* (Trad. M. Reis). Sao Paulo: Editora 34.
- Aristóteles (2005). *Metafísica* (Trad. G. Reale). Edições Loyola.
- Belaval, Y. (1960). *Leibniz critique de Descartes*. Gallimard.
- Costa, R. (2006). *A Infinitude e a Eternidade divinas no Livro da Contemplação*. Faculdade de Filosofia de São Boaventura.

- Llull, R. (2010). *Doutrina para crianças* (Trad. R. Costa). Universidade de Alicante.
- Llull, R. (2020). *Libro de contemplación en Dios* (Trad. J. Butiñá, M. Conde, C. Pabón y M. Ordóñez). Palas Atenea.
- Llull, R. (1932). *Libre de demonstracions* (Trad. Salvador Galmés). Moll.
- Llull, R. (2009). *Félix ou Livro das maravilhas* (Trad. R. Costa). Editora Escala.
- Llull, R. (1999). *Vida Coetânea* (Trad. R. Costa).
- Pring-Mill, R. (1968). Ramón Llull y las tres potencias del alma. *Studia Lulliana*, 12(2-3).
- Simon, J. (2011). *A Arte de Raimundo Lulio e a Teoria Escolástica da Ciência*. Instituto Brasileiro de Filosofia e Ciência Raimundo Lulio.
- Ventorim, E. (2008). *As ideias políticas e a apologética de Ramon Llull (1232-1316) sobre a cruzada na terra santa*. Universidade Federal do Espírito Santo.
- Villalba i Varneda, P. (2015). *Ramon Llull. Escriptor i Filòsof de la Diferència. Palma de Mallorca, 1232-1316*. Universitat Autònoma de Barcelona.

Fomento de vocaciones científicas desde el juego y las preguntas: construcción de un directorio de 80 interrogantes desde la ciencia, la educomunicación y los videojuegos

Tejedor, Santiago; Recoder, Maria José y Pulido, Cristina

Departamento de Periodismo y Ciencias de la Comunicación. Universitat Autònoma de Barcelona. (España)

Abstract: Encouraging scientific vocations through games and questions is the mission of “Reporter@s de la ciencia: La aventura del conocimiento”, a project funded by the FECYT, aimed at students in Compulsory Secondary Education (ESO). To achieve this, it will be based on 5 scape rooms and a video game with challenges inspired by the universal history of science from a gender perspective. The project addresses local and global challenges that affect both citizens and the planet in general, and the questions, the reporters’ working tool, are the basis of the games. Some of them derive from the work of the research project carried out together with RTVE on “Identification, Verification and Response. The democratic state facing the challenge of self-interested disinformation”. This work presents the conceptual foundations of the proposal based on the directory of 80 questions that delimit the table of contents that will shape the final deliverables. This phase emphasises the importance of drawing cross-cutting thematic lines that connect the main object of study (science) with the everyday environments and preferences of the target audience of the initiative (internet and social networks), and present it in gamified platforms so that students can influence their own learning. The study concludes that the video game is presented as an informative and educational format adaptable to the context of scientific research.

Keywords: education, communication, media literacy, science, gamification, scape rooms.

1. INTRODUCCIÓN

La investigación alrededor del potencial educativo de los juegos ha generado un interesante acervo de publicaciones que inauguran interesantes escenarios para la reflexión y la renovación de las propuestas formativas. Desde trabajos que abogan por inocular en la universidad el componente lúdico de los juegos (Pastor, 2010) hasta estudios sobre el valor instructivo de los denominados *serious games* (Quesada y Tejedor, 2016; García-Ortega y García-Avilés, 2018), la academia ha generado una interesante colección de referencias y trabajos sobre la conexión entre comunicación, educación y juego. Esta alianza adquiere un valor renovado en el ciberespacio gracias los aportes del hipermedia, la interactividad, el Big Data y, particularmente, las posibilidades que ha introducido la Inteligencia Artificial (IA). En este sentido y en un contexto marcado por un perfil de usuarios convertidos en *prosumidores*, en alusión al término acuñado por Toffler (1980) en su “tercera ola”, la aplicación de las dinámicas lúdicas propias del juego se ha extendido en el ámbito de la comunicación, tanto a nivel de formatos como en los diferentes procesos y dinámicas informativas y comunicativas. En esta misma línea, la educación ha incorporado en sus propuestas metodológicas aspectos que conectan directamente con las propuestas de la gamificación.

En este escenario, este trabajo presenta, desde un planteamiento descriptivo y explicativo, la fase de conceptualización del proyecto “Reporter@s de la ciencia: La aventura del conocimiento”, proyecto derivado de la Convocatoria de ayudas para el Fomento de la Cultura Científica, Tecnológica y

de la Innovación, FECYT, (con código de identificación FCT-20-15624), responde a las necesidades de redefinición de los procesos formativos en una coyuntura marcada por el impacto de las redes sociales y las plataformas digitales entre el público más joven. A ello se unen las posibilidades que introduce la tecnología, especialmente, los desarrollos derivados de la Realidad Virtual (RV), la Realidad Aumentada (RA) y la Inteligencia Artificial (IA). En este sentido, el presente trabajo conecta además el proyecto de “Reporter@s de la ciencia” con diversas reflexiones conceptuales derivadas del proyecto “Identificación, Verificación y Respuesta. El estado democrático ante el reto de la desinformación interesada” (PLEC2021-008176), resultante del Programa Estatal de I+D+I Orientada a los Retos de la Sociedad, en el marco del Plan Estatal de Investigación Científica y Técnica y de Innovación 2017-2020. Junto a la colaboración de Radio Televisión Española (RTVE), el proyecto tiene el apoyo del Máster en Comunicación del Medio Ambiente y el Máster de Comunicación y Educación de la Universidad Autónoma de Barcelona.

La iniciativa, sumida actualmente en su fase central de desarrollo, se sitúa en el actual contexto planetario impactado por la COVID-19, marcado por la proliferación de bulos informativos y las *fake news*. El crecimiento de este tipo de contenidos durante la crisis generada por el coronavirus ha sido exponencial, obligando a recuperar el concepto de infodemia. Entre ellos, los mensajes manipulados, erróneos, falseados o inventados de temática científica han adquirido un rol protagónico. La Organización Mundial de la Salud (OMS) ha advertido de esta “enfermedad de la información” como una sobreabundancia informativa de contenidos falsos que se propagan con rapidez entre personas y medios. Todo ello en un contexto pandémico y post pandémico, donde el acceso a información precisa en este tipo de ámbitos resulta crucial para la ciudadanía. En este sentido, el fomento del pensamiento crítico y la divulgación de contenidos científicos de calidad son elementos decisivos, especialmente, entre el público más joven. Numerosos expertos han llegado a señalar que la desinformación sobre el coronavirus podría ser lo más contagioso del mismo. La generación de contenidos, dinámicas y estrategias comunicativas de calidad, contextualizadas y elocuentes se ha convertido en una prioridad.

Varios investigadores, como Koster (2004) y Zimmerman (2003) señalan que el entretenimiento no es el único atractivo que generan los videojuegos. Estos investigadores afirman que la adquisición de nuevas habilidades es uno de los principales estímulos que los juegos electrónicos ofrecen a sus jugadores y añaden que estos posibilitan que aprendan y exploren sistemas complejos. El escenario educativo debe reaccionar ante este tipo de dinámica y, al mismo tiempo, aprovechar las ingentes posibilidades y el potencial informativo y formativo que ofrece el ciberespacio. Hace una década, el profesor e investigador Salvador “Pocho” Ottobre apuntaba en su libro *¡Profe, no tengamos recreo!*, la importancia de aprovechar el potencial lúdico del juego para promover la creatividad y el aprendizaje, especialmente, en contextos marcados por la falta de atención y la necesidad de asumir un rol protagonista del alumnado (Ottobre y Temporelli, 2010). Los videojuegos ofrecen interesantes posibilidades que el proyecto “Reporter@s de la ciencia: La aventura del conocimiento” ha intentado aprovechar a partir del potencial educativo de los denominados “juegos serios” (Marques, 2001). El proceso de socialización que posibilita este tipo de desarrollos multimediales lo han venido explicando diferentes autores, como Joyanes (1997), Echevarría (2000), Gómez (2001) o Castells (2003), entre otros. A ello se une, las diferentes formas de aprendizaje que permite, desde y con el videojuego, el trabajo en profundidad alrededor de habilidades personales, emocionales y cognitivas (Gee, 2004; Tejedor y Perceval, 2006; Gil, 2007). Son, además, como han venido señalando Aranda y Sánchez (2009), un recurso cultural, de aprendizaje y de socialización que enriquece las habilidades y las competencias comunicativas, de trabajo en equipo y de resolución de problemas, entre otros, de los jugadores. Incluso, este tipo de contenidos posibilita la ejercitación de nuevos alfabetismos (Quesada

y Tejedor: 2016) que, desde la *media literacy*, puede resultar cruciales para el fomento del pensamiento crítico (McGonigal, 2011). La irrupción de los *newsgames* (Tejedor y Tusa Jumbo, 2020), como contenidos y desarrollo gamificados que se inspiran en la lógica del videojuego, para el abordaje de problemáticas, desafíos y descubrimientos de la actualidad confiere un halo renovado a esta apuesta por la combinación de información, comunicación, ciencia y juego en un solo formato (Paíno y Rodríguez, 2016).

A lo anterior se unen los aportes de un campo incipiente, pero que ha cosechado ya importantes logros que inauguran escenarios de gran valor en el campo de la comunicación y la educación. Se trata de la Inteligencia Artificial (IA). En este sentido, el proyecto “Reporter@s de la ciencia: La aventura del conocimiento” puede verse enriquecido por los hallazgos de la investigación “Identificación, Verificación y Respuesta. El estado democrático ante el reto de la desinformación interesada”, que incide justamente en el fomento de rutinas deontológicas en la aplicación de los desarrollos tecnológicos más innovadores. La IA, en último término, es un campo de investigación y divulgación conectado directamente con el trabajo científico y que, sin duda, ofrece interesantes aportes y oportunidades que el público más joven ha de conocer. Por ello se ha considerado pertinente amalgamar ambas iniciativas en aras de conferir una mayor cohesión y rigor teórico a la propuesta.

Partiendo de lo anterior, el proyecto “Reporter@s de la ciencia: La aventura del conocimiento” persigue los siguientes tres objetivos:

- 1) Fomentar el pensamiento crítico** en el alumnado de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) a través de diversas salas de escape (*scapes rooms*) y un videojuego con retos inspirados en la historia universal de la ciencia desde una perspectiva de género. Para ello, los estudiantes tendrán que conocer y aplicar el método científico a través de una propuesta de gamificación basada en la metodología de aprendizaje por indagación diseñada a partir de un juego multimedia multinivel donde pueden participar de forma autónoma o en un torneo virtual junto a otras escuelas de España.
- 2) Crear vocaciones científicas** al despertar el interés y la vocación científica entre el alumnado español de ESO. Un estudio desarrollado por la Fundación Axa y Educa 20.20 aseguraba en 2017 que solo el 10,5% de los estudiantes elegirá grados relacionados con las Ciencias y eso implica que España no podrá cubrir la demanda de esos profesionales en el futuro (Servimedia, 2017). Ante ese poco halagüeño pronóstico, este proyecto busca estimular las vocaciones científicas a partir de la formación, el conocimiento y la sensibilización sobre ciencia entre el alumnado de Secundaria con estrategias pedagógicas adaptadas al perfil de esta franja de edad (12 a 16 años) y a sus hábitos de uso de las plataformas de internet y las redes sociales.
- 3) Crear un club de Reporter@s de la Ciencia**, partiendo de una propuesta edu-comunicativa basada en el aprendizaje participativo y colaborativo, el proyecto busca la conformación de una red integrada por alumnado involucrado en el proyecto. De este modo, se pretende fomentar el análisis crítico de la ciencia a partir, entre otros aspectos, de la toma de decisiones respaldadas y fundamentadas en razonamientos críticos. El impulso de la alfabetización digital y mediática (*media literacy*) a partir del uso de plataformas, media y redes cercanas a esta franja generacional (generación Alfa) será igualmente un aspecto clave.

El proyecto apuesta por nuevas metodologías de aprendizaje que ubican al estudiante en el centro del proceso y le confieren un rol activo. Para ello, se articula alrededor de un juego multimedia educativo y cinco salas de escape que ofrecen interesantes vías para el desarrollo de dinámicas formativas disruptivas. El caso de los *scape room* es un buen ejemplo en la medida en que han te-

nido una gran acogida entre el público joven. Según datos de la plataforma *Escape room Lober*, el número de empresas dedicadas a este negocio han aumentado un 451%, pasando de 150 compañías a 677 en España. El proyecto apuesta por la dinámica de las *scapes rooms*, pero las traslada a la virtualidad haciendo uso de todas las posibilidades que ofrece internet para creación de experiencias inmersivas y propuestas lúdicas de aprendizaje mediante un *storytelling* educativo y contenidos gamificados.

Por tanto, se ha creado una web donde se accederá al videojuego, a las *scapes rooms*, a las guías docentes para el profesorado, a la guía multimedia y donde aparecerá toda la información de carácter informativo general. Todo ello con la finalidad de crear una red de escuelas que trabajen conjuntamente para potenciar el pensamiento crítico sobre los temas de los juegos relacionados con la ciencia, y permita la creación de una comunidad.

2. MÉTODO, PARTICIPANTES E INSTRUMENTOS

El proyecto responde al enfoque propio de una investigación aplicada. En este sentido, la iniciativa se encuentra actualmente en su fase central de desarrollo, esto es, ya se ha terminado la etapa de ideación y conceptualización de los entregables que permitirán el testeo y procesamiento del impacto de la propuesta lúdica generada y se están revisando las propuestas lúdicas para la web.

Concretamente, el proyecto se ha estructurado alrededor de tres grandes fases. Por un lado, existe una etapa de investigación documental dirigida a la conformación de un *framework* teórico que identifique conceptos, referencias, autores y tendencias dentro del ámbito de trabajo acotado temáticamente, ya terminado. Esta fase resulta de crucial importancia en la medida en que establece, entre otros aspectos, la tabla de contenidos del proyecto y las líneas directrices que definirán la producción de la plataforma y los entregables que actuarán como vía de recogida de las evidencias empíricas (sitio web *scapes rooms* y videojuego). La segunda fase es la producción de las plataformas, ya realizada. Tras la producción de dichas plataformas, se procede a su implementación y testeo. Y, finalmente se lleva a cabo una fase de aplicación de las herramientas creadas y de procesamiento de los resultados derivados de su uso por parte del *target* definido en el marco del proyecto.

Tabla 1. Etapas de la investigación. Fuente: Elaboración propia (2022).

Etapa 01: Ideación y conceptualización	Fase de investigación documental. Construcción del <i>framework</i> . Identificación de proyectos, casos y tendencias. Delimitación de aspectos conceptuales. Diseño de cartografías: mapas. Ideación del modelo de datos. Definición general del diseño físico. Diseño de la tabla de contenidos. Identificación de áreas temáticas. Elaboración de directorios de preguntas.
Etapa 02: Producción de plataformas	Desarrollo multimedia y programación. Publicación web y testeo interno. Publicación y lanzamiento en el ciberespacio. Difusión y promoción.
Etapa 03: Testeo y análisis del impacto	Testeo con escuelas. Consulta a docentes y alumnos. Procesamiento de resultados de uso. Monitoreo de la utilización de los entregables. Análisis comparativo. Estudio del impacto.

Existe, por tanto, un trabajo deductivo inicial que permite la conceptualización de los *scapes rooms*, el videojuego y el sitio web general, que parte del estudio del acervo de iniciativas similares, directrices teórico-prácticas y recomendaciones de los diferentes especialistas. No obstante, la lectura y el análisis final de los resultados obtenidos permitirá extraer conclusiones a partir de un trabajo induc-

tivo que identificará tendencias de uso y permitirá extrapolar lineamientos y pautas para el diseño y desarrollo futuro de productos y formatos educómunicativos inspirados en la lógica lúdica del juego.

A partir de lo anterior y con relación a la metáfora visual y al tipo de *storytelling* que da forma al relato que vertebra el planteamiento del proyecto, es importante señalar que la iniciativa se inspira en la figura de un reportero como alguien que investiga, documenta, contrasta y elabora informaciones sobre una temática (generalmente de actualidad) con el objetivo que sus explicaciones sean claras, éticas y útiles para su público destinatario. En este sentido, la propuesta se basa en las preguntas como una de las herramientas principales del reportero. A nivel temático, el proyecto aborda cuestiones vinculadas con aspectos cotidianos de nuestro día a día como ciudadanos de poblaciones (mirada desde la proximidad), pero también trata desafíos globales que afectan al planeta en general (mirada desde la globalidad). El proyecto apuesta por la perspectiva de género en sus diferentes acciones. Además, la iniciativa destaca por su compromiso medioambiental y utiliza como hilo conductor transversal varias efemérides y celebraciones internacionales del campo de la ciencia, así como los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) por la importancia de sus directrices y por la maleabilidad de esos objetivos para ser convertidos en estudios de caso y/o problemas a resolver en el marco de las salas de escape (*scapes rooms*) del proyecto.

¿Por qué involucrar los 17 ODS que desean abarcar a todo el planeta para asegurar el progreso social y económico sostenibles, fortalecer la paz universal y ampliar el concepto de libertad? Pues porque se pretende que este proyecto, desde su enfoque edu-comunicativo, contribuya a difundir las 5 esferas de acción (las personas, el planeta, la prosperidad, la paz y las alianzas) y las 169 metas de los ODS. Los 230 indicadores globales definidos en los ODS servirán como eje transversal a lo largo de las salas de escape, los desafíos y las guías didácticas del proyecto.

Con relación a los instrumentos utilizados, el proyecto se basa en un videojuego complementado con el uso de guías multimedia interactivas que se articulan alrededor de un sitio web. En este sentido, el proyecto permite un trabajo en el aula entre profesorado y alumnado, y también posibilita dinámicas de trabajo desde la virtualidad. El proyecto propone además una competición virtual entre escuelas de toda España fomentando el trabajo en equipo con una metodología de aprendizaje por indagación basada en la búsqueda de respuestas a interrogantes sobre aspectos tanto cotidianos como planetarios. Las salas de escape se basan en la resolución de problemas y acertijos inspirados en problemáticas cotidianas y desafíos globales. A través del sitio web del proyecto, las diferentes escuelas participantes podrán ver los avances y resultados obtenidos por el resto de los centros educativos y podrán igualmente acceder a una comunidad de reporter@s de la ciencia.

El videojuego se basará en la resolución de 5 salas de escape (o *scapes rooms*) multimedia. Cada *scape* y sus tres niveles tendrán mapas con indicaciones y materiales y se deberá aplicar el pensamiento crítico para resolverlas. Están inspiradas en 5 temas principales –(la aventura de la ciencia; de profesión, científic@; desinformación; formatos y proyectos; etapas del método científico)– y vinculados transversalmente con aspectos de la ciencia en internet –(ciencia y redes sociales; fuentes de información e internet; identidad y reputación digital; blogs y ciencia; la importancia de la imagen; *youtubers* e *influencers*; internet sano)– y, como se ha dicho, los 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible.

Los escenarios ofrecen una ambientación diferente en cada caso, -un laboratorio, una obra de ingeniería, un despacho, etc.-, para fomentar la representación de la diversidad. Todos los *scapes rooms* parten de espacios e historias de vida cotidianas con el objetivo de conectar la importancia de la ciencia con nuestro día a día. Los personajes variarán en cada uno de los desafíos y en cada uno de los desafíos aparecerá una mujer vinculada al ámbito de la ciencia (en la actualidad o en el pasado) para visibilizar su relevancia. Cada reto irá acompañado de unas instrucciones, una explicación introductoria y algunas pistas a las que recurrir para solucionar el desafío planteado.

¿Quiénes serán los jugadores? El público objetivo del proyecto son los alumnos, de entre 12 y 16 años, de los cuatro cursos de Educación Secundaria Obligatoria (ESO). La iniciativa se focaliza en la denominada Generación Alfa, que destaca por su vínculo con la tecnología y los medios sociales. Hoy día las generaciones se delimitan por el uso de unos determinados aparatos y plataformas tecnológicas. La generación Alfa está integrada por las personas nacidas desde 2010: el año en que Apple lanzó por primera vez el iPad.

El proyecto trabajará en su fase de desarrollo con una red de 3 institutos, poniendo progresivamente la metodología de trabajado ideada, así como los entregables a disposición de toda la comunidad educativa. Es importante precisar que el proyecto se dirige igualmente a los docentes de ESO en la medida en que despliega una serie de dinámicas de trabajo, metodologías docentes y materiales que pueden ser de gran valor para la comunidad docente española. A partir de la red inicial de profesorado, integrada por los profesores de las escuelas participantes, el proyecto podrá amplificar su alcance aportando recursos y metodologías de trabajo a toda la comunicada académica de esta franja educativa. Además, junto con los estudiantes y docentes de la ESO, el proyecto se dirige al conjunto de la ciudadanía en la medida en que generará unos contenidos que serán de interés a los entornos familiares (que podrán utilizar las guías y materiales desarrollados y, a través de ellos, participar en las dinámicas propuestas para acercarse al conocimiento científico y ejercitar el pensamiento crítico) y al conjunto de la sociedad.

3. RESULTADOS

Los resultados de la fase actual del proyecto se limitan a su etapa inicial de conceptualización y la de creación de las plataformas, a la espera de poder disponer de los resultados cuantitativos y cualitativos derivados de la aplicación, el testeo y el procesamiento de los diferentes entregables. El estadio actual de concepción y articulación de la propuesta, derivada especialmente de la revisión bibliográfica y del estudio comparativo de iniciativas similares existentes, ha permitido edificar una serie de reflexiones de cariz teórico de gran valor para establecer los fundamentos de la iniciativa. Por ello es posible destacar un listado de ámbitos temáticos que se han utilizado como la cartografía fundacional del proyecto y que, por ende, han servido para establecer las especificaciones de los tres entregables principales: los *scaperooms*, el videojuego y el sitio web del proyecto.

Es posible presentar un directorio de ámbitos temáticos decisivos en la definición y abordaje conceptual de los diferentes resultados esperados en las fases intermedias y finales del proyecto. Por un lado, en esta fase, se ha construido una tabla de contenidos sobre los aspectos que vehiculan el pensamiento crítico y la ciencia que resultan cruciales en la conceptualización del proyecto. Por otro, se ha creado una tabla de temáticas transversales que permiten aproximar el objeto de estudio a cuestiones y dinámicas propias del perfil de usuario al que se dirige la iniciativa. Todo ello ha permitido conceptualizar una cartografía que desempeña un papel clave tanto en la tematización (contenidos y relato) como en la organización de la navegación por los diferentes productos que se han desarrollado. La primera tabla, sobre la conexión entre pensamiento crítico y conocimiento científico” se ha ideado a partir de un directorio de preguntas agrupadas en cinco categorías temáticas. En este sentido, es necesario señalar que el proyecto en su conjunto, inspirado en un modelo de aprendizaje por indagación, confiere a la formulación de preguntas un rol destacado siguiendo los postulados de Elder y Paul (2002), que inciden en la necesidad de ejercitar entre el alumnado (y la sociedad en su conjunto) el arte de formular preguntas críticas, sólidas y fundamentas. A modo de resultado de esta primera fase del proyecto, se presenta el siguiente listado de interrogantes generales:

Tabla 2. Preguntas fundacionales por ámbitos temáticos. Fuente: Elaboración propia (2022).

Ámbito temático	Listado de preguntas
Ciencia (I): Fundamentos y conceptos	<ol style="list-style-type: none"> 1. ¿Qué es ciencia? 2. ¿Para qué sirve la ciencia? 3. ¿Qué tipos de conocimiento científico existen? 4. ¿Qué es un científico? 5. ¿Cuáles son los procesos y las metodologías científicas? 6. ¿Qué instrumentos utiliza la ciencia? 7. ¿Qué es un desafío medioambiental? 8. ¿Cómo se relaciona la ciencia con la diversidad? 9. ¿Cómo se relaciona la ciencia con la convivencia? 10. ¿Cómo se relaciona la ciencia con la multiculturalidad?
Ciencia (III): Método científico	<ol style="list-style-type: none"> 11. ¿Cuáles son las etapas del método científico? 12. ¿Qué es y para qué sirve el pensamiento crítico? 13. ¿Cómo se formula una buena pregunta?
Ciencia (III): Historia, descubrimientos y profesiones	<ol style="list-style-type: none"> 14. ¿Por qué ha sido importante la ciencia para la humanidad? 15. ¿Cuáles son las principales etapas de la historia de la ciencia en el mundo y en España? 16. ¿Cuáles son los principales descubrimientos de la ciencia? 17. ¿Cuáles son los grandes exponentes del mundo científico? 18. ¿Qué papel ha desempeñado la mujer en el ámbito de la ciencia? 19. ¿Qué es la vocación científica? 20. ¿Cuáles son las profesiones relacionadas con la ciencia?
Ciencia (IV): Desafíos del mundo actual	<ol style="list-style-type: none"> 21. ¿Cuáles son las principales amenazas para la ciencia? 22. ¿Por qué la desinformación es un peligro? 23. ¿Cómo han afectado las <i>fake news</i> a la ciencia? 24. ¿Qué tipos de <i>fake news</i> existen? 25. ¿Por qué es importante la divulgación de la ciencia? 26. ¿Qué significa verificar un contenido científico? 27. ¿Cuáles son las etapas de verificación de contenidos? 28. ¿Por qué es tan importante hoy día la verificación?
Ciencia y videojuegos: Tipología, formatos y proyectos	<ol style="list-style-type: none"> 29. ¿Qué son los videojuegos educativos? 30. ¿Qué tipo de videojuegos existen? 31. ¿Cómo se puede aprender jugando? 32. ¿Qué es el modelo de aprendizaje por indagación? 33. ¿Qué es la Realidad Aumentada (RA)? 34. ¿Qué es la Realidad Virtual (RV)? 35. ¿Qué es la Realidad Mixta (RM)? 36. ¿Qué es un contenido 360°? 37. ¿Qué es la Inteligencia Artificial (IA)? 38. ¿Cómo funciona un tour virtual? 39. ¿Qué es y qué publica una revista científica? 40. ¿Qué es un museo virtual?

El directorio anterior de preguntas, en esta fase del estudio, se conectó con cuestiones de actualidad que aludían a prioridades y ámbitos de relevancia en el día a día de los potenciales destinatarios del proyecto. En este sentido, la iniciativa ha realizado un esfuerzo por adaptar (topicalizar) su tabla de contenidos al escenario definitorio del *target*. De este modo y como complemento de la tabla anterior, el proyecto ha generado, en la fase de cariz teórico, un segundo directorio de preguntas (ver tabla 03) que ahondan en los retos, las posibilidades y los desafíos que ofrece el ciberespacio a la ciencia a nivel general: desde su desarrollo hasta su divulgación.

Pero, además, como se ha mencionado en la introducción, este proyecto también bebe de los resultados del proyecto sobre verificación que se está realizando con RTVE. Puede comprobarse como, en las tablas 02 y 03, y marcadas en negrita, hay una serie de preguntas que se relacionan con el descubrimiento de las *fake news* y la necesidad de verificar los contenidos de las informaciones.

Tabla 3. Preguntas transversales: Desafíos del ciberespacio para la ciencia. Fuente: Elaboración propia (2022).

Ámbito temático	Listado de preguntas
Ciberespacio (I): Plataformas y contenidos	<ol style="list-style-type: none"> 1. ¿Cómo se puede relacionar la ciencia con las redes sociales? 2. ¿Qué papel pueden jugar las redes sociales en la divulgación de los contenidos científicos? 3. ¿Qué tipo de plataformas, formatos y contenidos existen en internet para divulgar la ciencia? 4. ¿Qué define a un buen <i>influencer</i> científico? 5. ¿Por qué es importante el audiovisual para divulgar la ciencia? 6. ¿Cómo pueden relacionarse Youtube y la ciencia? 7. ¿Qué son los <i>Youtubers</i> científicos? 8. ¿Cuáles son sus principales características? 9. ¿Cómo debe ser YouTube para funcionar como canal de información y divulgación de la ciencia? 10. ¿Qué <i>youtubers</i> científicos conoces? 11. ¿Qué mujeres científicas en YouTube conoces? 12. ¿Qué son los blogs o bitácoras científicas? 13. ¿Qué características de un blog lo convierten en una plataforma de gran valor para la divulgación de la ciencia? 14. ¿Cuáles son los pasos para crear una bitácora científica? 15. ¿Qué posibilidades del lenguaje hipermedia ayudan a la difusión de la ciencia? 16. ¿Por qué las fotografías y los elementos gráficos son muy importantes en la divulgación científica? 17. ¿Cómo puede Instagram contribuir a la divulgación de la ciencia? 18. ¿Qué instagramers científicos conoces? 19. ¿Cómo se puede fotografiar el universo? 20. ¿Cómo puedes crear un álbum fotográfico de la ciencia?
Ciberespacio (II): Fuentes de información y pensamiento crítico	<ol style="list-style-type: none"> 21. ¿Qué es la <i>media literacy</i> y para qué sirve? 22. ¿Qué es el “internet sano”? 23. ¿Cuáles son las principales ventajas que te ofrece internet como divulgador de la ciencia? 24. ¿Cuáles son los principales riesgos y peligros de internet? 25. ¿Cómo identificar falsedades, bulos y mentiras en el ciberespacio? 26. ¿Qué es una fuente de información? 27. ¿Qué tipología de fuentes de información existen? 28. ¿Por qué se caracterizan las fuentes de información de internet? 29. ¿Qué función desempeñan las fuentes en el campo de la ciencia? 30. ¿Cómo se cita una fuente en un contenido científico? 31. ¿Cómo identificar en internet sitios web validos sobre ciencia? 32. ¿Cómo crear un directorio digital de fuentes de información científica? 33. ¿Qué es la identidad digital? 34. ¿Qué es la reputación digital? 35. ¿Cómo puedes salvaguardar tu identidad y tu reputación digital? 36. ¿Qué significa y qué implica la autoría digital? 37. ¿Qué tipo de licencias de propiedad intelectual existen en internet? 38. ¿Qué es el plagio y qué implica? 39. ¿Qué tipos de plagio existen? 40. ¿Cómo puedes usar contenidos de terceros en una creación propia?

Finalmente, junto al anterior directorio de 80 preguntas, el proyecto ha permitido la creación de un desarrollo multimedia a partir de una cartografía multimedia que posee un papel crucial en el cruce de temáticas: ciencia, comunicación y ciberespacio. Se trata de una colección de cinco mapas (ver figuras 01 y 02) que responden a las pautas propias de la escritura en pantalla y que, a partir de la revisión bibliográfica realizada, responden a un planteamiento fundamentado en la claridad, el uso del color como elemento decorativo y gramatical, y la apuesta por la tematización del relato a partir de una propuesta basada en la inmersión tal y como recomiendan los principales trabajos que han conectado los videojuegos con la educación.



Figura 01. Fuente: Elaboración propia (2022).



Figura 02. Fuente: Elaboración propia (2022).

4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

El proyecto “Reporter@s de la ciencia” apuesta por la concatenación de escenarios muy complementarios como son la ciencia, la comunicación, el ciberespacio y los videojuegos. Es necesario apuntar que el proyecto se encuentra actualmente en su fase inicial de desarrollo y únicamente se han obtenido resultados relativos al proceso de conceptualización general de la propuesta. No obstante, el proyecto ha apostado directamente por las preguntas como motor para fomentar el interés, la reflexión y la participación del público destinatario. Por un lado, esta propuesta se sostiene en el perfil del target al que se dirige el proyecto: jóvenes conectados a internet que presentan, en la mayoría de casos, una atención flotante y una voluntad de ser actores centrales de su proceso de aprendizaje. Así las preguntas resultan de gran valor en la medida en que solicitan o demandan, pero no se limitan a decir o dar. Además, la ideación de toda la etapa de conceptualización de la iniciativa alrededor de 80 interrogantes conecta y refuerza los postulados de Elder y Paul (2002) que subrayan la importancia de que el alumnado adquiera solvencia en la ideación y enunciación de preguntas.

Por otro lado, en la línea de lo planteado por Perceval y Tejedor (2006) es importante el maridaje de formatos y propuestas desde el punto de vista de la construcción de los relatos en el ámbito multimedia. La convergencia de preguntas sobre una colección de mapas permite que el usuario deba resolver el enigma a partir de una metáfora de interfaz que le resulta familiar (cartografía, planos o bocetos) y a través de recursos hipermediales (vídeos, audios, textos, etc.) que conectan con su lógica y capacidad transmedia. Con relación a ello, la apuesta por el videojuego en dos modalidades (*scape rooms* y videojuego autónomo) inaugura un escenario de gran potencial educativo, ya que como han apuntado Marques (2001), Gee (2004) o Paño y Rodríguez (2016) accedemos a un territorio marcado por las experiencias inmersivas, virtuales y no lineales donde el jugador decide y, a partir de sus decisiones, obtiene puntuaciones favorables o recompensas en el marco del juego.

Otro aspecto significativo que conecta con el directorio de las 80 preguntas tiene que ver con la irrupción y el crecimiento de los denominados *newsgames* que, como apuntan Tejedor y Tusa Jumbo (2020) posibilitan una conexión directa entre el jugador y las temáticas de actualidad que adquieren un mayor contexto y se aterrizan en escenarios más vinculados con la cotidianeidad de los propios jugadores. Este aspecto redonda, de nuevo, en la validez y en la pertinencia de apostar por las preguntas como piedra angular de la propuesta.

Finalmente, el balance general y más completo de la propuesta será perceptible a partir de la tercera fase de desarrollo de la investigación donde se podrán analizar los resultados obtenidos y, partiendo de ello, medir el grado de éxito de la conceptualización desarrollada. No obstante, se considera oportuno incidir en el cariz disruptivo de la propuesta que apuesta por una dinámica gamificada para tratar de renovar los procesos formativos en un contexto marcado por el crecimiento preocupante de la desinformación. Además, es interesante incidir en la apuesta por un enfoque de género que directa e indirectamente confiere a la mujer un protagonismo destacado en el terreno científico como motor de transformaciones y como impulsora de descubrimientos. Con relación a ello, el proyecto constituye una invitación a fomentar este compromiso en el conjunto de proyectos, investigaciones y estudios desarrollados tanto desde la academia como desde la industria o en el cruce de ambas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aranda, D., & Navarro, J. S. (2013). *Aprovecha el tiempo y juega: algunas claves para entender los videojuegos*. Editorial UOC.
- Castells, M. (2003). *La galaxia Internet*. Barcelona: Mondadori.

- Echeverría, J. (2000). Avatares, realidad virtual y educación digital. In *Actas del I Congreso Internacional de Educación Digital* (pp. 130-135).
- Elder, L., Paul, R., de Pensamiento Crítico, C., & Socráticos, P. (2002). El arte de formular preguntas esenciales. *Basado en conceptos de pensamiento crítico y principios socráticos. Fundación para pensamiento crítico*, 1-39.
- García-Ortega, A. y García-Avilés, J.A. (2018). Los newsgames como estrategia narrativa en el periodismo transmedia: Propuesta de un modelo de análisis. *Revista Mediterránea de Comunicación*, 9(1), 327-346.
- Gee, J. P. (2003). What video games have to teach us about learning and literacy. *Computers in entertainment (CIE)*, 1(1), 20-20.
- Gil, A. & Vida, T. (2007). *Els videojocs*. Barcelona: UOC.
- Gómez Cañete, D. (2001). Ideología y videojuegos. *Revista en. red. ando*.
- McGonigal, J. (2011). *Reality is broken: Why games make us better and how they can change the world*. Penguin.
- Joyanes, A. (1997). *Cibersociedad: Los retos sociales ante un nuevo mundo digital*. Madrid: McGraw Hill.
- Ottobre, S., & Temporelli, W. (2010). *¡ Profe no tengamos recreo!: creatividad y aprendizaje en la era de la desatención*. Editorial La Crujía.
- Paíno, A. & Rodríguez, M. (2016). Renovarse o morir. Los ‘docugames’, una nueva estrategia transmedia que reinventa las formas de transmitir la realidad. *Revista ICONO 14. Revista científica de Comunicación y Tecnologías emergentes*, 14(1), 155-180.
- Pastor, Ll. (2010). *Funiversity. Los medios de comunicación cambian la universidad*. Barcelona: Editorial UOC.
- Perceval, J. M.; & Tejedor, S. (2006). El cuento multimedia interactivo. Hacia una educación lúdica en la sociedad de la información. *Comunicar. Revista Científica Iberoamericana de Comunicación y Educación*, 26, 177-182. <https://doi.org/10.3916/C26-2006-27>
- Quesada, A.; Tejedor, S. (2016). Aplicaciones educativas de los videojuegos: El caso de World of Warcraft. *Píxel-Bit. Revista de Medios y Educación*. 48, 187-196. <https://idus.us.es/handle/11441/38464>
- Servimedia (2017). “Educa 2020 y Fundación AXA presentan la encuesta realizada a 12.000 alumnos de Bachillerato y FP”. <https://ecodiario.economista.es/sociedad/noticias/8350879/05/17/Educa2020-y-fundacion-axa-presentan-la-encuesta-realizada-a-12000-alumnos-de-bachillerato-y-fp.html>
- Tejedor, S., & Tusa Jumbo, F. E. (2020). Los newsgames como herramienta periodística: Estudio de caso de experiencias de éxito: Estudio de caso de experiencias de éxito. *Revista Prisma Social*, (30), 115–140. Recuperado a partir de <https://revistaprismasocial.es/article/view/1543>
- Toffler, A. (1980). *La Tercera Ola*. Bogotá: Plaza & Janes Editores.

El pòdcast a l'aula: l'alumnat com a creador de continguts sonors. Implementació del pòdcast com a model de docència inversa en l'Educació Superior

Terol Bolinches, Raúl¹; Mas Castells, Josep Àngel²; Alonso López, Nàdia¹ y
Fernàndez Planells, Ariadna¹

¹*Departament de Comunicació Audiovisual, Documentació i Història de l'Art, Universitat Politècnica de València;* ²*Departament de Lingüística Aplicada, Universitat Politècnica de València*

Abstract: The sum of two technologies such as content syndication, or Really Simple Syndication, and digital audio files, among which MP3 stands out, resulted in the podcast at the beginning of this century. It was in 2004 when Ben Hammersley coined the concept of podcast to name the audio pills that use this technological hybridization and that was in the initial phase of what he predicted as the sound revolution. Throughout the more than fifteen years that podcasting has been with us, it has been observed that it is intricately linked to radio but that it can go beyond it and that it can turn anyone with a story to tell into a producer. At the Gandia Campus of the Universitat Politècnica de València, the Audiovisual Communication Degree has been applying the project-based learning (PBL) methodology for some years. In addition, in recent years the university has been promoting the implementation of the reverse teaching methodology, flipped classroom. Therefore, in the present work, we will study how the use of the podcast as an educational tool can favor the teaching-learning process in those subjects with an eminently theoretical character. The methodology of this research is based on a case study, such as the implementation of podcasts as an educational resource in the studies of the Audiovisual Communication Degree, involving students in the creation process. In this way, students become what Alvin Toffler defined as prosumer, the consumer transformed into producer thanks to technology. In fact, from subjects taught in the first semester of the first year, students receive the technical knowledge necessary to produce podcasting and use the theoretical content of the subjects “Theory and Ecology of Audiovisual Media” and “Interactive Communication”, in the second semester of the second and third years respectively, to put it into practice, with the help of the teachers responsible for the subjects throughout the creation process. The main objectives of this work are to present the different tasks carried out with the implementation of the podcast in the classroom, to verify that there has been an improvement of the specific competences of the Degree in Audiovisual Communication through the realization of an audiovisual product. As well as to evaluate the degree of improvement in the acquisition of content. In our research we have paid close attention to how Sustainable Development Goal number 4, set by the UN, which calls for ensuring inclusive, equitable and quality education and promoting learning opportunities, has been worked on. In addition, this work is part of two Teaching Innovation and Improvement Projects funded by the Universitat Politècnica de València, whose results were presented at the I Conference on Educational Podcasting, Educast 21, held at the UPV Gandia Campus in October 2021.

Keywords: Educational podcast, podcasting, Educast, ODS, prosumer, innovation.

1. INTRODUCCIÓ

Només un any després de la seua primera aparició com a nou vocable, *Podcast* va ser considerada paraula de l'any en 2005 per a l'Oxford University Press. El seu nom sembla tindre relació amb el dispositiu mòbil creat per Apple, l'iPod, i el terme anglosaxó *broadcasting*, que fa referència a l'emissió. Amb el pas dels anys, el seu perfeccionament lligat a la *hiperconnectivitat* que presenten les noves

generacions d'estudiants, ha fet possible que parlem d'un creixement notable del consum d'àudio en línia. Espanya, segons l'estudi de l'agència IAB (2021), se situa al primer lloc pel que respecta a l'escolta de continguts sonors en Internet.

Tot açò ens ha fet replantejar-nos la possibilitat d'entendre el pòdcast com una eina pedagògica al servei del docent com a manera de connectar millor amb el seu públic, és a dir, els seus estudiants. Els últims anys ha crescut el nombre d'eines web per a fomentar l'aprenentatge des d'Internet, especialment vídeos en els quals el professor enumera una sèrie de continguts que aborda a l'assignatura. En alguns casos, la imatge no aporta massa informació ni amplia en excés allò que s'està escoltant amb la veu del professor. Per això, en el següent treball es planteja una sèrie de qüestions tècniques i teòriques per a l'abordatge del pòdcast al procés d'ensenyament-aprenentatge i com ha estat implementat a un cas d'estudi concret.

El fet que l'alumne utilitze el pòdcast en les assignatures en les quals està matriculat pot reforçar l'estudi del contingut eminentment teòric, i pot ser tractat en el cas de la metodologia de docència inversa, abans de la sessió presencial que el professor oferirà a l'aula. Així com l'estudiant també podrà acudir al recurs sonor tantes vegades com ho desitge i siga necessari, de manera que pot escoltar el contingut mentre practica esport o realitza activitats quotidianes.

