

Eufrasio Pérez Navío
Blas Campos Barrionuevo
(Coords.)

Innovación y retos de la educación superior

Propuestas
pospandemia

Innovación y retos
de la educación superior
Propuestas pospandemia

Eufrasio Pérez Navío
Blas Campos Barrionuevo
(Coords.)

Innovación y retos de la educación superior

Propuestas pospandemia

Octaedro 

Colección Horizontes-Universidad

Título: *Innovación y retos de la educación superior. Propuestas pospandemia*

Primera edición: diciembre de 2023

© Eufrasio Pérez Navío, Blas Campos Barrionuevo (coords.)

© De esta edición:

Ediciones OCTAEDRO, S.L.

C/ Bailén, 5 – 08010 Barcelona

Tel.: 93 246 40 02

octaedro@octaedro.com

www.octaedro.com

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/>

ISBN: 978-84-19900-07-4

Maquetación: Fotocomposición gama, sl

Diseño y producción: Octaedro Editorial

Publicación en acceso abierto - *Open Access*

Sumario

1. Educación universitaria en la situación actual: foco en las maestrías	9
MARÍA CONCEPCIÓN DOMÍNGUEZ GARRIDO; ANTONIO MEDINA RIVILLA	
2. El uso de la pregunta en la formación docente.	33
DELIA GARCÍA CAMPUZANO; AÍDA BÉJAR GÓMEZ; SANDRA ARROYO RODRÍGUEZ; MARÍA CRUZ OROZCO OJEDA	
3. Futuros docentes eficaces a través de estrategias didácticas de aprendizaje-servicio a la comunidad.	45
ÓSCAR GAVÍN CHOCANO; MARINA GARCÍA-VALDECASAS PRIETO; IRENE ESPINOSA-FERNÁNDEZ; LARA CHECA-DOMENE	
4. La educación superior en contexto poscovid: retos de la investigación e innovación desde ciencias de la salud y de educación para una nueva enseñanza	57
MARÍA CECILIA LOOR DE TAMARIZ	
5. TIC y necesidades educativas en una clase de Ciencias en Educación Primaria: una revisión sistemática	71
LARA CHECA DOMENE; MARINA GARCÍA-VALDECASAS PRIETO; IRENE ESPINOSA FERNÁNDEZ; ÓSCAR GAVÍN CHOCANO	

6. Modelo de formación del profesorado universitario: desarrollo de competencias, el caso de la Universidad Católica de Santiago de Guayaquil-UCSG-Ecuador . . .	85
ADIELA RUIZ-CABEZAS; MARÍA C. MEDINA DOMÍNGUEZ	
7. Percepciones de estudiantes y docentes de educación superior sobre la educación remota y virtual: un caso de estudio	107
CARMEN RICARDO BARRETO; HUMBERTO LLINÁS; CAMILO VIEIRA; ROXANA QUINTERO; CATALINA NAVARRO	
8. Personas vulnerables, competencias y empleo en el Principado de Asturias	131
CAROLINA GONZÁLEZ MELGAR; EMILIO ÁLVAREZ-ARREGUI; ALEJANDRO RODRÍGUEZ-MARTÍN	
9. La educación superior en contexto poscovid: retos de la investigación e innovación desde ciencias de la salud y de educación para una nueva enseñanza	153
GUSTAVO DE LA HOZ HERRERA	
10. Estudio de caso de la competencia digital docente (DigCompEdu) de un centro educativo de la localidad de Linares (Jaén)	161
ISAAC GONZÁLEZ MEDINA; ÓSCAR GAVÍN-CHOCANO; EUFRASIO PÉREZ NAVÍO; ANTONIO HERNÁNDEZ FERNÁNDEZ	
11. Expresiones estético-creativas de jóvenes en riesgo de exclusión y sus emociones en la era poscovid-19	173
MARTHA LUCÍA OROZCO GÓMEZ; MARÍA SANZ LEAL; ÁNGEL LLORENTE VILLASANTE	
12. Derechos y responsabilidades en entornos digitales. Revisión en WOS.	193
NORMA TORRES-HERNÁNDEZ; MARÍA-JESÚS GALLEGU-ARRUFAT; M. ^a ASUNCIÓN ROMERO-LÓPEZ; INMACULADA GARCÍA-MARTÍNEZ	

Educación universitaria en la situación actual: foco en las maestrías

MARÍA CONCEPCIÓN DOMÍNGUEZ GARRIDO
ANTONIO MEDINA RIVILLA
UNED

Resumen

La educación superior requiere en este momento de incertidumbre mundial una especial atención a la docencia y a la innovación didáctica, que la reorienta y mejora, especialmente a las maestrías-másteres, que constituyen el periodo de plena capacitación y profesionalización de los estudiantes. El trabajo que presentamos es una síntesis de las dilatadas prácticas reflexivas y de las investigaciones realizadas durante una década, especialmente adaptadas y ampliadas en esta indagación. Se fundamenta en el modelo de tutoría/mentoría que requieren los estudiantes y especialmente los colegas que imparten tales maestrías. Se retoman las evidencias y el reto de la colaboración y el nuevo estilo de interacción docente-discentes, que crea un clima y escenario de transformación integral, basado en la reflexión y el desarrollo de las principales competencias profesionales. El objetivo que orienta la investigación es generar algún modelo didáctico emergido de buenas prácticas para la mejora de la educación superior, centrado en las maestrías. Se ha aplicado preferentemente un método descriptivo-interpretativo, con especial implicación de expertos en posgrados y estudiantes implicados. Destacamos, como principal conclusión, la confirmación de los modelos dinámico y de tutoría basada en el pensamiento para ayudar a desarrollar comunidades cualificadas y diversas, así como la metodología centrada en el estudio de casos, talleres de formación y simulaciones de escenarios de innovación docente.

Palabras clave: educación superior, modelo de formación, maestrías en innovación, estudio de caso, metodologías mejora docente.

Abstract

At this time of world uncertainty, Higher Education requires special attention to teaching and didactic innovation, to reorient and improve it, especially the

Master's degrees, which constitute the period of full training and professionalisation of students. The work we present is a synthesis of the extensive reflective practices and research carried out over a decade, especially adapted, and expanded in this enquiry. It is based on the model of tutoring/mentoring required by students and especially by colleagues who teach such Master's degrees. It takes up the evidence and the challenge of collaboration and the new style of teacher-student interaction, which creates a climate and scenario of integral transformation, based on reflection and the development of core professional competences. The objective guiding the research is to generate a didactic model emerging from good practices for the improvement of Higher Education, focused on Master's Degrees. A descriptive-interpretative method has been applied preferably, with special involvement of postgraduate experts and students involved. We highlight, as a main conclusion, the confirmation of the dynamic and brain-based mentoring models to help develop skilled and diverse communities, as well as the methodology focused on case studies, training workshops and simulations of teaching innovation scenarios.

Keywords: higher education, training model, innovation masters, case study, teacher improvement methodologies.

1.1. Introducción

La Educación superior en la fase de pospandemia y de intensas incertidumbres, singularmente en Europa, evidencia nuevas tensiones, pero se demanda de la institución una especial toma de conciencia y una especial aportación a los requerimientos del momento actual con énfasis en el cuidado de la salud de las personas, la calidad y mejora integral de la formación de los universitarios y la apertura a una nueva época que devuelva a la sociedad, en su conjunto, y a todas las organizaciones, una mayor respuesta a los anteriores desafíos, concretada en:

- Incrementar la visión prospectiva, el espíritu de resiliencia y la generación de estados anímicos y estilos imaginativos de toma de decisiones.
- Avanzar en culturas y climas de innovación de los saberes, métodos de investigación y nuevos modos de ser y generar conocimiento.
- Afianzar los modelos de búsqueda de sentido e intensificar las líneas de superación personal, en equipo y análisis de si-

tuaciones inciertas que propicien un clima de confianza y solidaridad.

- Descubrir visiones formativas y métodos para consolidar los principios de complejidad, glocalización y dialógico.
- Asentar los valores ético-socioculturales que den sentido a la nueva humanidad, orientando la auténtica profesionalización universitaria.
- Vivir en comunidad universitaria que incite a cada persona a renacer y superar los continuos desafíos de la plena formación y la iniciación personal.
- Identificar desde la profesión docente el amplio sentido, las demandas y el profundo significado de la enseñanza universitaria.

1.2. Fundamentación teórica

La enseñanza universitaria constituye la actividad formativa orientada a la capacitación de los estudiantes para lograr su óptima preparación y la mejor transformación de la sociedad y de las organizaciones. La enseñanza requiere de modelos para su mejora, entre ellos destacamos el didáctico y el heurístico, entendidos como representación conceptual de la actividad de enseñanza, síntesis del ejemplo, modo de ser y vivir, profundidad axiológica y didáctica que representa y comunica la cultura universitaria, motivando, compartiendo y formando integral, intelectual y afectivamente a los estudiantes, al convertir la enseñanza en innovación, investigación, liberación, desarrollo integral y compromiso existencial.

1.2.1. Modelos de enseñanza

Los modelos de enseñanza que han comprendido la complejidad de la tarea docente se sintetizan en: Socio-comunicativo (Medina, 2009, 2016; Mallart, 2016; Mallart y Mallart, 2021; Cazden, 1986; Titone, 1986); Colaborativo (Mallart, 2016; Gairín, 2015); Activo situado (Huber, 1987, 2014). Los modelos centrados en la comprensión y el significado indagador y creativo del discurso son: interrogativo/socrático (Escudero Ríos, 2005), dialógico/conversacional (Ruf y Gallin, 1998; Huber, 2014), no di-

rectivo (Rogers, 1976; Durán, 1976; Freire, 1976), expositivo (Vázquez, 1982) y paradigmático-humboliano (formativo).

Los modelos didácticos presentados han de propiciar una amplia y caracterizadora comprensión de la interacción didáctica, al generar una práctica docente con especial significado de las relaciones docentes en las aula y ambientes híbridos de aprendizaje, siendo necesario completarlas con los mas pertinentes para los actos formativos.

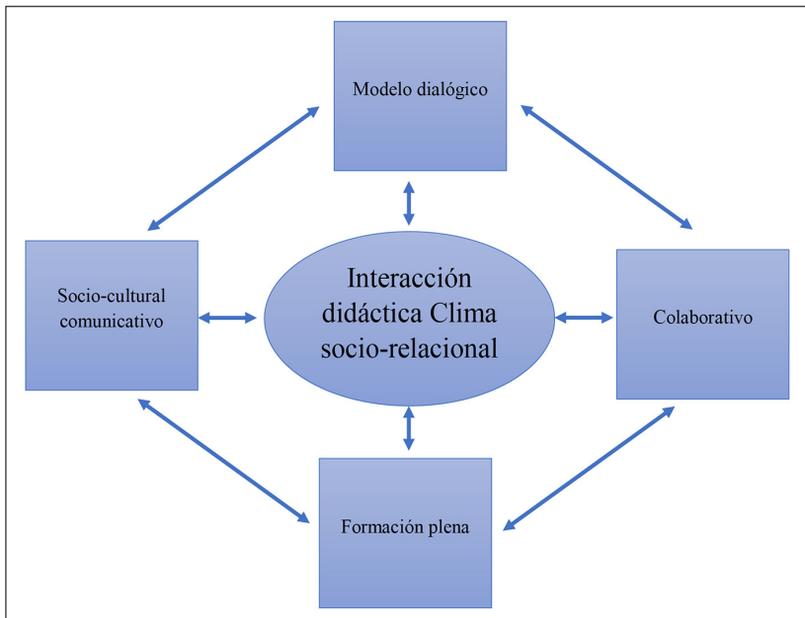


Figura 1.1. Interacción didáctica.

La interacción didáctica constituye la base del clima socio-relacional que requieren los procesos enseñanza-aprendizaje desde la apertura y colaboración entre los protagonistas, singularmente docente y estudiantes, al asumir el desarrollo de las competencias y los resultados de aprendizaje como la meta principal a lograr en la educación superior.

Se mejora la interacción didáctica mediante la adaptación permanente de los modelos elegidos especialmente por la complementariedad y transformación integral de ellos, afianzando la proyección del dialógico en la línea de Ruf y Gallin (1998) y Huber (2014), quienes adaptan este modelo desde la nueva sig-

nificación e impacto en las prácticas de enseñanza del modelo socio-cultural, en línea con la visión de Baldacci (2022) y Medina *et al.*, (2023).

El foco común a ambos modelos es la riqueza y singularidad del discurso docente-discente, afianzado por el avance y dominio de los códigos empleados, con énfasis en el verbal y paraverbal, dado que la tonalidad y métrica que acompañan a las frases expresadas intensifican y mediatizan el proceso comunicativo y la interacción didáctica generada.

El tercer modelo profundiza en el compromiso docente-discentes al compartir las principales metáforas empleadas y la pertinencia del contenido y términos característicos, aplicados en cada acto didáctico. La visión y el sentido de la colaboración dispone al docente a asumir las prácticas formativas desde el respeto e implicación de cada estudiante, afianzándose nuevas formas de intercambio y auténtica cooperación entre los protagonistas del aula y la orientación asumida por el profesorado para propiciar una cultura y clima positivos y fomentadores de empatía, entendimiento y nuevos valores añadidos desde una intensa coresponsabilidad de todas las personas del aula.

La interacción didáctica se desarrolla y mejora al desempeñar la enseñanza universitaria entendida como una actividad de presentación e implicación entre docente, discentes y colegas que propicia el tránsito, apoyo e imagen positiva para los estudiantes, la universidad y la sociedad, desempeñándose como una práctica profesional basada en los valores de colaboración, claridad expositiva, relación empático comunicativa, imagen de la visión e información plena propiciadora del desarrollo profesional de las personas implicadas en el acto didáctico y compromiso de compartir un elevado y científico saber que forme al estudiante, grupo y comunidad de aprendizaje.

La enseñanza ha de fundamentarse en algunos principios que orientan el estilo y el sistema de toma de decisiones del profesorado. Ashwin *et al.* (2016) han destacado los siguientes:

- Transformación y colaboración entre docentes para investigar el aprendizaje.
- Formación en investigación de los estudiantes.
- Reconocimiento del valor del aprendizaje experiencial para comprender el propio desarrollo profesional.

- Promoción y reconocimiento del valor de los aprendizajes individual y social.
- Impulso del compromiso activo del estudiante como aprendiz.
- Aplicación de una evaluación coherente con el aprendizaje.
- Reconocimiento de la importancia de lo aprendido previamente o concurrente con la experiencia y el estilo de conocer.
- Desarrollo de un aprendizaje sistemático y sistémico.
- Compromiso con formas expertas y saberes de las disciplinas y núcleos culturales relevantes.
- Promoción de equipos de aprendizaje de estudiantes para la vida, en su amplio sentido.

La enseñanza es la actividad innovadora de la docencia y propiciadora de los estilos de aprendizaje de los estudiantes, que ha de concebirse, de acuerdo con Medina y Medina (2021), como:

- Actividad profesional e indagadora del docente para propiciar el aprendizaje relevante y profundo de los estudiantes.
- Función creativa que facilita la formación plena e integral de cada estudiante (personalización).
- Teoría y práctica formativa, comprometida con la adaptación y mejora permanente del discurso, clima, interacción y actos didácticos.
- Acción imaginativa del docente, orientada a desarrollar y comprometer a colegas y estudiantes en la investigación y mejora de los procesos formativos.
- Desempeño de la tarea educativa universitaria, enfocada a capacitar a los estudiantes en los desafíos de la ética y la responsabilidad profesional emprendedora, alcanzar un liderazgo y realizar una cooperación social.
- Exposición y fomento de la cultura, el rigor científico-indagador y la apertura al uso creativo, responsable y humanista de las TIC.

La profesión docente se fundamenta en la concepción y práctica de la enseñanza como función y base desde la cual se orientan y evidencian las principales decisiones del liderazgo pedagógico, al convertirse en el núcleo del auténtico proyecto y línea de transformación de la cultura didáctica en tiempos de incertidumbre.

La enseñanza es el objeto prioritario de la didáctica que, a juicio de Ferreiro (2020), es la principal actividad del docente para mejorar el desarrollo próximo y aprovechar la zona de expansión en la producción de aprendizajes trascendentes para cada ser humano y grupo en formación, entendida como tarea nuclear del profesorado, que genera las bases para fundamentar y desarrollar una pertinente visión teórico-práctica que se consolida desde las perspectivas:

- Científica, artística, tecnológica y humanista, en complementariedad con una práctica indagadora pero apoyada en el conocimiento, análisis de casos y mejora continua.
- Ejecución eficiente de la enseñanza: actividades caracterizadoras en la línea de Martínez, Taut y Schaal (2016).

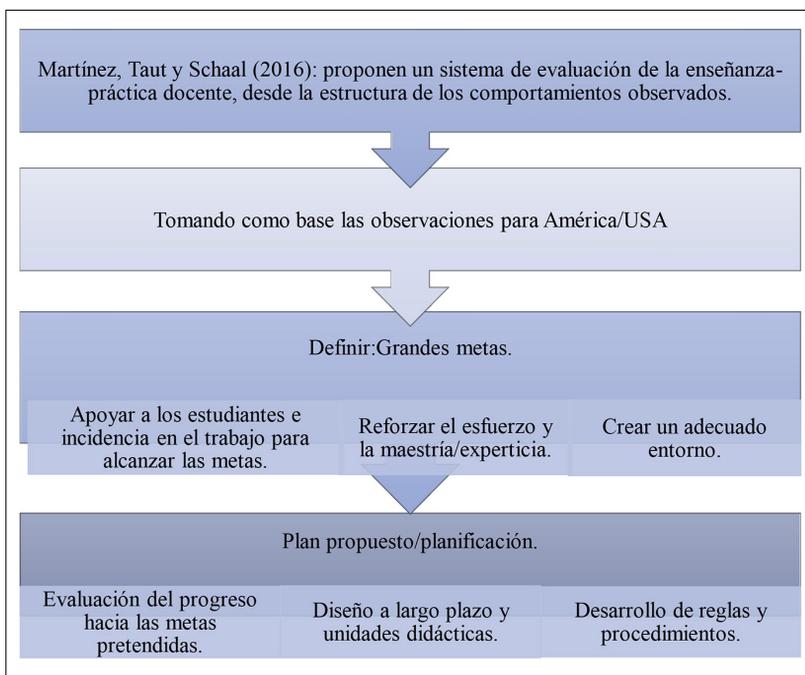


Figura 1.2. Sistema de evaluación de la enseñanza (adaptado de Martínez, Taut y Schaal, 2016).

- Presentar claramente el contenido académico.
- Comprender a los estudiantes.

- Establecer reglas, anticipar las consecuencias y valorar el tiempo activo.
- Identificar el progreso por grupos/subgrupos/diadas de aprendizaje.
- Identificar el progreso en la realización de actividades, ajustándolas en coherencia con los problemas definidos/anticipados.
- Trabajar con plena dedicación superando los retos.
- Armonizar la toma de decisiones del liderazgo pedagógico e implicar en el aprendizaje e investigación a los estudiantes.

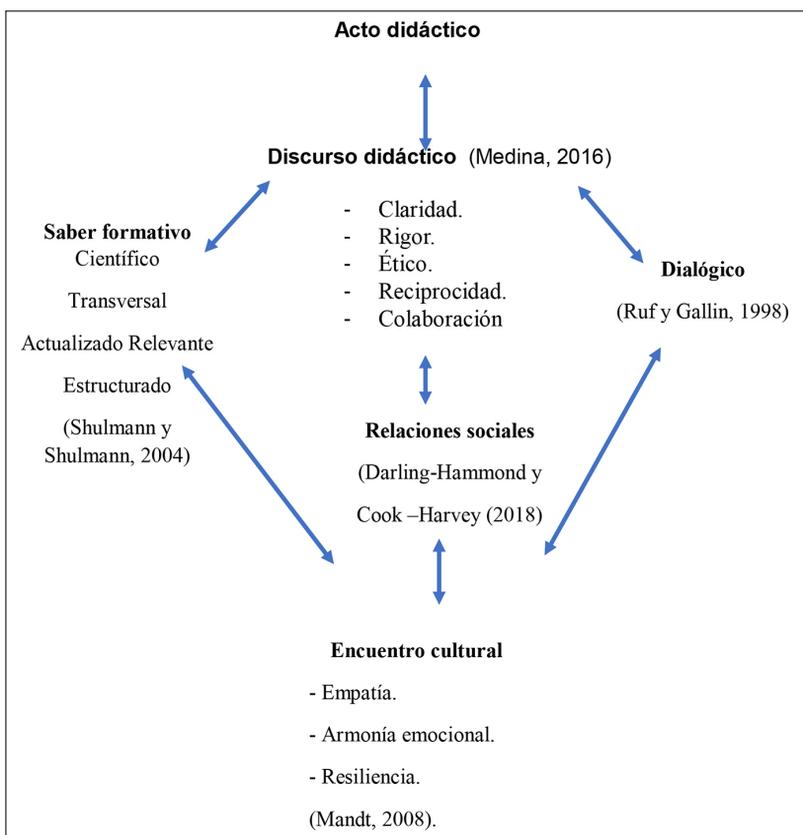


Figura 1.3. Modelo de enseñanza. Interpretación desde la interacción docente-estudiantes: diálogo integral, base del acto didáctico (Titone, 1986; Cazden, 1986).

La enseñanza ha de comprenderse y mejorarse desde la calidad de la instrucción y el impacto, mejora y gestión del trabajo pedagógico para promover el desarrollo profesional.

1.2.2. Enseñar en ambientes universitarios: contexto de posgrados (caso de las maestrías)

La acción de enseñanza se concreta en la modalidad de interacción didáctica desempeñada en la educación superior, como puede verse en la figura 1.4:

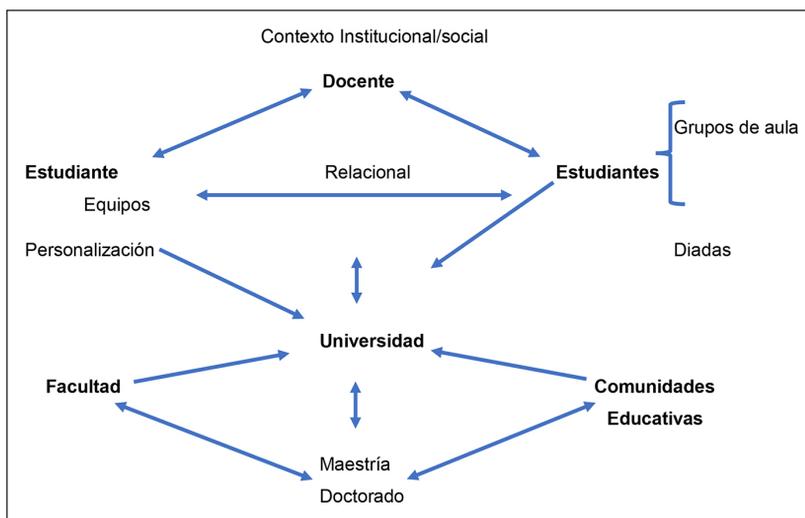


Figura 1.4. Modalidad de interacción didáctica: contexto universitario.

Se ha de desempeñar la enseñanza desde:

- Interacción entre personas formadas y en permanente formación.
- Generación de escenarios de búsqueda y superación permanente.
- Promoción de aprendizajes y planteamiento de nuevos problemas.
- Aceptación del reto de una ética profesional.
- Desarrollo de una cultura en transformación e innovación relevantes.
- Construcción de una imagen de mejora integral, con incidencia en el sistema educativo, la sociedad y la Humanidad.
- Toma de decisiones para impulsar valores, incrementar la investigación y afianzar el saber y la planificación de una educación integral.

1.2.3. Horizonte de la enseñanza para la mejora de las maestrías

La práctica de enseñanza ha de fundamentarse en la sintonía entre las teorías/modelos y la acción docente; así los docentes han de propiciar nuevas concepciones generar de modelos didácticos que orienten actuaciones reflexivas y configuren ambientes híbridos de aprendizaje, que fomenten la innovación e investigación educativas, experiencias y trayectorias vitales liberadoras, colaborativas, imaginativas, basadas en la indagación, afianzando un clima formativo de cooperación y avance del programa, que se refleje en procesos de enseñanza-aprendizaje comprometidos con la formulación de preguntas, problemas socioeducativos y una cultura ético-transformadora, concretada en nuevos horizontes de toma de conciencia que amplíen el significado de la enseñanza en diversos contextos, contribuyendo a crear ambientes de trabajo presenciales, virtuales que incidan en la capacitación permanente para estimular el desarrollo profesional y social del profesorado universitario y de los estudiantes de las maestrías, procediendo a una búsqueda continua y a la redefinición de las preguntas y objetivos, que sienten las bases de una enseñanza plenamente formadora.

Se requiere un proceso que estimule e indague la práctica desde la que genere de modelos didácticos en interrelación permanente (figura 1.5).

El desarrollo de la enseñanza en las maestrías requiere tanto de la complementariedad y enriquecimiento entre los modelos didácticos y las prácticas docentes innovadoras, como la investigación personal y colaborativa entre docentes y discentes, base para la construcción de modelos didácticos innovadores (Day, 2018), que al analizar casos prácticos de la docencia consolida la generación de tales innovadores modelos didácticos (Medina, 2016, 2015, 2005). Se ha de valorar la interdependencia entre la construcción de un modelo didáctico y el desarrollo de prácticas indagadoras que constituyen la base de las culturas docentes universitarias (Medina y Medina, 2021); así se asienta el flujo e interacción entre las prácticas, base de la enseñanza creativa en la educación superior (Domínguez, Medina y López-Gómez, 2018).

Trube *et al.* (2020, p. 567) proponen un modelo dinámico para impulsar una mentoría basada en la colaboración de quienes la representan (figura 1.6).