Aquest projecte sorgeix del desig del professorat del grau en Comunicació Audiovisual de la UPV de millorar-ne la docència, així com d'ampliar, millorar i actualitzar les tècniques docents de les seues assignatures per tal de potenciar l'aprenentatge actiu de l'alumnat.

Aquesta investigació se centra a analitzar l'ús del pòdcast com a eina pedagògica i com la introducció d'aquesta eina i metodologia educativa pot afavorir el procés d'ensenyament-aprenentatge en les assignatures amb una gran càrrega teòrica del Grau en Comunicació Audiovisual de la Universitat Politècnica de València. Així, l'objectiu principal d'aquest treball és analitzar la percepció de l'alumnat sobre l'ús del pòdcast com a recurs educatiu a l'ensenyament superior. Específicament, busquem:

- Caracteritzar els hàbits de consum d'àudio de l'alumnat abans i després de la implantació del projecte;
- Analitzar la percepció de l'alumnat respecte a l'experiència d'aprenentatge a través del pòdcast;
- Detectar la satisfacció de l'alumnat amb l'ús del pòdcast com a eina educativa;
- Avaluar l'adquisició de coneixements per part de l'alumnat a través de l'eina del pòdcast.

Els resultats d'aquesta recerca formen part d'un Projecte d'Innovació i Millora Educativa “Experiencias sonoras para el desarrollo de Competencias Transversales: aprendizaje activo a través del uso del podcast en el aula” que té com a objectius principals: 1) Afavorir el desenvolupament de competències transversals i específiques al Grau en Comunicació Audiovisual; 2) Potenciar l'ús de l'aprenentatge actiu entre l'alumnat del Grau de Comunicació Audiovisual i 3) Impulsar la consecució dels objectius de desenvolupament sostenible emmarcats a l'agenda 2030.

1.1. L'origen del pòdcast

Als inicis del present segle és quan apareix per primera vegada el fenomen del pòdcast, fruit de les diferents evolucions generades per les Tecnologies de la Informació i les Comunicacions, les TIC. Adam Curry, periodista de la MTV i bloguer, va mantenir una conversa amb Dave Winner, informàtic i desenvolupador del programari Really Simple Syndication (RSS), i li va traslladar la proposta perquè el seu sistema de sindicació de continguts no es quedara únicament amb el text, sinó que oferira

la possibilitat d'indexar des d'aqueix mateix fitxer RSS qualsevol tipus d'arxiu multimèdia. Va ser per això que Winner va generar la possibilitat d'afegir fitxers d'àudio a un RSS mitjançant l'etiqueta a la que va anomenar *enclosure*, i que li va permetre incloure una cançó a una de les entrades del seu blog (Wired, 2005; Gallego, 2010).

Durant els primers anys, amb l'apogeu de la seua utilització per part dels bloguers, aparegué un corrent que advoca pel perfeccionament d'aquesta tecnologia i per la possibilitat que l'usuari puga disposar dels recursos sonors d'una manera automatitzada, transferint-se directament al reproductor MP3. La tècnica del *podcasting* s'havia convertit en una realitat, amb el pas del temps i l'evolució d'aquesta eina informàtica, es convertiria en una eina que guanyaria molts adeptes i que en els nostres dies presenta un creixement cada vegada major quant a usuaris generadors de pòdcast com dels consumidors d'aquest format sonor (Sellas, 2009).

1.2. Definició del pòdcast

Si busquem aproximar-nos a una definició del concepte pòdcast, podem assenyalar que es tracta d'un arxiu digital que normalment adopta el format MP3, pot estar creat per qualsevol persona i posteriorment col·locat en la web, de manera que queda així accessible per a tot el públic (Blanco, 2012). A això, l'autora li afeg que és un format que possibilita la sindicació d'arxius de so, amb un sistema RSS, que admet subscripció i descàrrega de manera automàtica i periòdica. A l'hora de comprendre el *pòdcast*, cobra molta importància el terme sindicació, que es refereix al fet que no siga necessari visitar una altra pàgina web per a escoltar allò que volem, ja que la descàrrega es realitza directament.

D'altra banda, Gallego (2010) destaca que el *podcasting*, a nivell tecnològic, és la unió de dues tecnologies que ja eren conegudes amb anterioritat, com són l'MP3 i l'RSS. El que ha aconseguit l'RSS és permetre la subscripció a una font que automatitza la descàrrega dels arxius MP3. Incideix en la importància de la sindicació de continguts com Blanco (2012), i destaca l'MP3 com una mena de fitxer més estandarditzat i de major ús entre la població, encara que reconeix que el pòdcast es pot realitzar amb qualsevol tipus d'arxiu d'àudio i que això no modifica en absolut la seua realitat (Gallego, 2010).

Com podem apreciar en les definicions anteriors, Blanco (2012) i Gallego (2010) parlen de *Podcast* i de *Podcasting* i és interessant diferenciar tots dos conceptes. En primer lloc *Podcasting* seria l'acció de distribuir aquells continguts sonors per Internet mitjançant la tecnologia que fa possible la sindicació de continguts, per al que serà fonamental la incorporació d'un fitxer d'àudio en un *feed*. Això és, segons Toni Sellas, l'adreça que el document té en Internet i que ha sigut generat prèviament mitjançant llenguatge XML, és per això que els pòdcasts es consideren *feeds* amb contingut sonor, eixe contingut que es troba inclòs en l'etiqueta *enclosure* de la qual parlàvem quan es feia menció a l'origen dels pòdcasts (Sellas, 2009).

Però, no sols ens trobem davant un mitjà que convergeix i que reuneix àudio, Internet i dispositius mòbils, sinó que tenim davant nostre una tecnologia que trenca l'esquema clàssic de la comunicació radiofònica i que ha obligat la ràdio a canviar i a reconsiderar el seu punt de vista sobre les audiències, les maneres de consum, la producció i la distribució, un complet canvi en la manera de fer les coses (Berry, 2006). El missatge, emés a través de la ràdio, era efímer. Una de les característiques que han acompanyat a la ràdio des de la seua concepció sempre ha sigut la fugacitat del seu missatge, però amb el sorgiment del pòdcast es posa fi a aquesta percepció. Ara es pot acudir tantes vegades com es vulga per a escoltar un programa i fer-ho des de qualsevol lloc (Terol-Bolinches, 2016).

2. EL PÒDCAST COM A EINA EDUCATIVA

La generació Z, tots aquells nascuts a partir de l'any 1995, té com a característica fonamental ser una generació alfabetitzada digitalment, que presenta una gran facilitat per a dominar la tecnologia, però que també manifesta una gran dependència d'aquesta. Són ciutadans d'aquell món digital que Nicholas Negroponte augurava a l'any 1995. Alguns autors apunten des de fa anys l'opció de contemplar el *podcasting* com una eina educativa i, al mateix temps, una innovació tecnològica (Borges, 2009; Climent, 2018), de manera que el procés d'ensenyament-aprenentatge es recolze en aquestes càpsules d'àudio que l'estudiant pot escoltar en qualsevol moment del dia, sense necessitat de dedicar-li tots els seus sentits, i amb la facilitat d'accedir des dels seus telèfons intel·ligents o qualsevol dispositiu de mobilitat. Els nostres estudiants actuals pertanyen a aquesta generació, per la qual cosa la utilització de recursos audiovisuals, com el cas del pòdcast, facilitarà, en gran manera, el procés d'ensenyament-aprenentatge, encara que el seu domini de la tecnologia no implicarà que es troben familiaritzats i assimilen d'una manera òptima els continguts del temari de l'assignatura en aquest format sonor (Piñeiro-Otero, 2012)

2.1. El pòdcast com a expansió narrativa sonora de l'aula.

Existeix una àmplia llista d'investigacions entorn de l'ús dels pòdcasts en el context acadèmic. Les conclusions d'aquestes investigacions fan referència a les enormes possibilitats d'aquestes eines en el procés d'ensenyament-aprenentatge, des d'una perspectiva positiva per als estudiants (Piñeiro-Otero, 2012), com l'enriquiment de l'experiència d'aprenentatge (Boulos et al., 2006), la potenciació de l'atenció de l'estudiant i la seua reflexió (Baird i Fisher, 2006), la vinculació entre els continguts pràctics i teòrics (Pérez-Alaejos, 2019), l'increment de satisfacció (Miller i Piller, 2005) i, inclusivament, la reducció d'ansietat (Chan i Lee, 2007).

Els pòdcasts afavoreixen l'aprenentatge autònom i constitueixen una eina idònia per a les diverses modalitats d'ensenyament. El *podcasting* ha sigut incorporat amb èxit a les metodologies didàctiques de l'*e-learning*, de l'ensenyament semipresencial *b-learning*, així com a complement de l'ensenyament convencional. En qualsevol cas, és en el *mobile learning (m-learning)* on aquesta eina digital, d'essència sonora, adquireix els seus millors resultats (Piñeiro-Otero, 2012). Sobretot, per atendre aquelles característiques, assenyalades per Salmon i Nie (2008), que afavoreixen la flexibilitat del procés d'ensenyament-aprenentatge: la selecció del moment concret d'estudi; la possibilitat de seleccionar en quin lloc estudiar; el fet de poder marcar-se un ritme i una seqüència d'estudi; la incorporació de material més actualitzat, enriquit amb aportacions d'altres companys.

Segons la teoria promulgada per Edgar Dale del con de l'aprenentatge, l'estudiant només és capaç de recordar a les dues setmanes un 10% d'aquells conceptes que li són transmesos a través de l'escolta. Amb la innovació i millora docent que es planteja a la present investigació, sent els mateixos estudiants els qui dissenyen el procés de creació sonora, es pot arribar a retenir un 90% dels continguts, ja que no sols escoltaran, sinó que van a dir i fer, pel que l'autor destaca que és la millor forma d'aprenentatge (Dale, 1969).

2.2. La docència inversa

L'anomenada classe inversa, o *flipped classroom*, és un mètode pedagògic que pretén modificar els rols del professor i de l'alumne, tant dins com fora de l'aula. Substitueix les classes magistrals a les aules per pràctiques, treballs en equip o altres dinàmiques educatives i trasllada fora de l'aula els continguts perquè l'alumne els pugui seguir al seu ritme. D'aquesta manera, els continguts els apren

l'alumne mitjançant l'ús de materials multimèdia com vídeos o fitxers d'àudio, que s'adeqüen als continguts del temari a desenvolupar, de manera que pot resoldre dubtes o utilitzar aquests continguts a les classes presencials, cosa que augmenta la participació de l'alumnat a classe.

L'objectiu és que les activitats d'aprenentatge senzilles siguin realitzades pels alumnes fora de l'aula (com observar, memoritzar, resumir, etc.), i a l'aula dedicar-les a la realització d'activitats més complexes (com raonar, examinar, prioritzar, argumentar, proposar, etc.), les quals requereixen l'ajuda i l'experiència del docent, de manera que es pot passar d'un aprenentatge passiu de la metodologia tradicional a un aprenentatge més actiu, que millora la implicació de l'alumnat i afavoreix l'aprenentatge efectiu i profund (Wonglorsachon et al., 2014). D'una banda, a l'aula el docent actua de guia o facilitador del procés d'aprenentatge i atén la diversitat, a més de fer una retroalimentació als equips o grups d'alumnes, o fins i tot individualment. Finalment, estableix espais per a la coavaluació i l'autoavaluació. Mentrestant, a l'aula, l'alumnat realitza activitats (debats, exposicions orals, informes, diaris d'aprenentatge, quadern de treball, etc.), de les quals rep una retroalimentació per part del docent i dels companys/es.

D'altra banda, fora de l'aula el docent ha de dissenyar i planificar el procés d'aprenentatge integrant estratègies o models d'ensenyament diferents (aprenentatge basat en projectes, aprenentatge servei, aprenentatge cooperatiu i col·laboratiu, etc.). Tot això requerirà el disseny de les activitats a realitzar fora de l'aula (veure vídeos, àudios, documents, enllaços, qüestionaris, etc.) i la selecció de les tecnologies per obtenir aquest aprenentatge actiu (Tobias i Duffy, 2009), incloent-hi activitats d'avaluació que faciliten l'aprenentatge de l'alumne. Mentrestant, fora de l'aula, l'alumne ha d'accedir a les activitats o els recursos facilitats pel docent, i realitzar les activitats proposades. Amb això adquirirà els coneixements que haurà d'aplicar a les activitats a realitzar a l'aula.

Es pot apreciar que aquesta metodologia requereix un treball previ més gran per part dels i les docents per definir tant les activitats a realitzar fora de l'aula per part de l'alumnat, així com facilitar i/o elaborar els materials multimèdia per a la consulta per part dels alumnes, els quals hauran de fer un treball previ a l'assistència a les classes per a un millor aprofitament de les hores a l'aula.

3. METODOLOGIA

Per tal d'avaluar l'impacte en l'alumnat i en el procés d'aprenentatge dels projectes d'innovació docent assenyalats, s'ha implementat una metodologia combinada quantitativa-qualitativa, des del convenciment que aquesta combinació propicia una doble perspectiva que pot pal·liar algunes de les limitacions de les tècniques quantitatives i qualitatives preses per separat i en exclusiva. Així, s'han dissenyat dos qüestionaris quantitius dirigits a l'alumnat, un qüestionari qualitatiu dirigit tant a alumnat com a professorat i una rúbrica d'avaluació dels projectes, que passem a descriure tot seguit, amb la intenció de calibrar els efectes positius i els punts millorables de l'ús del pòdcast com a eina educativa. Totes aquestes eines de recollida de dades es van utilitzar amb alumnat del Grau en Comunicació Audiovisual de la Universitat Politècnica de València, amb el qual es van implementar els projectes docents objecte d'anàlisi. Tot seguit, ho mostrem amb més detall.

3.1. Participants

Els estudiants participants cursaven les assignatures Teoria i Ecologia dels Mitjans Audiovisuals, de segon curs, i Comunicació Interactiva, de tercer. En total, 150 participants potencials, dels qual van respondre el primer qüestionari 104 i el segon, 56. La diferència de participants es deu al fet que el primer es va passar de manera presencial durant la primera jornada lectiva d'ambdues assignatures, mentre que

el segon va haver de realitzar-se en línia a causa de les limitacions derivades del confinament sanitari. Quant al gènere, un 65% de les respostes van ser de dones i un 35% d'homes. Respecte a l'edat, en tractar-se d'alumnat dels cursos 2n i 3r, es troben majoritàriament entre els 19 i els 20 anys.

També cal referir-se al professorat de les assignatures esmentades i d'altres de corresponents a primer curs, que aportaren els coneixements tècnics necessaris per a la realització dels pòdcasts. Es poden considerar participants perquè, junt amb l'alumnat, van respondre el qüestionari participatiu i, a més, van aportar valoracions qualitatives que es presentaran en l'apartat de resultats. Les assignatures de primer curs que cal afegir a les esmentades més amunt són: Procés de Realització Radiofònica, Enregistrament i Edició de So i Expressió oral i locució en castellà/en valencià.

3.2. Qüestionaris

Quant als qüestionaris quantitativs dirigits exclusivament a alumnat, cal dir que el primer es va passar abans de començar el primer projecte pròpiament dit. Constava de 14 preguntes, 5 de les quals tenien l'objectiu de generar el perfil de l'estudiant d'acord amb els interessos de la recerca: sexe, edat, curs i grau, i nivell de coneixement i d'ús de pòdcasts. Amb les 9 restants es pretenien esbrinar les opinions prèvies de l'alumnat sobre l'ús del pòdcast com a ferramenta d'aprenentatge i van ser dissenyades en format d'escala de Likert. El segon qüestionari, passat al final del curs, al mes de juny, estava format pel primer més altres 15 preguntes relatives a la valoració del projecte en què l'alumnat havia participat.

Ambdós qüestionaris es van crear amb l'eina *Google forms* i les dades resultants, que presentem al següent apartat, van ser tractades amb l'aplicació *Excel* de Microsoft. Abans de realitzar cadascun dels qüestionaris, el participant era advertit que havia de donar la seua adreça electrònica, que només es podia contestar una vegada i que hi havia un temps limitat per a respondre'ls; amb això, es volia afavorir la resposta reflexiva i responsable.

Quant al qüestionari qualitatiu dirigit a professorat i alumnat, es va passar una vegada finalitzades totes les assignatures. El qüestionari constava de cinc preguntes obertes, concretament: 1. Quina ha estat la vostra experiència amb el projecte d'innovació docent?; 2. Has notat algun canvi en l'actitud i participació dels alumnes i les alumnes/ companys/es a les assignatures?; 3. Què t'ha aportat aquesta experiència?; 4. Pros i contres de la implementació d'aquest projecte i 5. Espai obert per qualsevol cosa que vulgues afegir sobre la iniciativa d'innovació docent.

3.3. Rúbrica

La rúbrica va ser dissenyada per tal d'avaluar aspectes de qualitat tècnica, locució, contingut i originalitat dels pòdcasts. Des del punt de vista dels projectes de millora docent, la rúbrica feia referència a les habilitats i els continguts que es treballen en la resta d'assignatures participants, les tres de primer curs, amb les quals s'assentaren les bases per a la realització dels fitxers de so: Procés de Realització Radiofònica, Enregistrament i Edició de So i Expressió oral i locució en castellà/en valencià. Tot seguit, reproduïm la rúbrica utilitzada (Figura 1).

A més d'aquestes eines dissenyades *ex professo* per a l'avaluació dels projectes, també s'ha realitzat una comparativa dels resultats acadèmics del curs anterior i del posterior a la realització i l'ús del pòdcast com a eina educativa en les assignatures implicades. Els resultats van ser positius, en el sentit que hi ha dades objectives que reflecteixen millora en diversos nivells: l'adquisició de competències i continguts i el desenvolupament d'actituds positives cap a l'aprenentatge, tal com mostren els apartats següents d'aquest capítol.

RÚBRICA	PÓDCAST				
	RANGOS DE VALORACIÓN				%
	10-8	8-6	6-4	4-1	
PRESENTACIÓN DEL PÓDCAST	La presentación del audio es buena, atractiva e interesante.	La presentación del podcast se muestra atractiva desde el inicio.	La presentación del podcast es básica y no es muy llamativa para los oyentes.	La presentación no cumple con el atractivo esperado por la audiencia.	10
CALIDAD TÉCNICA	El archivo de programa presenta una excelente producción técnica, tanto en calidad de los audios de voz grabados como de la edición y mezcla de los diferentes elementos sonoros utilizados que ayudan a la narración y pueden llegar a atrapar al oyente.	El archivo de programa presenta una buena producción técnica. Buena calidad de los audios de voz grabados y una correcta edición y mezcla de los diferentes elementos sonoros utilizados.	Se ha obtenido un archivo de programa con una aceptable producción técnica. Se ha elaborado un buen audio; no obstante, falta una edición de calidad, ya que ciertos elementos son defectuosos o requieren mejoras.	El archivo de programa presenta una deficiente producción técnica.	20
LOCUCIÓN	Intervención muy buena. Transmite el sentido del texto académico con el equilibrio idóneo entre seriedad e incitación a la escucha.	Entonación adecuada a los signos de puntuación, a pesar de que dubitativa en algún caso. La expresividad es correcta, a pesar de que poco/demasiado personal.	El ritmo no es suficiente fluido: entre palabra y palabra o idea e idea transcurre más tiempo del que es habitual en un discurso normal; rectifica y recurre a pausas inadecuadas o a palabras muleta.	El ritmo se interrumpe a causa de las constantes rectificaciones y pausas. La locución es monótona, sin ningún tipo de expresividad / demasiada apasionada.	20
ORIGINALIDAD	El podcast demuestra gran creatividad, desempeño y personalidad al realizarlo.	El podcast es sencillo y demuestra poca creatividad y trabajo.	El podcast es muy elemental y poco atractivo al oyente.	El podcast no es original.	10
USO DEL TIEMPO	Se adecúa al tiempo justo y las normas para elaborar una narración interesante sobre los contenidos a tratar	Elabora una presentación agradable e interesante sobre los contenidos, sin llegar a ajustarse a las normas de tiempo.	El tiempo utilizado no fue suficiente, por exceso o por defecto, para elaborar una presentación interesante relacionada con los contenidos a desarrollar.	No hizo un buen uso del tiempo y la narración elaborada no resulta interesante.	20
CONTENIDO	La manera de estructurar los contenidos y su presentación es altamente interesante y captura fácilmente la atención.	Los conceptos se presentan de forma fácilmente entendibles y cumple con las características explicadas antes de escuchar el podcast.	Los conceptos están planteados de manera no muy entendible y no está adaptada a las principales características del lenguaje radiofónico.	La estructuración de los contenidos como guion no cumple con las características abordadas y es difícil entender el sentido de esta.	20

Figura 1. Rúbrica d'avaluació dels pòdcasts (Font: Sanchis et al., 2021).

4. RESULTATS

4.1. Qüestionaris dirigits a l'alumnat participant

4.1.1. Qüestionari inicial

La primera pregunta del qüestionari inicial va dirigida a esbrinar quants dels participants són usuaris de pòdcast (Figura 2). Comprovem que el major percentatge respon que sí, però rarament o a vegades. Vora un 15% contesta que ho és sovint, el 5,6 % molt sovint i un 7,7% diu que no n'escolta mai.

La següent qüestió es refereix a la seua consideració del pòdcast com una ferramenta útil per a l'aprenentatge (Figura 3). En aquest cas, la majoria coincideix en la seua utilitat. De fet, només són 4 les persones que consideren que utilitzar el pòdcast com a recurs d'aprenentatge és poc o gens útil. El percentatge més alt, un 47,6% correspon a la consideració de "Bastant útil".

La següent pregunta té a veure amb l'experiència de l'alumnat amb la realització de pòdcast com a recurs d'aprenentatge en alguna de les assignatures cursades durant el Grau. La majoria de l'alumnat, un 81%, respon de manera afirmativa. L'alumnat es refereix als pòdcast realitzats en les assignatures Procés de Realització Radiofònica i Teoria i Ecologia dels Mitjans Audiovisuals (en aquest cas concret, l'alumnat de 3er), que ja van treballar aquestes qüestions (Alonso-López et al., 2021).

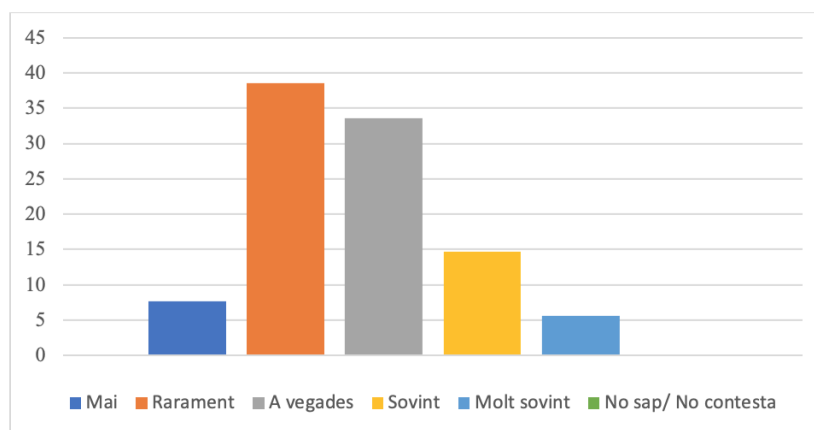


Figura 2. Respostes a la pregunta “Eres usuari de pòdcast?” (Qüestionari inicial).

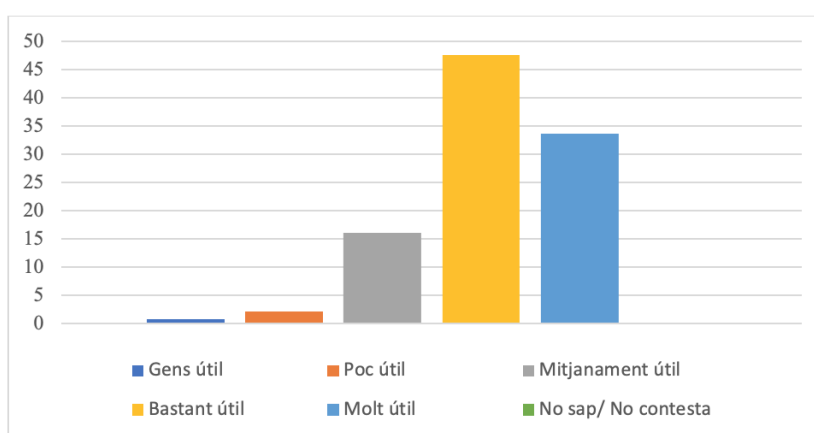


Figura 3. Respostes a la pregunta “Penses que pot ser útil utilitzar el pòdcast com a recurs per a l'aprenentatge?” (Qüestionari inicial).

El qüestionari continua amb les preguntes dissenyades en format d'escala de Likert, en les quals l'alumnat ha d'expressar el seu acord o desacord amb les qüestions plantejades.

En aquest sentit, les següents preguntes es refereixen a si és el professor qui ha d'elaborar el pòdcast com a recurs docent per a ampliar els coneixements impartits a l'aula o si és l'alumnat el que ha de realitzar el pòdcast ja que li permet adquirir coneixements de manera autònoma, ampliar-ne els que no s'imparteixen en l'assignatura i posar en pràctica coneixements d'altres matèries. La majoria es mostra a favor que siga l'alumnat el que treballa el pòdcast, però també hi ha un consens que siga el professorat qui desenvolupa aquests materials per a l'aprenentatge. Així mateix, es mostren d'acord que el pòdcast pot ajudar a adquirir amb més facilitat els coneixements de l'assignatura i en l'eficàcia de les activitats autònomes per a millorar l'aprenentatge i ampliar coneixements.

4.1.2. Qüestionari final

El qüestionari final, com s'ha referit en línies anteriors, es va realitzar de manera no presencial i la participació va ser menor, en concret, 72 respostes. No obstant això, els percentatges quant a gènere, edat i Grau cursat no van variar pràcticament respecte al qüestionari anterior.

En aquest cas, es torna a repetir a l'alumnat la pregunta de si són usuaris de pòdcast (Figura 4). En els resultats es pot comprovar com ha baixat el percentatge d'alumnat no usuari de pòdcast, augmentat, per tant el percentatge d'alumnat que sí ho és, sobretot els que escolten a vegades.

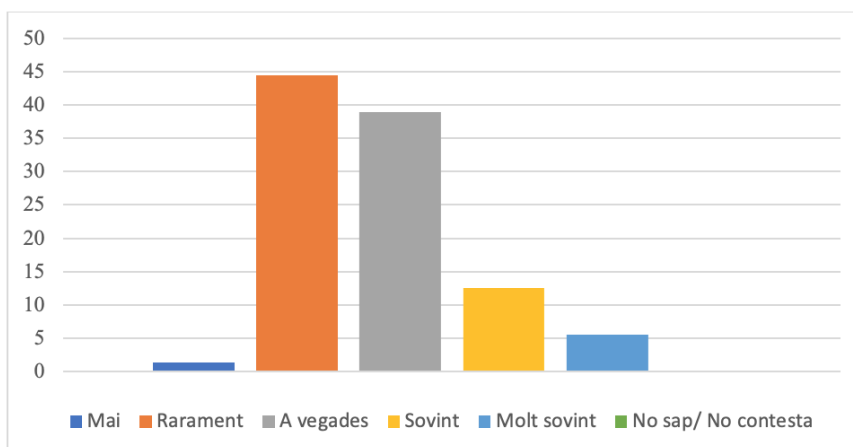


Figura 4. Respostes a la pregunta “Eres usuari de pòdcast?” (Qüestionari final).

En relació amb aquesta qüestió també es pregunta a través de quin dispositiu escolten pòdcast i amb quina activitat ho compaginen. La majoria de les respostes, vora un 95%, mostren que utilitzen el telèfon mòbil per escoltar pòdcast i que ho fan mentre es desplacen, ja siga caminant, conduint o en transport públic. En menor mesura, l'alumnat diu escoltar pòdcast mentre estudien o fan esport. Respecte a l'aplicació a través de la qual realitzen aquesta activitat, Spotify és la que més utilitzen, seguida de YouTube i, ja més lluny, iVoox.

A continuació, es torna a preguntar a l'alumnat per la utilitat del pòdcast com a recurs d'aprenentatge (Figura 5), però ja amb la perspectiva d'haver dut a terme el pòdcast grupal. La meitat de les respostes indiquen que l'alumnat el considera molt útil. A més, un 43% ho consideren bastant útil. Ací es pot veure també com el percentatge d'alumnat que no troba utilitat al pòdcast com a recurs per a l'aprenentatge és molt reduït, un 1,4%.

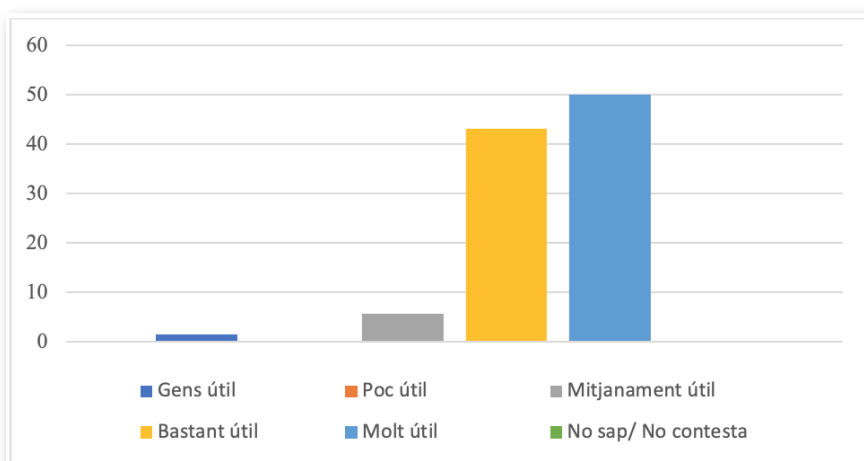


Figura 5. Respostes a la pregunta “Una vegada realitzat el pòdcast grupal, penses que ha sigut útil utilitzar el pòdcast com a recurs per a l'aprenentatge?”

Continuant amb les qüestions en format d'escala de Likert, es planteja de nou a l'alumnat si ha de ser el professor o l'alumnat l'encarregat d'elaborar el pòdcast com a recurs d'aprenentatge. En aquesta ocasió, la major part l'alumnat considera que han de ser elles i ells els que s'encarreguen de realitzar el pòdcast guiats pel professorat, ja que, d'aquesta manera poden adquirir coneixements de manera autònoma, posen en pràctica coneixements d'altres assignatures i a assimilar més fàcilment la matèria impartida en l'assignatura, fonamentalment la part teòrica.

Respecte a les preguntes relacionades amb al procediment de realització del pòdcast, consideren que ha de ser l'alumnat el que trie el tema sobre el qual versarà el seu treball. A més, estan molt d'acord amb la claredat i adequació de les indicacions del professorat per a l'elaboració del pòdcast així com amb l'ajuda rebuda i les revisions realitzades per part dels docents. Quant a les dificultats trobades, l'alumnat assenyala que la major part les han estat en l'elaboració del guió, mentre que la resta de tasques, com repartir-se els rols per al treball o la gravació i muntatge dels pòdcast, han sigut més senzilles.

En la part de balanç del treball realitzat, l'alumnat es mostra molt satisfet amb la utilitat del pòdcast per a l'aprenentatge de l'assignatura. Consideren que millora la comunicació oral i la capacitat d'aprenentatge autònom. Consideren que els pòdcast resultants són atractius i interessants i es mostren satisfets i motivats amb l'experiència.

4.2. Valoració de la iniciativa per part d'alumnat i professorat participant

L'alumnat es va mostrar molt motivat amb la proposta des del primer moment que es va exposar l'activitat del pòdcast al començament de les diferents assignatures. Aquest interès no va decaure sinó que es va mantenir fins al final del semestre. Fins i tot mesos després d'acabada l'experiència van expressar la seva satisfacció amb la iniciativa i els resultats obtinguts. Així, una de les alumnes participants va qualificar el procés d'aprenentatge actiu a través del pòdcast com a "realment positiu i ple d'aprenentatges".

En general, les opinions recollides a través del qüestionari qualitatiu i també a través de converses informals amb l'alumnat posen en relleu que aquesta metodologia va contribuir a l'adquisició de continguts teòrics en contraposició a altres mètodes més tradicionals. De fet, consideren que el pòdcast els ha resultat de gran utilitat i divertit com a recurs per a l'aprenentatge: "vam poder obtenir aprenentatges que amb un treball escrit tradicional no podríem haver obtingut"; "és una manera d'aprendre que no havia tingut anteriorment i crec que és innovadora, creativa i necessària". Així, consideren aquesta metodologia d'aprenentatge "una manera dinàmica i entretinguda d'aprendre conceptes i relacionar-los amb altres". Creuen que la realització del pòdcast els ajuda a pensar i raonar sobre allò que s'ha après a classe i no a memoritzar únicament: "és una forma d'assentar coneixements i de buscar informació sobre un tema que et permet entendre-ho molt millor", afirma una de les alumnes participants. O "ajuda a assimilar els conceptes en grup i desenvolupar les possibilitats que pot tenir un tema", afirma un altre alumne.

En aquest sentit, l'alumnat insisteix a confrontar les metodologies més actives front a altres eines: "crear un pòdcast ens ajuda a entendre els conceptes i que no siga únicament estudiar-los i vomitar-los en un examen. Treballar d'aquesta manera tan pràctica fa que ens interessem pel tema i vulguem fer la millor feina possible". El mateix opinen altres alumnes participants: "l'activitat de creació d'un pòdcast demostra el seu potencial, ens obliga a agafar una informació densa, sintetitzar-la i traduir-la a llenguatge radiofònic perquè resulti entenedora per a tothom"; "de cop, molts continguts aparentment inconnexos o irrellevants, cobren sentit".

Quan l'alumne/a entén i processa el contingut, s'involucra a l'assignatura. De fet, coincideixen a assenyalar la motivació que ha suposat la realització del treball, que consideren que els ha ajudat a

millorar la seua competència en comunicació oral i la capacitat de treball autònom. Tot i que l'alumnat entrevistat reconeix que el grau d'implicació de cada alumne/a depèn de l'interès personal que es tinga, destaquen que aquesta proposta els ha permès prendre la iniciativa i col·laborar per a l'aprenentatge col·lectiu de la classe: “deixar lloc per la imaginació i comunicar-nos amb la pròpia generació. Què més encertat que explicar-ho al meu company de pupitre?”. En aquest sentit, una altra alumna destaca que “al final un dels propòsits és aprendre nosaltres i compartir el material amb els nostres companys perquè ells també aprenguen per mitjà d'un contingut que és divertit, familiar i ens parla de tu a tu”.

En el cas del professorat també ens hem sentit molt satisfets amb l'experiència. El principal element on considerem que ha influït la introducció d'aquesta experiència sonora a l'aula ha estat, sense cap dubte, en la motivació. Hem notat com l'alumnat s'ha mostrat molt motivat cap a aquesta tasca, fet que s'ha traduït en una major implicació i creativitat a l'hora de transmetre continguts complexos. La seua implicació i motivació en obtenir un producte final que podrà ser escoltat per la resta de companys i companyes ha estat un element diferencial. Especialment entre l'alumnat de primer curs, que veu com, tot just començar la carrera, està desenvolupant la seua creativitat, utilitzant eines professionals i generant un producte audiovisual de qualitat.

En segon lloc, hem detectat que, en introduir l'aprenentatge actiu a l'aula mitjançant la generació de pòdcasts de continguts teòrics de les assignatures, s'ha produït una millora en l'assimilació dels continguts teòrics que han resultat més atractius. Ens agradaria destacar també la col·laboració i el treball en equip. L'alumnat no només ha volgut fer una bona feina pel seu propi interès (obtenir una bona qualificació), a més, ha volgut generar uns continguts de qualitat per compartir amb la resta d'estudiants presents i futurs. Per tant, aquest tipus de projectes d'aprenentatge no només permeten adquirir més fàcilment les competències específiques de l'assignatura mitjançant exemples pràctics, sinó que també permeten començar a desenvolupar competències igualment importants com són el treball en equip, la comunicació efectiva, l'autonomia personal i aprendre a aprendre.

Tot i que l'èxit de la iniciativa es deu en gran part a la implicació i la bona feina de l'alumnat, ens agradaria destacar que en aquest tipus de projectes és indispensable la implicació del professorat: l'alumne ha de sentir-se en tot moment recolzat en la tutorització del professor o professora en cadascuna de les parts del desenvolupament del projecte. En el cas del professorat implicat a la primera fase, a més, ressalten que l'experiència els ha permès treballar de manera transversal amb altres assignatures. És fonamental, per tant, que hi hagi una col·laboració estreta entre el professorat que participa en el projecte i també entre professorat i alumnat.

5. DISCUSSIÓ I CONCLUSIONS

En la implementació del pòdcast com a eina d'aprenentatge en l'aula universitària destaquen diverses qüestions com són la motivació de l'alumnat, la implicació del professorat i la transversalitat de la iniciativa.

En la primera d'aquestes, a partir dels resultats obtinguts, resulta destacable que en un primer moment, l'alumnat no és usuari habitual de pòdcast, però sí que considera que és una ferramenta útil per a l'aprenentatge. Aquesta percepció millora de manera considerable una vegada finalitzat el treball, la qual cosa indica la idoneïtat d'introduir aquest tipus d'aprenentatge actiu a l'aula. L'alumnat acull amb entusiasme la iniciativa, la desenvolupa amb un alt grau de motivació i implicació i considera que ha fet un bon treball i, sobretot, que ha après. En aquest procés, consideren fonamental la implicació del professorat. Però oferint el seu assessorament i guia en el procés d'elaboració del pòdcast, ja

que és el mateix alumnat qui considera que han de ser elles i ells mateixos qui elaboren el pòdcast. Aquesta percepció reforça la idea de l'aprenentatge autònom, ja que el mateix alumnat és conscient, i més després d'haver finalitzat els pòdcast, que el professorat ha de supervisar i tutoritzar el procés, però el treball l'ha de fer l'alumnat. D'aquesta manera, s'impliquen no només en l'elaboració dels pòdcast, sinó també en proporcionar material per facilitar l'estudi de l'assignatura a les companyes i companys.

Una altra qüestió rellevant és la posada en joc dels coneixements adquirits en altres assignatures, la qual cosa mostra la transversalitat de l'experiència d'ensenyament-aprenentatge.

Com a limitació de la present investigació, assenyalar la pandèmia viscuda a causa de la COVID-19 que va fer que la docència no fora presencial al 100%. Això va limitar el desenvolupament d'algunes activitats, com el pas d'enquestes o la gravació de pòdcast, que hagueren de fer-se de manera online. Tot i això, la bona predisposició d'alumnat i professorat va contribuir a l'èxit de la iniciativa.

D'altra banda, aquesta experiència obri la porta a nous estudis i investigacions relacionades amb l'aplicació del pòdcast a aspectes concrets d'una assignatura, la coordinació amb els Graus d'altres universitats per dur a terme projectes comuns i relacionar aquesta tècnica d'ensenyament-aprenentatge amb els Objectius de Desenvolupament Sostenible.

REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES

- Alonso-López, N.; Terol-Bolinches, R. i Fernández Planells, A. (2021). El Alumnado como prosumidor. El uso del pòdcast como recurso educativo en los estudios del Grado en Comunicación Audiovisual, en Sotelo, J. i González, J. (coord.) *Digital Media. El papel de las redes sociales en el ecosistema educacional en tiempos de Covid-19*. McGraw-Hill.
- Baird, D. E., i Fisher, M. (2006). Neo millennial user experience design strategies: Utilizing social networking media to support 'always on' learning styles. *Journal of Educational Technology Systems*, 34, 1, 5-32. Baywood Publishing Co.
- Berry, R. (2006). Will the iPod kill the radio star? Profiling podcasting as radio. *Convergence: The International Journal of Research into New Media Technologies*, 12(2), 143-162.
- Blanco, M. (2012). *Análisis del conocimiento de podcasts en España e Hispanoamérica. Caracterización de los usuarios y factores que determinan su consumo como nuevo medio de comunicación* (Inèdita). Tesi doctoral defesa a la Universidad Pontificia de Salamanca. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=54827>
- Borges, F. (2009). *Profcasts: Aprender y enseñar con podcasts*. Editorial UOC.
- Boulos, M., Maramba, I. i Wheeler, S. (2006). Wikis, blogs and podcasts: A new generation of Web-based tools for virtual collaborative clinical practice and education. *BMC Medical Education*, 41, 6, 1-8. NCBI.
- Chan, A. i Lee, M. (2007). Reducing the effects of isolation and promoting inclusivity for distance learners through podcasting, *Turkish Online Journal of Distance Education-TOJDE*, 8, 1, 85-104. Anadolu University Faculty of Communication Sciences
- Climent, I. (2018). El podcast como recurso educativo en el aula de música. *Revista Eufonia Didáctica de la Música*, 76, 39-42.
- Dale, E. (1969) *Audio-Visual methods in teaching*. Holt, Rinehart & Winston.
- Gallego, J. I. (2010). *Podcasting: Nuevos modelos de distribución para los contenidos sonoros*. Barcelona: UOC.
- IAB Spain, 2019. *Estudio anual de audio online*.

- Miller, M. i Piller, M. (2005). Principal factors of an audio reading delivery mechanism evaluating educational use of the iPod. En Kommers, P. i Richards, G. (eds.). *Proceedings of World Conference on Educational Multimedia, Hypermedia and Telecommunications*, 260-267. AACE.
- Pérez-Alaejos, M.P (2019). El uso del podcast educativo como modelo de innovación docente. En López Esteban, C. (Ed.) *De la innovación a la investigación en las aulas: modelos y experiencias en el Máster en Profesor de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de idiomas*. (51-62). Ediciones Universidad de Salamanca
- Piñeiro-Otero, T. (2012). Los podcasts en la educación superior. Hacia un paradigma de formación intersticial. *Revista Iberoamericana De Educación*, 58(1), 1-12. <https://rieoei.org/RIE/article/view/1462>
- Salmon, G. i Nie, M. (2008). Doubling the life of iPods. En Salmon, G. y Edirisingha, P. (eds.). *Podcasting for learning in universities*. McGrawhill.
- Sanchis, J. M., Terol-Bolinches, R., Navarro, C. i Mas, J. À. (2021). Aprendizaje basado en proyectos: Generación de pódcast en asignaturas de 1º del Grado en Comunicación Audiovisual, *VII Congreso Nacional de Innovación Educativa y Docencia en Red (IN-RED 2021)*, Universitat Politècnica de València.
- Sellas, T. (2009). *La voz de la Web 2.0. Análisis del contexto, retos y oportunidades del podcasting en el marco de la comunicación sonora* (Inèdita). Tesi doctoral defesa a la Universidad Internacional de Catalunya, Palafrugell. <http://www.tdx.cat/handle/10803/9351>
- Terol-Bolinches, R. (2016). *Radio 3.0 en el entorno municipal: valores, herramientas y recursos. El caso de la emisora municipal Llosa FM*. (Inèdita). Tesi doctoral defesa a la Universitat Politècnica de València. <https://doi.org/10.4995/Thesis/10251/67930>
- Tobias, S. i Duffy, T. M. (Eds.). (2009). *Constructivist instruction: Success or failure?* Routledge/Taylor & Francis Group.
- Wired (2005). Adam Curry wants to make you an iPod radio star. *Wired*. 13(03). <https://bit.ly/3u7CG6N>
- Wonglorsaichon, B., Wongwanich, S., & Wiratchai, N. (2014). The influence of students school engagement on learning achievement: A structural equation modeling analysis. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 116, 1748-1755.

Key factors to implement a multilingual and cross-curricular YouTube - Based Portal as an online Teacher Training resource

Torralba-Burrial, Antonio & García-Sampedro, Marta

Department of Education Sciences, University of Oviedo (Spain)

Abstract: Nowadays, social media, especially video, represent an important source of information, being relevant both in formal and in non-formal education. Training preservice teachers to use and generate online audiovisuals as teaching resources could improve their teaching and professional skills. This study presents an innovative experience developed at a Teacher Training faculty with the aim of fostering preservice teachers' generation and use of online videos as teaching resources. Student-generated videos have been located and disseminated through an online TV portal, YouTube-based, implemented for this purpose. The preservice teachers involved in the experience generated more than 300 didactic videos. The online tv portal was designed to link and connect the Teacher Training faculty teachers and students with other education faculties, and with some elementary and secondary schools. Additionally, this channel place value on student-generated videos and facilitate their projects dissemination. Results show a beneficial interaction for all of them, including a wide variety of video formats production. The contents released through these videos reveal a multicultural and multilingual richness, and a desirable and necessary interaction with schools. Flexibility in video and channel requirements became one of the most important key factors of the experience, which was able to accommodate the high heterogeneity among educative stages and institutions.

Keywords: teacher education, audiovisual materials, educational technology, social media, blended learning.

1. INTRODUCTION

Nowadays, social media represent an important source of information, being relevant both in formal and in non-formal education (Chawinga, 2017; Gleason & Von Gillern, 2018; Luo, 2018; Rodríguez, López et al., 2017). One of these social media main tendencies is the use of visual resources, especially video, which has become highly predominant over texts in most of them.

The progressive tendency towards an educational model of blended-learning (b-learning) that combines face-to-face and virtual learning processes, has been in-creasing for the last months due to COVID-19 pandemic necessities. The situation of total or partial school lockdown (IESALC, 2020) and the possibility of new closures in classrooms, schools or universities requires the implementation of e-learning and b-learning didactic tools and new methodological approaches (Ferdig et al., 2020). Pre-vious experiences show that all the participant teachers are not sufficiently trained for this new educational environment (Ramírez-Montoya et al., 2017). Bearing this in mind, educational authorities have imposed social media-facilitating curricula with the aim of integrating digital citizenship dimensions in the teaching-learning processes (Gleason & Von Gillern, 2018).

Among social media, YouTube has evolved into one of the most visited sites on the Internet, not only as an entertainment source, but also as a learning tool (Moghavvemi et al., 2018; Ramírez-Ochoa, 2016). YouTube's learning potential is extremely high, with outstanding successful experiences since their foundation in 2005 (Berk, 2009; Moghavvemi et al., 2018). However, in order to fulfil this didactic purposes, YouTube's channels should be properly selected (Romero-Tena et al., 2017) and

audiovisual content and production should be appropriate for the target audience (Buzzetto-More, 2014; Welbourne & Grant, 2015).

In this sense, YouTube has been implemented successfully as a learning resource in Primary (del Valle-Ramón et al., 2020), Secondary (Dreon et al., 2011; Gómez, 2014), and in Higher Education (Fleck et al., 2014; Buzzetto-More, 2015). Khan academy could be another excellent example of a teaching multimedia source (accessible through YouTube) with an external structured platform (<https://www.khanacademy.org>). More specifically, in the science teaching field, several studies have analyzed the use of YouTube in the teaching-learning processes finding three different types of approaches: students who use videos created for a general audience (Barry et al., 2016; Moll & Nielsen, 2017), students who consume videos made by teachers and addressed to their own classrooms (Arguedas & Herrera, 2016), and students who produce and watch their own videos (Hawley & Allen 2018; Jordan et al., 2016; Pereira et al., 2014).

In teacher training environments, preservice teachers, as with all university students, are social media users and audiovisual consumers in their private lives but they should also implement these resources in their future careers. Although university students of Social and Legal Sciences degrees (as preservice teachers) include most frequently than students of other knowledge areas the video generation to share digital contents, the percentages are still low in Spain (Prendes et al., 2019). Several studies state their favourable willingness to incorporate YouTube as an educational tool in their forthcoming teaching activities no matter whether they are specialized in early child-hood education, primary or secondary education (Rodríguez, Pérez et al., 2017; Szeto et al., 2016). Consequently, preservice teachers should meet the ability to integrate social networking among their teaching and learning skills (Boholano, 2017).

As social media, YouTube not only allows students to access to audiovisual content but also enables them to create and spread their own videos. This approach, through which students produce videos for the courses they are attending, has been successfully implemented worldwide in different areas at diverse educational levels (see review on Hawley & Allen, 2018). These sorts of videos enhance students' knowledge on procedures (Jordan et al., 2016, Pereira et al., 2014), concepts (Pereira et al., 2014), and general learning outcomes (Orús et al., 2016). Moreover, these videos can improve students' motivation and engagement on learning (Rodríguez-Muñiz et al., 2021; Stanley & Zhang, 2018).

From teachers' perspective, student-generated videos can be also used to assess students' didactic competence and their specific understanding of the matter (Gallardo-Williams et al., 2020). Consequently, there is a need to ameliorate video generation skills as didactic tools in teacher training processes.

Here, it is described the context, design and development of a student-generated videos experience in the Teaching Training context and the YouTube web portal in which they are located. Besides, some outcomes of the first years of the experience connecting Teacher Training faculties and schools are shown. This research also presents the different types of videos displayed regarding disciplines, educational stages (Early Childhood, Primary, Secondary Education and Teacher Training) and countries, highlighting the factors that facilitate this experience joint implementation among students, teachers and institutions.

2. METHODS

This YouTube-based portal, *Didactictac TV*, was created with the main aim of improving teacher training students' digital skills and cross-curricular competences (Castañeda et al., 2021; UNESCO,

2018). Additionally, connecting Teacher Training faculties with schools has also been considering as a fundamental aspect to be developed through the experience, placing value on students' generated videos. These video activities have been implemented through several specific didactic modules in three different teaching degrees and in a master's degree too (Table 1).

Table 1. Teachers, students and courses involved in *Didactic TV* project.

Course	Degree ¹	Year	Teachers	Students
Body expression and human communication	DECE	E	1	30
Curriculum development of social sciences	DPET	3 rd	1	40
Didactic training for the language classroom II-English	DPET	E	1	80
Didactics of Asturian Language II	DPET	4 th	1	60
Didactics of cultural and natural heritage	DPET & DECE	E	1	6
Didactics of Literature	DPET	4 th	1	180
Didactics of Mathematics I	DPET	2 nd	3	320
Didactics of plastic expression	DPET	2 nd	3	80
Didactics of Social Sciences	DPET	4 th	1	20
Didactics of the natural environment and its cultural implication	DPET	3 rd	4	320
Laboratory of experimental sciences	MDTT	1 st	1	12
Learning and teaching: English	MDTT	1 st	1	15
Organization and management of socio-educational institutions	DP	3 rd	1	90
Workshop of stories, games and songs for the Foreign Language classroom - English	DECE	E	1	60
TOTAL			18	1313

¹ DECE: Degree in Early Childhood Education. DP: Degree in Pedagogy. DPET: Degree in Primary Education Teaching. MDTT: Master's Degree in Teacher Training in Secondary and Upper Secondary Education and Vocational Training. E: Elective course.

The portal first version exhibited students' video productions through different courses channels using a website approach (García-Sampedro et al., 2021), but a second, more user-friendly, YouTube based version, was implemented and this version is used here. The feedback produced by university teachers, preservice teachers, and in-service teachers and pupils from elementary and secondary schools was essential in this choice. The YouTube video-sharing platform meets all requirements of the portal to implement the experience:

- Continuous updating.
- Individualized access to the specific course channels.
- Access to videos from the faculty classrooms.
- Online access from outside the university network.
- Video listing for public screens in Faculty building halls.
- Online access from schools

This approach has allowed to include other Teaching Training faculties and schools in the experience providing an innovative audiovisual tool to disseminate and share all types of video productions. This way, *Didactictac TV* portal, configured as a YouTube channel (Figure 1; <https://www.youtube.com/channel/UCcHZFvrh7XPpKu66Tq1MibA>), is nourished by specific YouTube courses channels related to (1) the Teacher Training and Education Faculty at University of Oviedo, (2) other Education Faculties from Spain, Japan and Poland; and (3) several schools (Primary and Secondary).

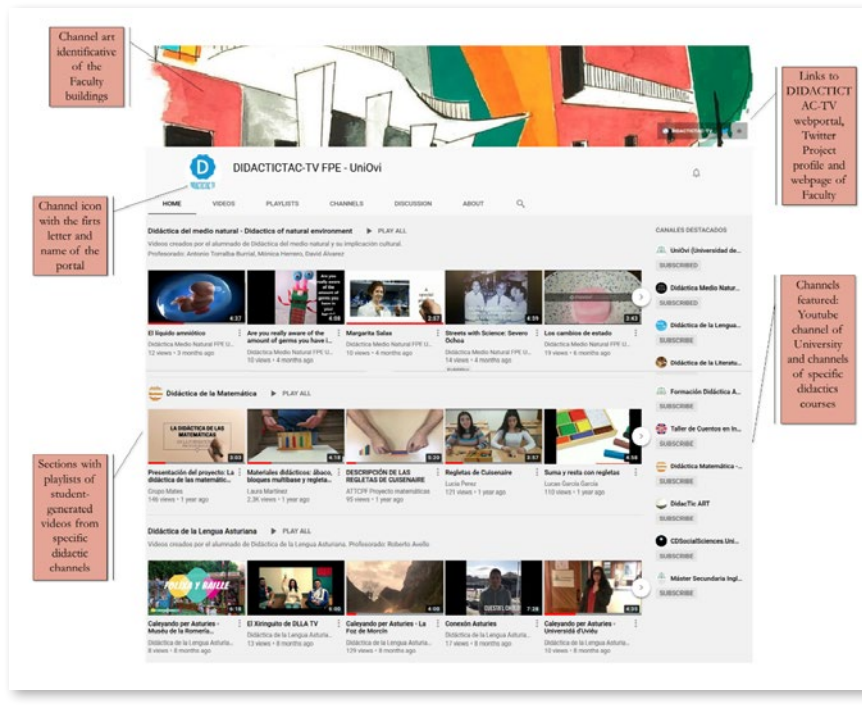


Figure 1. *Didactictac TV* YouTube channel portal.

Experience coordinators designed *Didactictac TV* portal to hold and link all the TV channels produced at the Teacher Training faculties and schools. On this web page, links to faculties and schools' webpages and blogs were also included, providing an extended version of Community of Inquiry (CoI) (Popescu & Badea, 2020). The portal provides an online environment with a general holistic integrated and comprehensive experience view (like the portal described by Rodafinos et al., 2018), where pre-service teachers can access to all simultaneous learning experiences from all the included educational institution, and schools can access to all *Didactictac TV* products, designed by students. The structure established to design the portal and integrate videos generated by the students is shown in Figure 2.

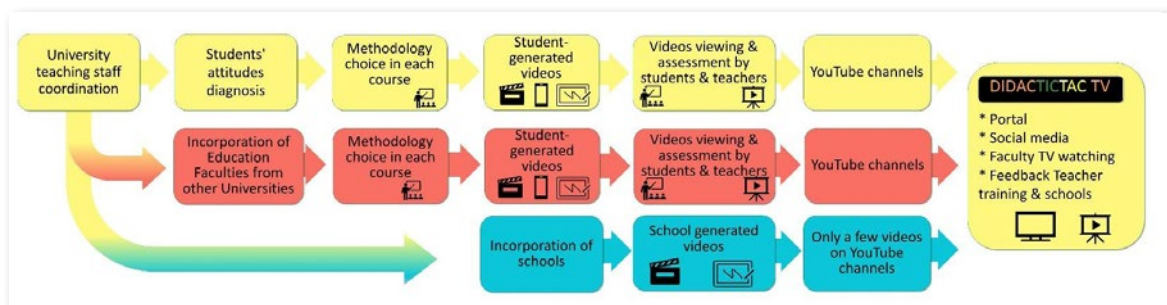


Figure 2. Experience stages including student-generated videos processes and Teacher Training faculties from other Universities and elementary and secondary schools' incorporation.

Preservice teachers' perceptions and attitudes about the experience as well as their opinions about b-learning and m-learning, resources showed a highly positive perception of the project, and their interest in including the generation of audiovisual products in their future classrooms. Networking with Teacher Training and Education Faculties from other Universities allows the incorporation of new working groups to the experience. At the same time, meetings with elementary and secondary schools' teachers enabled to recruit several local and national schools.

3. RESULTS AND DISCUSSION

3.1. Development of teacher training channels

In the beginning, twelve YouTube channels at the Teacher Training and Education Faculty, University of Oviedo were created and included in the experience. Most of them started in 2018/19 academic year. Channels were expected to be designed including a header image, a profile image, some project information, and links to the project web portal. However, only 17% of these project channels comply with all the required features, and 17% observe all the aspects except one. On the other hand, the channels hosted the student-generated videos (see below) but in some cases, the videos were held in the students YouTube accounts linked to several playlist of the course channel. These examples show that heterogeneity is inherent in this multidisciplinary, multicultural, and multilinguistic experience that involves numerous teachers and students from different disciplines, universities, countries and continents. This plurality, which is also intrinsic to the Faculty itself, increases when other faculties and schools from different regions and countries join in the experience.

The specific channels were linked to *Didactictac TV* YouTube general channel and the portal and were also linked to the courses' virtual classrooms in Virtual Campus of the University (implemented in a Moodle platform).

3.2. Development of channels in Elementary/Secondary Schools

Firstly, local schools were contacted and incorporated to the project, later, some regional schools showed their interest in joining in, and finally, some schools from other regions in the country were also included in it.

Teacher contacts and arrangements were made through telephone calls and afterwards, an informative meeting was celebrated at the Faculty. Some university and schoolteachers shared their experience with other colleagues, and more faculties and schools were aggregated to the project successively. Along the project, some specific meetings were organized with these new members to explain the characteristics of the project and provide them with the necessary information and protocols to be followed.

Whilst the portal was being developed at the faculty, some schools started to implement their own channels. Some of these channels were hosted in YouTube and some others in Vimeo platforms. Both types were held on webpages, Google Drive or school blogs, according to schoolteachers' preferences. Seven schools participated in the first-year project experience and six more were incorporated to *Didactictac TV* during the second.

The variety of thematic and video styles was very wide. Among those publicly available on YouTube, those produced by secondary students were recorded in English and were used mainly as a foreign language learning tool, and their topics were related to History, Experimental Sciences and Arts. In Primary Schools, environmental issues, Experimental Sciences, Music and Languages learning were the most frequent subjects in the audiovisuals.

3.3. Generation of audiovisual resources by preservice teachers

Groups of 4-5 preservice teachers were organized to design the videos. Students' groups selected a course content, wrote a digital storytelling including concepts and methods to be learned, and combined them with an engaging and suitable production (Dreon et al., 2011) for their audience (primary or secondary education students). After discussing video objectives, contents and methodology with their course teachers, students recorded their videos using mobile devices (smartphones, tablets or laptops) according to BYOD model (Bring Your Own Device). Empty classrooms, faculty nearby streets or students' own homes become recording sets.

Students showed a wide variety of video styles in which the main actors' roles were performed by puppets, toys, drawings, photographs, or students themselves. In most cases, videos were edited with mobile devices and for this purpose, students chose free or shareware software (e.g., Filmorago, Filmora, PowerDirector, Viva Video...).

The student-generated videos were viewed and discussed in the classrooms, and those approved by teachers were uploaded to the course YouTube channel. In some of the courses, students uploaded videos through their Google accounts, and the teacher linked all the course videos in a playlist; in some others, students' videos were uploaded by the teacher. In both cases, students previously signed an authorization to let the university reproduce their videos. This permission can be revoked at any time (in this case, the visibility of the video affected by the request is turned into private mode or eliminated, depending on the platform of the channel). After uploading the videos, preservice teachers should provide subtitles in the language they consider more appropriate, following info accessibility criteria (Rodafinos et al., 2018; Torralba-Burrial & Herrero Vázquez, 2018), and using YouTube accessibility options (Acosta et al., 2020).

3.4. Portal as Community of Inquiry

The design and implementation of the portal has been a complete success and has exceeded all the expectations bearing in mind the high number of participants, videos and institutions involved.

In Table 2, the portal use is shown, considering the number of accessible videos and the number of views achieved. It should be born in mind that the number of audiovisual resources generated by the students was higher than the figures shown below since some videos are not publicly available for different reasons. In some cases, students were not happy with the quality of images or sound. In some other cases, teachers found mistakes in explanations or excessive use of copyrighted material. Schools also decided not to publish some of their videos because of privacy issues and public image of under-age students.

Table 2. Number and views of student-generated videos accessible through the portal.

Educational centers	Videos	Views
Faculty of Teacher Training and Education of University of Oviedo	176	5719
Education Faculties from other universities	37	14089
Elementary and Secondary Schools	105	3989
TOTAL	318	23 797

Analyzing how preservice teachers access and interact with the teaching resources they have produced, and with those produced by their peers from different countries, can improve the design of

educational networking and their social media use. In this sense, some other studies have showed that students access to YouTube videos mainly through mobile devices (e.g., Buzzetto-More, 2014). However, the specific analysis of one of the main channels in *Didacticac TV*, Didactics of Natural Environment, show a similar access through computers and mobile phones (around 50% each) and a minimal rate was found for the access through other mobile devices (Torralba-Burrial et al., 2021).

Other studies on Communities of Inquiry development analysed blog posts and tweets as complementary support to CoI learning and discussion spaces (Popescu & Badea, 2020). In this case, although there have been interactions on the portal and the videos through Twitter and Facebook, the most used social media has been WhatsApp, according to video access analyses hosted in YouTube (Torralba-Burrial et al., 2021). Social media such as Facebook, Twitter and Instagram can be perceived more as social interaction tools than as educational tools by students (Garrison, 2017), however, WhatsApp is normally used as a collaborative learning tool among university students. Private interactions among students in WhatsApp are considered opaque by teachers, and could only be estimated indirectly by analyzing different channels and videos accesses in YouTube from that social network (Torralba-Burrial et al., 2021).

One of the most interesting possibilities of the portal is facilitating the connection amidst preservice teachers, in-service teachers and students, allowing the discussion about audiovisual productions and methodologies used.

Additionally, the portal has allowed preservice teachers to connect with elementary/secondary schools and schools with them: preservice teachers produce audiovisual didactic resources, and schoolteachers and their pupils can view videos, discuss and give some feedback to them. Preservice teachers can also view videos generated by other preservice teachers from other collaborating universities in the project and compare them with their own work (Figure 3). At the beginning of the project, preservice teachers provided feedback on the videos generated by primary and secondary school students was considered, but legal issues regarding image privacy in the case of minors, especially in primary education students, ruled out this possibility.

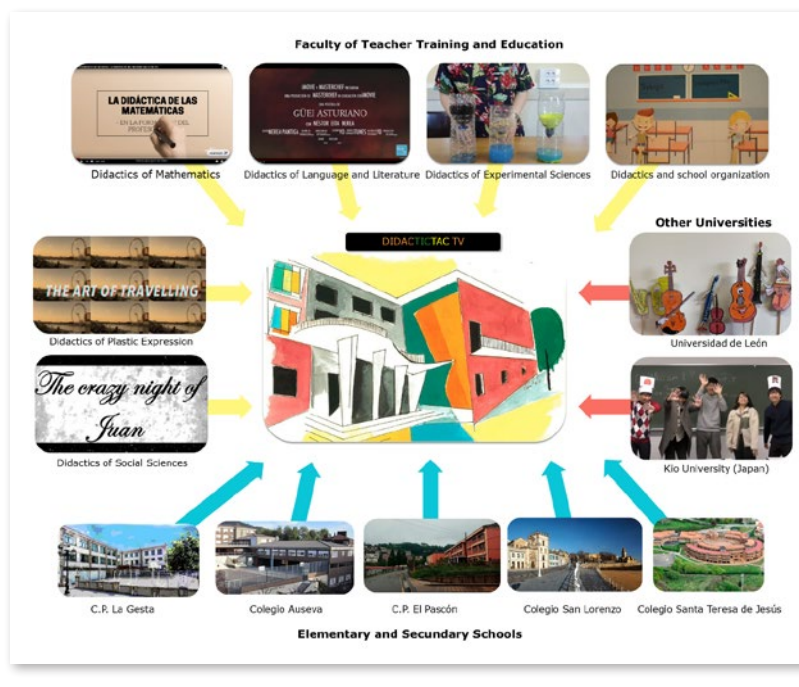


Figure 3. Visual scheme showing main portal inputs from preservice teachers training courses, education faculties from other universities, and regional schools.

The portal has allowed the connection among preservice teachers from several regions, countries and continents with different cultures and languages. The student-generated videos have facilitated the comparison of preservice teachers' productions in different didactic disciplines in Teacher Training contexts (teaching of Experimental sciences, Mathematics, Social sciences, Languages...).

4. CONCLUSIONS

This innovative experience has been a success, regarding the high number of teachers, courses and students from the institutions involved. *Didactictac TV* portal has evolved into a stimulating, beneficial and helpful didactic innovation in the Faculty of Teacher Training and Education at University of Oviedo and in the other participant universities and schools' contexts, permitting the connection and interaction among preservice teachers and university teachers with schoolteachers and pupils through their audiovisual productions. These productions, published in several distinct languages (Spanish, Asturian, English, Japanese, Polish), deal with an extremely wide variety of didactic topics and are edited in completely different styles. The videos produced by students, both at universities and at schools are multicultural and cross curricular, providing a very stimulating vision of the didactic topics and approaches delivered. Likewise, the large number of teachers, students, departments and courses involved have developed a collaborative relationship focused on spreading and publicizing their common interests and products and provides an idea of the magnitude of the project.

The didactic experience was firstly addressed to Education faculties. However, its implementation in primary and secondary schools helped extend and enlarge an extremely important and necessary university-school / school-university network. Faculties of Education can learn what projects and methodologies are being developed at schools and the other way round, schools can disseminate their projects and connect with faculties which facilitates this mutual innovative progress.

The didactic experience presented in this article was initially conceived as an innovative way of connecting students and teachers from different teaching fields within the faculty, as well as connecting education faculties from different parts of the world. Besides, *Didactictac TV* also pretended to add value to students' audiovisual products and promote their dissemination. Additionally, the necessary connection with schools opened the door to schoolteachers and student's participation. Heterogeneity is inherent in this multidisciplinary, multicultural and multilingual project which includes numerous teachers and students from different educational levels. Therefore, it would be advisable, as a recommendation for practitioners starting a similar portal or experience, to try to accommodate to this heterogeneity designing clear and effective instructions, guidelines and tutorials addressed to teachers and students in order to facilitate a smooth workflow. For all these reasons, flexibility became one of the most important characteristics of the project which was able to accommodate this heterogeneity of its many users. The elaboration of chart flows with clear instructions for teachers and students helped implement the project in many diverse institutions and led to its expansion, avoiding feelings of helplessness among its participants.

It would be optimal to elaborate the necessary tools to value to what extent preservice teachers integrate the acquired skills during their work placement periods or in their future professional development. It would be recommendable to analyze what sort of devices are employed by users to access the portal (smart phones, tablets, laptops, computers...) in different educational levels and countries. It would also be essential to know if teachers and students utilize portal videos as a resource for their practices or lessons, or if they use them to interact with their students or among students. Another possibility would be to research if videos are watched in full or not. Finally, it would also be interesting to

know to what extent the project facilitates methodological and cultural exchange among participants. All this information will be very useful to help preservice teachers to design their future products, use educational networks and improve their teaching skills.

Acknowledgments

Implementation of the experience had the previous go-ahead by the Dean of the Teacher Training and Education Faculty and by the Director of the Education Sciences Department, being approved by the Teaching Innovation Committee of the University of Oviedo (teaching innovation projects code PINN-18-A-022, according to agreement dated 27/11/2019, and code PINN-19-B-02, according to agreement dated 02/12/2020). Analysis of the learning experience and online TV portal was developed within the framework of the University of Oviedo project *Generation, Use and Evaluation of Digital Teaching Resources* (code UNOV-21-RLD-UE-5). The authors express their acknowledgments to the participant professors and students from the Teacher Training and Education Faculty, other Education Faculties, and to the schoolteachers and students who have collaborated with enthusiasm in the *Didactictac TV* portal experience integrating the production of audiovisual resources in their teaching-learning processes from their elementary and secondary schools.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Acosta, T., Acosta-Vargas, P., Zambrano-Miranda, J., & Lujan-Mora, S. (2020). Web Accessibility evaluation of videos published on YouTube by worldwide top-ranking universities. *IEEE Access*, 8, 110994-111011. <http://dx.doi.org/10.1109/ACCESS.2020.3002175>
- Arguedas, C. A., & Herrera, E. W. (2016). Implementación de un canal en YouTube para apoyar un curso Física. *Atenas, Revista Científico Pedagógica*, 2(34), 55-67.
- Barry, D. S., Marzouk, F., Chulak-Oglu, K., Bennett, D., Tierney, P., & O’Keeffe, G. W. (2016). Anatomy education for the YouTube generation. *Anatomical Sciences Education*, 9(1), 90-96. <https://doi.org/10.1002/ase.1550>
- Berk, R. A. (2009). Multimedia teaching with video clips: TV, movies, YouTube, and mtvU in the college classroom. *International Journal of Technology in Teaching & Learning*, 5(1), 1-21.
- Boholano, H. (2017). Smart social networking: 21st century teaching and learning skills. *Research in Pedagogy*, 7(1), 21-29. <http://dx.doi.org/10.17810/2015.45>
- Buzzetto-More, N. A. (2014). An examination of undergraduate student’s perceptions and predilections of the use of YouTube in the teaching and learning process. *Interdisciplinary Journal of E-Learning and Learning Objects*, 10, 17-32. <http://dx.doi.org/10.28945/1965>
- Buzzetto-More, N. (2015). Student attitudes towards the integration of YouTube in online, hybrid, and web-assisted courses: An examination of the impact of course modality on perception. *Journal of Online Learning and Teaching*, 11(1), 55-73. https://jolt.merlot.org/vol11no1/Buzzetto-More_0315.pdf
- Castañeda, L., Esteve-Mon, F. M., Adell, J., & Prestridge, S. (2021). International insights about a holistic model of teaching competence for a digital era: the digital teacher framework reviewed. *European Journal of Teacher Education*, 1-20. <https://doi.org/10.1080/02619768.2021.1991304>
- Chawinga, W. D. (2017). Taking social media to a university classroom: teaching and learning using Twitter and blogs. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 14, 3. <https://doi.org/10.1186/s41239-017-0041-6>

- del Valle-Ramón, D., García-Valcárcel, A., & Basilotta, V. (2020). Project-Based Learning Through the YouTube Platform for Teaching Mathematics in Primary Education. *Education in the Knowledge Society (EKS)*, 21, 16. <https://doi.org/10.14201/eks.20272>
- Dreon, O., Kerper, R. M., & Landis, J. (2011). Digital storytelling: A tool for teaching and learning in the YouTube generation. *Middle School Journal*, 42(5), 4-10.
- Ferdig, R. E., Baumgartner, E., Hartshorne, R., Kaplan-Rakowski, R., & Mouza, C. (2020). *Teaching, Technology, and Teacher Education during the COVID-19 Pandemic: Stories from the Field*. Association for the Advancement of Computing in Education (AACE).
- Fleck, B. K., Beckman, L. M., Sterns, J. L., & Hussey, H. D. (2014). YouTube in the classroom: Helpful tips and student perceptions. *Journal of Effective Teaching*, 14(3), 21-37. https://uncw.edu/jet/articles/vol14_3/fleck.pdf
- Gallardo-Williams, M., Morsch, L. A., Paye, C., & Seery, M. K. (2020). Student-generated video in chemistry education. *Chemistry Education Research and Practice*, 21(2), 488-495. <https://doi.org/10.1039/C9RP00182D>
- García-Sampedro, M., Torralba-Burrial, A., & Álvarez, D. (2021). La tv online en la Formación del Profesorado. Diseño, materiales e implementación de DIDACTICTAC-TV. In M. A. Fueyo (Ed.), *XIII Jornadas de Innovación Docente 2020 Enseñar en tiempos de pandemia. Aprendizajes para la innovación de la docencia en entornos híbridos* (pp. 191-201). Universidad de Oviedo.
- Garrison, R. (2017). *E-Learning in the 21st Century. A Community of Inquiry Framework for Research and Practice* (3rd edition). Routledge.
- Gleason, B., & Von Gillern, S. (2018). Digital citizenship with social media: Participatory practices of teaching and learning in secondary education. *Educational Technology & Society*, 21(1), 200-212.
- Gómez, J. C. (2014). Videos educativos de YouTube para la enseñanza de las Ciencias Naturales en Educación Básica colombiana. *Revista Escenarios*, 14, 56-81.
- Hawley, R., & Allen, C. (2018). Student-generated video creation for assessment: can it transform assessment within Higher Education? *International Journal for Transformative Research*, 5(1), 1-11.
- IESALC (2020). *COVID-19 y educación superior: De los efectos inmediatos al día después. Análisis de impactos, respuestas políticas y recomendaciones*. Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe. UNESCO.
- Jordan, J. T., Box, M. C., Eguren, K. E., Parker, T. A., Saraldi-Gallardo, V. M., Wolfe, M. I., & Gallardo-Williams, M. T. (2016). Effectiveness of student-generated video as a teaching tool for an instrumental technique in the organic chemistry laboratory. *Journal of Chemical Education*, 93(1), 141-145. <https://doi.org/10.1021/acs.jchemed.5b00354>
- Luo, T. (2018). Delving into the specificity of instructional guidance in social media-supported learning environments. *Journal of Information Technology Education: Innovations in Practice*, 17, 37-54. <https://doi.org/10.28945/3974>
- Moghavvemi, S., Sulaiman, A., Jaafar, N. I., & Kasem, N. (2018). Social media as a complementary learning tool for teaching and learning: the case of YouTube. *International Journal of Management Education*, 16(1), 37-42. <https://doi.org/10.1016/j.ijme.2017.12.001>
- Moll, R., & Nielsen, W. (2017). Development and validation of a social media and science learning survey. *International Journal of Science Education*, 7(1), 14-30. <https://doi.org/10.1080/21548455.2016.1161255>

- Orús, C., Barlés, M. J., Belanche, D., Casaló, L., Fraj, E., & Gurrea, R. (2016). The effects of learner-generated videos for YouTube on learning outcomes and satisfaction. *Computers & Education, 95*, 254-269. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2016.01.007>
- Pereira, J., Echeazarra, L., Sanz-Santamaría, S., & Gutiérrez, J. (2014). Student-generated online videos to develop cross-curricular and curricular competencies in Nursing Studies. *Computers in Human Behavior, 31*, 580-590. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2013.06.011>
- Popescu, E., & Badea, G. (2020). Exploring a Community of Inquiry Supported by a Social Media-Based Learning Environment. *Educational Technology & Society, 23*(2), 61–76.
- Prendes, M. P., Román, M., & González, V. (2019). How university students use technologies to learn: a survey about PLE in Spain. *Education in the Knowledge Society (EKS), 20*, 10. https://doi.org/10.14201/eks2019_20_a10
- Ramírez-Montoya, M. S., Mena, J., & Rodríguez-Arroyo, J. A. (2017). In-service teachers' self-perceptions of digital competence and OER use as determined by a xMOOC training course. *Computers in Human Behavior, 77*, 356-364. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2017.09.010>
- Ramírez-Ochoa, M. I. (2016). Posibilidades del uso educativo de YouTube. *Ra Ximhai, 12*(6), 537-546. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=46148194036>
- Rodafinos, A., Garivaldis, F., & McKenzie, S. (2018). A fully online research portal for research students and researchers. *Journal of Information Technology Education: Innovations in Practice, 17*, 163-178. <https://doi.org/10.21125/edulearn.2016.1171>
- Rodríguez, G., Pérez, J., Cueva, S., & Torres, R. (2017). A framework for improving web accessibility and usability of Open Course Ware sites. *Computers & Education, 109*, 197-215. <http://dx.doi.org/10.1016/j.compedu.2017.02.013>
- Rodríguez, M. R., López, A., & Martín Herrera, I. (2017). Percepciones de los estudiantes de Ciencias de la Educación sobre las redes sociales como metodología didáctica. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación, 50*, 77-93. <https://doi.org/10.12795/pixelbit.2016.i50.05>
- Rodríguez-Muñiz, L. J., Alonso-Castaño, M., & Muñiz-Rodríguez, L. (2021). Análisis del conocimiento de estudiantes para maestro o maestra en la elaboración de vídeos educativos: una experiencia didáctica. *Magister, 33*(1), 75-84. <https://doi.org/10.17811/msg.33.1.2021.75-84>
- Romero-Tena, R., Ríos Vázquez, A., & Román-Graván, P. (2017). YouTube: evaluación de un catálogo social de vídeos didácticos de matemáticas de calidad. *Prisma Social: Revista de Ciencias Sociales, 18*, 515-539. <https://revistaprismasocial.es/article/view/1387/1673>
- Stanley, D. & Zhang, Y. (2018). Student-produced videos can enhance engagement and learning in the online environment. *Online Learning, 22*(2), 5-26. <https://doi.org/10.24059/olj.v22i2.1367>
- Szeto, E., Cheng, A. Y. N., & Hong, J. C. (2016). Learning with social media: How do preservice teachers integrate YouTube and social media in teaching? *The Asia-Pacific Education Researcher, 25*(1), 35-44. <https://doi.org/10.1007/s40299-015-0230-9>
- Torralba-Burrial, A. & Herrero Vázquez, M. (2018). Potenciando la inclusión mediante buenas prácticas en infoaccesibilidad: la Didáctica de las Ciencias de la Vida en la formación inicial de maestros de Educación Infantil y Primaria. In A. I. Allueva Pinilla & J. L. Alejandro Marco (Eds.), *Casos de éxito en aprendizaje ubicuo y social mediado con tecnologías* (pp. 109-117). Prensas de la Universidad de Zaragoza.
- Torralba-Burrial, A., Álvarez, D., Herrero, M., & García-Sampedro, M. (2021). Recursos didácticos audiovisuales en YouTube sobre Medio Natural: generación y autoconsumo por futuros docentes de Educación Primaria. In *29 Encuentros de Didáctica de las Ciencias Experimentales* (pp. 810-817). Universidad de Córdoba & Ápice.

UNESCO. (2018). *UNESCO ICT Competency Framework for teachers* (Version 3). UNESCO.

Welbourne, D. J., & Grant, W. J. (2016). Science communication on YouTube: Factors that affect channel and video popularity. *Public Understanding of Science*, 25(6), 706-718. <https://doi.org/10.1177/0963662515572068>

Las posibilidades de las narrativas transmedia aplicadas a la enseñanza universitaria en España

Torres-Martín, José Luis¹; Castro-Martínez, Andrea¹ y Díaz-Morilla, Pablo²

¹*Departamento de Comunicación Audiovisual y Publicidad, Universidad de Málaga (España);*

²*EADE Universidad-University of Wales-Trinity Saint David, Málaga (España)*

Abstract: Transmedia narratives are a reality in today's society, as they offer the possibility of using various platforms and media to communicate messages while appealing to the active role of the receivers who become creators. From an educational approach, they can be used to dynamise the teaching-learning processes in any type of training. This paper reviews the literature on the use of these methodologies in Spanish university education -Scopus, 2016-2021-. The results show the gradual increase, accelerated by the Covid-19 crisis, of transmedia narratives as a teaching methodology, at the same time as the interest of the academy in them has increased. Resources such as educational platforms, MOOCs, video in different formats and videoconferencing applications have demonstrated the flexibility and multiple ways in which new media can be used to promote meaningful learning. Transmedia narratives, in addition to encouraging student participation, open up new possibilities at an expressive level; although they are still not being used to their full potential, as sometimes the technological aspect is given priority and they require training and capacity building for teachers. It is concluded that transmedia narratives are a tool increasingly used in the Spanish university environment and with an important future development.

Keywords: Transmedia, storytelling, education, learning, university, Spain.

1. INTRODUCCIÓN

La globalización de Internet ha originado el fenómeno de la convergencia, cuyo rasgo característico es la hibridación de géneros, formatos y soportes que ha alumbrado un nuevo paradigma comunicativo. Este estado de las cosas, desconocido hasta este momento y que se encuentra en constante mutación, no se define únicamente por la continua evolución tecnológica, sino también por la interrelación que provoca entre los individuos de esta sociedad red (Castells, 2006) y, a su vez, por la transformación producida en las atribuciones de los consumidores o usuarios de los medios, que han pasado de tener una actitud pasiva a ser generadores de contenidos, gracias a las posibilidades que les ha concedido la Web 2.0.

Esta nueva situación desafía a la educación superior, cuyo alumnado posee actualmente el perfil de nativo digital, ajeno ya a la unidireccionalidad que ha caracterizado tradicionalmente el proceso de aprendizaje docente-discente en las aulas universitarias. La Declaración de Bolonia (Unión Europea, 1999) y la puesta en marcha del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) ya condujeron a repensar las enseñanzas superiores para enfocar los estudios hacia la práctica y el ámbito profesional. Esta nueva orientación, encaminada a promover la inserción laboral del estudiantado (Armendáriz, 2015; Castelló-Martínez, 2020) conlleva una transformación profunda del esquema tradicional de la comunicación para el aprendizaje anteriormente mencionada (Martínez-Rodrigo y González-Fernández, 2012).

La adaptación a este nuevo paradigma se vio apremiada por la aparición de la pandemia de la COVID-19; las circunstancias epidemiológicas modificaron las prácticas educativas y obligaron a adaptar el aprendizaje formal a una educación a distancia mediada por la tecnología y las pantallas (Harris y Jones, 2020). Los profesionales de la docencia se vieron forzados a adaptar sus métodos de enseñanza

para afrontar, en primer término, la virtualidad total, y, una vez superada la fase de confinamientos más restrictiva, escenarios marcados por la semipresencialidad (Spínola-Sanjuán y Castro-Martínez, 2021). Esta situación abocó a una rápida –y precipitada, en muchas ocasiones– transformación digital en el ámbito educativo a todos los niveles, incluida la educación superior (García-Peñalvo, 2020; García-Peñalvo y Corell, 2020).

Por todo ello, la presente investigación tiene como objetivo analizar las posibilidades y el estado actual de establecimiento de las narrativas transmedia como método de aprendizaje en las universidades españolas o, lo que es lo mismo, de las expansiones de los contenidos educativos a través de diversos medios y en la que el alumnado juega un rol activo.

2. ¿QUÉ SON LAS NARRATIVAS TRANSMEDIA?

Las narrativas transmedia –o *transmedia storytelling*, concepto introducido por Jenkins (2003)– se caracterizan por dos aspectos fundamentales: en primer lugar, su discurso se lleva a cabo utilizando como vehículos distintos medios y plataformas y, por otra parte, los receptores dejan de tener la actitud pasiva que les definía en el paradigma comunicativo tradicional para pasar a generar nuevos contenidos (Scolari, 2014). Aunque los universos transmedia no son un fenómeno reciente (Freeman, 2016), las nuevas tecnologías y, especialmente, el desarrollo de la Web 2.0 y las redes sociales (Hidalgo-Marí y Segarra-Saavedra, 2017; de la Fuente, Lacasa y Martínez-Borda, 2019) han favorecido su crecimiento exponencial.

La transmedialidad se puede aplicar, como a cualquier otro acto comunicativo, al proceso de aprendizaje entre docentes y alumnado, puesto que en dicho acto se pueden utilizar diversos medios y plataformas para transmitir los contenidos de las diferentes materias, así como interpelar a los estudiantes para que generen contenidos nuevos a partir de los originales proporcionados por el profesorado. Este hecho supone, de forma efectiva, una fractura en la unidireccionalidad que ha caracterizado al aprendizaje en la educación reglada y a la que ya se ha hecho referencia al inicio del presente capítulo.

3. EL USO DE LAS NARRATIVAS TRANSMEDIA APLICADAS AL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE

La potenciación de la participación del alumnado (Labrador, Andreu y de Vera, 2008) a través del empleo de metodologías que favorezcan el aprendizaje activo (Fernández March, 2006) ha marcado de manera decisiva a las últimas tendencias sobre la enseñanza reglada (Coll, 2013). Entre dichas metodologías se encuentran la clase invertida o *flipped classroom* (Bishop y Verleger, 2013), el trabajo colaborativo (Estrada, 2015), los métodos de caso (Yacuzzi, 2005), la investigación-acción (Vidal y Ribera, 2007) o el aprendizaje por proyectos (Álvarez et al., 2010), por citar solo algunos ejemplos. En estas nuevas metodologías han influido de forma determinante la introducción de las nuevas tecnologías (Cabero, 1994) y, junto a ellas, los juegos que han traído consigo para la gamificación de la enseñanza (Cortizo et al., 2011); sin embargo, otros autores como Ovelar et al. (2009) abogan por una utilización más moderada o conservadora de estos avances tecnológicos y siempre combinándolos con otros métodos más tradicionales y de contrastada eficacia.