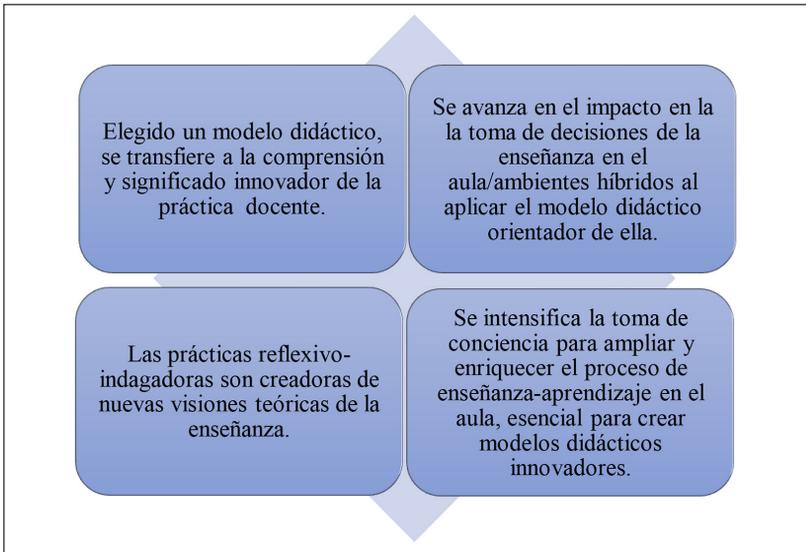


Figura 1.5. Proceso estimulador de las prácticas.

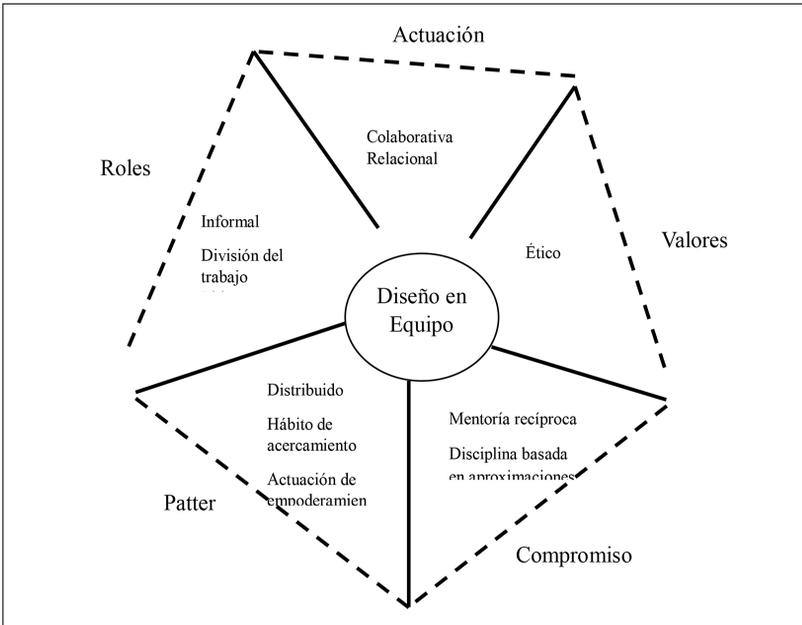


Figura 1.6. Modelo dinámico para impulsar la tutoría (adaptado de Trube *et al.* (2020, p. 567).

La labor de enseñanza de los mentores/tutores de máster se sintetiza (Weber, 2020, pp. 552-553) en formar a los estudiantes en aplicar el método científico, crear relevantes preguntas de búsqueda y desarrollar, al profundizar, las tareas características de los diversos campos del saber en los que se especializa. Así, se propone seguir los procesos del análisis científico, tales como: observar, generar hipótesis, desarrollar experimentos, analizar datos, realizar informes, reproducir e inventar, afianzando el pensamiento y la profundización intelectual de los estudiantes y profundizando en el desarrollo de la pluralidad de inteligencias de los sujetos, fomentando climas de plena formación intelectual, partiendo de diseños en colaboración, celebración de la cultura innovadora y copublicar los principales resultados de la innovación e investigación realizadas. Se destaca la primacía de una concepción y práctica de enseñanza como proyecto abierto, capacitación metodológica y rigurosa interpretación de los hallazgos formativos.

1.3. Diseño, contexto y metodología de la investigación

Preguntas de la línea de investigación de la educación superior:

- ¿Qué modelos didácticos contribuyen al desempeño de prácticas docentes innovadoras en la educación superior (foco en las maestrías)?
- ¿Desde qué visión y concepción de las prácticas docentes se mejorará la docencia universitaria y el desarrollo profesional del profesorado en las maestrías?

El núcleo problemático que constituye el principal cometido de la educación universitaria (RIAICES *et al.*, 2010; Valenzuela y Medina, 2016; Medina y Medina, 2021) se centra en:

- Afianzar la docencia universitaria a partir de modelos didácticos que enriquezcan las prácticas docentes que impulsen una cultura de investigación e innovación.
- Desarrollar prácticas radicalmente innovadoras y abiertas a la capacitación profesional y ética de los y las estudiantes.

- Avanzar en nuevas formas de indagación, reflexión y auténtica mejora de los procesos de E/A en los variados y complejos escenarios universitarios.

1.3.1. Objetivos

El objetivo general es generar algún modelo didáctico emergido del desarrollo de buenas prácticas para mejorar la educación superior, con énfasis en las maestrías.

Los objetivos específicos son:

- Seleccionar prácticas docentes que propicien la reflexión y mejora de la educación superior.
- Construir algún modelo didáctico a partir del desempeño de buenas prácticas universitarias realizadas en maestrías/másteres.
- Afianzar prácticas innovadoras que mejoren la calidad de la docencia universitaria en las maestrías.
- Identificar prácticas en los post-grados universitarios que contribuyan al desarrollo profesional de los docentes y a la educación plena de los estudiantes.

1.3.2. Metodología

Se ha aplicado una visión metodológica integrada con énfasis en la construcción de estudio de casos, análisis de textos y prácticas docentes. Está basada en investigaciones anteriores y en la línea de trabajos innovadores (Medina y Medina, 2021; Domínguez *et al.*, 2018, 2021, 2022; Medina de la Herrán y Domínguez, 2014, 2017, 2020, 2023). Además de las aportaciones de Tashakkori y Teddlie, (2011), Hamilton y Corbet-Whittier, (2013), Levitt *et al.*, (2018), Huber, Gürtler y Gento, (2018).

El estudio de caso se ha centrado en la identificación de los equipos de estudiantes, focalizados en las maestrías, y la institución universitaria más representativa de las culturas de innovación, en coherencia con la búsqueda de modelos y el desempeño de prácticas formativo-imaginativas.

Los participantes son promotores de la investigación y creadora de culturas de transformación permanente de la docencia universitaria, así como estudiantes de la respectiva maestría. Se han seleccionado algunos equipos de docentes del máster que

evidencian una intensa experiencia formadora y compromiso con la investigación didáctica y la mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje en la educación superior.

1.3.3. Instrumento

Se ha diseñado un cuestionario *ad hoc*, constituido por una complementariedad de preguntas: cerradas, respondidas mediante una escala de Likert (1 a 6) y abiertas, orientadas a valorar la cultura de innovación de la docencia y la representatividad de los modelos y métodos (didáctico-heurísticos) mediante los que fundamentar y desarrollar prácticas docentes creativas y transformadoras. Se procedió a realizar la validez de contenido mediante un sistema de jueces, completado con el diálogo y una prueba piloto con 10 estudiantes. Se ha tratado la fiabilidad mediante el α de Cronbach, con una aplicación inicial y diálogo de comprensión, adaptación e impacto en los estudiantes.

La redacción de las preguntas ha requerido el análisis de las dificultades de comprensión mediante un equipo de participantes y colaboradores. Asimismo, se ha trabajado la validación concurrente, al analizar y valorar los resultados del cuestionario en complementariedad con otros anteriores aplicados en investigaciones previas: ComProFesu, 2017-2021; Amecesu, 2012.2014; AECI (formación de docentes, 2013-2013) UCSG-UNED-Modelo de formación de docentes, 2017-20121 y ponencias de RIAI-CES, 2017-20121.

La transformación del saber docente y su impacto en la calidad de la enseñanza requiere de la integración de métodos didácticos y heurísticos que posibilitan la comprensión y continua mejora de los modelos y prácticas de la educación superior, valorados e incorporados a las preguntas que han conformado el cuestionario Sob de métodos didácticos: proyectos, ABP, retos, enseñanza mutua (socializados), individualizados (personalización y *analytical learning*), integración y sistematización pedagógica. Son métodos heurísticos: integración de métodos cualitativos/cuantitativos, estudio de caso, narrativas, análisis de contenido, caso único, minería de datos, comprensión de situaciones complejas.

1.4. Análisis de los resultados

En los siguientes gráficos vemos la caracterización de la muestra.

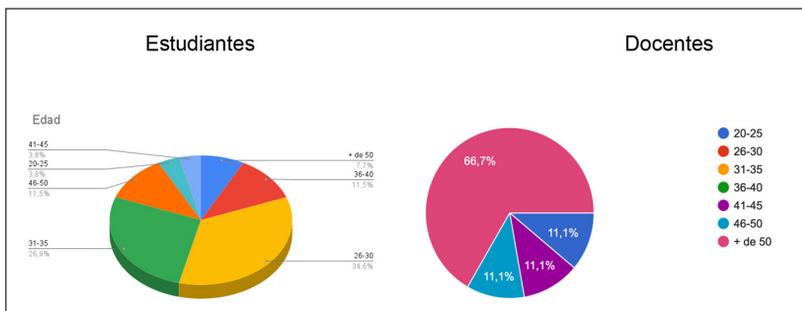


Gráfico 1.1 y 1.2 Porcentaje edad: estudiantes y docentes.

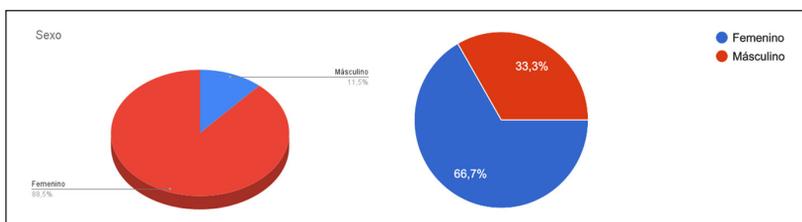
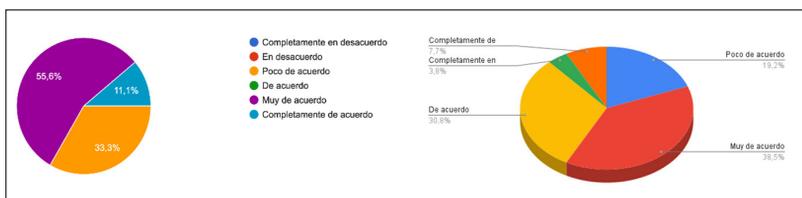


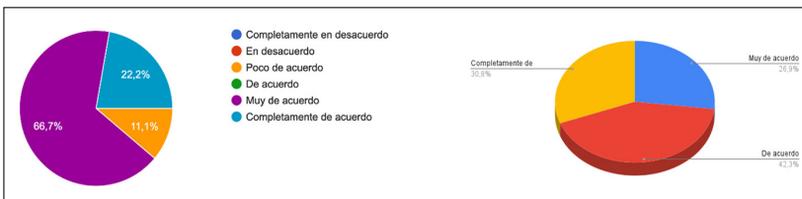
Gráfico 1.3 y 1.4. Porcentajes por sexo: estudiantes.

El profesorado universitario, desde su experiencia en el nivel de Maestría, construye algún modelo didáctico a partir del desempeño de buenas prácticas, como se ve en los siguientes gráficos.



Gráficos 1.5 y 1.6. Construcción de modelo didáctico a partir de buenas prácticas.

El desarrollo profesional del profesorado universitario está ligado a la realización de buenas prácticas profesionales en las maestrías, como se aprecia en los siguientes gráficos.



Gráficos 1.7 y 1.8. Desarrollo profesional ligado a buenas prácticas.