Dentro de estos últimos, los utensilios narrativos se han demostrado extremadamente apropiados en determinados aspectos, como el favorecimiento del recuerdo o la asimilación de conceptos (Green, 2004) por la capacidad que tienen las historias de provocar un impacto más certero entre las audiencias (Lugmayr et al., 2017). Numerosos estudios corroboran el acierto que supone el uso de narraciones en el proceso comunicativo que se produce en el interior de las aulas (Abrahamson,

1998; Coulter et al., 2007; Illera y Monroy, 2009; Martínez y Pérez del Moral, 2013; Martínez et al., 2017; Díaz-Morilla y Castro-Martínez, 2019); pero no solo el *storytelling* convencional resulta así de efectivo, sino que las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) aumentan la interactividad, retroalimentación e implicación del estudiantado (Dreon et al., 2011) gracias al empleo de diversos materiales audiovisuales y electrónicos (Ohler, 2006; Robin, 2008; Sadik, 2008; Lambert, 2013; Abdel-Hack y Helwa, 2014).

Por lo expuesto anteriormente, se evidencia que las narrativas no son útiles únicamente en ámbitos reservados a la enseñanza no reglada, aspecto al que se han dedicado numerosos estudios (Scolari, 2016; Scolari et al., 2018; Morales, Cabrera y Rodríguez, 2018; Masanet, Guerrero-Pico y Establés, 2019; Costa-Sánchez y Guerrero-Pico, 2020), sino que también son aplicables con éxito a la educación informal desde infantil hasta los estudios superiores (Raybourn, 2014; Ossorio-Vega, 2014; Campalans, 2015; Scolari, Lugo Rodríguez y Masanet, 2019). Algunas investigaciones han abordado su uso efectivo tanto en la divulgación científica (Pérez-Manzano y Almela-Baeza, 2018) o la alfabetización mediática (Fleming, 2013; Alper y Herr-Stephenson, 2013) como en disciplinas y materias específicas, tales como el aprendizaje de lenguas extranjeras (Rodríguez y Bidarra, 2016; Lachat-Leal, 2016; Andrade-Velásquez y Fonseca-Mora, 2021), la Historia (de Castro-Martín y Sánchez-Macías, 2019), la Literatura (Hernández-Ortega y Rovira-Collado, 2020) o las Matemáticas (McCarthy, Tiu y Li, 2018).

4. METODOLOGÍA

La herramienta de recolección de datos que se ha empleado es la revisión bibliográfica documental (Del Río y Velázquez, 2005), que se ha aplicado en la construcción del marco teórico, en el diseño metodológico del análisis y en las categorías utilizadas en el mismo, así como en los resultados extraídos. Las estrategias de búsqueda de información se han centrado en la base de datos académica Scopus, pues se pretende alcanzar una visión de conjunto de la producción científica respecto al tema que ocupa a este estudio y, al mismo tiempo, a certificar la calidad de la misma.

Para ello hemos introducido en su buscador una serie de términos cuya presencia en determinados apartados de los documentos se ha tomado como criterio de inclusión en la muestra: “aprendizaje”, “alfabetización”, “transmedia”, “universidad” y “España”, así como sus sinónimos en inglés: “learning”, “literacy”, “transmedia”, “university” y “Spain”. Esta terminología se ha intentado hallar en el título o en las palabras clave de las distintas publicaciones. Además, como segundo paso en el procedimiento de selección para la revisión se ha discriminado a estos estudios por fecha de publicación –se han escogido a aquellos que vieron la luz entre 2016 y 2021– con el objetivo de obtener una panorámica actualizada del estado de la cuestión. A continuación, se ha procedido a la lectura y análisis de los documentos que reunían estos requisitos, teniendo en cuenta su impacto en la comunidad científica, la novedad de sus aportes y la amplitud de sus resultados. Esta revisión literaria tiene el afán de convertirse en un proceso sistemático de identificación, selección y síntesis de estos textos científicos (Crompton, Burke y Gregory, 2017).

5. RESULTADOS

5.1. Implantación de las narrativas transmedia como método de aprendizaje en la Universidad Pública española

Para describir la implantación en España de las narrativas transmedia en los estudios superiores no podemos obviar la primera investigación que se hizo al respecto. Grandío-Pérez (2016) concluye que la alfabetización transmedia en las universidades públicas españolas entre los años 2012 y 2013 era

escasa y que estaba centrada más en el aspecto tecnológico que en las posibilidades narrativas que podía ofrecer. Para evolucionar en este sentido, la autora recomienda, en primer lugar, la inserción transversal de la transmedialidad en los grados y el resto de enseñanzas superiores; además, aconseja la inclusión en las guías docentes de “otras dimensiones como la capacitación en los procesos de producción en entornos cada vez más interculturales o la transformación de otras expresiones artísticas” (Grandío-Pérez, 2016, p. 99) y la capacitación previa del profesorado para fomentar tanto la creación de contenidos como el consumo crítico por parte del alumnado.

El estudio de Gértrudix Barrio, Rajas Fernández y Álvarez García (2017), que trata sobre la potencialidad de las narrativas transmedia como método de aprendizaje en las universidades españolas, destacan la relevancia de los MOOC –Massive Online Open Courses o Cursos online masivos y abiertos– como favorecedores de la generación de contenidos por parte de los discentes. Al tiempo que describen las posibilidades que ofrecen en este terreno, reconocen que no se emplean actualmente como elementos integrantes de una estrategia transmedia, sino como productos independientes y aislados en la mayoría de los casos. De la idoneidad de los MOOC y de las plataformas virtuales educativas tipo Moodle, específicamente en el ámbito universitario, ya se habían ocupado otros análisis anteriores a los años objeto del presente estudio, tales como el de Ossorio-Vega (2014). Ruiz Palmero, López Álvarez y Sánchez Rivas (2021) afirman que “los MOOC se definen como un producto formativo con rasgos identitarios muy vinculados a su origen. Los MOOC surgen a partir de la combinación de elementos tecnológicos y pedagógicos que ya existían por separado” y que estos “tienen un marcado carácter innovador, fruto de la integración a la formación on-line de elementos vinculados al cambio metodológico, como son la colaboración entre iguales o la personalización del aprendizaje” (p. 96).

Vicente Torrico (2017), por su parte, efectuó un estudio bibliométrico sobre las investigaciones acerca de las narrativas transmedia que se publicaron en las 20 revistas de comunicación más relevantes de España hasta 2016. Pese a que su análisis no se centra exclusivamente en la docencia en el espacio de las enseñanzas superiores, los resultados son de gran interés, pues los mismos confirman que los objetos de estudio que aborda su artículo focalizan su interés en los medios convencionales y en los relatos ficcionales. Es decir, la aplicación de las narrativas como método de aprendizaje en las aulas universitarias no suscitaba la atención de los académicos hasta esa fecha.

Aunque la conformación de imaginarios no es algo nuevo en lo que a las narrativas audiovisuales se refiere -algunos estudios se ocupan de ellos en el universo cinematográfico (Igartua y Muñiz, 2008; Alves, 2011), Gutiérrez-Pequeño, Fernández-Rodríguez y de la Iglesia-Atienza (2017) aseguran que las expansiones multimedia “nos dicen mucho respecto de cómo su entramado tecnomediático configura imaginarios bien diferentes a nivel afectivo, cultural y político” (p. 91) entre los alumnos. Por otra parte, estos autores reseñan una ventaja importante de la aplicación de las narrativas transmedia en el aula: la capacidad que poseen de convertirse en herramientas para el empoderamiento social y ciudadano. Otro punto a favor de su implementación, en su opinión, es el siguiente:

El diseño y creación de proyectos educativos transmedia permite configurar una nueva ecología educativa (Cobo y Moravec, 2011) en el aula universitaria. Agentes con roles diversos durante todo el proceso en el aula inician procesos abiertos y participativos de producción y distribución de conocimientos (Gutiérrez-Pequeño, Fernández-Rodríguez y de la Iglesia-Atienza, 2017, p. 91).

La investigación llevada a cabo por Giraldo-Luque et al. (2020), en la que se hace un compendio de las producciones multimedia del estudiantado de grado de Periodismo, extrae las conclusiones relatadas a continuación: el alumnado no percibe la adquisición de competencias transmedia, en dichos contenidos predominan los elementos visuales, limitada interactividad de los proyectos, apuesta por

la producción propia, preeminencia de las redes sociales, escasa innovación, transmisión de valores a través de una historia periodística y buen manejo técnico de las herramientas tecnológicas frente a la poca reflexión respecto a su uso (Giraldo-Luque et al., 2020, pp. 103-104).

Otra de las ventajas respecto a las competencias del estudiantado es la que describen Andrade-Velásquez y Fonseca-Mora (2021) y hace referencia a la implantación de técnicas transmedia en el aprendizaje de una lengua extranjera y la traducción. Los autores afirman que:

Existen aún pocos casos documentados que pueden ampliar la atención a las Narrativas Transmedia como estrategia en la enseñanza de idiomas; sin embargo, se ha encontrado su aplicación en la enseñanza del inglés como segunda lengua donde los investigadores las recomiendan para el desarrollo de las destrezas lingüísticas, comunicativas y digitales (Andrade-Velásquez y Fonseca-Mora, 2021, p. 172).

Varios textos científicos aluden a la producción de contenidos transmedia en el ámbito universitario. Estos se refieren tanto formatos y géneros Este es el caso de la investigación de Vázquez-Herrero, López-García y Lovato (2017), que hace referencia a nuevos formatos y géneros que se enriquecen con las experiencias transmedia, o de las de Feijoo-Fernández y García-González (2018) y Chenovart-González y Castelló-Belda (2018), que realizan sendos estudios de caso sobre radios universitarias que recurren a herramientas transmedia en su programación.

En el capítulo de las desventajas, existe una primordial que aparece de manera recurrente en la producción científica –por ejemplo, en indagaciones anteriores a nuestro periodo de análisis como la efectuada de Barrios Rubio y Zambrano Ayala (2014)– y es la falta de formación y capacitación de la que adolece el profesorado universitario con respecto al transmedia. Esta carencia se agrava por la notable capacitación con respecto al manejo de utensilios tecnológicos que caracteriza a la generación de nativos digitales que actualmente pueblan las aulas de nuestras universidades. Para intentar solventar este obstáculo se proponen, a continuación, una serie de recomendaciones al respecto.

5.2. Recomendaciones

Inicialmente, se recuerdan las recomendaciones efectuadas por Grandío-Pérez (2016): aplicación transversal de las narrativas transmedia en los programas de estudio, introducir en las guías docentes las competencias en generación de contenidos ante la interculturalidad y el nuevo paradigma comunicacional en el que nos hallamos inmersos y la capacitación previa para favorecer las buenas prácticas en cuanto a creación de contenidos y el consumo crítico de estos productos por parte del alumnado. A ellas hay que sumar las propuestas realizadas por Amici y Taddeo (2018), que apelan a aprovechar las capacidades que están desarrollando las nuevas generaciones de nativos digitales respecto a la difusión de contenidos transmedia, valiéndose de los nuevos medios y plataformas como vehículos de transmisión; todo ello merced al dominio tecnológico que poseen y al que hemos hecho referencia con anterioridad:

Los jóvenes están desarrollando nuevas estrategias de aprendizaje que entremezclan distintos formatos educativos, tanto formales como informales. Por lo tanto, las escuelas deberían interceptar dichas experiencias nuevas con vistas no solo a la representación y reproducción de contenidos, sino también pensando en innovar y dar forma a nuevos valores culturales y marcos de conocimiento alternativos (Amici y Taddeo, 2018, p. 126)

Estas mismas autoras enumeran cuáles deben ser las competencias profesionales a desarrollar por parte del profesorado ante este nuevo estado de las cosas: la experiencia del compromiso emocional,

gestionar la sinceridad, aprovechar el uso de las redes sociales y crear entornos educativos emocionales. Para ello, los docentes pueden valerse de una serie de herramientas didácticas, como elementos transmedia, fichas didácticas, portales web o la creación de un canal en una plataforma de vídeo colaborativo (Amici y Taddeo, 2018, pp. 126-133).

Alonso López y Terol Bolinches (2020) relacionan en su estudio las bondades de una red social como Instagram: “puede ser un apoyo a la docencia a la hora de ampliar contenidos y aproximar al docente a su público objetivo para conseguir que los alumnos realicen un mejor seguimiento de la asignatura” (p. 157). Esto es, utilizar un utensilio que es de uso familiar para el alumnado y aprovechar las posibilidades expresivas que ofrece al usuario. Por su parte, Sixto-García y Duarte-Melo (2020) abogan por el empleo de dos de las plataformas más populares a nivel mundial, YouTube y Whatsapp: “The social media that Z university students demand to be included in teaching coincide with those that they use in their daily lives, since they consider that only these, especially YouTube and WhatsApp, would contribute to improve their learning” (p. 195).

6. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

A la luz de los resultados, se llega a la conclusión de que las estrategias transmedia para el aprendizaje se pueden implementar en la enseñanza universitaria (Ossorio-Vega, 2014) y que, además, dicha implantación resulta positiva (Grandío-Pérez, 2016) para continuar el rumbo fijado por la Declaración de Bolonia (Unión Europea, 1999) y el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). Dicha normativa europea busca que el alumnado adquiera una serie de competencias profesionales con el objetivo de mejorar la empleabilidad de la población joven (Armendáriz, 2015; Castelló-Martínez, 2020). Por tanto, la universidad española debe seguir esta pauta y adaptarse al nuevo paradigma comunicativo forma parte intrínseca de la vida de los alumnos (Gutiérrez-Pequeño, Fernández-Rodríguez y de la Iglesia-Atienza, 2017; Sixto-García y Duarte-Melo, 2020). Como se ha demostrado en esta revisión de la literatura científica, la inclusión de estrategias transmedia en la metodología y programaciones docentes mejoraría el aprovechamiento de las capacidades del estudiantado (Amici y Taddeo, 2018) y coadyuvaría a una mejor comprensión entre docentes y discentes (Barrios Rubio y Zambrano Ayala, 2014).

No obstante, la escasa producción académica respecto al empleo de las narrativas transmedia como método de aprendizaje en la enseñanza superior española demuestra que aún queda mucho por hacer en cuanto a su implantación (Vicente Torrico, 2017). Por si esto fuese poco, no se aprovechan en su totalidad las potencialidades de la transmedialidad en el ámbito pedagógico, pues en la mayoría de ocasiones se prima la vertiente tecnológica sobre las posibilidades narrativas que ofrece (Ossorio-Vega, 2014; Grandío-Pérez, 2016; Giraldo-López et al., 2020). Esa falta de aprovechamiento pleno impide la aplicación transversal tanto en las guías docentes de las asignaturas como en los planes de estudio de los grados, así como la transformación del estudiantado en sujeto activo del proceso de aprendizaje.

La presente investigación constata que tanto el número de publicaciones y de autores que se han ocupado del objeto de estudio que nos ocupa, como las asignaturas donde las narrativas transmedia se están empleando como método para el aprendizaje ha ido en franco aumento en los últimos años. La pandemia de la COVID-19 y los subsiguientes confinamientos de la población que trajo consigo no hicieron sino esta tendencia al alza en el uso de estrategias transmedia, ya que el forzoso abandono de la presencialidad en favor de la virtualidad incrementó la utilización de nuevos medios y plataformas para transmitir los contenidos lectivos. De ahí que muchos autores hayan dedicado estudios a las aplicaciones de videoconferencia, a plataformas educativas virtuales como Moodle o a los MOOC o

cursos masivos en línea. La flexibilidad y múltiples vías que ofrecen los nuevos medios, junto a las nuevas posibilidades que ofrecen a nivel expresivo, hacen de las narrativas transmedia una herramienta cada vez más empleada en el ámbito universitario español y con un desarrollo futuro que se vislumbra ilimitado.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abdel-Hack, E. M. y Helwa, H. S. A. A. (2014). Using digital storytelling and weblogs instruction to enhance EFL narrative writing and critical thinking skills among EFL majors at faculty of education. *Educational Research*, 5(1), 8-41. <http://dx.doi.org/10.14303/er.2014.011>
- Abrahamson, C. E. (1998). Storytelling as a pedagogical tool in higher education. *Education*, 118(3), 440-452. <https://tinyurl.com/y5kx3lyf>
- Alonso López, N. y Terol Bolinches, R. (2020). Alfabetización transmedia y redes sociales: Estudio de caso de Instagram como herramienta docente en el aula universitaria. *Icono 14*, 18(2), 138-161. <https://doi.org/10.7195/ri14.v18i2.1518>
- Alper, M. y Herr-Stephenson, R. (2013). Transmedia play: Literacy across media. *Journal of Media Literacy Education*, 5(2), 2. <https://tinyurl.com/jsmw9knj>
- Álvarez, V., Herrejón, V. D. C., Morelos, M. y Rubio, M. T. (2010). Trabajo por proyectos: aprendizaje con sentido. *Revista Iberoamericana de Educación*, 52(5), 1. <https://doi.org/10.35362/rie5251775>
- Alves, P. (2011). Influencias bidireccionales entre realidad y ficción en las narrativas fílmicas. En F. García y M. Rajas. *Narrativas audiovisuales—Vol. 1: el relato*, pp. 139-156. Editorial Icono 14
- Amici, S. y Taddeo, G. (2018). Aprovechando en el aula las competencias transmedia. En Scolari, C. A. (Ed.). *Adolescentes, medios de comunicación y culturas colaborativas. Aprovechando las competencias transmedia de los jóvenes en el aula* (pp. 125-135). Universitat Pompeu Fabra.
- Andrade-Velásquez, M. R. y Fonseca-Mora, M. C. (2021). Las narrativas transmedia en el aprendizaje de lenguas extranjeras. *Revista Mediterránea de Comunicación*, 12(2), 159-175. <https://doi.org/10.14198/MEDCOM.17795>
- Armendáriz, E. (2015). El nuevo perfil del profesional de la Comunicación y las Relaciones Públicas. Una visión desde la perspectiva del mercado. *Revista Internacional de Relaciones Públicas*, 5(9), 153-178. <http://dx.doi.org/10.5783/RIRP-9-2015-09-153-178>
- Barrios Rubio, A. y Zambrano Ayala, W. (2014). Formación de comunicadores ‘transmedia’ para el público de la generación digital. *Index. comunicación: Revista científica en el ámbito de la Comunicación Aplicada*, 4(1), 13-36. <https://tinyurl.com/2bm9br64>
- Bishop, J. L. y Verleger, M. A. (2013). The flipped classroom: A survey of the research. *ASEE national conference proceedings*, 30(9), 1-18. <https://tinyurl.com/y74c8fa3>
- Cabero, J. (1994). Nuevas tecnologías, comunicación y educación. *Comunicar: revista científica iberoamericana de comunicación y educación*, (03), 14-25. <https://tinyurl.com/bdfae529>
- Campalans, C. (2015). Docencia/aprendizaje transmedia: una experiencia. *Razón y Palabra*, 19(1_89), 89-102. <https://tinyurl.com/2p8raykn>
- Castelló-Martínez, A. (2020). Las asignaturas de creatividad y estrategia en los Grados en Comunicación en España. *Revista Latina de Comunicación Social*, (77), 143-178. <https://www.doi.org/10.4185/RLCS-2020-1453>
- Castells, M (ed.) (2006). *La sociedad red: una visión global*. Alianza Editorial.

- Castro-Martínez, A. y Díaz-Morilla, P. (2019). El proceso de enseñanza-aprendizaje de la Historia del Cine a través de una estrategia de storytelling y storydoing teatral aplicada al ámbito universitario, *Revista ICONO14 Revista Científica De Comunicación Y Tecnologías Emergentes*, 17(2), 154-181. <https://doi.org/10.7195/ri14.v17i2.1378>
- Chenovart-González, J. y Castelló-Belda, R. (2018). Formación radiofónica universitaria en el modelo transmedia: el caso de Ràdio Universitat (2011-2015). *Revista Mediterránea de Comunicación/Mediterranean Journal of Communication*, 9(1), 97-116. <https://www.doi.org/10.14198/MEDCOM2018.9.1.6>
- Cobo, C. y Moravec, J. W. (2011). *Aprendizaje invisible. Hacia una nueva ecología de la educación*. Col·lecció Transmedia XXI. Laboratori de Mitjans Interactius / Publicacions i Edicions de la Universitat de Barcelona.
- Coll, C. (2013). La educación formal en la nueva ecología del aprendizaje: tendencias, retos y agenda de investigación. En Rodríguez Illera, J.L. (Comp.) *Aprendizaje y educación en la sociedad digital* (156-170). Universitat de Barcelona.
- Cortizo, J. C., Carrero, F. M., Monsalve, B., Velasco, A., Díaz, L. I. y Pérez, J. (2011). Gamificación y Docencia: Lo que la Universidad tiene que aprender de los Videojuegos. Madrid: Universidad Europea. <https://tinyurl.com/2p9f2nvy>
- Costa-Sánchez, C. y Guerrero-Pico, M. (2020). What is whatsapp for? Developing transmedia skills and informal learning strategies through the use of whatsapp—a case study with teenagers from Spain. *Social Media+Society*, 6(3), 1-11. <https://doi.org/10.1177/2056305120942886>
- Coulter, C., Michael, C. y Poynor, L. (2007). Storytelling as pedagogy: An unexpected outcome of narrative inquiry. *Curriculum Inquiry*, 37(2), 103-122. <https://doi.org/10.1111/j.1467-873X.2007.00375.x>
- Crompton, H., Burke, D. y Gregory, K. H. (2017). The use of mobile learning in PK-12 education: A systematic review. *Computers & Education*, (110), 51-63. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2017.03.013>
- De Castro Martín, P. L. y Sánchez_Macías, I. (2019). # Souvenirs1936 Transmedia y procesos de identificación en el aprendizaje de la Guerra Civil Española. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado: RIFOP*, 33(94), 63-82. <https://doi.org/10.47553/rifop.v33i1.72028>
- De la Fuente, J., Lacasa y Martínez-Borda, R. (2019). Adolescentes, redes sociales y universos transmedia: la alfabetización mediática en contextos participativos. *Revista Latina de Comunicación Social*, (74), 172-196. <https://doi.org/10.4185/RLCS-2019-1326>
- Del Río, O. y Velázquez, T. (2005). Planificación de la investigación en Comunicación: fases del proceso. En Berganza, R. y Ruiz San Román, J. A. *Investigar en comunicación* (pp. 43-76). Madrid: McGraw Hill Interamericana de España.
- Dreon, O., Kerper, R. M. y Landis, J. (2011). Digital storytelling: A tool for teaching and learning in the YouTube generation. *Middle School Journal*, 42(5), 4-10. <https://doi.org/10.1080/00940771.2011.11461777>
- Estrada, A. (2015). El aprendizaje por proyectos y el trabajo colaborativo, como herramientas de aprendizaje, en la construcción del proceso educativo, de la Unidad de aprendizaje TIC'S. *RIDE Revista Iberoamericana Para La Investigación y El Desarrollo Educativo*, 3(5), 123-138. <https://tinyurl.com/2n88ty2b>
- Feijoo-Fernández, B. y García-González, A. (2018). Impulso transmedia en las radios universitarias. Análisis de El Escaparate, programa de radio de la Universidad de Vigo. *Revista Mediterránea*

- de Comunicación/Mediterranean Journal of Communication*, 9(1), 137-149. <https://www.doi.org/10.14198/MEDCOM2018.9.1.9>
- Fernández March, A. (2006). Metodologías activas para la formación de competencias. *Educatio Siglo XXI*, (24), 35–56. <https://tinyurl.com/yckm8496>
- Fleming, L. (2013). Expanding Learning Opportunities with Transmedia Practices: “Inanimate Alice” as an Exemplar. *Journal of media literacy education*, 5(2), 370-377. <https://tinyurl.com/2p8sy799>
- Freeman, M. (2016). *Historicising transmedia storytelling: Early twentieth-century transmedia story worlds*. Routledge.
- 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. <https://tinyurl.com/2f6z6k2w>
- García-Peñalvo, F. J. (2020). El sistema universitario ante la COVID-19: Corto, medio y largo plazo. Universidad. <https://tinyurl.com/mrxudn8k>
- Gértrudix Barrio, M., Rajas Fernández, M. y Álvarez García, S. (2017). Metodología de producción para el desarrollo de contenidos audiovisuales y multimedia para MOOC. *RIED: Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 20(1), 183-203. <http://dx.doi.org/10.5944/ried.20.1.16691>
- Giraldo-Luque, S., Tejedor, S., Portalés-Oliva, M. y Carniel-Bugs, R. (2020). Competencias transmedia en estudiantes de Periodismo: producción y edición de contenidos informativos multimedia. *Revista ICONO14 Revista Científica De Comunicación Y Tecnologías Emergentes*, 18(1), 84-110. <https://doi.org/10.7195/ri14.v18i2.1445>
- Grandío-Pérez, M. 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
- Green, M. C. (2004). Storytelling in teaching. *APS Observer*, 17(4). <https://tinyurl.com/tm6rrdmd>
- Gutiérrez Pequeño, J. M. Fernández Rodríguez, E. y De La Iglesia Atienza, L. (2017). Narrativas transmedia con jóvenes universitarios. Una etnografía digital en la sociedad hiperconectada. *Anàlisi. Quaderns de Comunicació i Cultura*, (57), 81-95. <https://doi.org/10.5565/rev/analisi.3108>
- Harris, A. y Jones, M. (2020) COVID 19 – school leadership in disruptive times. *School Leadership & Management*, 4(40), 243-247. <https://doi.org/10.1080/13632434.2020.1811479>
- Hernández Ortega, J. y Rovira-Collado, J. (2020). Diseño de proyectos transmedia para la Educación Literaria en el aula de Educación Secundaria. *ReSed. Revista de Estudios Socioeducativos*, (8), 80-94. <https://tinyurl.com/3yy6ztd9>
- Hidalgo-Marí, T. y Segarra-Saavedra, J. (2017). El fenómeno youtuber y su expansión transmedia: análisis del empoderamiento juvenil en redes sociales. El fenómeno youtuber y su expansión transmedia: análisis del empoderamiento juvenil en redes sociales, 45-56. <https://doi.org/10.14201/fjc2017154356>
- Igartua, J. J. y muñiz, C. (2008). Identificación con los personajes y disfrute ante largometrajes de ficción. Una investigación empírica. *Comunicación y Sociedad*, 21(1), 25-52. Recuperado de <https://tinyurl.com/2mcsvtr5>
- Illera, J. L. R. y Monroy, G. L. (2009). Los relatos digitales y su interés educativo. *Educação, Formação & Tecnologias*, 2(1), 5-18. <https://tinyurl.com/4j2p9k7a>
- Jenkins, H. (2003). Transmedia storytelling. Moving characters from books to films to video games can make them stronger and more compelling. *Technology Review*. <https://tinyurl.com/bdd4rc74>

- Labrador, M. J., Andreu, M. Á. y de Vera, C. (2008). *Metodologías activas*. Universidad Politécnica de Valencia.
- Lachat-Leal, C. (2016). Traducción audiovisual y narración transmedia: aprendizaje situado. *Opción*, 32(11), 757-767. <https://tinyurl.com/322ddtwu>
- Lambert, J. (2013). *Digital storytelling: Capturing lives, creating community*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203102329>
- Lugmayr, A., Sutinen, E., Suhonen, J., Sedano, C. I., Hlavacs, H. y Montero, C. S. (2017). Serious storytelling—a first definition and review. *Multimedia tools and applications*, 76(14), 15707-15733. <https://doi.org/10.1007/s11042-016-3865-5>
- Martínez, L. V. y Pérez Del Moral, M. E. (2013). ‘Digital storytelling’: una nueva estrategia para narrar historias y adquirir competencias por parte de los futuros maestros. *Revista Complutense de Educación*, 25(1), 115. https://doi.org/10.5209/rev_RCED.2014.v25.n1.41237
- Martínez-Rodrigo, E. y González-Fernández, A. (2012). Renovación, innovación y TIC en el EEES. *Revista ICONO14 Revista Científica De Comunicación Y Tecnologías Emergentes*, 7(3), 50-63. <https://doi.org/10.7195/ri14.v7i3.302>
- Masanet, M. J., Guerrero-Pico, M. y Establés, M. J. (2019). From digital native to digital apprentice. A case study of the transmedia skills and informal learning strategies of adolescents in Spain. *Learning, media and technology*, 44(4), 400-413. <https://doi.org/10.1080/17439884.2019.1641513>
- McCarthy, E., Tiu, M. y Li, L. (2018). Learning math with curious George and the odd squad: Transmedia in the classroom. *Technology, Knowledge and Learning*, 23(2), 223-246. <https://tinyurl.com/bdfa2zws>
- Morales, S., Cabrera, M. y Rodríguez, G. (2018). Estrategias de aprendizaje informal de habilidades transmedia en adolescentes de Uruguay. *Comunicación y sociedad*, (33), 65-88. <https://doi.org/10.32870/cys.v0i33.7007>
- Ohler, J. (2006). The world of digital storytelling. *Educational leadership*, 63(4), 44-47. <https://tinyurl.com/42ws2yep>
- Ossorio-Vega, M. Á. (2014). Aplicación de la narrativa transmedia en la enseñanza universitaria en España: Aprendizaje colaborativo, multiplataforma y multiformato. *TECHNO REVIEW. International Technology, Science and Society Review*, 3(2). <https://doi.org/10.37467/gka-revtechno.v3.1186>
- Ovelar, R., Benito, M. y Romo, J. (2009). Nativos digitales y aprendizaje. *Revista ICONO14 Revista Científica De Comunicación Y Tecnologías Emergentes*, 7(1), 31-53. <https://doi.org/10.7195/ri14.v7i1.332>
- Pérez-Manzano, A. y Almela-Baeza, J. (2018). Gamificación transmedia para la divulgación científica y el fomento de vocaciones procientíficas en adolescentes. *Comunicar: Revista Científica Iberoamericana de Comunicación y Educación*, (55), 93-103. <https://doi.org/10.3916/C55-2018-09>
- Raybourn, E. M. (2014). A new paradigm for serious games: Transmedia learning for more effective training and education. *Journal of computational science*, 5(3), 471-481. <https://doi.org/10.1016/j.jocs.2013.08.005>
- Robin, B. R. (2008). Digital storytelling: A powerful technology tool for the 21st century classroom. *Theory into practice*, 47(3), 220-228. <https://doi.org/10.1080/00405840802153916>
- Rodrigues, P. y Bidarra, J. (2016). Transmedia storytelling as an educational strategy: a prototype for learning English as a second language. *International Journal of Creative Interfaces and Computer Graphics (IJCICG)*, 7(2), 56-67. <https://tinyurl.com/4pujmbew>

- Ruiz Palmero, J., López Álvarez, D. y Sánchez Rivas, E. (2021). Revisión de la producción científica sobre MOOC entre 2016 y 2019 a través de SCOPUS. *Píxel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 95-108. <https://doi.org/10.12795/pixelbit.77716>
- Sadik, A. (2008). Digital storytelling: A meaningful technology-integrated approach for engaged student learning. *Educational technology research and development*, 56(4), 487-506. <https://doi.org/10.1007/s11423-008-9091-8>
- Scolari, C. A. (2014). Narrativas transmedia: nuevas formas de comunicar en la era digital. *Anuario AC/E de cultura digital*, (1), 71-81.
- Scolari, C. A. (2016). Alfabetismo transmedia: estrategias de aprendizaje informal y competencias mediáticas en la nueva ecología de la comunicación. *Telos: Revista de pensamiento sobre Comunicación, Tecnología y Sociedad*, (193), 13-23. <https://tinyurl.com/2p97dv28>
- Scolari, C. A., Lugo Rodríguez, N., y Masanet, M. J. (2019). Educación transmedia: de los contenidos generados por los usuarios a los contenidos generados por los estudiantes. *Revista Latina de Comunicación Social*, (74), 116-32. <https://doi.org/10.4185/RLCS-2019-1324>
- Scolari, C. A., Masanet, M. J., Guerrero-Pico, M. y Establés, M. J. (2018). Transmedia literacy in the new media ecology: Teens' transmedia skills and informal learning strategies. *El profesional de la información (EPI)*, 27(4), 801-812. <https://doi.org/10.3145/EPI>
- Sixto-García, J. y Duarte Melo, A. G. S. (2020). Self-destructive content in university teaching: new challenge in the Digital Competence of Educators. *Communication & Society*, 33(3), 187-199. <https://doi.org/10.15581/003.33.3.187-199>
- Spínola-Sanjuán, M. y Castro-Martínez, A. (2021). Los museos como espacio para la comunicación y el aprendizaje. Liberal Ormaechea, S. y Sierra Sánchez, J. (Coord). *Retos y desafíos de la innovación educativa en la era post COVID-19* (455-477). Madrid: McGraw-Hill Interamericana de España.
- Unión Europea (1999). Declaración de Bolonia. Declaración conjunta de los ministros europeos de educación. Bolonia, Italia. <https://tinyurl.com/3z6d34ax>
- Vázquez-Herrero, J., López-García, X. y Lovato, A. (2017). Transmedia from university. Case study of DocuMedia model. 12th Iberian Conference On Information Systems And Technologies (CISTI). Lisboa, Portugal.
- Vicente Torrico, D. (2017). Estudio bibliométrico de la producción científica sobre narrativa transmedia en España hasta 2016: Análisis descriptivo de las 20 principales revistas de comunicación españolas según Google Scholar Metrics (h5). *adComunica. Revista Científica de Estrategias, Tendencias e Innovación en Comunicación*, (14), 141-160. <http://dx.doi.org/10.6035/2174-0992.2017.14.8>
- Vidal, M. y Rivera, N. (2007). Investigación-acción. *Educación Médica Superior*, 21(4), 1-15, <https://tinyurl.com/2p8p45hw>
- Yacuzzi, E. (2005). *El estudio de caso como metodología de investigación: teoría, mecanismos causales, validación*. Serie Documentos de Trabajo, 296, Universidad del Centro de Estudios Macroeconómicos de Argentina (UCEMA). <https://tinyurl.com/3vb8aza3>

La investigación de los diferenciales de género en el liderazgo académico: potencialidades del hacer narrativo

Urrea-Solano, Mayra; Merma-Molina, Gladys y Gavián-Martín, Diego

Departamento de Didáctica General y Didácticas Específicas, Universidad de Alicante (España)

Abstract: One of the essential tasks in reducing gender imbalances in academia is to identify and understand how discriminatory practices occur and how they can be reversed. As a consequence, research in this area has become a highly relevant topic among the scientific community, which has given rise to a field of knowledge in its own right, gender studies, and to a large and extensive body of literature. In this context, one of the issues to which most attention has been devoted is the subject of feminist research methodologies. Although more than 30 years have passed since Sandra Harding considered the possible existence of a feminist method of study, the debate is still alive and kicking. For this reason, this paper aims to contribute knowledge about research approaches in gender studies and, in particular, in academic leadership. It analyses the potential of the quantitative and qualitative paradigm in this field, and describes the possibilities that the narrative tradition offers for investigating female university leadership. The aim is to contribute to the strengthening of research in gender studies and, ultimately, to advance the achievement of equality in higher education institutions.

Keywords: methodology, research, gender studies, narrative inquiry, qualitative methodology.

1. INTRODUCCIÓN

Desde la publicación de *La estructura de las revoluciones científicas* (Kuhn, 1962), es ampliamente aceptada la estrecha interacción y dependencia que existe entre el método, las teorías y los interrogantes que motivan toda investigación. No obstante, es interesante subrayar que tras cada opción metodológica subyace también una serie de criterios y premisas sobre la concepción de la realidad social, los grupos que en ella participan y las personas que habitan el contexto (Cerarols y Ribas, 2021). Se entiende, por tanto, que toda mirada sobre la realidad tiene, a su vez, una serie de implicaciones derivadas del posicionamiento particular de la persona que investiga. En el caso concreto de los estudios de género, se puede afirmar que esta parte del convencimiento de que la dicotomía sexo-género afecta de alguna manera a la elaboración de la ciencia, a la construcción del conocimiento y, en última instancia, al avance social (Caplan y Caplan, 2016). Esta íntima relación entre el activismo político-social y la investigación genera, al menos, un doble efecto. Por una parte, las discrepancias existentes en el seno del movimiento feminista se trasladan al ámbito científico, dando lugar a un amplio abanico de supuestos teóricos, objetos de estudio y perfiles metodológicos. Por otro lado, se inicia y desarrolla una actividad investigadora con una marcada orientación reivindicativa (Alvarado, 2022), comprometida con la defensa de los derechos humanos y la transformación de la realidad social. Ambas circunstancias generan, en última instancia, múltiples interrogantes en torno a los métodos que se deben emplear en los estudios de género (Jiménez, 2021). Por ello, es esencial indagar en esta área y conocer cuáles son los aportes que el paradigma cualitativo, y en particular la tradición narrativa, puede ofrecer para la investigación del liderazgo femenino en las instituciones de Educación Superior.

2. EL GÉNERO EN LA INVESTIGACIÓN: DE LA OMISIÓN A CATEGORÍA DE ANÁLISIS

Los estudios de género, presentes actualmente en la práctica totalidad de los campos y áreas del saber, deben su origen a las conquistas sociales, políticas y culturales que transformaron la sociedad de principios del siglo XX (Williams, 2018). Durante la década de 1960, las críticas por los desequilibrios de poder, tanto en la esfera personal como social, despertaron la conciencia académica sobre la invisibilidad y la subordinación que la mujer había experimentado por parte de la ciencia y de la sociedad androcéntrica (Pilcher y Whelehan, 2017). Hasta ese momento, y al amparo de una supuesta neutralidad científica, la ciencia se había escrito en masculino, y las desigualdades existentes entre las mujeres y los hombres no habían sido reconocidas en ningún caso como problema esencial de estudio.

Las evidencias más significativas que hasta entonces se podían distinguir sobre el estudio científico de la mujer se centraban únicamente en la investigación de las diferencias que estas, como objetos subsidiarios, podían mostrar con respecto a los hombres, identificados como “norma” o modelo ideal (Gesel, 1906). No obstante, estos primeros guiños hacia el conocimiento científico de la feminidad, lejos de identificar los aspectos que son comunes al hombre y a la mujer, vinieron a reforzar el sistema binario de clasificación, la imagen femenina estereotipada y, en consecuencia, a ahondar en la desigualdad (Shields, 2016). No será hasta los años setenta del siglo XX cuando, al calor de las críticas de la segunda ola feminista y con la incorporación de la categoría “género” como herramienta interpretativa de la realidad social, comience a surgir el interés por analizar los desequilibrios que habían venido experimentando las mujeres (Midkiff, 2015).

Unido a ello, empieza a cuestionarse también la supuesta neutralidad, universalidad y objetividad de las prácticas científicas dominantes que, desde el siglo XIX, se habían venido identificando como la vía más adecuada para alcanzar el conocimiento único, auténtico y verdadero. Incluso se llega a afirmar que la construcción de la ciencia se asienta sobre un ideario de masculinidad (Lahiri-Dutt, 2019). Los reproches, en particular, se centran en: (1) la exclusión de las experiencias femeninas de la investigación, (2) la negación de su entidad epistémica, (3) la infravaloración de las formas de conocimiento femenino, (4) el desarrollo de teorías al servicio exclusivo de la masculinidad, (5) la producción de supuestos teóricos que desoyen las necesidades de la mujer y las relaciones de género y, en última instancia, (6) el fortalecimiento de la jerarquización y la desigualdad social, especialmente de quienes se hallan en situación de inferioridad (Grasswick, 2021). Ambos procesos darán como resultado final el inicio y desarrollo de los *women's studies* o, como se conocen actualmente, “estudios de género”, cuyo objetivo no solo persigue el reconocimiento de quienes hasta ese momento habían permanecido ignoradas por el saber oficial, sino también cuestionar las formas dominantes e indiscutibles del saber.

En el ámbito estadounidense, este tipo de estudios se iniciaron durante los años sesenta, mientras que en el continente europeo hubo que esperar veinte años más para poder identificar las primeras investigaciones sobre ciencia y género como categoría de análisis (Dean y Aune, 2015). Área interdisciplinar de conocimiento en la que confluyen distintas corrientes, sobre todo del ámbito de las Ciencias Sociales y Humanidades, en sus orígenes el campo de interés se centró en aquellas temáticas que habían carecido de atención científica hasta el momento, como la maternidad (Baruch et al., 1987). Actualmente, su objeto de conocimiento se ha visto ampliado y, junto con los estudios sobre la mujer, también se ocupan de aquellas cuestiones relativas a la masculinidad (Levant et al., 2018) y de cualquier otra forma de diversidad sexual (Dyer et al., 2022). Su propósito final persigue desarmar la visión tradicional y androcéntrica de la ciencia; y reconocer, desde un firme compromiso con

la igualdad, la significación y trascendencia de todas las personas como sujetos de la realidad social (Belingheri et al., 2021).

Para ello, se esfuerzan por desmantelar la carga sexista de la investigación científica, sustentada sobre las dicotomías entre lo masculino y lo femenino, la objetividad y la subjetividad, así como por el uso de las metáforas para la construcción teórica (Randell y Yerbury, 2020). Los sesgos de género identificados en el proceso de producción del conocimiento llevan a las estudiosas y estudiosos de este ámbito a repensar y a plantear un nuevo enfoque de hacer investigación, más sensible y respetuoso con el género y la diversidad. Desde este prisma, más justo y equitativo, la incorporación de los estudios de género al panorama científico ha sido considerada como un potente revulsivo para el avance y la innovación de la sociedad y del saber, sobre todo por dar voz a quienes tradicionalmente han permanecido al margen del conocimiento académico (Bosanquet y Fredericks, 2022).

3. ¿EXISTE UN MÉTODO DE INVESTIGACIÓN PROPIAMENTE FEMINISTA?