Se ha aplicado el programa Atlas ti 23 para analizar los textos sintetizados y emergidos de las preguntas abiertas del cuestionario, así, se han construido varias redes semánticas en torno a los modelos y buenas prácticas, dimensiones esenciales del cuestionario diseñado, que evidencian las visiones de docentes y estudiantes de maestrías, implicados en la profesionalización y mejora de la tutoría y actualización de culturas de innovación didáctica, cuyos protagonistas han sido los docentes, líderes pedagógicos de las maestrías desarrolladas:

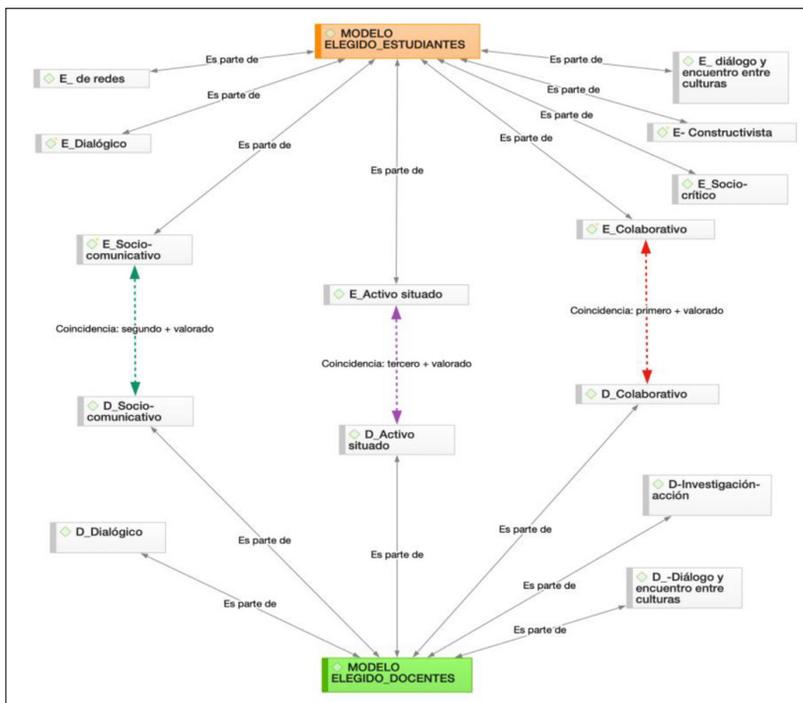


Figura 1.7. Red semántica: modelos elegidos y característica de la docencia.

Algunos argumentos de los y las estudiantes sobre el modelo elegido:

El modelo colaborativo ha sido el que más ha contribuido a la mejora de la educación debido a que siempre se está innovando con diferentes estrategias y proyectando un trabajo más cooperativo que permite la construcción del conocimiento entre todos los estudiantes.

El modelo activo-situado debido a que le da un verdadero significado a lo que se va a aprender, a través de la simulación de situaciones específicas y reales las cuales buscan la solución de alguna problemática.

Considero que el modelo sociocomunicativo ha sido un marco de referencia para determinar el acto pedagógico desde una actividad comunicativo-contextualizada, alineado con los fines formativos y la interpretación ecológica de las múltiples interacciones que acontecen en el marco del aula y la comunidad educativa.

Algunos argumentos del profesorado sobre el modelo elegido:

En mi caso concreto que trata sobre los procesos y prácticas de la dirección de personas, el modelo que más me ha ayudado es el de aprendizaje situado y el dialógico. Más aún, le podría llamar el «método del caso»; porque conociendo unas teorías, la aplicación de estas dependerá de la situación presentada. El diálogo y el análisis de la situación presentada son esenciales.

Me inclino por un modelo que incluya rasgos de varios de los modelos mencionados. En particular a nivel de maestría en el ámbito de la formación del profesorado, resulta relevante promover la reflexión sobre las propias prácticas docentes de los estudiantes y la construcción colaborativa, en diálogo interdisciplinario y contextualizada de saberes.

El modelo sociocomunicativo. La esencia del acto didáctico es la comunicación, el cual funciona como un sistema. Hay un buen clima relacional en el aula: empatía, respeto; esto ayuda a tener un diálogo abierto.

Las respuestas de los estudiantes y su reflejo en la red semántica sintetizan la selección de 3 modelos que conforman anteriores investigaciones (Mallart, 2016, Huber, 2014, Medina, 2009, 2016, 2023). Se proponen: modelo colaborativo, por su impacto en los procesos de innovación; el activo-situado, al simular situaciones reales y profundizar la implicación de cada participante y el sociocomunicativo, dado su impacto en la interacción didáctica y en los actos didácticos en general.

El profesorado coincide en la relevancia del modelo situado y en el dialógico, al profundizar en el significado del diálogo para mejorar los procesos formativos, seguido por el modelo integrado, asumiendo la complementariedad entre el colaborativo y el dialógico, finalmente se subraya el significado y relevancia del sociocomunicativo desde el cual profundizar en la empatía y respeto entre los agentes del acto didáctico.

Docentes y estudiantes subrayan el valor de similares modelos, con énfasis en el sociocomunicativo y dialógico, ampliado y mutuamente enriquecido con el colaborativo; se evidencia la riqueza anterior con el reconocimiento del activo-situado para los estudiantes y el dialógico para el profesorado, que a su vez confirma el valor e impacto del sociocomunicativo, dada la relevancia otorgada al diálogo abierto que intensifica la importancia de este modelo, así como la relevancia del discurso e interacción didáctica para la mejora y desarrollo de un clima de empatía y cooperación entre docente y estudiante, garantía de una tutoría plenamente formativa.

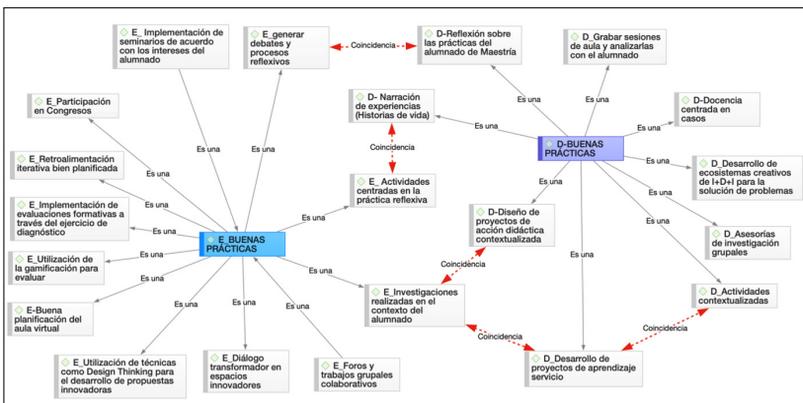


Figura 1.8. Red semántica de buenas prácticas desempeñadas: visión de docentes y estudiantes.

El análisis de las buenas prácticas evidencia las vivencias, reflexiones y estilos de toma de decisiones que mediante el desarrollo de las actuaciones docente/discentes han sido percibidas y compartidas entre los miembros de la maestría, con especial énfasis entre el diseño y desarrollo de las acciones más valiosas que han sido desempeñadas durante la mejora permanente de las maestrías realizadas y asumidas en la cultura universitaria.

Buenas prácticas de estudiantes:

Vivenciar el aprendizaje desde las miradas de otros expertos en el campo de la educación, en el marco del Congreso de Neuropedagogía es un ejemplo de buena práctica que vale la pena reconocer, también he tenido la oportunidad de vivenciar la innovación de la acción del docente en el aula de clases, teniendo en cuenta los principios de la neuropedagogía (motivación, emoción).

He realizado una reflexión sobre mi práctica profesional, el modelo didáctico que me caracteriza y el método didáctico que permite aplicar ese modelo y ha sido una maravillosa experiencia ya que he tenido la oportunidad de pensar en mí como profesional, en la misión que tengo encomendada, en mi quehacer y los retos que debí superar.

Una práctica formativa vivida en la maestría que me ha propiciado conocer y mejorar un modelo didáctico, ha sido precisamente desde el seminario de didáctica, en el que a través de un ejercicio práctico y de reflexión pude retroalimentar una unidad didáctica de una escuela privada. Teniendo claro el modelo didáctico, hice una modificación en su estructura, pues son muchos los aspectos que se deben tener en cuenta para su desarrollo.

Buenas prácticas de docentes:

Despliegue de ecosistemas de I+D+ie creativos, emprendedores y multidisciplinarios orientados a la mejora continua desde el aprendizaje por servicios y utilizando los recursos disponibles en el entorno presencial, semipresencial y virtual .

El diseño de un proyecto de acción didáctica contextualizado (situado) en la propia cátedra o institución en el que los estudiantes

(alumnos del curso) ejercen como docentes. Se requiere que cada docente se implique directamente, a los fines de ponerlo en práctica en la propia aula o institución. Debería ser elaborado a lo largo del trayecto formativo (curso), incorporando los elementos que a medida que se avanza en el curso emerjan como valiosos para enriquecer la propuesta.

El modelo sociocomunicativo: la esencia del acto didáctico es la comunicación, el cual funciona como un sistema. Hay un buen clima relacional en el aula: empatía, respeto; esto ayuda a tener un diálogo abierto.

Las visiones de los estudiantes y el profesorado se han sintetizado en expresiones que confirman los hallazgos de la red semántica y significan un elevado compromiso de los docentes en la mejora de la diversidad de fórmulas para encontrar el verdadero foco de una tutoría formativa, así como la imagen en espejo y las vivencias propias y singulares de cada estudiante desde el auto-análisis de su experiencia como sujetos comprometidos y de los aprendizajes realizados, base de su desarrollo profesional.

Los estudiantes manifiestan ejemplos de buenas prácticas identificadas en las llevadas a cabo en diversas maestrías, entre ellas en la de neuropedagogía, al tener la oportunidad de convivir la innovación en la acción docente desempeñada en el aula, especialmente al tomar conciencia de la práctica profesional, avanzando en ella al reflexionar acerca del modelo, el método y la experiencia didáctica vivida y valorando la pertinencia del didáctico elegido.

Asimismo, el profesorado ha expresado que los ecosistemas I+D+Ie creativos, junto al aprendizaje servicio, son ejemplos de buenas prácticas, profundizando en las modalidades de docencia llevadas a cabo y el autoanálisis y coanálisis de las propias acciones didáctico-profesionales desarrolladas.

Finalmente, se evidencia que han sido el clima relacional en el aula y el respeto y empatía aplicados en la propia experiencia docente, los más destacados ejemplos del estilo de vida y de las mejores prácticas llevadas a cabo en las diversas expresiones de los protagonistas de las maestrías, líderes principales y colaboradores en esta investigación.

1.5. Conclusiones

Las interpretaciones y los análisis realizados de las diversidades respuestas y textos de docentes y estudiantes, focalizados en la comprensión de los textos y el análisis cualitativo de los mismos mediante el empleo del programa Atlas ti, nos evidencia que los modelos destacados por docentes y estudiantes para mejorar la docencia universitaria son: colaborativo, dialógico-encuentro entre culturas, sociocomunicativo y activo-situado.

Las buenas prácticas destacadas por docentes y estudiantes son: los estudios de caso; los talleres de aprendizaje; la autorreflexión, correflexión y heterorreflexión de los procesos de enseñanza-aprendizaje; la participación en congresos; los talleres de formación; los seminarios de investigación; el aprendizaje-servicio, y el coanálisis de resultados y contraste con modelos docentes.

La innovación de la docencia requiere de modelos y ejemplos de buenas prácticas, esenciales para innovar la docencia desempeñada en las maestrías-másteres, conscientes de que la pluralidad de enfoques y el valor de la empatía y armonía emocional, complementadas con un elevado nivel epistemológico, conforman nuevos caminos y líneas para la transformación de la vida y las tareas docentes en las instituciones educativas.

Bibliografía

- Ashwin, P., Boud, D., Coate, k., Hallet, F., Keane, E., Krause, K., Leibowitz, B., McLaren, I., McArthur, V. y Tooher, M. (2016). *Reflective teaching in Higher Education*. Bloomsbury.
- Darling-Hammond, L. y Cook-Harvey, C. M. (2018). *Educating the whole child: improving school climate to support student success*. Learning Policy Institute.
- Day, C. (2018). Professional identity matters: agency, emotions, and resilience. *Research on teacher identity: Mapping challenges and innovations* (pp. 61-70).
- Domínguez, M. C., Medina, A. y Medina, M. (2021). Innovación de la docencia universitaria para aprendizaje formativo de las competencias en escenarios de encuentro entre culturas. X Congreso RIAICES.
- Domínguez, M. C., Ruiz-Cabezas, A., Medina, M. C., Loor, M. C., Pérez Navío, E. y Medina, A. (2020). Teachers' training in the intercultural

- dialogue and understanding: focusing on the education for a sustainable development. *Sustainability*, 12 (23), 9934.
- Domínguez Garrido, M. C., Medina Rivilla, A. y López Gómez, E. (2018). Desarrollo de competencias en el primer curso de universidad: estudio de caso. *Publicaciones*, 48 (1), 47-62.
- Domínguez, M. C., Medina, A. y Cacheiro, M. L. (coords.) (2010). Investigación e innovación de la docencia universitaria en el Espacio Europeo de Educación Superior. Ramón Areces.
- Hamilton, L. y Corbett-Whittier, C. (2013). *Using case study in education research*. Sage.
- Huber, G., Gürtler, L. y Gento, S. (2018). La aportación de la estadística exploratoria al análisis de datos cualitativos. *Perspectiva Educacional*, 57 (1), 50-69.
- López-Gómez, E., Levi, G., Medina, A. y Ramos, E. (2020). Dimensions of university tutoring: a psychometric study. *Journal of Further and Higher Education*, 44 (5), 609-627.
- Levitt, H., Bamberg, M., Creswell, J., Frost, D., Josselson, R. y Suárez, C. (2018). Journal reporting standards for qualitative primary, qualitative meta-analytic, and mixed methods research y psychology. *American Psychologist*, 73 (1), 26-46.
- Martínez, F., Taut, S. y Schaal, K. (2016). Classroom observation for evaluating and improving teaching: an international perspective. *Studies in Educational Evaluation*, 49, 15-29.
- Medina, A., De la Herrán, A. (2022). *Didáctica para el futuro*. Octaedro.
- Medina, A., De la Herrán, A. y Domínguez, M. C. (2020). *Hacia una didáctica Humanista*. UNED/REDIPE.
- Medina, A. De la Herrán, A. y Domínguez, M. C. (coords.) (2017). *Nuevas perspectivas en la formación de los profesores*. UNED.
- Medina, A. Domínguez, M. C. y De la Herrán, A. (2014). *Fronteras en la investigación de la didáctica*. UNED.
- Tashakkori, A. y Teddlie, C. (2003). *Handbook o mixed methods in social and behavioural research*. SAGE.
- Trube, B., Gut, D., Beam, P. y Van Derveer, B. (2020). Dynamic model of collaborative mentorship: agency, values, engagement, patterns, and roles. En: B. J. Irby, J. N. Boswell, L. J. Searby, F. Kochan, R. Garza y N. Abdelrahman. *The Wiley International Handbook of Mentoring: paradigms, practices, programs, and possibilities* (pp. 567-581). Wiley Blackwell.
- Valenzuela, B., Guillén, M. y Medina, A. (2015). *Procesos educativos: desafíos y retos en el S. XXI*. Pearson.