En su empeño por reafirmarse como disciplina científica, los estudios sobre género y mujer han venido perseverando desde su constitución por encontrar una metodología de investigación propia y definitoria con la que conectar los supuestos teóricos, sobre los que se basan, y consolidar su corpus de conocimiento. Sin embargo, la conquista de esta meta no está resultando una empresa sencilla o, cuanto menos, libre de escollos y dificultades. La definición del instrumental científico con el que abordar el objeto de conocimiento de los estudios de género ha dado lugar, durante las últimas tres décadas, a un amplio y dilatado debate entre los círculos académicos (Wheaton et al., 2018).

El momento álgido de esta controversia tuvo lugar a finales de los años ochenta, cuando Harding (1987) invitaba a reflexionar sobre la posible existencia de un método propiamente feminista. Desde ese momento, los esfuerzos por dilucidar el significado y uso del método, de la metodología y de la epistemología comenzaron a ser una constante en la literatura académica especializada en género (Wigginton y Lafrance, 2019). A pesar de ello, la tendencia general ha ido oscilando entre la vaguedad y la inadecuación de las propuestas en muchos de los casos (Peake, 2017). La falta de acuerdo respecto a estos términos afecta inevitablemente al logro de una respuesta consensuada y compartida sobre dicha cuestión. En este sentido, los posicionamientos suelen oscilar entre quienes niegan la existencia de un método propio (Harding, 1987), quienes se sitúan a favor de este (Jiménez, 2021) y quienes consideran que su reconocimiento depende del enfoque que se adopte (Davis y Hattery, 2018).

Pero a pesar de la falta de unanimidad en esta cuestión, un aspecto que sí parece despertar cierto grado de acuerdo entre la comunidad científica es la existencia de una serie de rasgos, más o menos coincidentes, que definen la perspectiva de género (Jaunait, 2022). A la hora de abordar su caracterización, Harrell et al. (2022) señalan que, partiendo siempre de un enfoque igualitario, los principios básicos que han de orientar los estudios de género se concretan en la inclusividad y la heterogeneidad, el contexto, las relaciones de poder y privilegio y el activismo. Kelly (2020), por su parte, amplía estos requisitos, aludiendo a: (1) la evidencia de los desequilibrios de poder, (2) la formulación de cuestiones de investigación libres de prejuicios y de sesgos, (3) la valoración de las vidas y de las voces femeninas, (4) la integración en su planteamiento de la diversidad y la interseccionalidad, (5) el empleo de un enfoque interdisciplinar, (6) la autorreflexión crítica sobre el rol de la persona investigadora, (7) el empoderamiento de quienes participan y colaboran en el estudio y (8) la utilización de los resultados para la transformación y el avance social.

4. LA INVESTIGACIÓN DE GÉNERO: ENTRE EL PARADIGMA CUANTITATIVO Y CUALITATIVO

Otro de los dilemas que han tenido que dirimir los estudios de género en el plano metodológico alude a la tradicional dicotomía entre la cultura cuantitativa y cualitativa, que también ha impactado en otras áreas de conocimiento (Heilmann, 2021). Para comprender los ejes sobre los que ha girado este debate es preciso mirar hacia el pasado e identificar los supuestos epistemológicos subyacentes (Wheaton et al., 2018). El auge de los métodos empírico-positivistas durante buena parte del s. XX provocó que las primeras investigaciones sobre género hicieran uso de las técnicas cuantitativas, sin cuestionarse los principios ideológicos latentes (Harding, 2018). Las primeras críticas sobre su utilización surgieron en torno a 1960, con el inicio de la segunda ola feminista y el auge de las técnicas cualitativas (Hesse-Biber, 2012). Aunque los motivos que suscitaron este rechazo fueran múltiples y diversos (Peake, 2017; Rayaprol, 2016), la supuesta objetividad del modelo cuantitativo y el desequilibrio de poderes en la actividad investigadora fueron las razones que despertaron una oleada más importante de críticas (McHugh, 2014).

Ante tales críticas y dada la aparente convergencia de sus principios con la ideología feminista, el paradigma cualitativo se convirtió, a partir de los años sesenta, en la opción más atractiva para investigar sobre la vida de las mujeres (Figueroa-Domecq y Segovia-Perez, 2020). Desde este enfoque naturalista e interpretativo, la persona observadora se sitúa en el mundo con el objetivo de comprenderlo y transformar la injusticia y la desigualdad (Kamble, 2022). El objetivo, a diferencia del modelo cuantitativo, ya no es alcanzar el conocimiento objetivo y verdadero, sobre todo porque su existencia constituye una mera ilusión. La preocupación, en este caso, se centra en descubrir la manera en la que las personas interpretan y otorgan sentido a su realidad particular (Denzin y Lincoln, 2011). Es decir, la persona investigadora busca conocer los fenómenos a través de la lente de sus protagonistas. Por ello, la subjetividad de quien observa y de quienes participan constituye un elemento central en el proceso, ya que se acepta la premisa de que el conocimiento es socialmente construido y sesgado (Ruan, 2022). De hecho, las reflexiones, las observaciones y las percepciones que emergen durante el proceso adquieren un protagonismo especial (Kalman, 2020).

Otra de las potencialidades que llevó a su adopción es el reequilibrio de las relaciones de poder y de control en favor de una mayor horizontalidad e igualdad entre la persona observadora y el fenómeno de estudio (Cannella, 2015). Hasta ese momento, las investigadoras e investigadores feministas tenían serias dudas de que la distancia que separa al sujeto del objeto de conocimiento, según los dictados empiristas, permitiera captar con suficiente nitidez las experiencias femeninas. Siguiendo este planteamiento, también se cuestionaba la capacidad de las técnicas cuantitativas para comprender la riqueza de matices de la realidad social, hasta el extremo de que lo estadístico pasó a ser reconocido como una forma de medición masculina y, especialmente, de control patriarcal (Miner et al., 2012). Por ello, la mayoría de especialistas en género se acogieron a la apertura y flexibilidad de lo cualitativo como una estrategia para superar las trampas inherentes del positivismo y, en última instancia, para permitir que las voces de las mujeres fueran escuchadas.

Pero pese a la mayor prevalencia de los métodos cualitativos en esta área, la utilización de un paradigma u otro depende, entre otros aspectos, de la cuestión específica que se aborde. En lo relativo a la incorporación de la perspectiva de género en la Educación Superior, por ejemplo, una revisión de los artículos publicados entre 2007 y 2014 manifestó que los estudios cuantitativos fueron minoría, empleándose sobre todo la entrevista como técnica de recogida de información (Egbokhare y Fadipe, 2017). La asociación entre género y método también parece verse reflejada en los patrones de autoría

de las publicaciones. En el caso de la Educación Superior, el análisis de tres revistas de impacto durante el periodo comprendido entre 2006 y 2010 vino a señalar que las mujeres tienen mayor probabilidad de emplear las técnicas cualitativas (Williams et al., 2018). En lo relativo a las investigaciones de género y gestión, el análisis de 986 tesis elaboradas desde 2012 hasta 2014, en el marco de la *Network of School of Public Policy, Affairs and Administration* (NAASPA, por sus siglas en inglés), mostró que, aunque se aprecia una tendencia creciente del enfoque cuantitativo entre las mujeres, las prácticas cualitativas siguen siendo dominantes (Díaz-Kope et al., 2019).

Ahora bien, aunque el modelo interpretativo goce de un especial entusiasmo para con los estudios de género, hasta el extremo de ser considerado como la metodología feminista por definición (Jiménez, 2021), hoy en día se atisba una cierta inclinación hacia la utilización de los métodos mixtos (de Haan et al., 2020). La motivación para ello se basa especialmente en la falta de argumentos sólidos para defender la supuesta confrontación entre la objetividad y la subjetividad y, por extensión, entre los métodos cuantitativos y cualitativos (Barnham, 2015). La combinación de ambos permite explotar los aspectos positivos que presentan sendos enfoques, posibilitando la mejora y el avance científico en materia de género. En lo que respecta a la cuantificación, esta resulta especialmente útil para identificar la incidencia de un problema como, por ejemplo, la escasez de mujeres en los espacios de poder académico (European Commission, 2021). Del mismo modo, se han mostrado eficaces para analizar la relación que se establece entre el género y otras dimensiones susceptibles de convertirse en foco de discriminación, como la etnia, la edad o el status socioeconómico de la mujer (Scott y Siltanen, 2017), así como para facilitar la difusión de los resultados y la rápida puesta en marcha de políticas correctivas de la desigualdad (de Haan et al., 2020). Estas fortalezas, no obstante, se vuelven insuficientes si el objetivo último que se persigue es indagar y comprender, con sobrada profundidad, cómo se construye y vivencia el oficio de ser mujer en la gobernanza universitaria.

5. EL ANÁLISIS NARRATIVO PARA EL CONOCIMIENTO DEL LIDERAZGO FEMENINO EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

Dentro de las múltiples vías que el enfoque cualitativo ofrece como fórmula de acercamiento a la realidad, la investigación narrativa se convierte, tal vez, en una de las más potentes y ricas (Mokuria y Chhikara, 2022). En realidad, el contar historias es la modalidad más antigua de organización y de transmisión del conocimiento (Gavidia et al., 2022). A través de ellas construimos nuestra identidad, otorgamos significados a nuestras realidades vividas y transferimos nuestros valores y creencias culturales (Goodson, 2016). Pero a pesar de la larga tradición que presenta el oficio de contar historias, no será hasta finales del s. XX cuando este adquiera una entidad científica reconocida como método de investigación. Por ello, Clandinin y Rosiek (2007) se refieren a esta actividad como una práctica que es vieja y joven a la vez. Sus antecedentes, a este respecto, se localizan entre 1970 y 1980, cuando comienzan a surgir voces críticas hacia el positivismo y se reclama una aproximación más interpretativa de la realidad (Bochner y Riggs, 2014). Esta crisis desembocará en lo que en la literatura especializada se conoce como el “giro narrativo”, que vino a representar el abandono de la aspiración por formular leyes universales y la búsqueda de lo concreto, lo cotidiano y lo particular (Fernández, 2022). Bruner (1991), de hecho, será uno de los primeros en destacar la capacidad de la narrativa para que las personas construyan sus historias, confíen en sus propias experiencias y compartan sus creencias sobre los significados de las mismas. A partir de 1990, será cuando en el ámbito anglosajón comience a utilizarse, de manera específica, el término *narrative inquiry* (Connelly y Clandinin, 1990), enfoque que ha ido adquiriendo una gran relevancia para comprender la experiencia personal, social y cultural del ser humano (Li et al., 2019; Sakamoto, 2022).

En lo concerniente a sus características, si bien este ámbito parece carecer por el momento de fronteras bien delimitadas, sobre todo por la confluencia disciplinaria sobre la que se asienta y la multitud de perspectivas que lo integran, es posible distinguir una serie de rasgos definitorios (Barker et al., 2018; Ngunjiri y Hernández, 2017). En primer lugar, resulta obvio que este enfoque permite a quienes lo adoptan acceder directamente a la información a través del diálogo y el encuentro. De hecho, para Huber et al. (2013), es este cambio en la relación entre la persona investigadora y la investigada la característica más significativa del hacer narrativo. Durante este proceso, las personas son invitadas a recontar y a revivir, como un acto social y compartido, determinados aspectos de su vida; por lo que tampoco se puede perder de vista que se trata de un acto de aprendizaje personal y colectivo también para quien investiga. En efecto, las historias no solo tienen la capacidad de preservar los recuerdos, estimular la reflexión y visualizar el futuro de los seres humanos, sino que, tal y como subrayan Clandinin et al. (2015), también permiten a sus practicantes aprender a pensar y a hacer narrativamente.

Esta forma de caracterizar la experiencia ha sido ampliamente utilizada en diversas áreas de conocimiento. Ejemplos paradigmáticos de ello pueden ser sus aplicaciones en el ámbito de la Educación (Sakamoto, 2022) y, especialmente, de la Sociología (Stockfelt, 2018). En el caso de los estudios de género, ciertamente hay que reconocer que las teorías feministas han supuesto un importante acicate para su desarrollo (Hillier, 2021), y es que los investigadores e investigadoras prefieren emplear este camino cuando abordan la injusticia y la desigualdad, por facilitar, en gran medida, la comprensión de las vivencias humanas y el cambio social (Ballantine, 2021; Salter, 2021). Concretamente, Fraser y MacDougall (2017) destacan su potencialidad para desarticular las prácticas androcéntricas, empoderar a las mujeres y visibilizar aquellas cuestiones que han sido silenciadas mediante otros enfoques metodológicos. Como consecuencia de ello, un amplio volumen de literatura científica se ha preocupado por las experiencias de las líderes universitarias mediante el análisis de sus narrativas. Entre otros, cabe destacar los estudios de Acker y Millerson (2018), Ahad (2017), Barker et al. (2018), Carvalho y Diogo (2018), Ekine (2018), Hakiem (2021), Iheduru-Anderson et al. (2022), Lendák-Kabók (2021), Martínez y Urrea (2018), Risner y Musil (2017), Rogers y Rose (2019) y Showunmi (2021), que vienen a evidenciar la extensa utilización de la narración cuando se trata de rastrear las vivencias femeninas en torno al aprendizaje del liderazgo, los impedimentos que las mujeres encuentran en los espacios de responsabilidad académica o su grado de satisfacción hacia las políticas institucionales de conciliación.

6. CONCLUSIÓN

La escasez de líderes femeninas en los cargos universitarios representa, hoy en día, uno de los problemas más acuciantes que enfrentan las instituciones de Educación Superior a nivel global (Iheduru-Anderson et al., 2022). Los obstáculos estructurales que las mujeres encuentran, las barreras internas e individuales que estas se autoimponen en ocasiones y las micropolíticas de género que suelen operar en este contexto parecen estar condicionando, de manera notable, tanto su avance profesional como el ejercicio de su función (Martínez y Urrea, 2018). Ante esta situación, el estudio de las vivencias de las líderes universitarias constituye una tarea a todas luces impostergable. Para dicho objetivo, son varias las estrategias y enfoques que se pueden emplear. Sin embargo, la investigación feminista sigue generando ciertas inquietudes desde el punto de vista metodológico. En el análisis realizado, se han puesto de manifiesto algunas de las controversias que enfrenta la persona que indaga en esta temática. En concreto, se han descrito las fortalezas que el paradigma cualitativo, y en particular, la tradición narrativa presenta para visibilizar y desarmar la cultura de género en las organizaciones universitarias.

Entre otras, cabe destacar la posibilidad de comprender, de manera situada, cómo las mujeres han ido tejiendo y construyendo sus experiencias en la gobernanza académica, lo que otorga un mayor grado de profundidad a los análisis realizados. De hecho, esta vía permite acceder a significados mucho más simbólicos y detallados respecto al ejercicio de liderazgo. Por otra parte, las líderes tienen la oportunidad de tomar conciencia sobre sus acciones a lo largo del tiempo, lo que les proporciona una visión más profunda y enriquecida de su propia historia. Además, escuchar sus voces ofrece, a quien escucha, la posibilidad de conectar con sus relatos, reconocerse e incluso proyectarse hacia el futuro. En consecuencia, este enfoque metodológico también representa una estrategia práctica para fomentar la transformación y el cambio sociocultural en las instituciones de Educación Superior. Por todo ello, es posible afirmar, sin temor a equivocarse, que el hacer narrativo constituye una vía singular para penetrar en las vivencias de las líderes, para comprender el significado de la vida organizacional y, sobre todo, para desentrañar los códigos de género existentes en la academia.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Acker, S., & Millerson, D. (2018). Leading the academic department: a mother–daughter story. *Education Sciences*, 8(2), 1-24. <https://doi.org/10.3390/educsci8020064>
- Ahad, L. M. (2017). Women in leader roles within higher education in Bangladesh. *Management in Education*, 31(3), 135-140. <https://doi.org/10.1177/1077000017721147>
- Alvarado, M. (2022). Experiencias y narrativas: un nudo en investigación feminista que des(a)nuda la producción, distribución, circulación y consumo audiovisual. *Millcayac - Revista Digital de Ciencias Sociales*, 16(9), 89-98. <http://www.cervantesvirtual.com/obra/memoria-historica-y-escriptiva-de-las-casas-consistoriales-de-la-ciudad-de-valencia/>
- Ballantine, C. (2021). The reaffirmation of self? Narrative inquiry for researching violence against women and stigma. *Violence against Women*. <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/10778012211024269>
- Barker, M., Webster-Wright, A., Gannaway, D., & Green, W. (2018). You're not alone: discovering the power of sharing life narratives as academic women. En A. L. Black, & S. Garvis (Eds.), *Women activating agency in academia. Metaphors, manifestos and memoir* (pp. 29-40). Routledge.
- Barnham, C. (2015). Quantitative and qualitative research. Perceptual foundations. *International Journal of Market Research*, 57(6), 837-854. <https://doi.org/10.2501/IJMR-2015-070>
- Baruch, G. K., Biener, L., & Barnett, R. C. (1987). Women and gender in research on work and family stress. *American Psychologist*, 42(2), 130-136. <https://doi.org/10.1037//0003-066x.42.2.130>
- Belingheri, P., Chiarello, F., Fronzetti, A., & Rovelli, P. (2021). Twenty years of gender equality research: a scoping review based on a new semantic indicator. *PLOS ONE*, 16(11), 1-27. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0259930>
- Bochner, A. P., & Riggs, N. A. (2014). Practicing narrative inquiry. En P. Leavy (Ed.), *The Oxford handbook of qualitative research* (pp. 195-222). Oxford University Press.
- Bosanquet, A., & Fredericks, V. (2022). Tracing the feminist contribution of HERD over 40 years. *Higher Education Research & Development*, 41(1), 33-47. <https://doi.org/10.1080/07294360.2021.2002273>
- Bruner, J. (1991). The narrative construction of reality. *Critical Inquiry*, 18(1), 1-21.
- Cannella, G. S. (2015). Qualitative research as living within/transforming complex power relations. *Qualitative Inquiry*, 21(7), 1-5. <https://doi.org/10.1177/1077800414554907>
- Caplan, P. J., & Caplan, J. B. (2016). *Thinking critically about research on sex and gender*. Routledge.

- Carvalho, T., & Diogo, S. (2018). Women rectors and leadership narratives: the same male norm? *Education Sciences*, 8(2), 1-14. <https://doi.org/10.3390/educsci8020075>
- Cerarols, R., & Ribas, M. (2021). The urgency of feminist research to change hegemonic heteropatriarchal academic discourses. *Discurso & Sociedad*, 15(3), 536-541.
- Clandinin, D. J., & Rosiek, J. (2007). Mapping a landscape of narrative inquiry: borderland spaces and tensions. En D. J. Clandinin (Ed.), *Handbook of narrative inquiry: mapping a methodology* (pp. 35-75). SAGE.
- Clandinin, D. J., Caine, V., Estefan, A., Huber, J., Murphy, M. S., & Steeves, P. (2015). Places of practice: learning to think narratively. *Narrative Works. Issues, Investigations, & Interventions*, 5(1), 22-39.
- Connelly, F. M., & Clandinin, D. J. (1990). Stories of experience and narrative inquiry. *Educational Researcher*, 19(5), 2-14. <https://doi.org/10.3102/0013189X019005002>
- Davis, S. N., & Hattery, A. (2018). Teaching feminist research methods: a comment and on evaluation. *Journal of Feminist Scholarship*, 15, 49-60. <https://doi.org/10.23860/jfs.2018.15.05>
- de Haan, A., Dowie, G., & Mariara, J. (2020). To RCT or not, is not the question: methods for policy-relevant research on gender equality. *World Development*, 127, 1-4. <https://doi.org/10.1016/j.worlddev.2019.104794>
- Dean, J., & Aune, K. (2015). Feminism resurgent? Mapping contemporary feminist activism in Europe. *Social movement studies. Journal of Social, Cultural and Political Protest*, 14(4), 375-395. <https://doi.org/10.1080/14742837.2015.1077112>
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2011). Introduction: the discipline and practice of qualitative research. En N. K. Denzin, & Y. S. Lincoln (Eds.), *The SAGE handbook of qualitative research* (pp. 1-19). SAGE.
- Diaz-Kope, L., Miller-Stevens, K., & Henley, T. J. (2019). An examination of dissertation research: the relationship between gender, methodological approach, and research design. *Journal of Public Affairs Education*, 25(1), 93-114. <https://doi.org/10.1080/15236803.2018.1463792>
- Dyer, J., Hackett, K., Jefferies, D., Sansfaçon, A. P., & Newhook, J. T. (2022). Collaborative autoethnography for feminist research. En C. Cocker, & T. Hafford-Letchfield (Eds.), *Rethinking feminist theories for social work practice*. Palgrave Macmillan.
- Egbokhare, O. A., & Fadipe, I. A. (2017). Trends in methodological and theoretical approaches to communicating gender issues on university campuses. *Journal of Communication and Media Research*, 9(2), 58-66.
- Ekine, A. O. (2018). Women in academic arena: struggles, strategies and personal choices. *Gender Issues*, 35(4), 318-329. <https://doi.org/10.1007/s12147-018-9212-6>
- European Commission (2021). *She Figures 2021*. European Commission.
- Fernández, R. (2022). Narración y ficción en la investigación educativa y pedagógica: relaciones y límites disciplinares. *Márgenes Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 3, 7-24. <https://doi.org/10.24310/mgnmar.v3i1.12019>
- Figuroa-Domecq, C., & Segovia-Perez, M. (2020). Application of a gender perspective in tourism research: a theoretical and practical approach. *Journal of Tourism Analysis*, 27(2), 251-270. <https://doi.org/10.1108/JTA-02-2019-0009>
- Fraser, H., & MacDougall, C. (2017). Doing narrative feminist research: intersections and challenges. *Qualitative Social Work*, 16(2), 240-254. <https://doi.org/10.1177/1473325016658114>
- Gavidia, L. A., & Adu, J. (2022). Critical narrative inquiry: an examination of a methodological approach. *International Journal of Qualitative Methods*, 21, 1-5. <https://doi.org/10.1177/16094069221081594>

- Gesel, A. L. (1906). Accuracy in handwriting, as related to school intelligence and sex. *The American Journal of Psychology*, 17(3), 394-405. <https://doi.org/10.2307/1412252>
- Goodson, I. (2016). The rise of the life narrative. En I. Goodson (Ed.), *The Routledge international handbook on narrative and life story* (pp. 11-22). Routledge.
- Grasswick, H. (2021). Feminist epistemology. En K. Q. Hall (Ed.), *The Oxford handbook of feminist philosophy* (pp. 198-213). Oxford University Press.
- Hakiem, R. A. D. (2021). Advancement and subordination of women academics in Saudi Arabia's higher education. *Higher Education Research & Development*. <https://doi.org/10.1080/07294360.2021.1933394>
- Harding, N. (2018). Feminist methodologies. En C. Cassell, A. L. Cunliffe, & G. Grandy (Eds.), *The SAGE handbook of qualitative business and management research methods* (pp. 138-153). SAGE.
- Harding, S. (1987). Introduction. Is there a feminist method? En S. Harding (Ed.), *Feminism and methodology* (pp. 1-14). University Press.
- Harrell, S., Anderson-Nathe, B., Wahab, S., & Gringeri, C. (2022). Feminist research and practice: reorienting a politic for social work. En C. Cocker, & T. Hafford-Letchfield (Eds.), *Rethinking feminist theories for social work practice* (pp. 59-76). Palgrave Macmillan.
- Heilmann, L. (2021). Making a case for more feminist approaches in quantitative research. How commonly used quantitative approaches in adult education research marginalise and over simplify diverse and intersectional populations. *European Journal for Research on the Educational and Learning of Adults*, 12(2), 179-191. <https://doi.org/10.25656/01:22502>
- Hesse-Biber, S. N. (2012). Exploring, interrogating, and transforming the interconnections of epistemology, methodology, and method. En S. N. Hesse-Biber (Ed.), *Handbook of feminist research. Theory and praxis* (pp. 2-26). SAGE.
- Hillier, K. M. (2021). Academia and motherhood: a narrative inquiry of Ontario academic mothers' experiences in university graduate programs. *Journal of Family Issues*. <https://doi.org/10.1177%2F0192513X2111064864>
- Huber, C., Caine, V., Huber, M., & Steeves, P. (2013). Narrative inquiry as pedagogy in education: the extraordinary potential of living, telling, retelling, and reliving stories of experience. *Review of Research in Education*, 37, 212-242. <https://doi.org/10.3102/0091732X12458885>
- Iheduru-Anderson, K., Okoro, F. O., & Moore, S. S. (2022). Diversity and inclusion or tokens? A qualitative study of black women academic nurse leaders in the United States. *Global Qualitative Nursing Research*, 9, 1-13. <https://doi.org/10.1177%2F233339362111073116>
- Jaunait, A. (2022). Investigating gender in a world of gender consciousness. *Bulletin of Sociological Methodology*, 153(1), 8-45. <https://doi.org/10.1177%2F075910632111061759>
- Jiménez, 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>
- Kalman, M. (2020). "It requires interest, time, patience and struggle": novice researchers' perspectives on and experiences of the qualitative research journey. *Qualitative Research in Education*, 8(3), 341-377. <http://dx.doi.org/10.17583/qre.2019.4483>
- Kamble, Z. (2022). Reflections of a qualitative researcher: structuring a qualitative research methodology. An illustration from a PhD thesis. En F. Okumus, S. M. Rasoolimanesh, & S. Jahani (Eds.), *Contemporary research methods in hospitality and tourism* (pp. 157-173). Springer.
- Kelly, M. (2020). Putting feminist research into practice. En M. Kelly, & B. Gurr (Eds.), *Feminist research into practice* (pp. 1-11). Rowman & Littlefield.

- Kuhn, T. (1962). *La estructura de las revoluciones científicas*. Fondo de Cultura Económica.
- Lahiri-Dutt, K. (2019). “Academic war” over geography? Death of human geography at the Australian National University. *Antipode. A Radical Journal of Geography*, 51(3), 858-877. <https://doi.org/10.1111/anti.12496>
- Lendák-Kabók, K. (2021). Ethnic minority women in the Serbian academic community. *European Journal of Women's Studies*, 28(4), 502-517. <https://doi.org/10.1177%2F1350506820958740>
- Levant, R. F., Gerdes, Z. T., Jadaszewski, S., & Alto, K. M. (2018). “Not my father’s son”: qualitative investigation of U. S. men’s perceptions of their fathers’ expectations and influence. *Journal of Men's Studies*, 26(2), 127-142. <https://doi.org/10.1177/1060826517734380>
- Li, J., Yang, X., & Craig, C. J. (2019). A narrative inquiry into the fostering of a teacher-principal’s best-loved self in an online teacher community in China. *Journal of Education for Teaching*, 45(3), 290-305. <https://doi.org/10.1080/09589236.2019.1599508>
- Martínez, M. A., & Urrea, M. E. (2018). Las voces de las líderes de la Universidad de Alicante sobre las cuestiones de género. *Revista Ciencias Sociales*, 40(1), 15-26.
- McHugh, M. C. (2014). Feminist qualitative research: toward transformation of science and society. En P. Leavy (Ed.), *The Oxford handbook of qualitative research* (pp. 137-164). Oxford University Press.
- Midkiff, B. (2015). Exploring women’s faculty’s experiences and perceptions in higher education: the effects of feminism? *Gender and Education*, 27(4), 376-392. <https://doi.org/10.1080/09540253.2015.1028902>
- Miner, K. N., Jayaratne, T. E., Pesonen, A., & Zurbrüg, L. (2012). Using survey research as a quantitative method for feminist social change. En S. N. Hesse-Biber (Ed.), *Handbook of feminist research. Theory and praxis* (pp. 237-263). SAGE.
- Mokuria, V. G., & Chhikara, A. (2022). Narrative inquiry as a relational methodology. En S. White, S. Autin, & J. Bell (Eds.), *Conceptual analyses of curriculum inquiry methodologies* (pp. 1-27). IGI Global.
- Ngunjiri, F. W., & Hernandez, K. A. C. (2017). Leadership: a collaborative autoethnography of immigrant women of colour leaders in higher education. *Advances in Developing Human Resources*, 19(4), 1-14. <https://doi.org/10.1177/1523422317728735>
- Peake, L. J. (2017). Feminist methodologies. En D. Richardson, N. Castree, M. F. Goodchild, A. Kobayashi, W. Liu, & R. A. Marston (Eds.), *The international encyclopedia of geography* (pp. 2331-2340). John Wiley & Sons.
- Pilcher, J., & Whelehan, I. (2017). *Key concepts in gender studies*. Routledge.
- Randell, S., & Yerbury, H. (2020). An exploration of the metaphors and images used to describe leadership in two different cultural contexts. *Frontiers in Education*, 5, 1-9. <https://doi.org/10.3389/educ.2020.00151>
- Rayaprol, A. (2016). Feminist research: redefining methodology in the social sciences. *Contributions to Indian Sociology*, 50(3), 368-388. <https://doi.org/10.1177/0069966716657460>
- Risner, D., & Musil, P. S. (2017). Leadership narratives in postsecondary dance administration: voices, values and gender variations. *Journal of Dance Education*, 17(2), 53-64. <http://dx.doi.org/10.1080/15290824.2017.1289213>
- Rogers, E. B., & Rose, J. (2019). A critical exploration of women’s gendered experiences in outdoor leadership. *Journal of Experiential Education*, 42(1), 37-50. <https://doi.org/10.1177%2F1053825918820710>
- Ruan, N. (2022). Interviewing elite women professors: methodological reflections with feminist research ethics. *Qualitative Research*, 22(1), 110-125. <https://doi.org/10.1177%2F1468794120965368>

- Sakamoto, N. (2022). Narrative inquiry as an inquiry-based approach to teacher development. En N. Sakamoto (Ed.), *Teacher awareness as professional development* (pp. 133-144). Palgrave Macmillan.
- Salter, L. (2021). Research as an act of resistance: responsive, temporally framed narrative inquiry. *International Review of Qualitative Research*, 14(3), 383-397. <https://doi.org/10.1177%2F19408447211049511>
- Scott, N. A., & Siltanen, J. (2017). Intersectionality and quantitative methods: assessing regression from a feminist perspective. *International Journal of Social Research Methodology*, 20(4), 373-385. <https://doi.org/10.1080/13645579.2016.1201328>
- Shields, S. A. (2016). X. Functionalism, darwinism, and intersectionality: using an intersectional perspective to reveal the appropriation of science to support the status quo. *Feminism & Psychology*, 26(3), 353-365. <https://doi.org/10.1177/0959353516655371>
- Showunmi, V. (2021). A journey of difference: the voices of women leaders. *Frontiers in Education*, 6, 1-11. <https://doi.org/10.3389/feduc.2021.548870>
- Stockfelt, S. (2018). We the minority-of-minorities: a narrative inquiry of black female academics in the United Kingdom. *British Journal of Sociology of Education*, 39(7), 1012-1029. <https://doi.org/10.1080/01425692.2018.1454297>
- Wheaton, B., Watson, B., Mansfield, L., & Caudwell, J. (2018). Feminist epistemologies, methodologies and method. En L. Mansfield, J. Caudwell, B. Wheaton, & B. Watson (Eds.), *The Palgrave handbook of feminism and sport, leisure and physical education* (pp. 203-208). Palgrave Macmillan.
- Wigginton, B., & LaFrance, M. N. (2019). Learning critical feminist research: a brief introduction to feminist epistemologies and methodologies. *Feminism & Psychology*. <https://doi.org/10.1177%2F0959353519866058>
- Williams, R. Y. (2018). Women, gender, race, and the welfare state. En E. Hartigan-O'Connor, & L. G. Materson (Eds.), *The Oxford handbook of American women's and gender history* (pp. 463-485). Oxford University Press.
- Williams, E. A., Kolek, E. A., Saunders, D. B., Remaly, A., & Wells, R. S. (2018). Mirror on the field: gender, authorship, and research methods in higher education's leading journal. *The Journal of Higher Education*, 89(1), 28-53. <https://doi.org/10.1080/00221546.2017.1330599>

Relación escuela y servicios sociales: la educación como bienestar compartido

Varela Crespo, Laura

Departamento de Pedagogía y Didáctica. Universidad de Santiago de Compostela

Abstract: This paper focuses its arguments on the analysis of the relationships established between schools and social services in local contexts, understanding the educational phenomenon as a process of shared welfare built jointly. Although both institutions pursue common objectives linked to the welfare and integral development of children and youth, they do not always work in favor of positive schooling in coordination with the resources and educational agents of the territory. The main objective of the study focuses on analyzing –through a documentary review– the relationship between social services and schools, taking as a reference the publications on Social Pedagogy/Social Education in the Spanish context in the period 2000-2022. The results obtained point to the need to address new socio-educational challenges, breaking with the rehabilitative vision of social services, understanding them as a community resource that supports, feeds back and strengthens school action. Educational co-responsibility requires overcoming organizational compartmentalization and involving all agents (politicians, technicians and citizens) in terms of networking. We conclude on the need to expand research on socio-educational interventions carried out jointly between the school and social services, evaluating their impact on the improvement of socio-educational opportunities for children.

Keywords: schools, social services, networks, welfare, community participation.

1. INTRODUCCIÓN

La complejidad de las sociedades actuales y los retos a los que se enfrentan las instituciones escolares (absentismo y abandono escolar, transformaciones en los roles familiares, interculturalidad, impacto de las tecnologías en la educación, etc.) hacen cada vez más necesario el establecimiento de espacios de diálogo e intervención compartidos entre los centros escolares y los servicios sociales municipales que, más allá de las actuaciones puntuales, posibiliten generar estrategias de coordinación basadas en un enfoque preventivo y de mediación comunitaria. Especialmente, es en las situaciones de exclusión donde se manifiesta la urgencia de una mayor coordinación entre servicios que permita fortalecer los nexos entre la infancia, la familia y la sociedad en la que vive. No obstante, también en las tareas de prevención y dinamización comunitaria resulta esencial el establecimiento de estrechos lazos con otros servicios y recursos del territorio que actúan como agentes educativos.

La superación del enfoque desescolarizador y de la tradicional escisión del universo educativo en la tríada formal, no formal e informal, ha sido fuente de (pre)ocupación desde el campo disciplinar de la Pedagogía Social (Caride, 2004, 2020; March y Orte, 2014; Ortega, 2005). De hecho, reforzar las conexiones entre la escuela y su entorno es un desafío enunciado desde hace décadas, pues como afirma Ortega (2005, p. 172): “es necesario aceptar que la educación no es competencia exclusiva de la escuela y comenzar a experimentar modos flexibles que permitan el trabajo relacional y conjunto de la educación escolar y la educación social”. La escuela, que siempre ha ido a rebufo de la evolución de la sociedad (Quintanal, 2019), necesita abordar su reconversión con planteamientos pedagógicos que ineludiblemente deberán estar en diálogo con su entorno social.

Sobra decir que limitar la educación a los muros de la escuela confundiendo escolaridad con educación ha constituido un reduccionismo histórico. Al tiempo que situar a la Pedagogía Social de espaldas a la institución escolar –encasillada en la mal llamada educación no formal– no ha hecho justicia a la complejidad de sus quehaceres y prácticas, pues tanto los objetivos como los ámbitos de actuación de la Educación Social (clásicos –animación sociocultural, educación especializada, educación de personas adultas– y emergentes –tecnologías de la información y comunicación, ámbito sociosanitario, etc.–) obligan a considerar a la escuela como un espacio socioeducativo de referencia para cualquier actuación pedagógico-social. En ocasiones, la escuela se presenta como un nodo fundamental de las redes comunitarias y, más recientemente –con la incorporación de educadores/as sociales en los centros escolares– se entiende como un espacio socioeducativo esencial desde el que emanan intervenciones hacia la comunidad y se promueve la participación familiar en los procesos educativos.

Por su parte, los servicios sociales presentan una dimensión educativa relegada tradicionalmente a un segundo plano ante la presión asistencial y la persistencia de la lógica de la urgencia en el día a día de estos servicios. El enfoque educativo alude a una doble dimensión: la personal, orientada a la ampliación de la autonomía de los sujetos para una toma de decisiones consciente acerca de su proyecto vital, y la comunitaria, ligada al fortalecimiento de los contextos de proximidad y de las redes de apoyo. En la consecución de esta doble dimensión resulta ineludible la articulación de una actuación corresponsable en el territorio capaz de fortalecer las relaciones entre las familias, la escuela, los servicios sociales y otros agentes educativos.

En consecuencia, en el marco del trabajo colaborativo y en red desarrollado en los contextos locales, aproximarse de manera específica a las relaciones y vínculos que se establecen entre las escuelas y los servicios sociales comunitarios o de atención primaria, exige tomar en consideración un concepto de educación abierto e inclusivo que tenga en cuenta la función socializadora que se le atribuye a la escuela y la función educativa de los servicios sociales. Es la conjunción entre ambas lo que posibilitará generar un marco renovado para la intervención socioeducativa orientado a la consecución de la equidad y a la mejora de las condiciones de igualdad dentro y fuera de los espacios escolares.

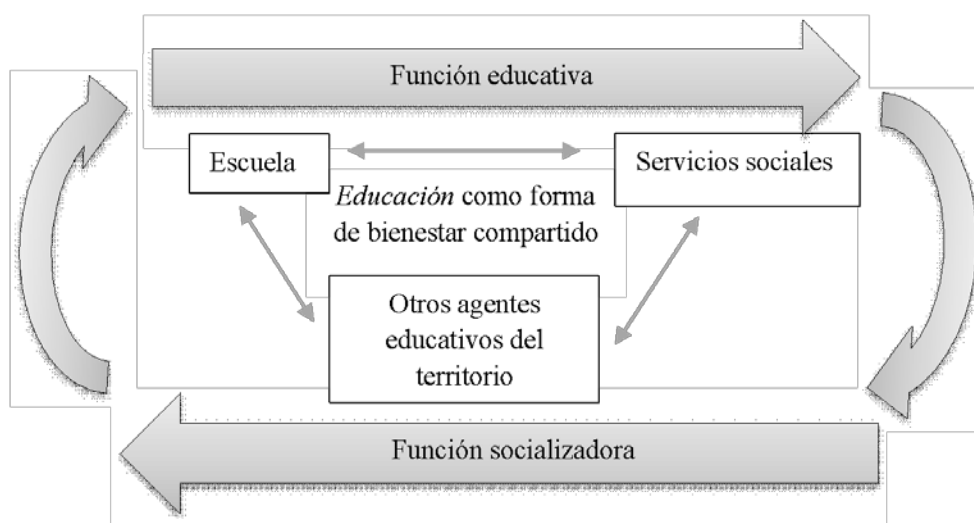


Figura 1. Relación escuela-servicios sociales.

Esta perspectiva se posiciona en una concepción de la educación como bien público y común, pues en su calidad de esfuerzo social compartido, crea propósitos comunes y permite que los individuos y las comunidades florezcan de forma conjunta. La educación emerge así como una forma de bienestar compartido que se logra y se construye conjuntamente.

1.1. La necesidad de la relación escuela-servicios sociales

Situando el foco de atención en la relación entre la escuela y los servicios sociales, son múltiples los argumentos que permiten justificar su necesidad y pertinencia, muchos de ellos ligados a los retos que plantea la escolaridad obligatoria; sin olvidar que en la etapa infantil (de 0-6) resulta fundamental el desarrollo de actuaciones coordinadas orientadas a la atención temprana y a la prevención de situaciones de riesgo.

En la etapa de escolaridad básica y hasta el inicio del primer curso de Secundaria, siguiendo a Oliver (2014), las problemáticas en las que intervienen los servicios sociales giran en torno a intervenciones específicas, normalmente relacionadas con problemas sociales y familiares que inciden negativamente sobre la infancia y de los cuales la escuela supone la mejor plataforma para su detección (negligencia familiar, maltrato, situaciones de pobreza infantil, etc.); dado que comprometen su desarrollo individual y evolución escolar.

Uno de los temas que habitualmente exige una actuación conjunta entre ambas instituciones es el referido al absentismo escolar, en torno al cual se han generado diversos procedimientos de actuación en los que también están implicados otros agentes como es el caso de los cuerpos de seguridad (policía local) que realizan –además de actuaciones de control– tareas preventivas. Fundamentalmente, es a través de los programas de Educación Familiar de los servicios sociales comunitarios –con diferentes denominaciones según las Comunidades Autónomas– desde donde se articula el trabajo en red en torno al absentismo escolar en coordinación con los Departamentos de Orientación. Además, son numerosos los ayuntamientos que cuentan con programas municipales para la prevención, seguimiento y control del absentismo escolar, en los cuales la relación escuela-servicios sociales resulta clave para el desarrollo no sólo de medidas de intervención específica sino también de carácter preventivo.

Al inicio de la educación secundaria, más allá del absentismo o abandono escolar, también se producen nuevas situaciones que requieren estrategias de trabajo compartido entre los servicios sociales y los centros escolares. Precisamente, ha sido en esta etapa educativa en la que se ha tenido lugar la incorporación de los educadores/as sociales en el entorno escolar, bien como parte del personal del centro integrándose funcionalmente en el Departamento de Orientación (Extremadura, Castilla-La Mancha, Andalucía, Baleares, etc.), o bien desde los servicios sociales asignándosele al educador/a tareas asociadas a la colaboración con los centros educativos. En este último caso, como indica Serrate (2018), se impulsa la prevención, intervención o tratamiento de algunas situaciones que afectan a la vida diaria de los centros, alumnado y familias, estableciéndose además lazos de colaboración entre los distintos estamentos de la Administración y con asociaciones o empresas que colaboran en proyectos comunitarios.

Si la escuela es un “microcosmos de los conflictos presentes en la sociedad” (Petrus, 1997, p.34), no puede mantenerse al margen de los problemas y desafíos que influyen en los contextos cotidianos en los que se desarrolla la vida del alumnado. Por ello, se hace necesaria una acción colaborativa de profesionales cualificados para trabajar en la institución escolar desde una lógica complementaria. Aquí radica la importancia y la oportunidad de integrar en el contexto escolar,

como parte de la plantilla y mejorando la colaboración interprofesional desde otros ámbitos (servicios sociales, culturales...), a las educadoras y educadores sociales especializados en estas cuestiones. Una integración que nunca ha de entenderse como dejación de las funciones sociales que le corresponden al profesorado:

la acción educativa y mediadora del educador social en los centros no significa que pensemos que la única y exclusiva función del maestro o del profesor sea la enseñanza o transmisión de contenidos, olvidándose de los objetivos educativos, de ayudar a construir y desarrollar la personalidad individual y social de los alumnos (Ortega, 2014, p. 19).