Weber, E. (2020). Brain-Based mentoring to help develop skilled and diverse communities. En: B, J. Irby, J. N. Boswell, L. J. Searby, F. Kochan, R. Garza y N. Abdelrahman. *The Wiley International Handbook of Mentoring: paradigms, practices, programs, and possibilities* (pp. 547-566). Wiley Blackwell.

El uso de la pregunta en la formación docente

DELIA GARCÍA CAMPUZANO

AÍDA BÉJAR GÓMEZ

SANDRA ARROYO RODRÍGUEZ

MARÍA CRUZ OROZCO OJEDA

Escuela Normal Superior de Michoacán, México

Resumen

En este trabajo se muestran algunos resultados de un estudio que tiene como propósito fomentar el desarrollo de la curiosidad epistémica en la formación docente mediante la pregunta pedagógica. Para tal efecto se analizan las preguntas que se utilizan en la Formación Inicial en la Escuela Normal Superior de Michoacán, México, para comprender y reconocer sus potencialidades en el desarrollo de las competencias profesionales de los futuros profesores de Educación Secundaria.

Los principales hallazgos hasta el momento, revelan que el uso que se le da a la implementación de la pregunta durante los procesos formativos posibilita desarrollar ciertas habilidades de los estudiantes para alcanzar un aprendizaje profundo sobre determinado campo de conocimiento, además de representar una oportunidad para que el docente formador aprenda de su propia experiencia, reflexione sobre su práctica educativa y genere conocimiento didáctico.

Palabras clave: pregunta, curiosidad, aprendizaje, formación docente.

Abstract

This paper shows some results of a study that aims to encourage the development of epistemic curiosity in teacher training through pedagogical questions. To this end, the questions used in initial teacher training at the Escuela Normal Superior de Michoacán, Mexico, are analysed to understand and recognise their capabilities in developing the professional competencies of future secondary education teachers.

The main findings so far reveal that the use given to the implementation of questions during the training processes makes it possible to develop specific

skills in students to achieve deep learning in a given field of knowledge, as well as representing an opportunity for the teacher trainer to learn from their own experience, reflect on their educational practice and generate didactic knowledge.

Keywords: question, curiosity, learning, teacher training.

2.1. Introducción

El acceso al conocimiento del mundo se inicia con la curiosidad, y en su base estructural está presente la pregunta. La pregunta en sí misma no es una novedad, pero su uso estratégico en el aula, o fuera de ella, permite otras dinámicas como posibilidad de renovación de las ya tradicionales formas de enseñar y de aprender del estudiante y docente. Saber preguntar y aprender a preguntarse, constituye una de las formas pedagógicas más importantes. De ahí la relevancia de hacer uso de la pregunta como dispositivo pedagógico que ayuda a promover y desarrollar la curiosidad de los estudiantes y aprovecharla para la construcción del conocimiento.

Algunos de los planteamientos que guían este estudio son: ¿Qué tipos de preguntas utilizan los docentes en la interacción con los estudiantes durante las sesiones de clase? ¿Qué significado se le da al uso de la pregunta durante los procesos de formación docente? ¿De qué forma es posible utilizar las preguntas pedagógicas para lograr que los estudiantes de la Licenciatura en Educación Secundaria desarrollen competencias profesionales? ¿Cuáles son los tipos de preguntas pedagógicas que permiten desarrollar la curiosidad epistémica de los sujetos en formación?, ¿Cómo incide la curiosidad epistémica en la innovación de la práctica educativa?

En coherencia con el interés de este estudio, veamos algunos de los sustentos teóricos que se han estado utilizando para su orientación. Así, la importancia de que los estudiantes desarrollen la capacidad de formular preguntas porque se recupera el sentido epistemológico que, de acuerdo con Bachelard (1982, p.16), «para un espíritu científico todo conocimiento es una respuesta a una pregunta. Si no hubo pregunta, no puede haber conocimiento científico».

Gadamer (2001) analiza la pregunta desde un carácter epistémico, afirmando que es claro que en toda experiencia está presupuesta la estructura de la pregunta, y que por lo tanto no se hacen experiencias sin la actividad de preguntar. Preguntar es el arte de pensar. Es así como la indagación permite la construcción de conocimiento, y de esta forma reconocer y definir nuevas exigencias y posibilidades de la realidad.

Para Freire (1986), la pregunta debe tener un significado existencial tanto para el profesor como para los estudiantes, es decir, vivir la pregunta, vivir la indagación, vivir la curiosidad y cocrear con los estudiantes la necesidad y hábito de preguntar. La pregunta denota un lugar privilegiado en los procesos de enseñanza aprendizaje porque contribuye en la formación de un pensamiento crítico-reflexivo.

El favorecimiento de un aprendizaje significativo crítico en el aula de clase implica una estimulación del cuestionamiento por parte del estudiante; de manera que este asuma un papel activo, aprendiendo a formular preguntas relevantes, apropiadas y sustantivas; y así generar en el aula de clase una permanente interacción e intercambio de significados que, a su vez, implica un intercambio permanente de preguntas como fuente del conocimiento y como actividad fundamental de la ciencia (Bobby *et al.*, 2007; Collins; Brown; Newman, 1990; Singer, 1978).

Roca (2005) indica que las preguntas son fundamentales en la práctica educativa porque generan procesos de mejora. Mientras que Zuleta Araujo (2005: 2-3) ve la pregunta como recurso pedagógico que da solidez al proceso de autoaprendizaje, es una herramienta de primer orden para aprender a aprender. Propicia la reflexión, el planteamiento de problemas o la formulación de hipótesis, favorece la expresión oral o escrita, la comunicación entre estudiantes, su atención y la creación de ambientes favorables de aprendizaje.

De acuerdo a Rillo *et al* (2011) la pregunta estimula la actividad mental y promueve ejercicios reflexivos que posibilitan la construcción del conocimiento, pues estimula la capacidad de pensar y la creación de pensamientos convergentes o divergentes. Además, posibilita que los procesos de reflexión, autonomía y auto cuestionamiento contribuyan a la toma de decisiones, resolución de conflictos y permitan hacer frente a la vida lo mejor posible.

Freire y Faundez (2013) señalan que en las aulas se debe establecer la pedagogía de la pregunta como parte nodal del acto de enseñar.

2.2. Metodología

En este estudio fue adoptada una metodología cualitativa desde el diseño de estudio de casos, tomando en cuenta la propuesta de Yin (1998). Este estudio se llevó a cabo con tres grupos que se atienden en la Licenciatura en Educación Secundaria en la especialidad de Matemáticas (3.º y 6.º grado) y Química (5.º grado), donde se realizó observación participante para identificar cuáles son los tipos de preguntas que se emplean en la formación docente y valorar los procesos cognitivos y habilidades intelectuales que propician en los estudiantes.

La información obtenida se complementó con el análisis de guías didácticas y el grupo de discusión conformado por docentes formadores de la institución que integran el Cuerpo Académico en Consolidación Formación Docente, y un total de 22 estudiantes como informantes clave, para revisar cómo se significa y usa la pregunta en los procesos de intervención docente. El proceso investigativo ha permitido identificar indicios de categorías que van ayudando a organizar la información y a leer la realidad con relación al objeto de estudio. Por cuestión de espacio, se describen a continuación solo algunos datos al respecto:

2.2.1. El uso y significado de la pregunta en los procesos formativos

Formular preguntas a los alumnos es una de las actividades que están presentes en las sesiones de intervención docente en los procesos formativos y, regularmente abarcan entre una décima y una cuarta parte tiempo total que se destina para el trabajo interactivo con los grupos.

Aproximadamente el 20% de las preguntas empleadas tienen como intención el recuerdo de hechos, identificar si el estudiante sabe o no una determinada información, despertar el interés, tomar en cuenta e involucrar al estudiante en su aprendizaje y centrar la atención. Este tipo de preguntas se usa predominantemente

temente en la etapa didáctica de apertura. Pero también se pudo apreciar que se utiliza la pregunta como provocación del pensamiento de los alumnos para que problematicen alguna situación en particular y se logre favorecer puntos de análisis o temas por investigar.

Otro 40 % de las preguntas realizadas, representan objetivos procedimentales vinculados con la significación de contenidos educativos y relación de estos al contexto, reflexión y aplicación en el campo de conocimiento para el cual se forma el estudiante. Esto se justifica posiblemente por la peculiaridad de la formación que se aspira al proporcionar a los futuros docentes herramientas metodológicas para el aprendizaje en la escuela secundaria. Este tipo de preguntas se identifica en el momento didáctico de desarrollo.

Aproximadamente, alrededor del 30 % de las preguntas que se plantean indican objetivos relacionados con la motivación para seguir aprendiendo, la evaluación y metacognición, al poner el énfasis en los aprendizajes que se están teniendo, las dificultades que se reconocen, las opciones y rutas de mejora. Estas preguntas se identifican tanto en el momento didáctico de desarrollo como en el de cierre. Los docentes formadores le dan importancia al uso de la pregunta para que el alumno reflexione, están interesados en hacer preguntas de sentido y en establecer una relación dialógica entre los sujetos que les permita trascender el nivel literal de la información y les ayude a colocarse en un rol distinto de aprendizaje ante el contexto que enfrentan en su práctica docente.

Sin embargo, se reconoce que aun, en ciertos momentos didácticos, el docente otorga un uso común a la pregunta, la cual es empleada para abordar contenidos específicos por sí mismos. En este caso, las preguntas no van más allá de solicitar información que proporcionan los textos que se revisan y analizan.

2.2.2. Los tipos y funciones de preguntas empleadas

Con respecto a la naturaleza de las preguntas, y de acuerdo a la cantidad limitada de información que requiere su respuesta, el 30 % aproximadamente son de carácter cerrado, frente a un 40 % de índole procedimental (que indagan sobre cómo resolver problemas, qué acciones realizar o qué pasos seguir para llevar a

cabo un proceso, para desarrollar ciertas habilidades o concretar determinado propósito) y un 30% que requieren interpretaciones y argumentos que demandan niveles más altos de pensamiento y, por ende de curiosidad epistémica, lo que pone de manifiesto la necesidad de incrementar el porcentaje de preguntas que la promuevan.

Algunas veces el docente formador emplea preguntas directas y explícitas, es decir de modalidad puramente interrogativa, pero también se registran preguntas indirectas e implícitas que incitan a una respuesta concreta.

En relación a las preguntas que formulan los docentes, aparecen la función informativa y cognitiva, entre 30% al 40%, aproximadamente. La primera tiene como intención recuperar ideas, situaciones, hechos, datos previos que se poseen o se sabe. Para tal efecto se hace uso de cuestiones básicas: cómo, quién, dónde, cuándo, cómo, por qué. La función cognitiva, en cambio, usa preguntas que llevan a la explicación de más detalles, sugieren comparaciones y contrastes, buscan esclarecimientos, emplean analogías que ayuden a encontrar relaciones entre hechos e ideas, la exploración de anomalías, aquellas que despierten la curiosidad y finalmente las que buscan verificar hipótesis.

Con un porcentaje semejante al anterior (30-40%), se ubican otras preguntas que forman parte de la enseñanza, entre las que se encuentran cinco funciones: la función motivacional, la función expresiva-comunicativa, la función imaginativa-creativa, la función de continuidad y la función evaluativa. También se ubica la función regulativa, con un porcentaje que oscila entre 15 y el 20%.

La función motivacional surge cuando el docente le da sentido de orientación a las preguntas desde la perspectiva de lo preguntado, es decir, desde otra lógica que rompe con las preguntas habituales y plantea la duda, el suspenso, el misterio, provoca la necesidad de saber y conocer. Esta función de la pregunta prepara al alumno/a para la apertura a lo nuevo y desarrolla su capacidad de asombro, además que lo involucra en su aprendizaje y lo mantiene con interés y centrado.