Antes bien, esta incorporación necesariamente contribuirá a un mejor desempeño de estas funciones en cada aula, en el centro en su conjunto y en la conexión con el contexto social de referencia, posibilitando el avance hacia escuelas inclusivas y comunitarias. Desde una perspectiva comunitaria, en la LOMLOE¹ se reconoce que “se promoverá la articulación y complementariedad de la educación formal y no formal con el propósito de que esta contribuya a la adquisición de competencias para un pleno desarrollo de la personalidad” (artículo 5bis). Un propósito que, bajo la concepción de la educación como proceso de bienestar que se construye conjuntamente, necesariamente ha de tomar como referencia el diálogo entre la escuela y los servicios sociales.

Tras las argumentaciones presentadas que evidencian la necesidad y pertinencia de estudiar las relaciones servicios sociales-escuela, se ha de advertir que la investigación en torno a esta temática es escasa. Si bien teóricamente ambas instituciones persiguen objetivos comunes ligados al bienestar y al desarrollo integral, existen dificultades para lograr una mayor sintonía (la conceptualización de la educación y los servicios sociales como áreas diferenciadas, la escasa cultura de trabajo interdepartamental, la elevada carga de trabajo y el recelo de los diversos perfiles profesionales para actuar de forma coordinada, etc.) que persisten en nuestros días. En consecuencia, se considera de interés realizar una revisión de las publicaciones que se han ido generando en torno a la interrelación entre los servicios sociales y la escuela en las últimas décadas en el contexto español.

2. METODOLOGÍA

En este trabajo de revisión documental, se pretenden analizar las relaciones entre los servicios sociales y la escuela (intervenciones, funciones, coordinación, etc.) según las publicaciones de Pedagogía Social/Educación Social del panorama estatal. Para ello se ha realizado una revisión de artículos publicados entre los años 2000 y 2022 en revistas científicas españolas de Educación, haciendo uso de la base de datos Redined utilizando las palabras clave “escuela y servicios sociales”. Del total de los artículos obtenidos –solo con texto completo–(519), se han seleccionado 16.

Se ha de advertir que, si bien hay una amplia producción científica en torno a la Educación Social y la escuela, se ha acotado la búsqueda al ámbito de los servicios sociales. En este sentido, se han excluido los artículos centrados en las funciones del educador/a social en la escuela en los que no se hicieran referencia a los servicios sociales. Desde esta perspectiva, no se ha realizado un análisis de la producción científica desarrollada en torno a las funciones y modelos de incorporación del educador/a social en la escuela; cuestión que ha conformado una línea de investigación prolífica del campo pedagógico-social durante las últimas décadas.

¹ Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación

Tabla 1. Artículos seleccionados en torno a la relación escuela-servicios sociales.

Autores	Relación escuela y servicios sociales Ideas clave
1. Rodríguez Reyes, F. (2013a) <i>Los servicios sociales municipales como recurso comunitario con colaboración y participación del centro escolar</i>	<ul style="list-style-type: none"> – No se trata de repartir los problemas sino de actuar conjuntamente. – Servicios sociales como motor que activa las relaciones entre la escuela y la comunidad (comisión de coordinación) – Nuevo paradigma: perspectiva basada en las fortalezas de las personas
2. Varela, L. (2010) <i>La Educación Social y los Servicios Sociales en los procesos de desarrollo comunitario: revitalización del trabajo en red</i>	<ul style="list-style-type: none"> – Trabajo en red. Los integrantes de esa red son esencialmente los profesionales de los diferentes servicios (escuela, centro de salud, servicios sociales, equipamientos culturales, etc.), que hacen posible un trabajo coordinado y co-participado.
3. Serra Capallera, J. (2008) <i>Trabajar con otros: elementos de una nueva configuración de los servicios educativos públicos</i>	<ul style="list-style-type: none"> – Trabajo en red (servicios educativos, sociales, sanitarios): abordajes globales y transversales. – Abordaje de nuevos retos educativos a través de políticas e intervenciones integrales, transversales y de la colaboración entre servicios y administraciones diferentes. – Plantear el trabajo de los servicios educativos públicos nos lleva a mirar más allá de las paredes de la escuela y al trabajo en los entramados desde la complejidad.
4. Pérez de Albéniz, A., Lucas M, B. y Pascual, M.T. (2011) <i>El papel del maestro y la escuela en la Protección Infantil: Detección de casos y notificación en los servicios de protección infantil en La Rioja</i>	<ul style="list-style-type: none"> – Escuela como observatorio privilegiado: fuente inestimable de recursos para la detección, notificación y prevención. – Responsabilidad compartida. Sin embargo, son muchas las dificultades y reticencias que presentan los profesionales de la educación (maestros, profesores, personal directivo) para detectar estas situaciones e implicarse en su resolución
5. Rodríguez Reyes, F. (2013b) <i>La escuela de padres y madres: recurso para la participación comunitaria con el centro escolar</i>	<ul style="list-style-type: none"> – Escuela de padres desarrollada por servicios sociales – El sistema educativo –que asume como competencias propias el estímulo y el apoyo a las familias con el compromiso en el proceso educativo de sus hijos e hijas– delega de forma práctica en los servicios sociales todo lo que se referencia a la adquisición, la mejora o complementación de las habilidades parentales.
6. Fernández Tilve, M.D. y Malvar, M.L. (2009) <i>Una escuela inclusiva para una sociedad plural: nuestro referente, nuestro futuro</i>	<ul style="list-style-type: none"> – Los servicios sociales –normalmente– suelen hacerse eco tan sólo de situaciones extremas, solicitando sin más informes técnicos. ¿Quién asume la responsabilidad en las otras realidades?, ¿la solución reside en demandar informes y no intervenir directamente en el caso?, ¿la exclusión escolar no es un problema social?, ¿la respuesta son los centros de internamiento?
7. Hoyos, F., Estellés, P., Galán, D. y Vilar, J. (2006) <i>Entre la escuela y la educación social</i>	<ul style="list-style-type: none"> – Necesidad de trabajar a favor de una escolaridad positiva mediante la red formal e informal de recursos, sean estos culturales, de tiempo libre, sanitarios o sociales. La escuela necesita de agentes mediadores tanto como nosotros necesitamos de ella – La importancia de que esta figura profesional se incorpore a los centros de enseñanza, reside en la convicción de poder abordar una intervención socioeducativa desde el conocimiento de la propia institución, y con la ventaja de contar con un profesional conocedor de los recursos comunitarios, y que al tiempo sea mediador entre la escuela y los servicios especializados, no sólo de intervención, sino también de ocio.

Autores	Relación escuela y servicios sociales Ideas clave
8. Castillo, M. (2012) <i>La intervención de los educadores y educadoras sociales en la escuela: limitaciones, retos y perspectivas de futuro</i>	<ul style="list-style-type: none"> – Valora aspectos y facetas de la incorporación de los educadores sociales en los centros escolares (proceso limitado e incompleto en algunas CCAA). – Ámbitos de intervención educador social en el marco escolar: Absentismo escolar (coordinación con servicios sociales), con el fin de evitar procesos de exclusión escolar y social. El educador articula el trabajo en red, realiza visitas domiciliarias, establece contacto con los alumnos fuera del contexto aula, posibilitando a través de estos encuentros su mejora de la percepción del centro (Molina y Blázquez, 2006, p.50). – La participación y las aportaciones del educador en los órganos y en la gestión en la Autonomía de Centros es otro de los aspectos clave en el momento de valorar el proceso de incorporación a los centros escolares: pertenencia a la plantilla de personal y a su integración en la misma, pudiendo asistir y participar en el Consejo Escolar y el Claustro de Profesores.
9. Galán, D. y Castillo, M. (2008) <i>El papel de los educadores sociales en los centros de Secundaria: una propuesta para el debate</i>	<ul style="list-style-type: none"> – Necesidades socioeducativas cada vez más complejas (papel de los educadores sociales). – Prospectiva de las funciones asignadas al educador social en el centro escolar. – Necesidad de incorporar en los claustros y equipos docentes a los educadores sociales. – Su figura hace más fácil contactar con los servicios sociales. Aportando todo ello una visión de conjunto, permitiendo abordar una intervención conjunta con otros recursos y profesionales de la comunidad, trabajando con los alumnos, sus familias y el entorno más inmediato, de un modo más coherente, e intentando intervenir sobre todos aquellos aspectos que facilitan un trabajo eficaz.
10. Mata, A., Travería, J. y Pelegrí, X. (2016) <i>Los profesionales de lo social: una oportunidad de interacción con el medio social</i>	<ul style="list-style-type: none"> – Educación Primaria: profesionales (tareas de acompañamiento y atención), sobre todo en el ámbito del menor y sus familias. – Trabajan en favor de la mediación y resolución de conflictos en la relación familia-escuela. – Los profesionales de lo social se encuentran en una posición de debilidad ante otros profesionales más reconocidos dentro de la comunidad educativa. – Acercar de forma más efectiva a los profesionales de la educación y a los profesionales de lo social, para trabajar conjuntamente, aunando esfuerzos y compartiendo los diferentes saberes y experiencias.
11. Longás, J. (2000) <i>Educación social y escuela, nuevos ámbitos de intervención</i>	<ul style="list-style-type: none"> – Escuela gran función social: facilitar el tránsito a la vida adulta. – Importancia de la escuela en el desarrollo comunitario (abriéndose al entorno y buscando fórmulas de colaboración con otros agentes educativos). – Cooperación entre técnicos municipales, servicios sociales, policía municipal, centros de recursos, escuelas especiales, formación ocupacional, servicios de salud, etc., nos ofrece muchas posibilidades todavía poco explotadas para responder a las problemáticas ya citadas, además de facilitar el estudio de la realidad, la optimización de los recursos y la evaluación de las intervenciones.

Autores	Relación escuela y servicios sociales Ideas clave
12. Torres González, M.D. (2013) <i>La participación comunitaria como modelo de escuela inclusiva</i>	<ul style="list-style-type: none"> – Coordinación con el patronato de servicios sociales (prevención, drogodependencias, igualdad, trastornos alimentarios, etc.). – Planteamos la participación comunitaria como un recurso cercano y eficaz para la mejora del clima escolar.
13. Gallego, H. (2007) <i>Municipio educador, ciudad educadora: una apuesta permanente de los Gobiernos locales</i>	<ul style="list-style-type: none"> – Es una nueva dimensión que considera la educación de todos los ciudadanos y de todas las edades, más allá del clásico triángulo de la familia, el Estado y la escuela, abriéndolo a los municipios, a las asociaciones, a las empresas y a todas las instancias sociales.
14. Trujillo, J.F. (2013). <i>El centro escolar como recurso comunitario de desarrollo</i>	<ul style="list-style-type: none"> – Centro escolar como recurso comunitario para el desarrollo social. – Sin la comunidad escolar la comunidad local territorial no tiene justificación en sí. – Solicitar más y mejor colaboración de las instituciones, entidades y organizaciones locales públicas y privadas implantadas en el marco territorial local para aprovechar cualquier iniciativa de participación en el municipio, a través de cualquiera de sus formas de organización.
15. Caballo, M.B. y Gradaïlle, R. (2008). <i>La educación social como práctica mediadora en las relaciones escuela-comunidad local</i>	<ul style="list-style-type: none"> – Escuela como punto de encuentro entre profesionales – Protagonismo de las administraciones locales: Que los ayuntamientos –a pesar de moverse en un marco competencial educativo bastante residual– asuman un papel activo como impulsores, canalizadores y coordinadores de estos proyectos. – Un decidido liderazgo municipal y nuevos modos organizativos y de gestión que pasan, necesariamente, por introducir mecanismos de transversalidad y de trabajo en equipos interdisciplinarios.
16. Morata, M.J. (2014) <i>Pedagogía social comunitaria: un modelo de intervención socioeducativa integral</i>	<ul style="list-style-type: none"> – La corresponsabilidad en la práctica comunitaria requiere superar la compartimentación organizativa existente en el trabajo comunitario (salud, educación, servicios sociales, cultura, etc.). Requiere también de la participación de todos sus agentes (políticos, técnicos y ciudadanía) y del trabajo integral que se aplique de forma sistémica

3. RESULTADOS

La revisión documental realizada pretende aportar una síntesis de la evidencia disponible en torno a esta temática vinculada al estudio de los procesos educativos que se generan en los espacios de intersección entre la escuela y los servicios sociales, llevando a cabo un análisis de contenido en relación a las siguientes temáticas: necesidades emergentes y problemáticas abordadas en el diálogo escuela-comunidad; tareas y funciones de los servicios sociales en relación al marco escolar; trabajo en red y participación comunitaria.

3.1. Necesidades emergentes y problemáticas abordadas en el diálogo escuela-comunidad

En la revisión documental realizada se hace referencia a los nuevos retos socioeducativos situando a la escuela como un observatorio privilegiado de las necesidades emergentes y fuente inestimable de recursos para la detección, notificación y prevención (Pérez de Albéniz, Lucas y Pascual, 2011), atribuyéndole una importante función social: facilitar el tránsito a la vida adulta (Longás, 2000). Según

Fernández Tilve y Malvar (2009), en la relación con la escuela, los servicios sociales normalmente suelen hacerse eco cuando se trata de situaciones extremas, echándose en falta un trabajo preventivo y de colaboración continuada entre ambas instituciones. Es decir, el trabajo de estos servicios tiene lugar cuando la dificultad o problemática ya está presente.

La coordinación con servicios sociales se produce fundamentalmente en temas de absentismo escolar con el fin de evitar procesos de exclusión socioeducativa. No obstante, progresivamente se han ido incluyendo otras temáticas que hacen referencia a necesidades socioeducativas cada vez más complejas (Galán y Castillo, 2008) y que rompen con la visión rehabilitadora de los servicios sociales, entendiéndolo que su función no puede reducirse únicamente a las medidas preventivas o de intervención específica en materia de absentismo.

El abordaje de los nuevos retos socioeducativos se ha de realizar a través de políticas e intervenciones integrales, transversales y de la colaboración entre servicios diferentes (Serra, 2008). Sin embargo, se constatan dificultades y reticencias por parte de los profesionales de la educación para plantear esta mirada más amplia de la realidad socioeducativa. Como afirman Mata, Travería y Pelegrí (2016), los profesionales de lo social se encuentran en una posición de debilidad ante otros profesionales más reconocidos dentro de la comunidad educativa, aunque desempeñan un papel fundamental en la mediación en la relación familia-escuela y en la resolución de conflictos. Además, generalmente actúan a demanda de los centros educativos y esto les resta iniciativa y capacidad para intervenir de forma más global y estratégica, anticipándose a las posibles necesidades y dificultades.

3.2. Tareas y funciones de los servicios sociales en relación al marco escolar

Los servicios sociales actúan como institución fundamental para el trabajo en red y como motor clave que activa las relaciones entre la escuela y la comunidad (Rodríguez Reyes, 2013). Entre las tareas y funciones, se hace referencia al papel de los servicios sociales en la mejora o complementación de las habilidades parentales con iniciativas como las escuelas de padres y madres (Rodríguez Reyes, 2013), en el absentismo escolar (Castillo, 2012), en la mediación con las familias (Mata, Travería y Pelegrí, 2016) y en el desarrollo comunitario, identificándose la participación comunitaria como un recurso indispensable para la mejora del clima escolar (Torres Gonzáles, 2013). En definitiva, los servicios sociales comunitarios desempeñan en el marco escolar funciones vinculadas con (Rodríguez Reyes, 2013): la tramitación de becas, la atención a escolares y familias que llegan fuera de plazo desde otras culturas, situaciones de riesgo, la mediación entre profesorado-familias-alumnado, la conexión con la comunidad, etc. Unas tareas que necesariamente suponen entender a los servicios sociales como un recurso comunitario que sirve de apoyo, retroalimenta y fortalece la actuación escolar promoviendo la participación comunitaria, la mediación familia-escuela y la inclusión socioeducativa. Se trata, como afirman Hoyos et al (2006), de trabajar a favor de una escolaridad positiva mediante la red formal e informal de recursos, considerando al centro escolar como un recurso comunitario para el desarrollo social (Trujillo, 2013).

3.3. Trabajo en red y participación comunitaria: escuela, servicios sociales y otros recursos del territorio

La construcción de redes de trabajo compartido para el desarrollo de actuaciones socioeducativas, supone una transformación en el modo de concebir la realidad de los servicios sociales enmarcados en entornos cada vez más complejos. La cooperación entre técnicos municipales, servicios sociales, servicios de salud, etc., nos ofrece muchas posibilidades todavía poco explotadas, además de facilitar el estudio de la realidad, la optimización de los recursos y la evaluación de las intervenciones

(Longás, 2000). Los integrantes de esas redes son esencialmente los profesionales de los diferentes servicios que hacen posible un trabajo integrado y coparticipado, asumiendo los procesos educativos como una responsabilidad compartida (Varela, 2010; Serra, 2008; Pérez de Albéniz, Lucas y Pascual, 2011). Como afirma Morata (2014), la corresponsabilidad exige superar la compartimentación organizativa y requiere de la participación de todos sus agentes (políticos, técnicos y ciudadanía) y de un trabajo integral que se aplique de forma sistémica. Es, por tanto, una nueva dimensión que considera la educación de toda la ciudadanía y de todas las edades más allá del clásico triángulo de la familia, el Estado y la escuela, abriéndolo a los municipios, a las asociaciones, a las empresas y a todas las instancias sociales (Gallego, 2007). En consecuencia, resulta necesario apostar por miradas complejas e interrelacionadas de la intervención socioeducativa que incluya ineludiblemente el diálogo escuela-comunidad, intercambiando experiencias, dificultades, etc., con otros profesionales que trabajan con las mismas personas o colectivos en los espacios de proximidad.

4. CONCLUSIONES

El análisis realizado pone de manifiesto que la investigación pedagógico-social en España sobre la relación escuela-servicios sociales ha centrado sus intereses fundamentalmente en: el abordaje del absentismo escolar (protocolos, programas y propuestas de intervención), la participación familiar/comunitaria y en las propuestas de trabajo en red en los territorios. No obstante, se advierte acerca de la escasez de estudios relacionados directamente con el análisis de las intervenciones socioeducativas realizadas colaborativamente entre los servicios sociales y las escuelas y su impacto en la mejora de las oportunidades socioeducativas de la infancia, por lo que se estima necesario desarrollar nuevas investigaciones que, desde el rigor metodológico, ofrezcan resultados concluyentes. A ello, hay que añadir los desafíos socioeducativos que la pandemia ha puesto de manifiesto y las desigualdades que se han generado en función de la presencia/ausencia de mecanismos de coordinación consolidados entre los servicios sociales y los centros escolares en los territorios, apreciándose diferencias constatables en el seguimiento y atención al alumnado entre los contextos en donde existía una red local consolidada y aquellos en los que no estaba presente una visión de conjunto en el trabajo con las familias (Varela, 2021). Con independencia de que el educador o educadora social esté incorporado o no en los centros escolares en plazas específicas para su perfil, la colaboración con los servicios sociales resulta ineludible. En este sentido, la relación escuela-servicios sociales necesita reescribirse y renovarse para afrontar los retos que la sociedad plantea.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Caballo, M.B. y Gradaílle, R. (2008). La educación social como práctica mediadora en las relaciones escuela-comunidad local. *Pedagogía social. Revista interuniversitaria*, 15, 45-56.
- Caride, J.A. (2004). No hay educación no formal. *Educación Social: Revista de intervención socio-educativa*, 28, 6-8.
- Caride, J.A. (2020). La (in)soportable levedad de la educación no formal y las realidades cotidianas de la educación social. *Laplage em revista*, 6(2), 37-58.
- Castillo, M. (2012). La intervención de los educadores y educadoras sociales en la escuela: limitaciones, retos y perspectivas de futuro. *Educación social: Revista de intervención socioeducativa*, 52, 133-151.
- Fernández Tilve, M.D. y Malvar, M.L. (2009). Una escuela inclusiva para una sociedad plural: nuestro referente, nuestro futuro. *XXI, Revista de Educación*, 11, 183-194.

- Galán, D. y Castillo, M. (2008). El papel de los educadores sociales en los centros de Secundaria: una propuesta para el debate. *Educación Social: Revista de intervención socioeducativa*, 38, 121-133.
- Gallego, H. (2007). Municipio educador, ciudad educadora: una apuesta permanente de los Gobiernos locales. *Participación educativa*, 6, 71-79.
- Hoyos, F., Estellés, P., Galán, D., y Vilar, J. (2009). Entre la escuela y la educación social. *Educación social: Revista de intervención socioeducativa*, 32, 19-28.
- Longás, J. (2000). Educación social y escuela, nuevos ámbitos de intervención. *Educación social: Revista de intervención socioeducativa*, 15, 101-106.
- March, M. y Orte, C. (coords.) (2014). *La pedagogía social y la escuela. Los retos socioeducativos de la institución escolar en el siglo XXI*. Octaedro.
- Mata, A., Travería, J. y Pelegrí, X. (2016). Los profesionales de lo social: una oportunidad de interacción con el medio social. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 19(1), 85-96.
- Morata, M.J. (2014). Pedagogía social comunitaria: un modelo de intervención socioeducativa integral. *Educación social: Revista de intervención socioeducativa*, 57, 13-32.
- Oliver, J. (2014). La escuela, los servicios sociales y los programas socioeducativos. En M. March y C. Orte, *La pedagogía social y la escuela. Los retos socioeducativos de la institución escolar en el siglo XXI* (pp. 105-122).
- Ortega, J. (2005). La educación a lo largo de la vida: la educación social, la educación escolar, la educación continua... todas son educaciones formales. *Revista de Educación*, 338, 167-175.
- Ortega, J. (2014). Educación social y enseñanza: los educadores sociales en los centros educativos, funciones y modelos. *Edetania*, 45, 11-31.
- Pérez de Albéniz, A., Lucas, M.B. y Pascual, M.T. (2011). El papel del maestro y la escuela en la protección infantil: detección de casos y notificación en los servicios de protección infantil en La Rioja. *Contextos educativos*, 14, 85-99.
- Petrus, A. (2004). Educación Social y Educación Escolar. *Pedagogía Social. Revista interuniversitaria*, 11, 87-110.
- Quintanal, J. (2019). *La educación social en la escuela: un futuro por construir*. Editorial CCS.
- Rodríguez Reyes, F. (2013a). Los servicios sociales municipales como recurso comunitario con colaboración y participación del centro escolar. En J. Trujillo (coord.), *Comunidad, participación y centro escolar: ámbitos, elementos, agencias y redes* (pp. 319-334). Gobierno de Canarias.
- Rodríguez Reyes, F. (2013b). La escuela de padres y madres: recurso para la participación comunitaria en el centro escolar. En J. Trujillo (coord.), *Comunidad, participación y centro escolar: ámbitos, elementos, agencias y redes* (pp. 241-256). Gobierno de Canarias.
- Serra Capallera, J. (2008). Trabajar con otros: elementos de una nueva configuración de los servicios educativos públicos. *Profesorado. Revista de curriculum y formación del profesorado*, 12(1), 1-15.
- Serrate, S. (2018). Más allá de los muros de la escuela. Retos para el encuentro entre educación escolar y educación social. Colectivo JIPS, *Desafíos para la Educación Social en tiempos de cambio* (pp. 187-208). Aljibe.
- Torres González, M.D. (2013). La participación comunitaria como modelo de escuela inclusiva. En J. Trujillo (coord.), *Comunidad, participación y centro escolar: ámbitos, elementos, agencias y redes* (pp. 223-238). Gobierno de Canarias.
- Trujillo, J.F. (2013). El centro escolar como recurso comunitario de desarrollo. En J. Trujillo (coord.), *Comunidad, participación y centro escolar: ámbitos, elementos, agencias y redes* (pp. 201-210). Gobierno de Canarias.

- Varela, L. (2010). La educación social y los servicios sociales en los procesos de desarrollo comunitario: revitalización del trabajo en red. *Pedagogía Social. Revista interuniversitaria*, 17, 137-148.
- Varela, L. (2021). Educar y acompañar en tiempos de pandemia: una mirada desde los servicios sociales. En F. Añaños., M.M. García-Vita e A. Amaro (coords.), *Justicia social, género e intervención socioeducativa*. Madrid: Pirámide.

La representació escènica musical i els ODS. Una experiència basada en la cantata infantil «L'Arbodissea i els vents del món»¹

Vicens Vidal, Francesc

Departament de didàctiques específiques, CESAG-UP. Comillas (Espanya); Departament de pedagogia i didàctiques específiques, UIB (Espanya)

Abstract: This contribution includes the design of a didactic experience based on the creation of a children's cantata aimed mainly at primary school children in the community of the Balearic Islands. Said cantata establishes a didactic framework that serves as a pretext to address the SDG 2030 (Sustainable Development Goals) focused on the values of education, ecology and landscape. Of the seventeen objectives dictated by the UN, we have selected the following: 4. Quality education; 6. Clean water and sanitation; 7. Affordable and clean energy; 13. Climate action; 14. Life below water; 15. Life on land. From an eminently interdisciplinary and transversal approach, this project focuses on the development of ecological awareness through the area of artistic education (plastic arts and music) of the current curriculum. The design of this experience is part of the precompetitive project "Cantata 2022 Project" and is limited to the department of didactics of the CESAG (Centro de Enseñanza Superior Alberta Giménez) attached to the Universidad Pontificia Comillas.

Keywords: musical performances, ecology, didactics, creativity.

1. INTRODUCCIÓ

«L'Arbodissea i els vents del món» és el títol d'una cantata en cinc actes breus, escrita per a cor infantil i amb acompanyament d'instruments escolars. El text és obra de l'escriptora menorquina Carme Cloquells Tudurí i la música és obra de Cristina Llabrés González i Francesc Vicens Vidal. Amb aquesta creació conjunta s'ha volgut establir un marc de referència pedagògic per poder treballar els ODS (Objectius de Desenvolupament Sostenible) relacionats amb l'educació, l'ecologia i el paisatge. Els ODS que la cantata planifica desenvolupar són: 4. Educació de qualitat; 6. Aigua neta i sanejament; 7. Energia assequible i no contaminant; 13. Acció pel clima; 14. Vida submarina; 15. Vida d'ecosistemes terrestres. A partir dels descriptors que determina l'ONU per a cada un d'aquests Objectius establim uns punts de connexió perquè puguin ser tractats des de distintes àrees del currículum de primària. La peça va adreçada a tot l'alumnat de primària i ha estat dissenyada i produïda des del departament de didàctiques específiques del CESAG-UP.Comillas amb la finalitat d'oferir un material operatiu a les escoles que permeti fomentar la sensibilitat ecològica entre l'alumnat. La cantata s'emmarca dins el projecte pre-competitiu "Projecte Cantata 2022" que és la continuació d'una experiència prèvia de perfil teòric.² D'aquesta manera, el projecte que presentem en aquesta aportació constitueix l'activitat de transferència didàctica principal del projecte esmentat. Així doncs,

¹ Aquest treball ha estat finançat gràcies al projecte precompetitiu *Proyecto Cantata 2022* que s'inclou en el registre de projectes de recerca assignats en la convocatòria 2021 que promou i assigna el CESAG-UP.Comillas amb el codi d'identificació Pro2021-001.

² L'any 2021 vaig coordinar el projecte precompetitiu *Cap a una ecologia integral del paisatge* [PRO2020-001] que va esdevenir un espai de reflexió teòrica sobre la dimensió ecològica en diferents àmbits de la societat i de la cultura. Conseqüència d'aquell treball va emergir la idea de transferir una activitat de caire didàctic per tal de fomentar la consciència ecològica en distints àmbits de l'educació reglada.

la cantata va acompanyada d'un material didàctic complementari emmarcat en els indicadors "investigació-acció i "producció de continguts", "formació" i "sensibilització" que es contemplen en el pla estratègic de formació i recerca del CESAG-UP.Comillas.³ Les premisses d'aquest pla estratègic estan centrades en diverses línies prioritàries d'investigació de les quals nosaltres n'hem seleccionat dues: «agenda de desenvolupament sostenible 2030» i «ecologia integral» de la carta encíclica *Laudato Si* del papa Francesc. Dels 17 Objectius del Desenvolupament Sostenible que apunten les Nacions Unides ens hem centrat en aquells que ja hem esmentat i que podem relacionar de forma directa amb dos dels aspectes més rellevants de la carta encíclica: la idea de tenir cura de la casa comú i el desenvolupament d'una ecologia integral que cuidi tant el medi ambient com dels habitants que habiten en ella.⁴ Així, amb la vocació d'integrar els ODS de perfil ecologista, per una banda, i el document de l'encíclica, per una altra, «L'Arbodissea i els vents del món» s'ha d'entendre com un pretext per fomentar la consciència ecològica des d'una perspectiva global i integradora. Hem optat pel format cantata pel fet que permet abocar continguts de naturalesa transversal que caldran ser treballats en equip i de forma cooperativa i a la vegada, és un format que implica el desenvolupament d'un bon nombre d'habilitats artístiques relacionades amb les intel·ligències múltiples de Gardner (Romero, 2012, 2019). La justificació del format ve donada pel fet que la cantata infantil esdevé una eina de gran valor educatiu pel seu caràcter vivencial i interdisciplinari. Com ja s'ha demostrat, a través de la música, el moviment, la literatura i les arts plàstiques la cantata es converteix en un recurs didàctic de primer ordre que facilita la interiorització de conceptes, habilitats i competències curriculars a través del joc simbòlic (Akoschky, 2011).⁵ A més a més, la participació de l'alumnat en el projecte pressuposa tot un seguit d'aprenentatges significatius que es deriven dels processos de la participació activa de l'alumnat en l'obra. D'aquesta manera, la proposta didàctica que implica la cantata pretén ser una confluència de continguts i competències de les distintes àrees del currículum vigent de l'educació primària.

Per tal d'exposar aquesta experiència didàctica hem organitzat el capítol en els següents apartats: antecedents (on s'exposen els treballs previs, tant aliens com propis, que han servit per orientar les pautes teòriques de la nostra aportació); objectius (en aquest apartat anotarem els objectius generals i específics que hem determinar per tal de poder fixar el propòsit inicial); metodologia (aquí veurem els procediments a partir dels quals assolirem els objectius fixats, les particularitats de la creació i del procés d'edició i producció de la peça); resultats esperats derivats de l'aprofitament i aplicacions dels materials; i conclusions.

2. ANTECEDENTS

Aquesta proposta emergeix de les conclusions extretes del *I Simposi Internacional Cap a una ecologia integral del paisatge*, celebrat a Palma entre els dies 17 i 19 de novembre de 2021.⁶ D'aquesta

³ Les premisses d'aquest pla estratègic estan centrades en diverses línies prioritàries d'investigació de les quals en varem seleccionar dues: «agenda de desenvolupament sostenible 2030» i «ecologia integral» a la carta encíclica *Laudato Si* del papa Francesc, vegeu <https://archivo.cesag.org/investigacion/> [data de consulta abril de 2022]

⁴ La idea d'ecologia que es desprèn del document de Francesc inclou una ecologia ambiental, una ecologia econòmica, una ecologia social i una ecologia cultural i de la vida quotidiana que afecta a la manera que tenim els humans de percebre el bé comú i la justícia intergeneracional. https://www.vatican.va/content/dam/francesco/pdf/encyclicals/documents/papa-francesco_20150524_encyclica-laudato-si_sp.pdf [data de consulta: abril de 2022]

⁵ En aquest sentit voldríem destacar la pròpia experiència en la creació i producció d'activitats escèniques musicals posant en diàleg l'escola i la universitat, vegeu (Vicens, 2019; Maria i Vicens, 2014).

⁶ El simposi es va portar a a termes a les dependències del CESAG i va incloure deu conferències, una ponència

trobada es va precisar de la intervenció educativa com a mitjà imprescindible per a la transformació del món a favor de formes de vida més solidaries, més sostenibles i més atentes amb el medi ambient (Buades, 2019). En aquest sentit cal destacar alguns projectes d'intervenció educativa que a través de la mirada ecològica ja han suposat una aportació rellevant dins l'àmbit escolar. El projecte «Re-habitar el barrio», relacionat amb l'exploració del paisatge urbà i el medi ambient a través d'accions artísticopedagògiques, —emmarcat dins el grup de recerca en art i educació GRAiE— és un exemple pràctic de com l'escola pot arribar a jugar un paper proactiu en la transformació holística de l'entorn (Berbel i Díaz, 2021). A partir d'intervencions organitzades a nivell social, històric, antropològic i artístic el projecte liderat per Berbel suposa una transformació raonada del paisatge urbà de dues barriades de la ciutat de Palma.⁷ Per altra banda, tenim tot un seguit de propostes relacionades amb el paisatge i l'educació que certament constitueixen un índex de les iniciatives que en els últims anys han contribuït a fomentar la consciència ecològica entre l'alumnat d'educació primària (Benayas i López, 2010; Casas-Jericó, 2017; García de la Vega, 2011; Hernández, 2018; Roman, 2020). Entretant, el projecte «Pedagogia de la terra. La recuperació d'un vincle (experiències i projectes)», constitueix una altra iniciativa que a partir de la percepció reflexiva de l'entorn ha donat lloc a distintes peces i projectes artístics en l'alumnat universitari del grau d'educació (Jaume, 2020). I és que el tema de la consciència ecològica entre l'alumnat tant de l'educació primària com en el de l'àmbit universitari ja veiem que ha estat tractat en diverses ocasions. El desenvolupament d'una consciència ecològica des de l'àmbit de l'educació artística ha estat una línia emergent intensificada durant l'última dècada. Dita línia ja va captar la nostra atenció des que Daniel Goleman i Timothy Morton varen publicar els seus estudis sobre intel·ligència ecològica (Goleman, 2009) i pensament ecològic (Morton, 2018), respectivament. Des d'aleshores aquestes textos referencials varen motivar una línia de treball basada en una proposta pel desenvolupament de la consciència ecològica centrada en alumnat universitari del grau d'educació infantil i primària del CESAG-UP.Comillas. Dites propostes varen ser organitzades en distintes experiències teòricopràctiques d'àmbit artístic centrades en la reflexió de les conseqüències que tenen les accions de la humanitat sobre el territori (Vicens, 2022).⁸

Un altre bloc d'experiències prèvies de caràcter pedagògic que ens han servit de referent i d'inspiració per centrar la proposta que aquí presentem són totes aquelles cantates infantils que han centrat el seu argument principal en la naturalesa. Val a dir que el nombre de cantates que han estat vinculades amb aquesta temàtica és nombrosa i és rellevant en quant a la qualitat de les peces creades fins al punt de poder parlar d'un gènere, o subgènere, consolidat dins la tradició història d'aquestes composicions musicals. Títols com *Opereta Ecològica en 4 actes* (1999) d'Alberto Grau amb textos de Jesús Rosas, *Les Veus de la Natura* d'Antoni Miralpeix (2010), *El Bestiari de les Galàxies. Animalari de cançons* de Miquel Maria i Francesc Vicens (2014) o *Somos Naturaleza* d'Eva Guillamón i Sonia Megías (2017) són algunes de les cantates que mostren la tendència.⁹ Aquestes obres donen pas al

inaugural i diverses activitats complementàries, vegeu <https://www.cesag.org/i-simposio-hacia-una-ecologia-integral-del-paisaje/> [data de consulta: maig de 2022]

⁷ Les distintes intervencions que proposa el projecte s'articulen des del col·legi públic de la barriada des d'on s'exerceix una mirada crítica i a la vegada constructiva i integradora al barri.

⁸ Aquesta línia de treball ha mantingut la continuïtat en altres aportacions com la de l'obra conjunta i de perfil interuniversitari *Cap a una ecologia integral del paisatge. Visions del paradís des de l'art, la cultura i l'educació* que inclou distintes mirades sobre el fet ecològic que van des de l'antropologia a la filosofia, l'art i l'educació centrades en el cas de l'illa de Mallorca.

⁹ Per altra banda, cal destacar que la natura ha estat una de les grans temàtiques d'inspiració de les obres cabdals de la història de la música occidental. De Vivaldi a Stravinsky, passant per Beethoven, Debussy o Mahler, la naturalesa ha esdevingut un escenari suggestiu i paradigmàtic de la creativitat musical.

conreu de la sensibilitat ecològica a través de l'experiència estètica. El fet de cantar o escoltar música amb textos poètics i literaris possibilita la vivència de la bellesa per mitjà dels arguments tractats en aquestes obres dona lloc a una potencial sensibilització ecològica. La majoria de cantates de contingut naturalista són un homenatge a la fauna i la flora del Planeta (Danés i Miralpeix, 2010; Maria i Vicens, 2014); d'altres incorporen la fenomenologia atmosfèrica com argument principal (Grau i Rosas, 1999) i d'altres tracten de manera indirecta els problemes mediambientals (Guillamón i Megías, 2017). Igualment, les aproximacions al paisatge sonor des de la vessant artística-musical també han constituït un punt d'inflexió en la revisió dels materials de partida pel nostre projecte. En aquest sentit, les creacions musicals de Murray Schafer (1933-2021) centrades en el concepte del «paisatge sonor» han servit per comprendre l'entorn com una font acústica inesgotable (Shafer, 1969); a la seva obra *El Nuevo paisaje sonoro. Un manual para el maestro de música moderno* l'autor proposa distintes metodologies d'ensenyament des d'una dinàmica participativa a partir de pràctiques basades en el tractament del so i la seva manipulació a partir de procediments diversos (Schafer, 2020). D'aquí que tant l'entorn natural i urbà com a font sonora i el tractament d'aquest so per mitjà de distints procediments ens hagi servit per centrar algunes de les pràctiques emmarcades en el nostre projecte. En qualsevol cas, l'aportació de Schafer també ha donat pas al relat de l'ecocrítica de la música (Capriles, 2022), que segons el propi compositor es basa en l'escolta atenta del paisatge natural i de diverses realitats acústiques, sempre amb un compromís amb la defensa dels entorns naturals (Schafer, 1977).

Totes aquestes premisses que es deriven de les experiències educatives i de recerca, de les cantates infantils i de concepte del paisatge sonor han contribuït a orientar l'experiència escènica musical de la cantata com a mitjà per treballar la consciència ecològica des de l'àmbit escolar.

3. OBJECTIUS

A continuació s'indiquen els objectius generals i específics que el projecte pretén assolir:

Objectius generals

- Facilitar a la comunitat educativa l'assimilació dels ODS-2030 relacionats amb l'ecologia, la sostenibilitat i el paisatge.
- Fomentar la consciència ecològica a través de l'educació artística.
- Dinamitzar el treball cooperatiu entre docents i alumnat.
- Fomentar el treball en equip, la bona comunicació i el treball cooperatiu amb la finalitat d'assolir objectius comuns.
- Enfortir el vincle entre la universitat i l'escola.
- Contribuir a la formació del sistema de gestió de qualitat del CESAG-UP.Comillas potenciant l'activitat investigadora per departaments.
- Elaborar materials de caràcter transversal centrats en una selecció dels ODS.
- Transferir coneixement a la societat a través de productes culturals de perfil pedagògic.
- Recordar els nombrosos triomfs de la història del moviment ecologista tant a nivell local com a nivell global.
- Proposar l'aplicació d'un projecte de caràcter transversal i global als centres d'educació primària.
- Desenvolupar competències relacionades amb la sensibilització ecològica i la presa de consciència del tenir cura de l'entorn i la *casa comú*.
- Fomentar un to emocional positiu en l'alumnat sobre el futur del nostre planeta.

Objectius específics

- Facilitar a la comunitat educativa l'assimilació dels ODS-2030 relacionats amb l'ecologia, la sostenibilitat i el paisatge.
- Desenvolupar i fomentar la consciència ecològica a través de l'educació artística.
- Crear una cantata musical de temàtica ecològica.
- Dissenyar material didàctic relacionat amb la cantata.
- Relacionar la producció artística i el desenvolupament d'una cantata amb els processos d'aprenentatge organitzats en el currículum de primària vigent de la comunitat autònoma de les Illes Balears.
- Fomentar un to emocional positiu de la cantata amb la finalitat que convidi a l'esperança sobre el futur del planeta.
- Proporcionar espais d'aprenentatges significatius a partir de vivències enfocades al desenvolupament de la consciència ecològica i a infondre el sentit de coresponsabilitat sobre la Casa Comú.
- Facilitar processos vivencials de l'educació artística relacionats amb experiències de gaudi que generin aprenentatges significatius.

4. METODOLOGIA

Els objectius que acabem de descriure es concreten en quatre fases o nivells de desenvolupament: una primera fase de creació de continguts i materials artístics, una segona fase de creació de materials didàctics, una tercera fase de producció del projecte i una última fase de realització i aprofitament de tots els materials creats. A continuació exposarem de forma detallada en què consisteix cada una d'elles:

- Nivell de creació de continguts i materials artístics.

Aquesta fase consisteix en la creació de la cantata infantil pròpiament dita. A partir de les premisses que es desprenen dels ODS vinculats amb l'ecologia i el concepte d'ecologia global de la carta encíclica *Laudato Si* es va fer l'encàrrec d'un text literari a l'escriptora de literatura infantil i juvenil Carme Cloquells Tudurí (Maó, 1963). El seu perfil professional vinculat amb el món de l'educació primària, així com la seva trajectòria com escriptora de diversos gèneres literaris adreçats a infants tot d'una la convertiren amb la candidata idònia per escriure el llibret de la cantata.¹⁰ A partir de les consignes derivades del projecte Cloquells presenta un text narratiu que s'ajusta tant en format com en extensió a la forma cantata infantil. El text, titulat «L'Arbodissea i els vents del món», es planteja com un diàleg entre la mar i els vents inspirat en l'èpica dels grans relats de l'antiguitat. Així, «arbo-dissea», paraula inventada que ens evoca els relats homèrics, tal i com aclareix l'autora a l'inici del seu text significa «viatge heroic, ple d'aventures i episodis intrèpids que tenen com a protagonistes els arbres» (Cloquells, 2022). A partir d'aquesta premissa la història és una missió on la Mar, preocupada pel futur de la Terra i de l'acció depredadora de l'home, convoca als quatre vents del món perquè aquests trobin l'Arbre de la Saviesa. Aquest arbre màgic, vigilat per un gegant, té la virtut de custodiar el pou de les paraules perdudes. Si els vents les troben, el món podrà recuperar l'equilibri de la naturalesa.

¹⁰ Carme Cloquells Tudurí és llicenciada en psicologia i treballa dins l'àmbit de l'ensenyament com orientadora educativa de la Conselleria d'Educació de les Illes Balears a l'illa de Menorca. A més a més, és membre de l'Associació d'Escriptors en Llengua Catalana i ha treballat com activista cultural i dinamitzadora de la lectura jove a l'Ateneu de Maó. Ha publicat diversos llibres de poesia, de relats i articles en llibres, i revistes d'educació i psicologia educativa. Entre les seves obres destaquen els poemaris *Els infants transparents* (La Busca, 2007), *Mecanisme silencios* (La Busca, 2012) i *Versos per la llengua* (Arrela, 2015) i l'obra narrativa *Els fantasmes de Bloomsbury i altres relats* (La Busca, 2016). Part de la seva producció literària ha estat guardonada. Ha obtingut el III Premi Illa de Menorca (1999), el I Premi de narració curta Sant Climent (2009) i va ser finalista del Premi Joana Santamaria de poesia de Barcelona (2007).

A partir d'aquest entramat, l'autora organitza la seva història en cinc actes breus –*La Mar i la Terra* (la Mar es preocupa pel Planeta), *Els quatre Vents* (la Mar convoca els vents), *El Viatge dels Vents* (de com els vents afronten una missió encomanada per la Mar), *Els Vents es retroben amb la Mar* (els vents a la recerca de l'arbre de la saviesa) i *La Missió dels vents* (de com acaba la recerca dels vents)– i combina la veu omniscient i majestuosa d'un narrador/a amb les veus de distints personatges principals que són la Mar, els quatre vents (Tramuntana, Ponent, Llevant i Migjorn) i l'arbre de la saviesa amb d'altres de secundaris (oca, garsa i dofí rosat). A partir d'aquest text Cristina Llabrés González i Francesc Vicens Vidal han creat la música de la cantata.¹¹ Seguint l'esquema narratiu del text els compositors han escrit cinc temes musicals per a cor infantil i acompanyament d'instruments musicals escolars. Cada tema o cançó es vincula amb un dels actes de la cantata amb la idea de reforçar l'esquema narratiu de l'entramat literari. Així, la «Cançó de la Mar» és el tema musical que dona inici a l'obra. És la Mar que canta en primera persona i es presenta així a ella mateixa: «Som líquida, som aigua salada / saludo cara a cara al gran cel blau / quan brilla el sol de matinada. // Conec les estrelles i la lluna platejada, en arribar la nit de fosc vestida. / Ens vents bufen i porten els meus sons / a costes i platges, a prats i turons [...]». El to majestuós d'aquesta cançó escrita en tonalitat major contribueix a infondre un aire pausat i solemne que té la finalitat de determinar la pulsio emocional de tota la peça, ja des de l'inici. En canvi, la segona cançó –«Cançó dels 4 Vents»– suposa un canvi musical de contrastat en relació a la melodia inicial. Aquesta melodia té un plantejament a dues veus a partir d'una tornada que és la veu de la Mar i que s'intercala amb les distintes estrofes que són la veus de cada un dels vents respectivament. Aquesta cançó té un plantejament rítmic més marcat per a la tornada i una altra melodia per a cada una de les estrofes; així, la diferenciació entre personatges es fa més evident, per una banda, la Mar i, per l'altra, els Vents del món que tot i ser quatre personatges distints constitueixen una unitat narrativa. La tercera cançó, «No som l'arbre que has vingut a cercar», és una melodia breu que es va repetint al llarg del tercer acte amb el text «Estimat vent que recorres les branques, / estimat vent que acarones totes les fulles; / estimat vent tu que gronxes els fruits... / no som l'arbre que has vingut a buscar». Es tracta d'una melodia desenfadada i alegre, de ritme tropical, que marca el diàleg entre els vents i els arbres del món en l'intent infructuós de trobar l'arbre de la saviesa. La cançó del quart acte és «L'Arbre de la Saviesa», personatge que canta en primera persona per tal d'encomanar una important missió als vents del món. Es tracta d'una cançó polifònica de plantejament contrastant amb la peça anterior que agrupa distints procediments de veus acumulatives opcionals. Finalment, «Llavors d'esperança (himnes a la Mare Terra)» és el tema musical que conclou la cantata amb una melodia que acompanya un text que descriu l'anhel per un futur d'il·lusió i esperança: «Som els quatre vents que bufen, som les llavors que germinen, som la mar de matinada, som el cel de nit estrellada. Som els rius que flueixen, som els infants que creixen [...]».

La visió de conjunt de la composició musical és diversa en l'elecció de modes i tonalitats, ritmes i aires però és unitària en els arranjaments instrumentals i en l'elecció d'acompanyaments vocals. La idea inicial pel que fa a la part musical va ser dissenyar una estructura fàcil de recordar i d'aprendre i que alhora contribuís activament a l'acció narrativa de la peça.

¹¹ Cristina Llabrés González és mestra de música i pedagoga musical, a més de professora d'Educació Musical Primària segons la MLT d'E. Gordon. És directora de corals infantils i adultes, tema sobre el que ha centrat la seva tesi doctoral. Des del 2018 compon música per a projectes musicals infantils de perfil didàctic. Francesc Vicens Vidal és musicòleg amb una àmplia trajectòria dins el món de la docència i la recerca universitària. Des de l'any 2014 participa activament en la creació i producció de cantates musicals vinculades als plans d'estudis dels graus d'educació del CESAG-UP.Comillas i des del curs 2021-2022 a la UIB. És autor de la música de diversos projectes escènics musicals adreçats a infants i adolescents i té editades quatre cantates.

– Nivell de creació de materials didàctics

La connexió curricular entre la cantata i les distintes matèries del currículum de primària es porta a terme per mitjà d'un plec d'activitats didàctiques que argumenten dita connexió. L'objectiu primordial que pretén assolir aquest material és facilitar als equips docents dels centres de primària el treball dels ODS a partir d'una proposta concreta. Així, el plec s'organitzarà en diverses activitats connectades amb els ODS seleccionats per a la peça musical, i que alhora permetran desenvolupar aspectes diversos, la totalitat dels quals permetran un treball transversal i de caràcter globalitzador. Entretant, el projecte inclou distintes matèries del currículum de primària que faciliten no només l'assimilació de continguts relacionats amb la cantata sinó també processos d'ensenyament-aprenentatge actius. En el següent quadre s'exposa la visió de conjunt de les activitats proposades. A la Taula 1, de cada matèria podem observar en quin ODS es focalitza l'activitat, que es proposa i quin tipus d'aprenentatge es pressuposa amb dita activitat.

Taula 1. Materials didàctics.

Matèries	Objectiu ODS	Activitat	Continguts
Valors socials i cívics Llengua catalana Llengua castellana	Educació de qualitat	Comentari de text	ODS El moviment ecologista
Valors socials i cívics Ciències naturals Matemàtiques	Aigua neta i sanejament	Resolució de problemes. Anàlisi i comprensió	Cicle de l'aigua
Ciències naturals Ciències socials	Energia assequible i no contaminant	Activitat de recerca	Concepte d'energia. Formes i fonts d'energia. Energies renovables i no renovables
Ciències socials Ciències naturals Llengua estrangera	Acció pel clima	Activisme ecologista	El clima Canvi climàtic
Ciències naturals Educació artística	Vida submarina	Pòster Creació d'una peça artística (diverses tècniques)	Característiques i components dels ecosistemes
Ciències naturals Educació artística	Vida d'ecosistemes terrestres	Mapa conceptual Creació d'una peça artística (diverses tècniques de modelatge)	Característiques i components dels ecosistemes

Així podem observar que un mateix ODS pot ser treballat des de diverses matèries. Els procediments metodològics venen especificats als descriptors de cada una de les activitats, no obstant això, per a la concreció dels criteris d'avaluació i els estàndards d'aprenentatge avaluable es remet al document específic de cada bloc curricular.¹² És per això que cada centre haurà d'adaptar els ítems de l'avaluació de dites activitats al propi context educatiu. L'organització del conjunt de les activitats abracen pràcticament la totalitat de les matèries de primària i es presenten anivellades per cursos per tal que puguin ser aprofitades per tot l'alumnat de primària en funció del seu nivell.¹³

¹² Vegis els documents «Currículums d'Educació Primària per matèries» que es regula segons el Decret 32/2014 de 18 de juliol pel qual s'estableix el currículum de l'educació primària a les Illes Balears a https://intranet.caib.es/sites/curriculums/ca/educacia_primaria/ [data de consulta: maig de 2021]

¹³ Les activitats d'aquest apartat han estat dissenyades pel membres del departament de Didàctica General i Teoria de l'Educació del CESAG juntament amb un equip de mestres d'educació primària.

– Nivell de producció

Aquest nivell fa referència a la presentació dels materials artístics i didàctics per tal que puguin ser aprofitats per l'alumnat d'educació primària. En aquesta fase del projecte s'edita el text i la música de la cantata en un àlbum il·lustrat; per això, s'editen partitures senzilles amb acompanyaments xi-frats i es maqueten les activitats didàctiques en distints suports per tal de fer-les atractives. En aquest nivell la música és presentada en distints registres audiovisuals per tal de facilitar el procés d'ensenyament-aprenentatge als mestres i als alumnes de les escoles de manera autònoma. Per altra banda, el nivell de producció del projecte comporta l'execució d'un pla de difusió a través del qual tots els centres que vulguis desenvolupar-lo ho puguin fer de manera coordinada. Es preveuen accions formatives i de supervisió del projecte liderades pels creadors de la música.

– Nivell d'assimilació i aprofitament

Aquesta fase inclou el procés de muntatge i de producció de la cantata per part de les escoles com a fruit del procés de les diverses accions didàctiques portades a terme; dites accions podran ser aprofitades com accions de classe (acotades en una matèria), o bé com accions de cicle (que responguin al treball conjunt de diverses matèries) o bé com a projecte de centre (com a proposta cooperativa i globalitzadora). En qualsevol cas, el material és presentat de forma versàtil de manera que pugui ser abordat des de distintes sensibilitats o necessitats educatives.

5. RESULTATS ESPERATS

El caràcter transversal del projecte fa que els resultats esperats es puguin presentar en tres blocs diferenciats: resultats relacionats amb la formació del sistema de gestió i qualitat del CESAG, resultats que avaluïn l'impacte social del projecte i els resultats didàctics. A la Taula 2 s'especifiquen dits resultats:

Taula 2. Resultats esperats.

Resultats relacionats amb la Formació del Sistema de Gestió de Qualitat del CESAG

- Contribució a la investigació per departaments
- Participació notable de l'estratègia de màrqueting i publicitat del CESAG amb la distribució i impacte social de material propi a través del pla de difusió del projecte.
- Aplicació dels indicadors «identitat i missió» del centre a través del projecte.¹

Resultats de l'impacte social

- Identificació del CESAG com institució compromesa amb els ODS.
- Associació del CESAG a propostes educatives i pedagògiques de caràcter transversal i globalitzador de qualitat.
- Experiències de treball cooperatiu a distints nivells: entre la universitat i centres educatius; i entre els diferents departaments de cada un dels centres implicats.

Resultats pedagògics i educatius

- Incidència en els centres educatius de les Illes Balears a través de la proposta didàctica.
 - Aprofitament de la cantata com a projecte de centre de primària durant el curs 2022-2023. Que els centres desenvolupin la proposta o bé com a projecte de centre, o bé com a projecte de cicle, o bé com a projecte d'aula o bé com a projecte d'àrea.
 - Aprofitament de la cantata com a projecte de les assignatures d'educació artística del CESAG (Didàctica de l'educació musical, Didàctica de l'expressió plàstica, Formació instrumental, Fonaments del llenguatge musical i Formació vocal, auditiva i Rítmica.
 - Presentació i percepció del projecte com un recurs ofert a la comunitat educativa en relació als ODS relacionats amb l'ecologia i el paisatge.
 - Contribució al desenvolupament de la sensibilitat ecològica a les aules de primària i a les aules universitàries dels graus d'educació a través de l'art en general i a través de «L'Arbodissea i els vents del món» en particular.
-

6. CONCLUSIONS

La representació escènica musical esdevé una oportunitat pel tractament didàctic dels ODS. La cantata «L'Arbodissea i els vents del món» esdevé una creació poètica musical que permet desenvolupar la consciència ecològica a través de distintes accions de perfil pedagògic. A través de l'agenda 2030 dels ODS i del document *Laudato Sí* el projecte s'inspira en la idea de tenir cura de la casa comú, entesa com l'espai compartit on habitem els humans. Implementat per un projecte didàctic que inclou tot un seguit d'activitats que posen el punt en tot un seguit de qüestions formatives i pedagògiques relacionades amb l'ecologia, es posa a l'abast de l'alumnat d'educació primària els elements per poder desenvolupar una consciència ecològica a partir dels materials proposats. El tractament transversal del cos teòric del projecte, per una banda, i el tractament artístic, per l'altra, possibiliten que els processos d'aprenentatge de l'alumnat a qui va adreçada la proposta es prevegin significatius. La justificació de la representació escènica de la cantata se centra en un model d'assimilació d'aprenentatges basat en vivències i experiències artístiques agradables. A partir d'aquí, el grau assolit d'assimilació de la consciència ecològica entre l'alumnat participant s'hauria de mesurar en base a una nova fase d'estudi que tot i que, tot i no incloure's en aquesta aportació, està prevista al final de la implantació de totes les fases del projecte. Malgrat això, la cantata és un format que ens permet articular, organitzar i dissenyar diverses accions. A partir de «L'Arbodissea i els vents del món» hem pogut traçar un pla de formació adreçat a l'alumnat de primària que pugui ser desenvolupat des de les diverses matèries que integren el currículum provocant dinàmiques que impliquen el treball en equip i la configuració d'equips cooperatius. En el futur, la Terra com espai comú, com a casa comú, exigirà humans que l'habitin capaços de treballar i reflexionar de forma conjunta, per tal de ser preservada (Pigem, 2016). Tal i com indica l'ONU els ODS constitueixen una crida universal a l'acció per protegir el planeta i millorar-ne la vida de les persones que l'habituen d'una manera justa i sostenible.¹⁴ En aquest sentit, la nostra aportació posa de manifest la necessitat emergent d'haver de respondre a la cura de la casa comú des de la consciència ecològica.

REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES

- Akoschky, J. (2011). *La música en la escuela infantil*. Graó.
- Berbel, N. & Díaz, M. (2021). 'Mi Barrio-Mi Escuela' Programa Artístico Socioeducativo: Voces Críticas para Valorar su Eficacia y Eficiencia. *Multidisciplinary Journal of Educational Research*, 11(1), 77-101.
- Benayas, J. & López, C. (2010). Propuestas didácticas para vivir el paisaje. *Revista Iber: Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía i Història*, 65, 56-65.
- Buades, J. (2019). *Educar, per a què?!*. Més llibres.
- Capriles, I. (2022). Ecocrítica musical i cant coral. En F. Vicens (Ed.) *Cap a una ecologia integral del paisatge. Visions del paradís des de la transversalitat. L'illa de Mallorca, passat i present* (pp. 141-154). Tirant lo Blanc.
- Casas-Jericó, M. (2017). Propuestas didácticas para la enseñanza del paisaje a través del empleo de la metodología Flipped Classroom en Publicaciones didácticas. *Revista Profesional de Investigación, Docencia y Recursos Didácticos*, 78, 448-498.
- Cloquells, C. (2022). *L'Arbodissea. Cantata infantil amb música de Cristina Llabrés i Francesc Vicens*. Documenta Balear [en premsa]
- García de la Vega, A. (2011). El paisaje: un desafío curricular y didáctico. *Revista de Didácticas Específicas*, 4, 7-76.

¹⁴ Vegeu <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/development-agenda/> [data de consulta: maig de 2022]

- Danés, F. & Miralpeix, A. (2010). *Les veus de la natura*. Dinsic.
- Goleman, D. (2009). *Inteligencia Ecológica*. Kairós.
- Grau, A. & Rosas, L. (1999). *Opereta Ecológica en 4 actos*. GGM Editores.
- Guillamón, E. & Megías, S. (2017). *Somos naturaleza*. Acción social por la música.
- Hernández, A. M. (2018). Paisaje y educación: epistemología y propuestas didácticas. *UNES. Universidad, Escuela y Sociedad*, 4, 7-10.
- Jaume, M. (2020). *Pedagogia de la terra. La recuperació d'un vincle (experiències i projectes)*. Universitat de les Illes Balears.
- Morton, T. (2018). *Pensamiento ecológico*. Paidós.
- Maria, M. A. & Vicens, F. (2014). *El bestiari de les galàxies. Animalari de cançons. Cantata infantil per cor i orquestra Orff*. Documenta Balear.
- Maó, (1963).
- Pigem, J. (2016). *Inteligencia vital. Una visió postmaterialista de la vida i la consciència*. Kairós.
- Roman, L. (2020). Los paisaje de aprendizaje. Una herramienta didáctica personalitzada. *Educación 3.0*. <https://www.educacionrespuntocero.com/noticias/paisajes-de-aprendizaje/> [data de consulta: maig de 2022].
- Romero, J. (2019). Cuerpo, movimiento y emoción. *Cuadernos de Pedagogia*, 499, 142-145.
- Romero, J. (2012). Percusión corporal y lateralidad. Método BAPNE. *Música y Educación. Revista Trimestral de Pedagogia Musical*, 91(25), 30-51.
- Schafer, M. (1969). *The New Soundscape*. Desinity Books.
- Schafer, M. (1977). *The Tuning of the World*. McClelland & Steward.
- Schafer, M. (2020). *El Nuevo paisaje sonoro. Un manual para el maestro de música moderno*. Melos
- Vicens, F. (2019). *Innovación educativa en la sociedad digital*. Dykinson.
- Vicens, F. (Ed.). (2022). *Cap a una ecologia integral del paisatge. Visions del paradís des de la transversalitat. L'illa de Mallorca, passat i present*. Tirant lo Blanc.

Three Problems of Legal Education in China

Yang Yang

Law School, University of Alicante, Spain; Law School, Shenyang Normal University, China

Abstract: Since the 1980s, Chinese legal education has been developed for more than forty years, a path of imitation and learning from western countries with rule of law, which seems to have no other choice. During the period of the Qing (1636-1912), we were obsessed with Japan; during the period of the KMT (1928-1949), we were obsessed with Germany; after the establishment of New China (1949-), we were obsessed with the former Soviet Union, and after the reform and opening up (1980-), we were obsessed with the U.S. Chinese legal education still has not a growth by own strength, and its utilitarianism is becoming prominent. The curriculum of Chinese legal education is simple and rough, and there is a constant disconnection between teaching and legal practice; the talents trained by law schools are not applicable to the needs of the legal profession, and the lack of faith and professionalism has led to a large number of judicial corruptions. Both teachers and students habitually separate legal education from other disciplines, and legal education does not receive the necessary support from other disciplines; the degree of international participation is low, and the vast majority of law schools are not accepted to legal education and legal practice in other countries and regions.

Keywords: Chinese legal education, imitation, utilitarianism, closure

1 INTRODUCTION

There are two conditions that are indispensable for maintaining the order of life in a society: one is the existence of a current and effective system of norms, and the other is the existence of people who guarantee that norms can operate. People need to have laws; laws need to be enforced by people. In countries with advanced legal civilization, the creation of laws, the production of judgments, and the settlement of disputes all need to be completed by legal professionals with a certain spirit of justice and skillfulness.

From the 1980s to today, China's legal education has been developed for more than 40 years, although it has indeed made some achievements, but it still has not a growth by own strength, and its utilitarianism is becoming prominent. The curriculum of Chinese legal education is simple and rough, and there is a constant disconnection between teaching and legal practice; the talents trained by law schools are not applicable to the needs of professionalism, and the lack of faith has led to a large number of judicial corruptions. Both teachers and students habitually separate legal education from other disciplines, and legal education does not receive the necessary support from other disciplines; the degree of international participation is low.

In this article, the author will analyze three important issues in contemporary Chinese legal education and propose some advices, expecting Chinese legal education to develop itself in the state of the wider perspective.

2. HISTORY

Prior to 1840, legal education in the western sense did not exist in China. With the end of the two Opium Wars and the Sino-Japanese War, western legal culture began to pour into China, and the legal authority of the Qing and the way of cultivating legal talents could no longer provide new legal talents to meet the needs.

In 1862, the Qing established the Tong Wen College for the purpose of training diplomatic personnel (Zuoxiang, 1994), and the original intention was to teach foreign languages, and the students were able to practice foreign languages and acquire the latest expertise, while the methods and materials were consistent with those of the United States. More noteworthy was the fact that it was during this teaching process that the Chinese students and the foreign teachers were able to interface between Chinese and English in a way that had never been covered in the Chinese educational system before (Qinhua, 2012). It was gratitude to the missionary William Alexander Parsons Martin (1827-1916) and his course in international law (Qinhua, 2012). He actively recommended European and American international law to China, helped to establish the treaty.

In 1895, the Tianjin Sino-Western College was established, employing the American missionary *Daniel Tenny* (1857-1930) as its principal, and it established the science of law (Qinhua, 2012), modeled mainly on Harvard and Yale universities in the United States. According to the Chinese legal education yearbook, from 1903 to 1907, there were 127 academies of higher education in China with 23,735 students enrolled, and 47 academies specializing in law and political education with 13,282 students, occupying 37% and 55% of the total, respectively.

In this period, not only the number of public law and political science schools increased, but also private schools emerged, and in the early 20th century, the main representatives of private universities in China were Dong Wu University, whose law school was regarded as the cradle of English and American legal education in China (Yuan Ye, 2015), Zhen Dan University, Hu Jiang University, Jin Ling University, and Yan Jing University (Qinhua, 2012). The focus was on the establishment of three courses in law, political science and economics, with a duration of four to six years, and Chinese legal education flourished in the early 20th century.

In 1928, China held the first national education conference of the twentieth century to discuss the purpose of education in China, “education should be aimed at developing the country, enriching the lives of the people, and perpetuating the life and strength of the nation” (Dingkai, 1990). Legal education must “*aim at the study of advanced scholarship and the training of specialized political and legal personnel*” (Dingkai, 1990), “*to learn political and legal knowledge, to clarify the limits of freedom and power, to develop the habit of obeying the law, to promote the spirit of equality, and to enhance the morality of serving society*” (Dingkai, 1990). In 1941, the Ministry of Education of the KMT made a clear statement about legal education: “*Law schools train people who are not satisfied with the achievement of skills, but are engaged in general social undertakings that deal with personnel matters. They are the engine of the national social enterprise, not an integral part of the machinery*” (Tiehua, 2011).

Between 1928 and 1949, the curriculum of Chinese legal education consisted of basic legal theory, legal history, legal practice, and so on. The elective courses mainly focus on foreign languages, general history of the world, study of traditional Chinese old laws, comparative jurisprudence, comparative judicial system, evolution of modern European law, jurisprudence of evidence, policy studies, history of Chinese legal thought, study of Chinese political system, etc.

After 1949, the CPC issued the On the Abolition of the Six Laws of the KMT and the Determination of the Principles of Justice in the Liberated Areas, clearly stating that the system of the Six Laws was capitalist in nature, belonged to the ruling settlement, and was a weapon used to suppress and restrain the people. As a newly established proletarian-led state, a legal system of this nature must never be retained and must be completely rejected (Yisun, 2011). Social life still had to go on, and without adequate legal provision, communist orders, instructions and temporary documents issued by the CPC became the main force in maintaining social order. Full Sovietization was a feature of

Chinese legal education at the time, and studying and advancing Soviet legal theory became a major effort, with prominent Soviet jurists hired to come to China to teach Soviet legal theory.

Starting from 1950, the Soviet Union began to send a large number of legal experts to institutions such as Renmin University of China, Southwest Institute of Political Science and Law, East China Institute of Political Science and Law, and Central School of Political Science and Law Cadre to teach the main courses of law. At that time, the People's University of China, the Institute of Political Science and Law of the Chinese Academy of Sciences, the Beijing Law School, the Southwest Law School, the East China University of Political Science and Law and other institutions sent some outstanding teachers to study law in the Soviet Union. In May 1966, when the Cultural Revolution broke out and lasted for ten years, all legal education were destroyed, and all the achievements began in the 20th century were almost completely burned because of the Cultural Revolution.

After 1980s, Chinese legal education took the United States as its new teacher, and a large number of law teachers were sent to the law schools of famous American universities for further study, bringing American knowledge back to China, and legal education once again began the historical process of westernization.

3. QUESTIONS

3.1 Chinese legal education has been an imitator of Western legal system, and has not yet developed independently, a political appendage with a prominent utilitarianism is a problem

First of all, the new legal education in China is not only the result of the development of education itself since its inception, but it is inextricably linked with the stability of the regime and the wealth and strength, and always appeared as a role of political change. The overemphasis on the function of transplanting Western legal education to achieve wealth and power, ignoring the independent value of legal education itself, perhaps such legal education could not accomplish such a major historical task and continued to influence the healthy development of Chinese legal education, which was hastily carried out by itself in terms of timing, preparation of conditions, formulation of strategies, and arrangement of steps, etc. Legal education had never been in an active and conscious state of facts. When China fell into a deep national crisis after the Opium War, they turned to western legal culture as the last straw. In the view of the Chinese intellectuals, Westernization was necessary to save the country, and learning from the West had to be done through education. This was a compelled and emergent legal education.

Second, Chinese legal education has always been a political appendage, and the lack of separation between law and politics, is the biggest problem. The new legal education started in the Qing dynasty, and the political needs became the fundamental driving force for the modernization and change of legal education in modern China, making the importation of the Western legal education system always unable to get rid of the status of political appendage. China had never been able to study legal doctrine in depth and often replaced the value judgment of legal education system with the judgment of political value. In the modernization process of legal education, whether the model of legal education is civil law, Anglo-American law or Soviet model, what has never changed is that education is subordinated to political needs, and this spell still persists even when contemporary Chinese legal education is comprehensively studying the United States. Legal education is an appendage of politics, it is a means and channel to govern the country.

Finally, the utilitarianism of Chinese legal education is very obvious (Hanhua, 2000). In the whole process of transplanting Western legal education, China had never been able to comprehend its spiri-

tual core, but only wishfully grafted the Western ready-made legal education system onto traditional education in an attempt to complete the work of transforming traditional Chinese education in a faster, more economical and less expensive way directly, a task that not only failed to be achieved but also turned into an uncompromisingly short-sighted legal education (Qiang, 2007). The fusion of Western legal culture and eastern Confucianism cannot produce Chinese legal civilization, and Confucianism cannot contain several elements of modern legal civilization.

The world's first law school was born in the middle of the 11th century in Bologna, in Italy, and modern universities with law schools had been established in Italy and other European countries: the University of Naples (1224), the University of Rome (1303), the University of Orleans (1231), the University of Palencia (1212), and the University of Lisbon (1290), the University of Vienna in Germany (1365), and so on. By the end of the 19th century, law schools had a history of more than 800 years in the West and were already very mature. In China, until the Qing, legal education never existed within the formal education system of the country. We have always imagined that Chinese legal education can be realized by directly imitating the law schools of other countries into China in ten or twenty years. This is not in line with the law of development.

At the same time, these elements have seriously affected the growth of Chinese law, childishness, crudeness, imitation, political interference, etc. are all characteristics of Chinese law and legal education, and it still wanders on the path of imitation, with little content belonging to an autonomous and original education.

3.2 The curriculum of Chinese legal education is rough and disconnected from legal practice, the loss of legal faith and professionalism is a problem.

From the perspective of social value, legal education is the foundation of national rule by law; from the perspective of educational value, legal education is an important aspect to form the best benefit to support the modernization of China. The choice of an appropriate and suitable national legal education model is beneficial to legal education. Based on their different legal structures and legal techniques, the two legal systems have formed their own distinctive models.

The basic points of the empirical legal education model, first, the basic orientation of legal education is vocational education. American legal education combines university education and vocational education, both of which are undertaken by the law schools of universities. The explicit goal of law school teaching is legal vocational training. Among its more than 200 law schools, 171 are accredited by the American Bar Association (Zhen & Minli, 2013), and the law qualifications are controlled by the Bar Association and are not under the jurisdiction of the federal government. In accordance with the goal of professional training, the entire education of university law schools is always centered on how to fight lawsuits, how to win lawsuits, and around the practice of law. The special entrance qualifications and curriculum are its outstanding features. Those who have already obtained a bachelor's degree must pass a national law school entrance examination before they can obtain admission. Legal professional training is mastered by lawyers' organizations, and the teachers are judges and lawyers who teach the skills needed in the litigation process. The relationship between the academy and the judge or lawyer who teaches is similar to that between a master and an apprentice (Chao, 2010).

At the same time, legal education is full of practicality. In their classes, there is hardly any talk about Roman law, and more attention is paid to procedural and evidentiary issues. It requires students to speak fully and participate actively in order to develop the ability to analyze, think, reason, and master the skills of law from them. "This way of teaching naturally leads to a more formalistic approach to the law. The law was governed by precedent and analogy, and legal practitioners, rather

than aiming at rational structures, tried to create all kinds of contracts and suits that were useful in practice because they met the typical and frequent needs of litigants” (Wenhua, 2013).

The civil law system (France, Germany and Japan are typical) has developed a rationalized model of legal education. First, legal education in civil law systems tends to be general rather than vocational training, and the kind of legal professional training involving lawyers and judges is usually placed outside the higher education system, and the content of the legal profession is a “systematic understanding of the structure of the legal system as a whole” (Qinghua, 2007). Teaching methods consist of “lecture rather than discussion” (Qinghua, 2007) and focus on the interpretation and classification of abstract concepts and principles. The tradition of statutory law requires that students focus on understanding the legal principles in the code, since these principles are the premise of legislation and permeate all specific laws. Because of the focus on the development of legal principles for students, the skills and techniques for students to pursue a legal career are relatively limited, and they need an additional step of vocational training before entering the judiciary after they have generally received their LLB degree.

The empirical model of legal education represented by the common law is based on the case law, which is called the law created by judges. The operation of case law relies on the distinguishing technique of the subject of law application, which is more united with the process of specific case handling, judicial procedures, “one tendency fostered by law schools is to analogize everything in front of us with those who used to anyway, and another tendency is the so-called case judgment, where people are first concerned with what the law is and the basis or what the cost of violating a judicial decision” (Shizhong, 2002).

The civil law system is a legal tradition developed on the basis of Roman law, rooted in the fine terminology and rigorous formal rationality, forming a legal system characterized by a tendency to construct an intrinsically logical and rigorous code. By codifying the law, it attempts to set out specific, practical solutions to particular and nuanced situations, with the ultimate goal of providing effective judges with a complete basis for handling cases, so that they can be able to cite the law at their fingertips. At the same time, judges are prohibited from making any interpretation of the law. The civil law countries try to dilute the judicial process and judicial techniques by strengthening the legislative aspect, especially through a set of complete legislative basis to build a system by the cord. This determines that legal education in civil law systems focuses on principles and relatively neglects legal skills.

Using the above knowledge, the author analyzes the problems of legal education in China.

First, China is a typical civil law system of legal education, with a large proportion of codified law, and although there are instructive cases in Chinese judicial practice, they are not case law, and judges are not allowed to create the law. Legal education process is more focused on formalized theoretical education and systematic transmission of knowledge, with particular attention to the exegesis and interpretation of legal texts, and textbooks and legal texts are usually part of undergraduate and graduate education. By reversing the pattern of Chinese legal education from the level of judicial practice, we should return to the track of learning from the civil law system, and pay attention to the systematic, structural and complete teaching and explanation of law in legal education as much as possible, and judicial cases and judgments will become the second means of perfecting legal education, which is a complementary way.

The prominent feature of Anglo-American legal education is empirical and argumentative, and the author believes that this approach is not suitable for Chinese legal education at present, because Chinese legal education really does not have such a long history, and perhaps it is not too late for us

to talk about this teaching method together after Chinese legal education has had the opportunity to develop independently for more than two hundred years. This level of legal education is too demanding for a post-developed and intermittent country, and the legal talents will not be able to adapt to Chinese judicial practice.

Secondly, regarding the curriculum of legal education, the course names are habitually aligned with the names of laws, and the course contents are biased towards the exegesis of legal norms, which is a reflection of the primary state. When the state promulgated the Administrative Compulsory Law, the law school offered a course on administrative compulsory law; when the state promulgated the Labor Security Law, the law school offered a course on labor security, legislations and curricula are always looking for one-to-one correspondence, which is very rigid. Meanwhile, in many important areas that are closely related to daily life, such as the protection of foreign investment rights, citizens' business rights, and the regulation of legislative powers of local governments, there is no corresponding curricula and scientific research, Chinese legal education is simply upward aimed at legislation, while ignoring the downward real life.

Thirdly, teachers in legal education are almost always lifelong profession who have little or no practical legal experience before or after becoming teachers, and some may never can appear in court, represent clients, or participate in the process in their lifetime (Xiaolou, 2017). Due to the origin of the teachers, the legal education in the classroom is only one-way, and all the content always revolve around legal concepts, characteristics, nature, components, legal relationships, legal subjects, etc. Every legal department, every chapter, and even every exam involves the same content, and students become the object of legal education, it is almost impossible to carry out effective debate and discussion. At the same time, there have been few practical legal courses, performance-based courts may serve a purpose, but they hardly expose students to the actual workings of the law and the complex social realities of society, and students are likely to spend four or seven years of their studies without drafting a contract, writing a reply or a court subpoena. These prevent law school students from forming the professional awareness and habits that will make it difficult for them to fit the realities of the legal profession when they leave law school. Therefore, a very high percentage of law students who graduate from undergraduate programs simply abandon their profession and take up other jobs, and employment in the undergraduate law program has become the most difficult factor.

Since the path of rule by law in developed countries is a natural historical process, their legal practice is endogenous from the social order of market economy, and legal practice drives the emergence and development of legal education, this sequence is very important, and legal education is necessary for practice and serves for judicial practice.

It is a common feature that legal education and legal practice are never too far apart. In developing countries, legal education is carried out in a simulated situation when both the market economy and the legal system of the society are relatively lacking, and the legal system and legal education in almost all post-rule by law countries are a process of transplantation and imitation. Legal education was transplanted together at the same time when the law was underdeveloped, inadequate, and even lacked market demand, and legal education was detached from the needs of legal practice (Liu, 2013).

Finally, the lack of legal faith and ethics education cannot cultivate talents suitable for the development of rule by law. Only when the laws enacted are accepted, trusted and obeyed by the public can they be transformed from a written product into a state of social governance. The crisis of legal faith arises when the public disdains, distrusts, tramples on, and disrespects the law with legal effect, thus making the legal provisions unable to be converted into legal effects. Some legal practitioners, including judges, prosecutors and lawyers, deviate from the belief in justice. If the legal profession-

alism is unable to administer social justice, how can the public believe in the law, which is the direct cause of judicial corruption in contemporary China? Judicial corruption in China is the political root cause of the crisis of legal beliefs.

Legal education bears the responsibility of spreading justice and fairness. The French thinker Rousseau explained the state in this way: “The most important is inscribed neither on marble nor on a bronze table, but in the heart of the citizen, which forms the true constitution of the state, and which gains new strength every day. It can resurrect those laws or replace them when other laws grow old or even die out, and it can keep the gods of a nation” (Xia, 2006).

3.3 The closure of Chinese legal education is obvious. The internal closedness is mainly reflected in the lack of necessary communication between legal education and other disciplines, and the external closedness is mainly reflected in the very low level of internationalization.

The internal closedness mainly refers to the relationship between legal education and other disciplines in higher education. Legal education simply treats law as an isolated social phenomenon, studies legal issues from the perspective of interpretation and application of rules regarding legal issues, and neglects to law from these aspects such as socio-economic background, policy changes, effects of practical application of legal rules, and mutual substitution relationship between market and law. Even within the legal education, we have very carefully divided into administrative law, labor law, civil law, commercial law, international law, etc. Both teachers and students are confined to carry out research within the narrow limits of their own specialties, lacking knowledge of law outside their own disciplines, and even more, lacking knowledge of other disciplines outside legal education, even apart from the research methods of legal science. other scientific means of research are unknown. Such closedness is seen in real life, where there is a lack of communication and dialogue between law and other disciplines, and between the various internal aspects of law, and law experts always express their views on certain social phenomena or behaviors in a way that is contrary to other disciplines.

The lack of connection between law and real life makes it almost impossible for legal professionals trained in law schools to adapt to the work of courts or prosecutors’ offices in a short time, and the lack of some social knowledge makes people very headache. Formalistic legal research and purely prescriptive legal education make the whole legal education unable to pay sufficient attention to social development and social justice, the legal system and legal education will be limited to a self-imposed closed state, and the legal profession will gradually lose the opportunity to participate in China’s modern development and macro policy making (Xiang, 2013), and gradually there will be a mutual disconnect between legal education and legal practice.

The author believes that such a difficult situation lies in the fact that with the further development and the increase of awareness, the exclusion of the legal education from modernization will jeopardize the legitimacy of modernization itself, and the exclusion of the function of law is the exclusion of modernization, which cannot be achieved without the guarantee of the legal system. It is very unfortunate that the present closed legal education is really unable to provide sufficient power and human support for the development of modernization.

The author thinks that there are three main reasons for the internal closure.

The first reason is that there is no standard model for how to develop legal education in a socialist country like China, even in Marxist legal theories, they are more critical of the capitalist legal system, but there is no answer for how a developing socialist country develops its own legal system and legal education. that there is no answer in the classical theory (Jian, 2001). The second reason is that Chi-

nese legal education and Chinese higher education have developed almost simultaneously, not only between them, but also in history, philosophy, psychology, sociology, anthropology, and other disciplines, which all started to develop almost simultaneously, and are at the same level with each other. Legal education has neither obtained valuable research materials from other disciplines for its own development, nor has it contributed many resources to the development of other disciplines. The third reason is that as developing countries, using the means of law change to achieve national modernization and development is the common choice of almost all developing countries, and all developing countries hardly have sufficient legal system and legal education independent development stage in the time before law change (Jian, 2001), at the same time, law change is a very important external force. The development of legal education is almost always the result of strong governmental promotion, and it is not too much to say that they even became the embellishment of state power. The superposition of several factors makes the problems of legal education in China increasingly prominent.

The closure to the outside lies mainly in the low degree of internationalization of Chinese legal education. In this century, there has been an increase in exchanges and interactions between Chinese legal education in other countries and other regions, but we still cannot deny the fact that the vast majority of law schools, faculty, and students have not been given the opportunity to actually and effectively participate in legal education and legal practice in law schools outside of China. Chinese universities such as Peking University School of Law, Tsinghua University School of Law, Zhejiang University School of Law, and Wuhan University School of Law do have exchange programs for international students and teachers for 6-12 months. Analyzed from the perspective of the number of law schools, the law schools of China's leading universities are a very small sector of Chinese legal education, and the vast majority of universities and law schools still do not have access to such opportunities. From the analysis of the law schools that have the opportunity to participate in international legal education, the number of students and teachers who apply to participate in the internationalization of legal education is small, and the common academic exchange is for 6 months, which is a very short time for the actual experience of legal education in the host country, for the operation of legal practice, for the resolution of cases by judges, and lawyers. The depth become the biggest problem.

Another serious problem arising from external closure is that we are unable to find professional legal talents to solve a large number of economic disputes, civil disputes, equity and debt disputes, and even political disputes that arise in the course of China's interaction with other countries and regions. We can only look to foreign legal experts to provide services to China for major legal issues such as contract disputes in China's Belt and Road, trade frictions between China and the United States, economic negotiations between China and Europe, etc. This is a shortcoming of China's legal education, and so far, it is still lagging behind (Fang, 2020).

4. CONCLUSION

The first is that Chinese legal education must first clarify the goal of its own education. We can follow the example of Germany and France, Chinese legal education should focus on the systematic analysis of legal knowledge, legal scientific research and legal experience, pay attention to the analysis ability, and then put the legal professional education, we can place the legal professional education outside the law school of the university, and let the third-party organization complete the transition from law school to legal profession alone. We can follow the American model in the common law system, which positions legal education in university education as the transfer of experience and

skills, employs a large number of lawyers and judges in legal practice as teachers, and focuses legal education on skills and experience, and extrapolates legal knowledge through case after case analysis and jurisprudence.

The only thing we cannot do is to have legal education from both civil law countries and common law systems, the advantages of both legal education, we want all of them, and the disadvantages of both education, we don't want all of them. The most realistic and effective means is to choose an educational model and an educational goal, to do it steadfastly, and to keep doing it until this educational goal is achieved, and then we can discuss whether it is necessary to absorb other experiences, at least, Chinese legal education cannot achieve the goal of diversification.

The second is to increase the internationalization element and component of legal education. From the students' side, we can learn from the 2+2 legal education training model and extend the study period so that students have more sufficient time to learn more about the actual operation of law in different legal systems and countries. From the perspective of teachers, we should not only send Chinese teachers to other countries and regions for study, but more urgently, we need to hire a large number of professors and legal experts from famous universities in some countries to enter Chinese law schools and teach Chinese legal education on a long-term and frequent basis, and provide all opportunities for overseas legal experts to participate in Chinese legislation, which is an effective way to help the legal education of late-developing countries to develop gradually. This is an effective way to help the gradual development of legal education in late developing countries.

Third, as legal educators and practitioners, we must accept the notion that there is no shortcut to legal education and the rule by law, and there is no such thing as a quick fix or rapid development. So many countries with mature rule by law are the result of countless efforts and time accumulation, which is a time-consuming matter in itself. The law itself is a stabilizer of social order, and the most important feature of law is its lagging nature. In the field of legal education, we should fully learn, not accelerate, and need the continuous efforts of generations.