La función expresivo-comunicativa se da a partir del propósito que se persigue de desarrollar el contenido, pero que la dinámica de conducción conlleva preguntas que provocan no solo respuestas verbales, sino también expresión de lenguaje no ver-

bal, así como emociones. Este tipo de preguntas permiten hablar de sí mismo, de cómo somos, qué pensamos, qué situaciones se viven.

Lo anterior es muy significativo en los procesos de formación porque aparece información que refleja parte de la personalidad del sujeto, su nivel de desarrollo, sus formas de apropiación de la información, pero también se establecen otras relaciones con el conocimiento, con los compañeros y maestro, además del propio aprendiz, al sugerir cierta empatía hacia el otro porque el que responde está en la necesidad de comprender lo que se pregunta, de otra manera no existiría una relación entre ambos, lo que ayuda a que todos mejoren las habilidades de comunicación y las habilidades sociales desde la pregunta misma.

La función imaginativa-creativa tiene como finalidad fortalecer los intercambios y la participación activa y más efectiva en las conversaciones entre docentes y estudiantes en el aula. Las preguntas pueden impulsar a que los estudiantes pasen desde meras afirmaciones, al desarrollo de la predicción, la experimentación, la explicación y argumentación, pues les favorecen la generación de una cascada de actividades cognitivas, que les permiten ir construyendo a través de piezas su conocimiento, resolviendo conflictos de comprensión e ir incrementando su nivel reflexivo.

Al respecto, Joglar (2014) menciona que en estos procesos ocurre la formación o reordenación de redes o esquemas cognitivos, a través de los cuales, los estudiantes van construyendo explicaciones y respuestas a sus propias preguntas o hacia aquellas que son propuestas de manera intencionada por el docente y que los hacen imaginar, crear e inventar.

Mediante las preguntas de continuidad se atiende la función de conectar la clase con otra, con otros temas o campos de conocimiento. Es un sondeo continuo, disciplinado y responsable que realiza el profesor para incluir los diversos aportes de los alumnos a través de las preguntas que estos plantean, hace seguimiento a todas las respuestas mediante más preguntas y selecciona aquellas que permitan avanzar en la discusión y análisis, como por ejemplo, las preguntas de carácter aclaratorio-conceptual, las cuales se manifiestan mediante cuestionamientos como: ¿Por qué se dice esto? ¿Qué se quiere decir? ¿Cómo se relaciona con lo que se está tratando? ¿Qué vínculo mantiene con esto?

Otro tipo de preguntas que se manifiestan en esta función son aquellas que exploran razones y evidencias y que se traducen en expresiones como: ¿Por qué está sucediendo esto? ¿Qué muestras o ejemplos es posible nombrar?, ¿Qué repercusiones o contribuciones tiene para esto? Bajo este proceso se contribuye a que el estudiante explique sus respuestas, que justifique sus razonamientos, que se problematice y contraste las ideas.

La función evaluativa de las preguntas tiene como intención conocer el dominio de un tema y se aplica concretamente cuando el profesor pretende comprobar si se han realizado las actividades propuestas o cuando se quiere confirmar mediante la pregunta si se está comprendiendo el tema.

La función regulativa está asociada a la metacognición y, por lo general, es el profesor quien hace los cuestionamientos que lleven al estudiante a presentar reflexiones sobre su modo de pensar y aprender. Requiere que los estudiantes analicen cómo interpretan y resuelven las tareas, qué dificultades encuentran, cómo es posible que se mejore el aprendizaje.

De acuerdo al estudio realizado, se encontró que el docente formador usa las preguntas para identificar lo que piensan los estudiantes, fomentar la exposición de ideas, desarrollar habilidades y fomentar la reflexión. Estas situaciones promueven el aumento de la motivación y estímulo de la curiosidad provocando el debate, generando así en los estudiantes la identificación de nuevas y diversas perspectivas sobre la problemática discutida, fomentando argumentaciones y pensamiento crítico. Siendo este esencial para posibilitar que los estudiantes reconozcan razonamientos, desde sus perspectivas, correctos o incorrectos, inferencias validas o no, y la construcción de hipótesis, identificando evidencias para admitirlas o rechazarlas.

En este sentido, durante el proceso formativo, se confirma lo que Morón (2015, p. 2) señala que «interrogar en vez de explicar, supone un salto cualitativo en la práctica docente» porque aleja al estudiante de la verdad absoluta, moviliza hacia nuevas interpretaciones, se despierta la capacidad de asombro, prepara la mente para la apertura hacia lo nuevo, activa la curiosidad y la creatividad del alumno y predispone al aprendizaje.

A pesar de que es el docente quien generalmente plantea las preguntas en las sesiones de trabajo, se presentan espacios en la interacción con los alumnos donde estos generan preguntas du-

rante la exposición-socialización y discusión de contenidos educativos. Algunos estudiantes reconocen que su forma de aprender es mediante la pregunta, y la utilizan no solo para resolver sus dudas de conocimiento, sino también para mantener atentos a sus compañeros y activar la clase.

Esto lleva a que el tipo de preguntas que se plantean por estos estudiantes no sean cerradas, sino abiertas y, como parte de estas, según el tipo de razonamiento que utilizan y por la cantidad de respuestas que pueden generar: tanto convergentes (requieren que los estudiantes comparen, contrasten, generalicen, transfirieran, identifiquen tendencias, y expliquen relaciones) como divergentes (fomentan el pensamiento creativo), de aplicación (para encontrar la solución a un problema, aplicando principios y leyes o bien, vinculando teoría-práctica) y metacognitivas.

En este caso, el docente aprovecha las preguntas que plantean los estudiantes para provocar espacios de diálogo y promover discusiones argumentadas. Los docentes escuchan con atención los planteamientos de los estudiantes y propician el desbordamiento de nuevas preguntas. Por lo tanto, el discurso en la sala de clases se reparte, tanto en el profesor, como en los estudiantes, propiciándose un diálogo espontáneo y natural. No obstante, existen datos que apuntan a que en varios casos las preguntas no se aprovechan para favorecer la discusión entre los estudiantes, y que hace falta considerar las preguntas que estos realizan.

2.3. Resultados y conclusiones

Es importante destacar que, a partir del tipo de preguntas que se utilizan en la formación docente inicial de la Escuela Normal Superior de Michoacán, se requiere que los estudiantes aprendan a elaborar preguntas, porque esto no siempre se logra. Los procesos formativos todavía evidencian preguntas enfocadas en abordar contenidos educativos y la apropiación del campo de la especialidad.

Aun cuando el docente hace uso de las preguntas conceptuales, aclaratorias, preguntas que exploran razones y evidencias, muestran implicaciones y consecuencias, puntos de vista y perspectivas, preguntas productivas parcialmente y preguntas metacognitivas, es necesario que se ponga más atención en el uso de la pregunta

desde los saberes de los estudiantes, y en las preguntas sobre las preguntas, las cuales favorecen la construcción de significados y sentidos, promueven la curiosidad epistémica y potencializan la capacidad de pensar, además de favorecer otras formas de cómo se acercan los estudiantes al conocimiento y a sus realidades.

Es posible establecer la pregunta como una herramienta pedagógica en el aula, a veces de forma directa, a veces de manera indirecta. En los procesos de formación inicial aparece un porcentaje considerable de preguntas que buscan una indagación más profunda de la información, la contextualización de contenidos, la relación entre teoría y práctica, dar significado a lo que se aprende, destacar el sentido formativo para el ejercicio profesional de la docencia y motivar para seguir aprendiendo. Mediante estas intenciones es que se aprecia la potencialidad que tienen las preguntas para el desarrollo de habilidades diversas y el fomento de la curiosidad epistémica, pues es en el tipo de preguntas abiertas: convergentes y divergentes, donde se incuba esta capacidad y actitud para dar apertura a la creatividad e innovación.

Es fundamental que el docente formador tenga en cuenta la causa y la finalidad de la pregunta para vincularla con el proceso de aprendizaje, de modo que asocie un tipo de pregunta a cada una de las fases didácticas: apertura, desarrollo o cierre. Es importante también que se tenga sensibilidad y el conocimiento para saber cuáles son las mejores preguntas que generan en los estudiantes formas de razonamiento que contribuyan a reorganizar sus procesos cognitivos y a construir un conocimiento cada vez más sólido y estructurado.

Cabe destacar, además, que la naturaleza del área de conocimiento es determinante, muchas veces, en el tipo de preguntas que se facilita o no plantear. Definitivamente existen temas que son más susceptibles para hacer preguntas, pero esto no significa que el docente y estudiantes no enfrenten el reto de buscar las estrategias para aprender a preguntar.

Referencias

- Bachelard, G. (1982). *La formación del espíritu científico*. Siglo XXI.
- Bobby, Z. *et al.* (2007). Formulation of questions followed by small group discussion as a revision exercise at the end of a teaching mo-

- dule in biochemistry. *Biochemistry and Molecular Biology Education*, 35 (1), 45-48.
- Collins, A., Brown, J. S. y Newman, S. E. (1990) Cognitive apprenticeship: teaching the crafts of reading, writing, and mathematics. En: Resnick, L. *Knowing, learning, and instruction: essays in honor of Robert Glaser* (pp. 453-494). Erlbaum..
- Freire, P. y Faundez A. (1985). *Por una pedagogía de la pregunta*. Paz y Terra.
- Freire, P. (1986). La educación como práctica de la libertad. Siglo XXI.
- Gadamer, H. (2001) Verdad y método. Tomo 1. Fundamentos de una hermenéutica filosófica. Sígueme.
- Joglar, C. (2014). *Elaboración de preguntas científicas escolares en clases de biología*. Facultad de Educación de la Pontificia, Universidad Católica de Chile.
- Morón Moreno, F. (2015). La importancia de hacer buenas preguntas a nuestros alumnos de la ESO. *Revista Arista Digital*, 54. <http://www.afapna.es/web/aristadigital>
- Rillo, A. et al. (2011). Horizonte y estructura de la pregunta pedagógica. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*. <https://www.redalyc.org/html/447/44718060013/>
- Roca Tort, M. (2005). Las preguntas en el proceso de enseñanza-aprendizaje de las ciencias. *Educar*, 33, 73-80. <https://educra.cl/las-preguntas-en-el-proceso-de-ensenanza-aprendizaje-de-las-ciencias/>
- Singer, H. (1978). Active comprehension: from answering to asking questions. *Reading Teacher*, 31 (8), 901-908.
- Yin, Robert K. (1998). Investigación sobre estudio de casos. Morata.
- Zuleta, O. (2005). La pedagogía de la pregunta una contribución para el aprendizaje. *Revista Educere*, 9 (28). <https://www.redalyc.org/pdf/356/35602822.pdf>

Futuros docentes eficaces a través de estrategias didácticas de aprendizaje-servicio a la comunidad

ÓSCAR GAVÍN CHOCANO

Departamento de Pedagogía, Universidad de Jaén

MARINA GARCÍA-VALDECASAS PRIETO

IRENE ESPINOSA-FERNÁNDEZ

LARA CHECA-DOMENE

Departamento de Didáctica y Organización Escolar, Universidad de Granada

Resumen

En la actualidad, la Universidad debe retribuir a la sociedad lo que recibe de ella. Para lograrlo, se necesitan nuevas metodologías de enseñanza que involucren a los estudiantes en un papel activo y crítico en respuesta a las necesidades sociales. El ApS es una estrategia que combina la teoría y la práctica a través de la prestación de servicios a la comunidad. El artículo presenta los resultados de una experiencia con alumnado de primero de Educación Primaria, de la asignatura Didáctica General, situando dicho servicio con población vulnerable y en soledad por el confinamiento por la covid-19. El objetivo fue desarrollar una estrategia de acompañamiento a los mayores que se encontraban en soledad a través de llamadas telefónicas. El análisis de los datos obtenidos a lo largo del proceso, muestra un panorama que dibuja la riqueza, diversidad y creatividad de las distintas acciones realizadas y, por otro lado, pone de relieve los impactos positivos producidos en el conjunto de los participantes. Los resultados del estudio destacan la percepción personal de que el uso de esta metodología convierte a la universidad en una institución más abierta, que interactúa con la comunidad y amplía su campo de formación para brindar un servicio de transformación social más allá del conocimiento técnico y científico.

Palabras clave: aprendizaje-servicio, didáctica general, futuros docentes, pedagogía activa.

Abstract

Currently, universities must give back to society what they receive from it. To achieve this, new teaching methodologies are needed that involve students in an active and critical role in response to social needs. Service Learning (ApS) is a strategy that combines theory and practice through the provision of services to the community. The article presents the results of an experience with first-year Primary Education students, in the General Didactics subject, providing services to vulnerable and lonely populations due to covid-19 confinement. The objective was to develop a support strategy for older people who were alone through telephone calls. The analysis of the data obtained throughout the process shows a panorama that illustrates the richness, diversity, and creativity of the different actions taken and, on the other hand, highlights the positive impacts produced on all participants. The results of the study emphasize the personal perception that the use of this methodology makes the university a more open institution that interacts with the community and expands its field of education to provide a social transformation service beyond technical and scientific knowledge.