REFERENCES

- Li Dingkai. (1990). *History of Chinese Education*. Chengdu: Sichuan Nationality Press, 119-201.
- Fan Qinghua. (2007). Research on the German Two-Stage Legal Education Model and Its Enlightenment, *Journal of Dong Hua University of Technology*, no. 2, 164-168. URL: https://kns.cnki.net/kcms/detail/detail.aspx?dbcode=CJFD&dbname=CJFD2007&filename=FZSZ200702015&uniplatform=NZKPT&v=Idr1H_WbeBoupCGahn8hBcB96cFd0a_ikQe0arQO_z65KeM-USHgyAX-MLJVBuQfx
- Fang Guirong. (2020). The Path of Cultivating Foreign-related Legal Talents, *Chinese Legal Education Research*, no. 1, 99-115. URL: <https://kns.cnki.net/kcms/detail/detail.aspx?dbcode=CCJD&dbname=CCJDLAST2&filename=FAJY202001005&uniplatform=NZKPT&v=AyPQUE-VoWoAmzPp-WImqCU1c6hEmOWbOywzFSCBtbhc8t1WCwSoiCBztKN43-p3O>
- He Qinhua. (2000). Legal Education in Contemporary Germany, *Journal of Henan Provincial Political and Legal Management Cadre College*, no. 4, 63-69. URL: <https://kns.cnki.net/kcms/detail/detail>.

Study on the Current Situation and Countermeasures of Education with Disabilities in China

Yang Yang

Faculty of Law, University of Alicante, Spain; Law School, Shenyang Normal University, China

Abstract: As a feudal dictatorship for more than 2,000 years, China owed the beginning of education for the disabled to the contribution of missionaries. William Murray, a Scottish missionary, founded the first school for the disabled in Chinese history in Beijing in 1874, followed by successive schools for the disabled in Shandong, Shanghai, Jiangsu, and Hubei, it was only then that the means of Braille in Western countries had the opportunity to enter China. At present, there are four main problems in the field of education with disabilities in China: first, the legal protection in the field of education with disabilities is inadequate; second, the funding provided by the governments is quite limited, and there is a long-term and serious imbalance in the funding of education for the able-bodied and education with disabilities; thirdly, there is a inadequacy in both the quantity and quality engaged in the education of the disabled, and the loss of teachers among the disabled has not received widespread attention; fourthly, there is a disconnect between the education with disabilities and their own medical rehabilitation and employment. The author proposes three suggestions, firstly, to improve the legal supply of education with disabilities through legislative means, to have a strong legal basis for their education rights; secondly, on the premise of adhering to the main position of the government, diversified and market-oriented mobilization of private capital into the field of education with disabilities, especially social autonomous organizations and private enterprises, which is a good channel to solve employment with disabilities. We should widely develop special education teachers' training and scientific research power through famous universities and local teacher training schools, increase the construction of special education teachers' team in terms of both quality and quantity, and provide policy care in terms of title evaluation, welfare treatment, and job promotion.

Keywords: education with disabilities, legal protection, government responsibility, connection.

1. INTRODUCTION

Disability is an unavoidable social price paid in the process of human evolution, civilization and social progress. According to the data of the China Disability Sample Survey, the total number of people with various types of disabilities in China is 82.96 million, accounting for 6.34% of the total population (China, 2019). Among them, 12.33 million (14.86%) have visual disabilities, 20.04 million (24.1%) have hearing disabilities, 1.27 million (1.5%) have speech disabilities, 24.12 million (29.07%) have physical disabilities, 5.54 million (6.68%) have intellectual disabilities, 6.14 million (7.40%) have mental disabilities, and 13.52 million (16.30%) have multiple disabilities (China, 2019). About 1/5 of the households are involved (19.98% of the total population of the country) (China, 2019). On the whole, Chinese social security is not sufficient, and the protection of Chinese people with disabilities is not sufficient, and the protection of Chinese people with disabilities in the field of education is also insufficient, and most groups of people with disabilities have many difficulties in education, employment, and rehabilitation.

Therefore, education is the primary link to effectively and adequately the rights and conditions with disabilities in a country. The disabilities are in the socially disadvantaged group for physical and physiological reasons is quite a lot, and if people with disabilities are unable to achieve adequate allo-

cation of resources, then it is much more difficult for them to live. Education is a major pathway to the labor market, integration into society, quality of life, and self-development, which is why it occupies an important place in disability policy. It has been proven that better education with disabilities can prevent and reduce the possibility of their future exclusion from many institutions in life.

2. HISTORY AND DOCUMENTS

The feudal society of China that lasted for more than two thousand years did not exist as an education system for the disabled, arose in the late 19th century. In 1874, William Murray opened China's first school for the education of the disabled in Beijing, which taught reading and music (Gu, 2010). In 1887, Charles Rogers Mills founded the first modern Chinese school for the deaf and dumb in Deng Zhou, Shandong Province (Zhang, 2000). Since then, some missionaries and charitable organizations from Europe and the United States had opened some educational schools for the disabled in Shandong, Shanghai, Jiangsu, Guangdong, Hubei and other provinces and cities. These activities and achievements can be regarded as the beginning. With opening these special schools, advanced western Braille and deaf finger language were introduced into China, and on this basis, China's own Braille and deaf finger alphabets were produced. These activities and achievements can be regarded as the beginning of education for the disabled in China (Peng X., 2015).

Mr. Liu Xian Ji founded the School for the Blind in Changsha in January 1916, the first special education school in the development of modern Chinese history (Qu, 2011). Mr. Zhang Qian founded the Nantong School for the Deaf and Blind Jiangsu Province in 1917 (Sun, 2000), in 1927, the Nanjing Public School for the Deaf was established (Sun, 2000). The beginning was started by the missionaries, the slow development was created by the history of war in China, and perhaps it is this history, which lasted for more than thirty years, that distanced China from the West in education for the disabled, and perhaps still cannot catch up.

In October 1951, the Decision on Reforming the School System issued by Mr. Zhou Enlai described that People's governments at all levels should establish special schools for the deaf, dumb, blind, etc., for the education of children, youth and adults with physical disabilities. In 1953, the Division of Education for the Deaf and Dumb, an agency within the Ministry of Education specifically in charge of the education of the disabled nationwide, was established, and three documents were issued, namely, the Notice on How to Adapt the Implementation of the Primary School Teaching Plan in Schools for Blind Children, issued in September 1955 (Liao, 2018), the Instruction on the Problem of the School System and Teaching Plan for Classes Using Sign Language Teaching in Schools for the Deaf and Dumb, issued in June 1956, and the Notice on the Teaching Plan for Classes Using Sign Language Teaching in Schools for the Deaf and Dumb, issued in April 1957 (Liao, 2018). Notice on the Teaching Plan for Classes Using Spoken Language Instruction in Schools for the Deaf and Dumb, issued in June 1956 and April 1957. In November 1968, the Chinese Ministry of Education, the Ministry of Civil Affairs and the China Disabled Persons' Federation jointly held the National Conference on Special Education Work in Beijing (Liao, 2018), which studied and deployed the reform and development of education for the disabled in China, mainly stipulating the stages of education for the disabled, the allocation and collection of education funds, the training of teachers for special education, and other various tasks.

The Decision of the Central Committee of the Communist Party of China on the Reform of the Education System (1985) stipulated that while implementing nine-year compulsory education, efforts should be made to develop early childhood education and special education for blind,

deaf, mute, physically handicapped. The Law of Compulsory Education (1986) stipulated that local people's governments at all levels shall organize special education schools for blind, deaf, mute, and mentally retarded children. The Outline for Reform and Development of Education in China (1993) proposed to attach importance to and support the education of the disabled. In 1994, the Regulations on Education with disabilities were promulgated, the Decision of the State Council of the Central Committee of the Communist Party of China on Deepening Education Reform and Comprehensively Promoting Quality Education (1999) proposed to increase the enrollment rate of children and adolescents with disabilities in compulsory education. In April 2001, the Opinions on Further Promoting the Reform and Development of Special Education during the Tenth Five-Year Plan Period was announced, the Guideline on Medical Examination for Admission to General Colleges (2003) and the Eleventh Five-Year Plan for the Development of the Disabled (2005) was formulated.

3. DISCUSSIONES

3.1. Inadequate and Low-level Legal Provisions on Education with Disabilities

First of all, from the perspective of the legal system, the legal composition of education with disabilities is inadequate, provisions and administrative regulations are too low in legal hierarchy, resulting in low legal effectiveness. As the author mentioned in the first part, the provisions on the legal aspects of education with disabilities are mainly concentrated in the Higher Education Law, the Compulsory Education Law, the Law on the Protection of Minors, and the Law on the Protection of People with Disabilities, the administrative regulations are mainly concentrated in the Regulations on Education for People with Disabilities (1994), and the documents at the national level are mainly the Outline of China's Education Reform and Development published in 1993, the Decision of the State Council of the Central Committee of the Communist Party of China on Deepening Education Reform and Comprehensively Promoting Quality Education, published in 1999, the Outline of the Eleventh Five-Year Plan for the Development of Disabled Persons, published in 2005, and the Outline of Disabled Persons (2006-2010), published in 2009, together make up the documents on the education of disabled persons in China (Zhang, 2000).

According to China's legislative system, the Constitution, laws, administrative regulations, local regulations, and departmental regulations are divided. The constitutional provision for the education with disabilities is reflected in the provision of Article 45. Laws and regulations in the second position. Apart from that, there are almost no provisions in local regulations dealing with education for the disabled, which results in an inadequate supply of laws in the field of education for the disabled, both in terms of the number of laws and the effectiveness of legal provisions.

The second is that legal concepts are confused in the legal literature that already exists. In the Constitution, the terms blind, deaf, mute and other disabilities are used; in the Compulsory Education Law, three categories of blind, deaf and mute and mentally retarded are specified; in the Law on the Protection of Persons with Disabilities, the expressions of the language of visual disability, hearing disability, speech disability, intellectual disability, mental disability, multiple disabilities and other disabilities are applied. The author's analysis of the legal terminology of the above three legal documents show that, firstly, for the description of persons with disabilities, should such a unified title as persons with disabilities be applied or should the symptoms of disabilities be enumerated. This is a very critical issue, the description of the specific symptoms of disability in the legal provisions will seriously affect the definition of whether to constitute a person with disabilities, a country using

such a specific legislative technique to describe the symptoms of disability, unless all the symptoms of disability can be written into the legal provisions at one time, we will never be able to solve the exhaustion of all symptoms of disability (Dai, 2012).

Secondly, we use such fixed terms as blind, deaf, dumb and other disabilities, and after the subsequent laws and administrative regulations and some regulations are promulgated, we always unconsciously add the terms child, youth, adult, elderly, etc. after these disability symptoms, which creates confusion in the interpretation of the law, whether the education of the disabled should be based on disability as a criterion or on disability and age together. Whether the education of the disabled should be based on disability as the standard or on disability and age together as the standard, and the situation that children, youth, adults and the elderly are often superimposed and mixed applied in the Regulations on the Education of the Disabled, such a legal technique is a major issue that requires our in-depth consideration.

It should at least have a clear definition of the legal concept applied in the laws of this Ministry before proceeding with the legislation, and then always work and write the legal text around this basic concept. Because those who enforce laws and implement administrative regulations, they will have many, many cases of interpretation of legal texts, and the job of the legislator is to expand as much as possible the protection of education, not limit through the specific description of disability symptoms and the age requirement of people with disabilities, which is a state benefit and moreover a state obligation to its citizens.

Thirdly, the legal provisions with disabilities are too many expressions at the macro level and too few provisions that can be used for practical operation, and all the legal provisions are in general rather rough, with the expressions occupying most of the provisions, and the content is hollow, always making the readers feel: it seems to say something, but it seems to say nothing. For those who can operate the only remaining legal provisions, there are most of the performance of the hardness is not enough, can be implemented can't be implemented, the lack of coercive power, the effectiveness and authority of the legal provisions often in the can or must between the discount. From the legal professional point of view, such legal provisions without enforcement, in disputes, in the courts to resolve through litigation on specific occasions, they are not written into the civil judgment or administrative judgment, they can't be used as a legal basis for the resolution of specific disputes and practical problems, most of the legal provisions have become a reference document for the work of the courts, the legal effect can be ignored (Deng, 1999).

3.2 Inadequate Government Responsibility in the Education with Disabilities

To be realistic, almost no one denies the right to education with disabilities, but it is still not uncommon that education with disabilities is regarded as a burden on the government, and even in many local governments with lower levels and limited government finance at their disposal, limited education funds are given priority to the development of education for the able-bodied, and education with disabilities is only considered if there are surplus education funds. This has become a common phenomenon in China.

This concept is incorrect, but as county and township level governments are also helpless means of dealing with it, such a way of operation will inevitably lead to regional differentiation and imbalance in the field of education for people with disabilities, imbalance between cities and townships, imbalance between economically developed cities and economically backward cities, and even imbalance within the same city, and is accompanied by the problem of different governments being able to control and allocate the amount of finance, such disparities are bigger. As a group of people with disabil-

ities who are the target of social security, they are a socially vulnerable group, and the government is more than obliged to protect them.

In the social network, the government should play a leading role. The protection of education for people with disabilities must first rely on the power of the government, on the government's moderate intervention in the market and on the compensation of market defects, and thus the government's responsibility must be emphasized. Education for the disabled in China is jointly managed by multiple departments. In the field of education department, there are ordinary schools and schools for the disabled, and in the content of ordinary schools there are ordinary classes and special classes, in addition to that, the education authorities have special education schools, special vocational high schools and special training centers; in the field of civil affairs department, there are children's welfare homes, community rehabilitation centers, and special education service centers, which have not only physical rehabilitation but also educational functions. In the health administration, there are physical rehabilitation centers, language rehabilitation centers, and departments for people with disabilities in every hospital, all of which include education for people with disabilities.

In addition, there are educational institutions for the disabled with social forces and private capital. Whether it is the issue of synergy and cooperation between administrative agencies at the same level, or the issue of collaboration between administrative agencies at different levels, there is not only the coordination of the work of the government part, but also the issue of cooperation between government agencies and social forces and private capital. If all these organizations come to actively invest in the education with disabilities, there remains an important question here: how to coordinate resources and adequately resource, to make the best possible use of all forces in this one area. If these organizations are not actively involved in the education with disabilities, there is still an important issue here: how to define the functions and responsibilities related to them and fully guarantee the rights of people with disabilities.

The China Disabled Federation should be a social organization that can give full play to its own power, which should be in line with autonomy power in the process of social development. Unfortunately, the China Disabled Persons' Federation is not a social organization, and their office funding and staffing are similar to the management system of civil servants, and its own power is still quite weak once problems arise. The government's material investment in education for people with disabilities is inadequate. Due to the special nature of the education target, the cost of education for disabled people is much higher than that of general education, and China has not yet set up a special funding standard for disabled people's education, but often refers to the general education funding standard. The economic situation of families with disabilities is usually not better than that of families with ordinary people, especially those with hereditary disabilities.

This inevitably leads to the fact that education and learning for people with disabilities is almost an input state, and that it is only by constantly increasing the amount of money invested that education with disabilities can be maintained, that is, not a profitable project, it is a capital-consuming project (Peng Y., 2019). In other words, education for the disabled is not a profit-making project, but a capital-consuming. Therefore, the relative lack of state and social investment in education for the disabled has become a major factor limiting the development of education for the disabled.

The first problem is the inadequate investment of funds. Although the total investment in education for people with disabilities in China has been on the rise in recent years, there is still huge gap compared to other types of schools, with the national financial resources for special schools accounting for only 0.38% of the national financial resources for education, while in general education, the proportion of ordinary six-year elementary school in the program is 31.3%, which is 80 times higher

than that of special schools (Pang, 2016). The average education expense for the disabled is not less than the average education expense, but the average expense is much higher than the average education, and the teaching conditions and hardware facilities are significantly higher than those of the ordinary schools. We must allocate some special services such as language teaching machines, blind typewriters, special electronic computers, hearing aids, blind paths, and set up special hearing rooms, rhythm rooms, and testing rooms.

These special teaching facilities are much more than the expenses of teaching facilities in ordinary schools, without investing in these necessary teaching societies, education for the disabled cannot be carried out properly, and these all need to be supported by the government and the state to achieve. We should open this field to the society and private capital, and even foreign capital should not be excluded to enter this field, so that we can complete the education of disabled people in China, which has started late, in the shortest possible time.

The second problem is the serious imbalance in funding investment between regions. In regions with fast economic development such as Jiangsu, Shanghai, Zhejiang, and Guangdong, the investment in education for people with disabilities will be significantly higher than in southwest and northwest China. In regions such as Qinghai and Ningxia in China, the annual purchase of special education desks and chairs and books, which are basic teaching aids, is difficult to achieve, and there are even some counties and cities that have not added any new equipment for many years. Government allocations in certain economically underdeveloped areas can only maintain the basic salaries of teachers, and the special education funds that are granted 25% in other areas can only be granted 15% in that area, without any other government allocations.

Regional imbalance in education funding will lead to regional differences in the quantity and quality of education, limiting regional development and expanding regional differences, which in turn will lead to differences in the overall level of the region, funding imbalance leads to unequal education, which later leads to differences in the quality of the population, and the greater the variability in the quality of the population, the more unbalanced the regional development, ultimately leading to national economic This is a vicious path of development. The survival of education for people with disabilities is almost dependent on government funding, and whether the government's finances are tight or loose affects the funding of education for people with disabilities, and once the local government's finances are insufficient or even in deficit, the first to be affected is education with disabilities.

The third problem is relatively low efficiency of funds. The state financial investment in education for people with disabilities is relatively small, and the structure of its use is unreasonable, even squeezed or misappropriated. In China, education for the disabled is administratively managed, and the more independence is not strong, the management of education for the disabled around the country is basically subordinated to the basic education management department, leading to the unified management of general education and education for the disabled under one roof, which largely explains the lack of independence in the management of education funds for the disabled, and the education administrative departments and general schools squeeze and misappropriate the funds collected from social donations for the disabled education schools for balancing budgets, administrative departments and ordinary schools have squandered and misappropriated the funds collected from social donations for education with disabilities to balance the budget, administrative expenses and pay salaries. There is an unspoken rule between schools for the disabled and local education authorities that donations collected in the name of education for the disabled are shared between local education bureaus and special schools, or worse, some local education bureaus keep the donations in their own hands and use them for other purposes. What is that when education funds are allocated to local governments,

if they are faced with a preference between education schools for the disabled and ordinary schools, local governments will still favor ordinary schools and take away funds for education for the disabled in one way or another.

3.3. Inadequate Supply of Teachers with Disabilities and Backward Scientific Research

As the most populous country, China is responsible for the largest education with disabilities. The serious mismatch between ratio education teachers and the groups of people with disabilities in need of education is also a particularly prominent problem in China's education for people with disabilities, and has even become a bottleneck restricting the development of education with disabilities. At the same time, it is also unavoidable that the vast majority of the expenditure on education for the disabled is spent on staff salary payment. The greater the proportion of funding for staff, the smaller the proportion of funding for other schools, and the tighter the funding for education. When most of the funds for special school education are spent on salaries, it is difficult to provide basic materials for the development of special schools, such as school buildings, desks, chairs, books, etc., and the development of schools is impossible (Wang.Sisi, 2016).

The first problem is the lack of teachers engaged in education with disabilities. According to the results of the second sample survey of persons with disabilities in 2016, the total number in China is 483,000, and the number of teaching staff is 44,862, of which 34,990 are full-time teachers. The existing teacher-student ratio is 1:13.8, and one professional teacher is responsible for the education of 14 disabled people on average, and this ratio does not take into account regional differences. (Liao, 2018)

Academic qualifications, teaching credentials and teaching experiences all become limiting factors, and working as a teacher in an education school for people with disabilities is more difficult and demanding. As a teacher in a school for education of the disabled, he or she has to master not only general educational knowledge and skills, but also special theoretical knowledge and skills, in order to be able to teach special groups and provide suitable services for special groups, and to ensure the quality of education for the disabled. In Chinese research on the education with disabilities, many researchers have found that there is not only a lack of teachers, but also that many of the existing teaching staff are composed of unqualified personnel. This has exacerbated the problem of teacher specialization to some extent.

The second problem is the inadequacy of educational resources and equipment. One of the main reasons for the lack of educational equipment and hardware necessary for the education with disabilities in special education schools are the inadequate government investment mentioned by the author above, and the phenomenon that special education teachers have to move to general education because they cannot get hardware support in the teaching process cannot be ignored. In other words, it is precisely because of the inadequacy of equipment and hardware facilities that special education teachers are forced to move to general schools. We should understand the underlying truth that the difficulty of transitioning special education teachers to common education and the difficulty of common education teachers to special are more difficult when comparing the former with the latter. Therefore, the lack of teacher strength is always a deficit in areas where the difficulty system is higher.

How to avoid the helpless transition of special education teachers to ordinary schools is a problem to be considered by the government and the Federation of the Disabled. Teaching means, teaching equipment, and hardware conditions are the basic guarantees to ensure that teachers complete their teaching contents, even without considering teachers' salary income, teaching materials, hearing aids, computer teaching, typewriters for the blind, photographic instruments, etc.

The investment in these areas is much greater than in desks, blackboards, benches, and other equipment, and there is the problem of upgrading the facilities. Perhaps, these make the teachers who are certified in special education frustrated and powerless in accomplishing their work. Due to insufficient funding, special education staff have few opportunities to travel to academic conferences and publish their own research results, which limits the publication and wide distribution of the few special education journals and affects the acquisition and renewal of special education equipment in teaching and research units.

Therefore, it is a crucial issue whether we can extensively solicit support from all walks of life and increase funding to improve teaching and research conditions. We should face the problem that there is a shortage of special education teachers not only in basic secondary schools and elementary school, but also in higher education institutions and research departments that train teachers and researchers, and that the period of training high-level teachers and researchers is longer and the investment is greater. At the same time, in terms of special education teacher training, China's connection with the world in the same field is still weak in scope and frequency. The famous Beijing Normal University, Northeast Normal University and East China Normal University are the main institutions of higher education in China that train special education teachers, and the number of teachers and students sent to study overseas in the field of special education is also very small, and if not for the special education in the famous universities mentioned above, the vast majority of teacher training is domestic teaching equipment, domestic teaching materials and domestic theories, and there are almost no opportunities for mutual exchange with other countries in special education.

The third problem is that the number of and opportunities for continuing education for teachers with disabilities is very low, making it impossible to update their educational philosophy, teaching methods, educational materials, and teaching equipment, and the retraining of teachers has lagged far behind that of general education (Pu, 2019). Teacher training for the disabled is mainly undertaken by special education teacher training centers, teacher training departments of special teacher training schools, teacher training departments attached to special schools, and various forms and levels of short-term teacher improvement courses and correspondence courses.

3.4. Education is Disconnected from Medical Rehabilitation and Employment

The Law of the People's Republic of China on the Protection of Persons with Disabilities and the Outline of the Eleventh Five-Year Plan for the Development of the Disabled pointed out that social security for persons with disabilities was the simultaneous and coordinated development of various elements, that is, education with disabilities should be coordinated with material assistance, medical care, labor and employment, and many other aspects. However, each aspect mentioned above was an independent subsystem, and to achieve interrelatedness, this requires at least one law or one institution to accomplish such work, and very unfortunately, it was missing.

The first problem is that there is no connection between education with disabilities and rehabilitation. Education for people with disabilities is different from general education. People not only receive scientific knowledge and technology, but also receive rehabilitation medical treatment at the same time. The prerequisite for the disabled group to receive education is the ability to receive knowledge and technology, so it is necessary to synchronize the rehabilitation medical treatment of the disabled group with education, to coordinate physical development and intellectual growth with each other. We have to admit that medical rehabilitation for people with disabilities is expensive, medical supplies are more expensive, most families with disabilities have limited income or are even poorer and can hardly afford it, and it is common for families to return below the poverty line because of

their disabilities, and we should not demand more from them with the relatively high standard of education for people with disabilities when they cannot guarantee their basic living.

It is clear that educational institutions and rehabilitation institutions are not doing their due diligence in the rehabilitation and medical treatment of the disabled, and that education and medical treatment are separated from each other, which creates barriers to the education of the disabled. What we should explore is that the education or school for the disabled should include basic medical help for the disabled, and that the materials, contents, means, and resources of rehabilitation medical treatment should be classified and hierarchically handled, so that those rehabilitation means that are classified as routine and daily, supplies and less technical treatment means can be considered to be placed in the school or service center for the education of the disabled, and as far as possible, in the same. The most important feature is that it can be done at low cost, day in and day out. At the same time, the rehabilitation medical treatment with a good level of specialization, with a lot of consumables and requiring specialized medical personnel, should remain in medical centers or hospitals.

The second problem is the disconnect between education and labor employment for people with disabilities. Employment is the final destination of education and a way for people with disabilities to accomplish their social value, and an important indicator of the quality of education for people with disabilities. Only employment can be recognized by society. Even if people with disabilities get a good education, they still cannot find a job after graduation because of discrimination. There are still many problems in the system that cannot fully meet the basic needs, let alone the higher-level needs with disabilities, and effectively eliminate the environmental barriers to their participation in society.

As far as technical education in China is concerned, there are very few technical training institutions with disabilities in the education system, and most of them are of short-term training nature, which means that when people with disabilities have finished education of academic type, they have little opportunity to participate in effective vocational and technical training in the process of moving towards employment, if we understand the situation and training with disabilities in a properly expanded way, vocational education and training with disabilities is disadvantaged link this field. China's Eleventh Five-Year Plan for the Disabled states that, with the promotion of proportional employment arrangements for the disabled and the development of welfare enterprises, the demand for vocational skills for the disabled is increasing, and the current status of vocational and technical education for the disabled cannot meet this demand. This is a real situation, and one that has always existed and has never been changed, which has continuously increased the distance between education and employment for the disabled.

4. CONCLUSION

Social progress is the unification of comprehensive and free development of human beings and comprehensive, coordinated and sustainable development of society. The scientific concept of development in education is to return education to its true nature and realize the free and comprehensive development of human beings. From the perspective of scientific development, the mission of contemporary education is to realize social transformation, promote social progress and achieve social justice. The purpose of education is to meet the development needs of people and promote their all-round development, respect and understand people with disabilities.

First of all, we should provide the legal supply in the field of education with disabilities, and legislation first is the starting point of everything. Law is the guarantee for the realization of the rights and

interests of education for people with disabilities, so that every member of society can enjoy the fruits of social development equally and fairly under the uniform rules of the law.

In view of the problems in the laws on education with disabilities, it is necessary to unify the legislation with disabilities on the basis of realistic practice, to make the legislation comprehensive and standardized, to refine the legal provisions, and to ensure that in the process of education enforcement, the operability of the law is enhanced and the rights and interests of education with disabilities are protected. The State should enact the Law on Education with disabilities and, with this law as the center, continue to form the Implementing Rules of the Law on Education with Disabilities, forming a more complete system of legislation on persons with disabilities (Xia, 2014).

At the same time, in all legal documents, we should make sure to maintain the accuracy of the legal language, especially in the legal provisions related to the expression of the disease of the disabled, and make sure to combine the legal and medical technologies, and provide a wider range of educational guarantees in the legislation as much as possible, so as not to use the manifestation of the disease of the disabled to limit the right to education as much as possible. In particular, the provisions of the law concerning minors and compulsory education do not highlight the state of vulnerability as much as possible, and our legislative experts try to adopt the American concept of inclusive education to complete the work of the legislation.

At the same time, legislation on education with disabilities must take into account the characteristics of persons with disabilities themselves, and legislation on education with disabilities must provide special support and protection for persons with disabilities. There is a need to promulgate clearer and more operative regulations as soon as possible, in line with the policies on medical rehabilitation, enrollment, employment and living assistance for persons with disabilities, to provide financial support for students with disabilities during their higher education, and to create special conditions for students with disabilities to promote employment. The regulations should provide for the creation of special conditions with disabilities to promote employment, in order to compensate for their lack of functions and abilities, eliminate obstacles to their equal participation in social life, and effectively guarantee the realization of their equal rights. Legislation on education with disabilities should cover all aspects, so that laws, regulations and policies can form a synergy, combining education with medical care, living and employment support, enhancing their ability to participate in society, gradually changing their disadvantaged status, laying the foundation for their eventual integration into mainstream society, and ensuring that the right to education of persons with disabilities can be realized.

Secondly, the government-led position in education with disabilities does not change is to play well with the extensive participation of private capital, autonomous organizations and private individuals in education, and the diversification of funds happens to be an effective solution to the inadequate investment in education with disabilities. In terms of social security, the government should take the lead and highlight the government's responsibility, and a government responsibility system should be established to give administrative assistance, economic assistance, rehabilitation medical assistance and employment assistance to education for people with disabilities. The government's responsibility stems from the positive effect of the social security system on society and the economy.

The central government and government departments at all levels should both have their own responsibilities and collaborate with each other for the education and protection of the disabled, which is determined by the special nature of the disabled group. The finance department should list the special funds for education of the disabled in the education expenses of the state budget; the health department should make special provisions for the medical rehabilitation of the disabled group, especially for the disabled group in school, so as to ensure that they are not affected by their physical

obstacles in the process of receiving education; the civil affairs department is the counterpart department of the disabled group, and is also the department of their livelihood protection, which should do a good job of daily. Considering that most of the disabled people in China are located in the vast rural areas, but the unevenness of China's educational resources in the rural areas, the work of education for the disabled in the rural areas will be the most difficult part of this field. In addition, in the process of education with disabilities, the government should guide social forces to jointly run education for people with disabilities, and encourage the participation of relevant interests to form a multi-level, multi-type and diversified pattern of education for people with disabilities.

Thirdly, the government should actively integrate the current resources in education for people with disabilities and reconcile, integrate or dilute as much as possible the imbalance between cities, between urban and rural areas, and between general and special schools. The allocation of educational resources should be a joint responsibility of the local and central governments, and should not be allocated only according to the local financial and economic conditions. When the local allocation of educational resources is insufficient, the central government should make up for the insufficient allocation of local educational resources in comparison with the general level of national educational resources, so that the allocation of educational resources in whatever part of the country. The allocation of educational resources in all parts of the country, no matter where they are, should reach a roughly equivalent level.

According to the international experience of advanced education with disabilities, educational institutions for persons with disabilities can be established jointly among regions, and several types of education with disabilities with small numbers and high levels of impairment can be placed in several schools for the deaf or blind, and children with special needs who attend schools in their own school districts or are approved to study in segregated schools in other provinces can enjoy subsidies from local education departments. In this way, there is no need for some regions to invest in special schools for the disabled, and groups of disabled people can learn across provinces and regions to share educational opportunities in order to promote the coordinated development of education for the disabled. In the process of allocating resources for the education of persons with disabilities, the emphasis should be on tendentious equality rather than a universal equality.

Finally, the teacher's education for the disabled should be invested more and given favorable policy care and attention in terms of salary, welfare and title. Strengthening the construction of teachers for education of persons with disabilities and improving the professionalism of teachers are the keys to ensure that persons with disabilities receive good education. This inevitably affects the quality and effectiveness of education for people with disabilities. Teachers of education for the disabled need to be trained by specialized teacher training institutions, and only by specialization can they be formalized and professionalized. Special education teachers at the compulsory education level are trained by secondary special teacher training schools, while teachers at secondary special teacher training schools are trained by special education majors at higher teacher training universities. So far, China has formed an overall system of training special education teachers at the secondary, specialized, undergraduate, and graduate levels, but the number of teachers at any level is still insufficient, and there is a need to continuously expand the training of teachers for a wider range of disability education, such as using different forms of education such as radio, television, short-term training courses, and distance education.

Practical measures should be taken to implement the treatment of teachers with disabilities, to ensure the implementation of special post subsidy allowances, performance appraisals and other salary packages for teachers, and to achieve better treatment to retain and attract talents to engage in

education with disabilities. When determining the teacher establishment of schools for persons with disabilities, local governments give priority to teachers in schools for persons with disabilities, implement dynamic management according to the curriculum and nature of work offered by the schools, strictly control the entrance of teachers, give priority to employing special education teacher training graduates to teach in schools, dismiss a number of teachers who are not qualified to teach and cannot perform their duties, and in the evaluation of titles, transfer of private teachers, and evaluation of merits, special education teachers should be Teachers should be tilted in the evaluation of their titles, the transfer of private teachers, and the evaluation of their merits.

REFERENCES

- Statistical Bureau of the People's Republic of China. (2020). *China Disability Statistical Yearbook (2019)*, Beijing: China Statistics Press, 27-34.
- Dai Dongguang.(2012). The Current Situation, Problems and Countermeasures of Legal Protection for Disabilities, *China Disabled People*, 5, 24-26. URL: https://kns.cnki.net/kcms/detail/detail.aspx?dbcode=CJFD&dbname=CJFD2012&filename=CJRZ201205017&uniplatform=NZKPT&v=B_9DTng9DHmrkKdP3_x_5rxMwS9wZ-yocU_3p1bn7uyi91HEZNGNAMoqDDiXd7v
- Deng Shibao. (1999). The Separate Treatment of Legal Position and Legal Effectiveness, *Legal and Business Studies*, 2, 9-12. DOI: 10.16390/j.cnki.issn1672-0393.1999.02.009.
- Gu Dingqian. (2010). *Selected Materials on the History of Special Education in China (Volume.1)*, Beijing: Beijing Normal University Press, 77.
- Liao Juan. (2018). *Research on Poverty and Education and Employment with Disabilities*, Beijing: Hua Xia Press.
- Liao Juan. (2015). A Study on Educational Yield of Disabled People in China, *Journal of Education*, 11, 103-114. DOI: 10.14082/j.cnki.1673-1298.2015.01.013.
- Pang Wen. (2016). Data Analysis and Discussion of Educational Equity with Disabilities in China, *Education Guide*, 8, 34-39. DOI: 10.16215/j.cnki.cn44-1371/g4.2016.08.007.
- Peng Xingpeng. (2015). *Inclusive Education and the Right to Education with disabilities*. Wuhan: East China Normal University Press.
- Peng Yihua. (2019). Study on the Real Difficulties and Countermeasures of Education with Disabilities, *Academic Theory*, 6, 69-71. URL: <https://kns.cnki.net/kcms/detail/detail.aspx?dbcode=CJFD&dbname=CJFDLAST2019&filename=LBYT201906029&uniplatform=NZKPT&v=9FmyR9q48ROOuWXreFrqsKiz8-7mt0305hLvRnh5LZ21CX3Hal3gIj9bIyrATqlf>
- Pu Yongxin. (2019). *Special Pedagogy*, Fuzhou: Fujian Education Press.
- Qu Tiehua. (2011). *History of Education in China*, Wuhan: Wuhan University Press, 217.
- Sun Peiqing. (2000). *History of Education in China*, Shanghai: East China Normal University Press, 47-49.
- WANG Sisi. (2016). Analysis of the Costs and Benefits of Education with Disabilities under a Human Capital Perspective, *Special Education in China*, 7, 3-11. URL: <https://kns.cnki.net/kcms/detail/detail.aspx?dbcode=CJFD&dbname=CJFDLAST2016&filename=ZDTJ201607002&uniplatform=NZKPT&v=TC76VVXEs6lm-DM1TL020KYRLX-Ga5xvjkkG-BNmMICc1bfKHxli9S3Y-gAU9SmZ>
- Xia Feng. (2014). *Change and Innovation in Special Education*, Beijing: People's Education Press.
- Zhang Fujuan. (2000). *Studies in the History of Special Education in China*, Shanghai: East Normal University Press, 39.

- Zhang Fujuan. (2000). *History of Special Education*, Shanghai: East Normal University Press.
- He Qinhua. (2012). *An Outline of Chinese Legal History*. Beijing: The Commercial Press, 375-379.
- He Qinhua. (2012). *An Outline of the History of Chinese Jurisprudence*. Beijing: The Commercial Press, 171-175.
- He Qinhua, Yuan Ye. (2015). Anglo-American Legal Education at Soochow University School of Law. *Journal of Soochow University*, no. 3, 9-30. DOI: 10.19563/j.cnki.sdfx.2015.03.003.
- Liu Qixiang. (2013). Legal Practice Education and Legal Talent Cultivation - A Perspective of Cooperation Model with Law Firms. *Legal System and Economy*, no. 7, 96-97. URL: https://kns.cnki.net/kcms/detail/detail.aspx?dbcode=CJFD&dbname=CJFD2007&filename=JXG-J200702016&uniplatform=NZKPT&v=0A_hVMzA5f4xapmpEwxmQMd1UWziFMdUngrFLyNFILsGO9OkgQXyIP10tM9OKYog
- Hou Qiang. (2007). Changes in the View of Talents in Chinese Legal Education. *Chinese Legal Education Research*, no. 1, 194-220. DOI: 10.19631/j.cnki.css.2007.08.019.
- Shan Wenhua. (2013). Legal Education in China: The New Outstanding Legal Personnel Education Scheme and its Implication. *Legal Information Management*, no.1, 10-24. DOI: 10.19387/j.cnki.1009-0592.2013.01.007.
- Qu Tiehua. (2011). *History of Chinese Education*. Wuhan: Wuhan University Press.
- Sun Xiaolou. (2017). *Legal Education*. Beijing: The Commercial Press.
- Wang Jian. (2001). *Legal Education in Modern China*. Beijing: CUPL Press, 77-79.
- Cao Yisun. (2011). *A Chronology of Chinese Legal Education*. Beijing: CUPL Press.
- Yin Chao. (2010). Between Practice and Scholarship: An Analysis of the Legal-Philosophical Foundations of the Development of Legal Education in Britain and America. *Research in Legal Education*, no. 2, 265-289. URL: <https://kns.cnki.net/kcms/detail/detail.aspx?dbcode=CJFD&dbname=CJFD2009&filename=DDFX200904016&uniplatform=NZKPT&v=u0clCVwAxleVcGU8tw6eB5bVmAgXnIUyEfpuc90Jx5aHG-KNVLmDQcrEWJSgbB1J>
- Yuan Zhen, Li Min Li. (2013). Reforming Legal Education in China-After Being Inspired by American Education. *Research in Legal Education*, no. 8, 363-400. URL: https://kns.cnki.net/kcms/detail/detail.aspx?dbcode=CCJD&dbname=CCJDLAST2&filename=FXJY201301029&uniplatform=NZKPT&v=yoBlxPWvrqAusGJnT6o8TIH3amN2vEqDPwsS6MUEQ_TaDFDVeA-Q7bKTZeKeF2qiC
- Zhang Xiang. (2013). Legal Practice Skills Development and the Tiered Design of Legal Professional Curriculum. *Legal Education Research*, no. 8, 272-287. URL: <https://kns.cnki.net/kcms/detail/detail.aspx?dbcode=CCJD&dbname=CCJDLAST2&filename=FXJY201301023&uniplatform=NZKPT&v=yoBlxPWvrqB70FhvbRQjiPb8cfBNpYzJSu0Jjnkye2zMuepjtVdicF-31g7IdUj1X>
- Zhou Hanhua. (2000). The Duality of Legal Education and the Reform of Legal Education in China. *Comparative Legal Studies*, no. 4, 386-401. URL: <https://kns.cnki.net/kcms/detail/detail.aspx?dbcode=CJFD&dbname=CJFD2002&filename=ZGDJ200207003&uniplatform=NZKPT&v=-vIKiGj7Vx1dc5kSNUbuBowrk7aAsj5HWdJ6BkhCAXXG9g0XX17PvOYUlwzOLAZX9>
- Zhou Shizhong (2002). British Legal Education System and Its Implications for Us. *Legal Forum*, no. 1, 104-108. URL: <https://kns.cnki.net/kcms/detail/detail.aspx?dbcode=CJFD&dbname=CJFD2002&filename=SDFX200201016&uniplatform=NZKPT&v=-tcO8FIs9EYj-tUCXSCwBd-NPL5posMiRFoLILRFkh63f-K15SQf8eazZtpvvqw4C>
- Zu Xia. (2006). *Rousseau's Equal Education*, Changsha: Hunan People's Publishing House, 121-123.
- Liu Zuoxiang. (1994). Chinese Legal Education in the Process of Legal System Modernization. *Chinese*

and Foreign Law, no. 5, 49-52. URL: https://kns.cnki.net/kcms/detail/detail.aspx?dbcode=CJFD&dbname=CJFD9495&filename=WFXZ199405010&uniplatform=NZKPT&v=8la4zfMT-WrtN4TIH6LVTQmtvZU0dwM2LKPY71Lb-Om_vkg2BVR-iNYKi8AIy_rpg

Transformando la educación a través del conocimiento

La educación es uno de los motores de transformación social más poderoso que existen y ejerce como instrumento de cohesión social, igualando las diferencias de género, etnia, situación económica, etc. La investigación educativa es, pues, una actividad estratégica: las mejoras en educación repercuten en el conjunto de la sociedad. Es en este contexto donde se sitúa el presente volumen, titulado *Transformando la educación a través del conocimiento*. Esta obra recoge un total de 127 capítulos con experiencias de investigación teórica y aplicación práctica sobre experiencias concretas de innovación docente. Las contribuciones, centradas en áreas educativas diversas (educación lingüística, artística, en ciencias sociales y ambientales, etc.) y de diferentes niveles educativos (tanto de los preuniversitarios, como de educación superior), tienen en común que ofrecen una mirada renovada sobre los retos que debe enfrentar la educación actual: la inclusión educativa, la integración de las TIC en la educación, la transición entre diferentes niveles educativos, la igualdad de género o la educación emocional son, entre muchos otros, algunos de los temas abordados. El presente volumen, pues, quiere contribuir a la difusión de algunas de las aportaciones más recientes que contribuyen al progreso del conocimiento sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje en la sociedad actual.

José María Esteve Faubel es Doctor en Historia (premio extraordinario), Catedrático de Música de la Universidad de Alicante [UA].

Aitana Fernández-Sogorb es Doctora en Investigación Educativa y Profesora Ayudante Doctora en el Departamento de Didáctica General y Didácticas Específicas de la Universidad de Alicante.

Rosabel Martínez-Roig es Profesora Asociada en el Dpto. de Didáctica General y Didácticas Específicas (DDGDE) de la Universidad de Alicante (UA).

Juan-Francisco Álvarez-Herrero es Licenciado en Ciencias Químicas y Doctor en Tecnología Educativa: e-learning y gestión del conocimiento. Es profesor Ayudante Doctor en el Departamento de Didáctica General y Didácticas Específicas de la Universidad de Alicante.