Keywords: service learning, general didactics, future teachers, active pedagogy.

3.1. Introducción

En una sociedad cada vez más envuelta en la vertiginosa velocidad del cambio, donde predomina la mentalidad del individualismo en detrimento del bien común, y un sistema educativo centrado en propósitos ajenos a la realidad, resulta imprescindible adoptar modelos de aprendizaje orientados al servicio comunitario, que se alineen con los objetivos de la Agenda 2030. En este contexto, la universidad como parte integral de la sociedad, no puede permitirse verse lastrada por los desafíos que enfrentan de manera constante (Bauman y Donskis, 2015). En cambio, debe responder a ellos adaptando sus estructuras, organización, modelos y metodologías de enseñanza y evaluación para satisfacer las nuevas demandas sociales y las necesidades educativas de los estudiantes. Esto implicaría llevar el significado de la educación a su máxima expresión (Otten *et al.*, 2022).

En este contexto, la universidad debe ser consciente de que su misión está en constante evolución y que en el momento actual es necesario que preste atención a las crecientes necesidades sociales. Para lograr esto, es fundamental establecer un diálogo constante y una comunicación efectiva entre universidad y socie-

dad, para identificar necesidades y encontrar formas de colaboración (Mulgan, 2019). Esto, implica el uso de nuevas metodologías de enseñanza y aprendizaje, donde los docentes dejan de ser transmisores de conocimiento y se convierten en guías y acompañantes de sus estudiantes, que asumen un papel activo, en la construcción conjunta del conocimiento y su aplicación (Greene y Murphy, 2021).

Aproximarse al aprendizaje-servicio a la comunidad (en adelante ApS) desde el contexto universitario, ha permitido identificar las necesidades y demandas sociales, dotando a estudiantes, profesorado e institución de los conocimientos y habilidades fundamentales para abordar esas necesidades, estableciendo alianzas con organizaciones comunitarias locales, creando programas que promuevan el aprendizaje servicio. Estas estrategias didácticas pueden incorporar proyectos de investigación, prácticas profesionales y proyectos de servicio comunitario.

Así, el ApS, como estrategia didáctica, se fundamenta en la idea de aprender contenidos curriculares a la vez que se presta un servicio a la sociedad atendiendo una necesidad o carencia manifiesta, desde una perspectiva colaborativa (Vázquez-Verde, 2015), trazando puentes lo académico y social, aproximando una realidad latente, no exenta de sensibilidades sociales, para favorecer el crecimiento de profesionales con valores y sentido participativo en la comunidad. La sociedad, abstraída socialmente en la vorágine insolidaria, reivindica una renovada transición pedagógica que adecúe el mundo educativo a los rápidos cambios sociales, a través de la creación de redes socio-educativas que den sentido a la formación académica. Sin duda, la metodología ApS, responde a esta necesidad, incorporando instituciones y lugares sociales al hecho educativo, pasando del conocimiento encapsulado formal, al conocimiento de la realidad social (Capella *et al.*, 2018).

Es imprescindible que los futuros docentes reciban la debida instrucción y capacitación para poder llevar a cabo el ApS de manera ética y eficaz. Además, es necesario establecer procedimientos de evaluación para medir los resultados y el impacto del aprendizaje servicio en la comunidad, utilizando metodologías didácticas activas que fomenten el desarrollo integral de las personas y la construcción de significados, lo que ofrece una excelente oportunidad para complementar la formación académica

con la adquisición de competencias socioemocionales (Bisquerra y Pérez, 2007). La innovación pedagógica abre camino a la necesidad de adoptar estrategias diferentes, en las que el profesorado se convierte en mediador del conocimiento, fomentando la reflexión y fomentando el sentido de pertenencia a la comunidad entre los estudiantes (Martínez *et al.*, 2018).

Por último, es esencial que las instituciones universitarias fomenten una cultura de responsabilidad social y compromiso cívico entre su alumnado y profesorado, para que el aprendizaje servicio se convierta en una parte integral de la experiencia universitaria y contribuya de manera significativa al bienestar de la comunidad.

3.2. Marco teórico

Hacer un dibujo del siglo XX nos lleva a través de diferentes contextos, autores, normativas, obras y prácticas que conforman las distintas líneas que redefinen el universo en construcción del ApS. Los antecedentes del ApS como estrategia didáctica se sitúan a principios del siglo pasado, de la corriente educativa liderada por Dewey, quienes promovieron el “aprender haciendo” y el servicio civil en lugar del servicio militar, lo que dio lugar a las primeras experiencias estructuradas de servicio comunitario del alumnado. En la institución universitaria Antioch College (EE. UU), dirigida por Dewey, se inició en 1921 el programa de servicio comunitario, considerado el pionero del ApS. Además, las ideas fundamentales del aprendizaje experiencial se pueden encontrar en las teorías de la Escuela Nueva y en autores como Dewey, Decroly, Freinet, Freire, Montessori y Tonucci, entre otros.

El concepto *service-learning* se utilizó por primera vez en la Conferencia Nacional sobre Aprendizaje-Servicio en 1969 en EE.UU, y desde los años 70, el ApS se abrió paso por los Estados Unidos y después al ámbito internacional, llegando a todo el mundo. Aunque el ApS es un concepto complejo, ha sido utilizado como paraguas para agrupar proyectos pedagógicos diversos con diferentes fundamentos teóricos, como el servicio solidario, el compromiso cívico, el voluntariado, entre otros, con diversas concreciones didácticas, entre ellas:

La teoría del aprendizaje experiencial de Kolb (1984) ha sido ampliamente utilizada en la educación, así como en el campo de la psicología. Se considera que esta teoría puede ayudar a las personas a comprender mejor cómo aprenden y a mejorar sus habilidades de reflexión y análisis crítico. Esta teoría sostiene que el aprendizaje se produce a través de la experiencia directa y la reflexión. El ApS proporciona a los estudiantes una experiencia de aprendizaje directa y real, que les permite aplicar los conocimientos adquiridos en el aula a situaciones concretas y significativas. Al reflexionar sobre su experiencia, los estudiantes pueden construir un conocimiento más profundo y significativo.

La teoría del servicio comunitario, corriente de pensamiento y acción que ha sido desarrollada y aplicada por múltiples personas e instituciones a lo largo del tiempo, sostiene que el servicio a la comunidad puede tener un impacto positivo en el desarrollo personal y social de los estudiantes. El ApS fomenta la responsabilidad social, la empatía y la conciencia cívica en los estudiantes, lo que puede llevar a un mayor compromiso y participación en la sociedad.

La teoría de la motivación sostiene que la motivación es un factor importante en el aprendizaje y que las experiencias de aprendizaje que son relevantes y significativas para los estudiantes son más motivadoras. El ApS proporciona a los estudiantes una experiencia de aprendizaje que es relevante y significativa, ya que pueden ver directamente cómo sus conocimientos y habilidades pueden ser utilizados para ayudar a la comunidad.

La teoría de la enseñanza centrada en el estudiante, de Carl Rogers (1969), sostiene que la enseñanza debería centrarse en las necesidades y habilidades de los estudiantes. El ApS es una estrategia de enseñanza centrada en el estudiante, ya que los estudiantes tienen la oportunidad de diseñar y participar en proyectos que son significativos para ellos y para la comunidad.

En España, en los primeros años del siglo XXI, comenzaron a surgir iniciativas de difusión y formación organizadas por la Asociación Española de Voluntariado, después la creación del Centro Promotor de Aprendizaje Servicio en Cataluña y la Fundación Zerbikas en el País Vasco, que se destacaron en la divulgación, creación de materiales didácticos y formación de docentes y otros agentes socioeducativos.

Durante los primeros años del siglo XXI, el ApS se consolidó en España con la proliferación de publicaciones científicas, actividades formativas, sistematización y difusión de buenas prácticas, así como la creación de la Red Española de Aprendizaje Servicio y la implementación del servicio a la comunidad obligatorio en la Educación Secundaria Obligatoria en Cataluña.

3.3. Metodología

La metodología ApS desarrollada partía de los contenidos de la guía docente, que incluía el aprendizaje curricular, dentro del diseño de situaciones de aprendizaje significativas y servicios a la comunidad para los alumnos. Los alumnos debían profundizar en contenidos curriculares y otros conocimientos que suelen quedar ocultos, como valores, actitudes o habilidades blandas (currículum oculto), con una clara delimitación entre los objetivos del servicio ofrecido y los objetivos didácticos, siendo el rol del alumnado colaborativo entre centro educativo y comunidad.

Se implementó una experiencia innovadora de aprendizaje servicio con estudiantes de primer año del grado de Maestro de Educación Primaria en la Universidad de Jaén (España) con un enfoque cooperativo y participativo, bajo el prisma «aprender haciendo», cuya finalidad era ofrecer un servicio de apoyo a los colectivos desfavorecidos más afectados por la situación epidemiológica de covid-19: personas mayores.

Con la intención de adentrarnos en el análisis desde un enfoque didáctico, en relación a las acciones implementadas y las mejoras producidas en cada uno de los contextos universitario, optamos por una metodología didáctica, dentro de la perspectiva experiencial, como un fenómeno social complejo a partir de la comprensión holística de los fenómenos sociales. Para ello se estableció, como punto de partida la propuesta de Stake (1998), es decir; «el estudio de la complejidad de una situación, para llegar a comprender su proceso interno en circunstancias importantes, a través de la indagación sistemática y crítica del fenómeno escogido, para generar conocimientos» (Simons, 2011).

El proceso de indagación se realizó con los alumnos y alumnas de la asignatura de Didáctica General de primer curso de Educación Primaria de la Universidad de Jaén, durante el curso

(2020-2021) con el propósito de obtener los datos en el contexto concreto:

- La delimitación de la necesidad se llevó a cabo en el aula y de manera virtual, en las sesiones de trabajo, donde se delimitó el estado de cuestión sobre la incidencia de la covid en personas que, durante el periodo de confinamiento se encontraban aisladas.
- Se establecieron diferentes estrategias, secuenciadas a lo largo del proceso con el fin de establecer un proceso sistemático. Es decir, selección de los participantes, secuencia de llamadas y acompañamiento a personas en situación de vulnerabilidad durante la pandemia
- El análisis de documentos se centró en los recursos didácticos elaborados por el alumnado.
- Se dio visibilidad a través de las redes sociales para reclutar voluntarios: Instagram, Facebook, YouTube, etc.
- En dos semanas había más de 200 voluntarios, incluidos siete colegios, que se prestaron a participar de la experiencia.
- Se hicieron llamadas telefónicas en Navidad a las personas mayores que estaban solas.
- Los datos obtenidos fueron analizados siguiendo la técnica de análisis de contenido con la intencionalidad de obtener las categorías más relevantes. Para ello llevamos a cabo un proceso de operaciones, reflexiones y comprobaciones sobre los datos que nos permitieron identificar las unidades de significado, codificar las mismas y posteriormente analizar las categorías (Simons, 2011).

3.4. Resultados

En relación con las acciones realizadas (véase tabla 3.1), cabe señalar que se fueron configurando en un proceso sistemático que contenía las acciones programadas como nuevas proposiciones.

En el marco de la asignatura Didáctica General, los estudiantes universitarios desarrollaron diferentes debates a partir de la reflexión sobre las fortalezas y debilidades que detectadas en cada a lo largo del proceso. Estas reflexiones se expusieron públicamente a través de diferentes formatos.

Tabla 3.1. Relación de informantes

	Participantes	Análisis documental	Difusión en redes sociales	Desarrollo
Planificación	Alumnos del Grado	x	x	Alumnos del Grado
Estrategias didácticas	de Educación Primaria	x	x	de Educación Primaria
Diseño e implementación		x	x	
Evaluación formativa		x	x	Voluntariado
Diseño, implementación y evaluación		x	x	
Elaboración Diario de Prácticas		x	x	
Compromisos adquiridos		x	x	

Ha sido una experiencia enriquecedora, llena de humanidad y buenas intenciones. Cuando hablaba con las personas mayores, sabía que estaba haciendo lo correcto, necesario... Era emocionante.

Las teorías y metodologías didácticas utilizadas en este proyecto ApS han demostrado su potencial pedagógico para vincular la teoría y la práctica, así como para adquirir conocimientos útiles y relevantes para la formación de futuros docentes.

He pensado en lo que me podría reportar esta experiencia. He pensado que, con poco se puede lograr un mundo mejor. La humanidad pide a gritos un poco de solidaridad.

Los estudiantes destacaron que la experiencia les ha permitido participar más activamente en clase, acercarse a la realidad social y mejorar su desempeño académico. Además, algunos expresaron que esta experiencia ha sido un punto de inflexión en su carrera y les ha dado fuerzas para continuar.

Las circunstancias vividas en esta pandemia han hecho que seamos un poco más humanos, al menos, así lo entiendo. Creo que nos ha ayudado en nuestro proceso formativo..., desde dentro, como participantes activos.

Este proyecto también ha demostrado ser una práctica innovadora y educativa para la formación de profesionales reflexivos, críticos e innovadores. La profesora responsable del proyecto ha propuesto que los estudiantes que participaron puedan apoyar a los estudiantes de primer año en el próximo curso, con el fin de promover otro tipo de aprendizajes y reducir la dependencia de los profesores.

3.5. Conclusiones

A lo largo de esta experiencia, hemos podido demostrar cómo el ApS contribuye a la formación inicial de futuros docentes, tanto desde su dimensión institucional como desde su práctica en el contexto universitario. Al examinar el ApS desde la perspectiva de la dimensión institucional, nos referimos a la responsabilidad social universitaria como agente transformador (Gaete, 2011). El ApS no debe ser un simple oasis en la formación del alumnado para abordar las desigualdades, sino un medio para la transformación que también cuestione el impacto de la propia institución universitaria.

En este sentido, es importante entender que el impulso del ApS no debe venir únicamente de la institución en sí misma, en un proceso de arriba hacia abajo. De acuerdo con Greene y Murphy (2021), hay diferentes marcos de acción que se deben considerar para la universidad como institución. El apoyo institucional de la universidad puede contribuir de manera exponencial al desarrollo del ApS, flexibilizando los marcos de acción docente, proporcionando cobertura institucional para su inclusión en diferentes materias, respondiendo a los condicionantes organizativos para su implementación o fomentando alianzas con el entorno. Todo esto implica minimizar algunas de las barreras al ApS.

A partir de nuestra experiencia se constataron diferentes mejoras:

- El ApS combina la teoría con la práctica. Los estudiantes tenían la oportunidad de aplicar los conocimientos que habían adquirido en clase de Didáctica General en situaciones del mundo real. Esto les permitió comprender mejor los conceptos y retenerlos durante más tiempo.
- El ApS ayudó a los estudiantes a desarrollar habilidades prácticas, como trabajo en equipo, liderazgo, comunicación efectiva y resolución de problemas.
- El ApS fomentó la responsabilidad social en los estudiantes al ayudarles a comprender las necesidades y desafíos de las comunidades locales. Los estudiantes se vuelven más conscientes de su papel en la sociedad y pueden sentirse motivados a hacer una diferencia positiva.
- El ApS fortaleció las relaciones entre la universidad y la comunidad al crear oportunidades para la colaboración y la co-

municación. Esto puede generar beneficios a largo plazo para ambas partes.

- El ApS ayudó a satisfacer las necesidades de la comunidad local y mejorar el bienestar de sus habitantes. Los estudiantes contribuyeron en un proyecto que beneficiaba a personas en situación de vulnerabilidad, que se encontraban confinadas por la covid.

Así expuesto, desde la perspectiva de la responsabilidad social universitaria, la institucionalización del ApS debe conectarse coherentemente con la ética profesional que sustenta las prácticas docentes e investigadoras. La institucionalización curricular, basada en la propia práctica docente en la universidad (Vázquez-Verdera, 2015), puede ser una alternativa.

Los resultados de nuestro estudio indican que los objetivos pedagógicos que orientan los proyectos de aprendizaje-servicio son beneficiosos, ya que aumentan el interés de los estudiantes por los aspectos teóricos de la asignatura de Didáctica General y crean nuevos contextos educativos que promueven la interacción entre la universidad diferentes contextos sociales. Además, las prácticas de ApS requiere la implicación activa de los estudiantes para abordar problemas reales que afectan a la comunidad, lo que implica un salto cualitativo respecto a las metodologías de investigación-acción que buscan solucionar problemas teóricos en el aula. La implicación cognitiva, afectiva y relacional del alumnado tiene un impacto positivo en su desarrollo personal, académico y vocacional, como han demostrado investigaciones previas (Mayor-Paredes, 2020).

Referencias

- Bauman, Z. y Donskis, L. (2015). Ceguera moral. La pérdida de sensibilidad en la modernidad líquida. Paidós.
- Bisquerra Alzina, R. y Pérez Escoda, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XX1*, 10, 61-82.
- Capella, C., Zorrilla, L. y Gil, J. (2018). Aproximación al aprendizaje como método pedagógico. En: O. Chiva-Bartoll y Gil-Gómez (eds.). *Aprendizaje-servicio universitario: modelos de intervención e investigación en la formación docente* (pp. 15-24).

- Capella-Sepulveda, C., Azocar, E., Gómez, C., Alborno, S., Pitrón, D., Pizarro, R., Vega, M. y Rodríguez, L. (2022). Cambio psicoterapéutico en niños, niñas y adolescentes que han sido víctimas de agresiones sexuales: evaluación de la continuidad y caracterización del cambio posterior a la psicoterapia. *Terapia Psicológica*, 39(3), 329-352. <https://doi.org/10.4067/S0718-48082021000300329>
- Gaete, R. (2011). La responsabilidad social universitaria como desafío para la gestión estratégica en la educación superior. El caso de España. *Revista de Educación*, 355, 109-133.
- Gil-Gómez, J., Moliner-García, O., Chiva-Bartoll, Ó. y García López, R. (2015). Una experiencia de aprendizaje-servicio en futuros docentes: desarrollo de la competencia social y ciudadana. *Revista Complutense de Educación*, 27 (1), 53-73. https://doi.org/10.5209/rev_RCED.2016.v27.n1.45071
- Greene, C. M. y Murphy, G. (2021). Quantifying the effects of fake news on behavior: evidence from a study of covid-19 misinformation. *Journal of Experimental Psychology Applied*, 27 (4), 773-784. <https://doi.org/10.1037/xap0000371>
- Martínez, M., Álvarez, J. L., Macías, D. y Zayas, B. (2018). Aprendizaje-servicio en las universidades del Estado español. En: O. Chiva-Bartoll y Gil-Gómez (eds.). *Servicio universitario: modelos de intervención e investigación en la formación docente* (pp. 49-58). Octaedro.
- Mayor-Paredes, D. (2020). Aprendizaje-servicio como estrategia metodológica para impulsar procesos de educación expandida. *Multidisciplinary Journal of Educational Research*, 10 (1), 47-74. <https://doi.org/10.17583/remie.2020.4562>
- Mulgan, G. (2019). Social Innovation: how societies find the power to change. *Policy*
- Murphy, J. W. Y Rasch, D. (2010). Service-learning and authenticity achievement. *Human Architecture. Journal of the Sociology of Self-Knowledge*, 8 (1)
- Otten, R., Faughnan, M., Flattley, M. y Fleurinor, S. (2022). Integrating equity, diversity, and inclusion into social innovation education: a case study of critical service-learning. *Social Enterprise Journal*, 18 (1), 182-200. <https://doi.org/10.1108/SEJ-11-2020-0101>
- Puig Rovira, J. M., Gijón Casares, M., Martín García, X. y Rubio Serrano, L. (2011). *Aprendizaje-servicio y educación para la ciudadanía*.
- Ruiz-Montero P. J., Corral-Robles S., García-Carmona M. y Belaire-Meliá A. (2019). Experiencia de ApS en la formación inicial del profesorado del doble grado de Educación Primaria y Ciencias de la Acti-

vidad Física y del Deporte. El contexto multicultural como marco de actuación. *Publicaciones*, 49 (4), 145-164. <https://doi.org/10.30827/publicaciones.v49i4.11733>

Simons, H. (2011). El estudio de caso: teoría y práctica. Morata.

Vázquez-Verdera, V. (2015). El aprendizaje-servicio: una estrategia para la formación de competencias en sostenibilidad. *Foro de Educación*, 13 (19), 193-212. <http://dx.doi.org/10.14516/fde.2015.013.019.009>

La educación superior en contexto poscovid: retos de la investigación e innovación desde ciencias de la salud y de educación para una nueva enseñanza

MARÍA CECILIA LOOR DE TAMARIZ
Universidad Católica de Santiago de Guayaquil

Resumen

La génesis de esta investigación «Caminos recorridos en Espacios y recursos. Retos y alternativas. Presencialidad/virtualidad» y subordinado al tema general anunciado en contexto poscovid: «Retos de la investigación e innovación desde ciencias de la salud y de educación para una nueva enseñanza», corresponde a dos investigaciones llevadas a cabo en la Universidad Católica de Santiago de Guayaquil, UCSG, carrera de Medicina (febrero del 2019 y septiembre del 2020). La intención de estas muestras fue presentar, a manera de «antecedentes» estos resultados, los retos a los que se enfrentan, en esta etapa poscovid, las carreras de medicina en general y la investigación clínica que ellas han de asumir. A ellos, se sumaron entrevistas realizadas a profesionales e investigadores de la salud y docentes de carreras de medicina (2022), sobre esta nueva etapa que se ha iniciado, después de dos años de confinamientos y situaciones muy difíciles en todos sus ámbitos. La investigación se abordó desde un Estudio cualitativo mediante entrevistas semiestructuradas a 24 informantes claves (médicos-docentes e investigadores), previa a una revisión bibliográfica. Se subieron las respuestas a NVIVO 12, herramienta para el análisis cualitativo, que organizó y clasificó los datos en categorías y temas. Con esa organización se estructuró una red semántica (mediante Atlas T) que seleccionó, desde la tabulación de datos, categorías y características tres grandes temas: necesidades, currículo que responde a esas necesidades y un tema final de implicaciones futuras. Describir fenómenos, predecirlos, explicarlos y proponer aplicaciones de nuevos métodos, herramientas y productos son, sin lugar a duda, funciones esenciales de las Instituciones de educación superior, en la apuesta por un mundo mejor. Saber UH (2023).

Palabras clave: antecedentes, contexto poscovid, necesidades, currículo, implicaciones futuras.

Abstrac

The genesis of this research Paths traveled in Spaces and resources. Challenges and alternatives. Presence/virtuality and subordinated to the general theme announced in Post-Covid Context: Challenges of Research and Innovation from Health Sciences and Education for a New Teaching, correspond to two investigations carried out at the Catholic University of Santiago de Guayaquil, UCSG, Medicine career (February 2019 and September 2020). The intention of these samples was to present, with these "Antecedents", the challenges faced, in this Post-covid stage, by Medical Careers in general and the clinical research that they have to undertake. To them were added interviews conducted with health professionals and researchers and medical career teachers (2022), about this new stage that has begun, after 2 years of confinement and very difficult situations at all times. The research was approached from a qualitative study through semi-structured interviews with 24 key informants (doctors - teachers and researchers), after a bibliographic review. Responses were uploaded to NVIVO 12. Qualitative analysis tool that organized and classified data into categories and themes. With this organization, a semantic network was structured (through Atlas T) that selected, from the tabulation of data, categories and characteristics, three large themes: Needs, Curriculum that responds to those needs and a final theme of Future Implications. Describing phenomena, predicting them, explaining them and proposing applications of new methods, tools and products are, without a doubt, essential functions of Higher Education Institutions, in the commitment to a better world. Saber UH (2023).

Keywords: background, post-covid context, needs, curriculum, future implications.

4.1. Introducción

En el marco del XI Congreso de Red Iberoamericana de Investigación para la Calidad de la Educación Superior (RIAICES), celebrado en la Universidad de Jaén, bajo el ámbito y límites de «La educación superior en contexto poscovid: retos de la investigación e innovación desde ciencias de la salud y de educación para una nueva enseñanza», se presentó la narrativa «caminos recorridos» sujeto al tema segundo de la programación del Congreso «Espacios y recursos. Retos y alternativas. Presencialidad/virtualidad» y subordinado al tema general anunciado.

Lo que se expuso correspondió a informaciones de dos momentos investigativos académicos, recogidos en la carrera de Medicina de la Universidad Católica de Santiago de Guayaquil: datos de febrero del 2019 y septiembre del 2020 y presentados en dos congresos de RIAICES. La intención de estas muestras fue mostrar, con estos «antecedentes», los retos a los que se enfrentan, en esta etapa poscovid, las carreras de medicina en general y la investigación clínica que ellas han de asumir.

Junto a las explicaciones interpretativas de las evidencias de los dos momentos se consultó a profesionales docentes de medicina especializados en sintomatologías clínicas que padecen pacientes relacionados con la pandemia y a educadores de formación.

Con esta mirada retrospectiva, estos precedentes y sus resultados (datos de febrero del 2019 y septiembre del 2020) resultaron valiosos insumos para la carrera de medicina de la UCSG y a la institución en general.

En esa perspectiva, las preguntas que se generaron precisaron: qué se espera o qué se necesita para la formación de los estudiantes de las carreras de medicina, a qué retos se enfrentan, cómo solucionar la carencia de confrontar diagnósticos y qué es prioritario en la investigación de jóvenes y docentes de estas carreras de salud, para proveer de nuevas y necesarias semióticas los estudios médicos.

La enseñanza y los tiempos presentes nos interpelan a crear experiencias educativas con sentido y diversidad, frente a la incertidumbre, complejidad y precariedad derivadas de la pandemia. (González, 2021). Desde esa perspectiva, la conferencia «Camino recorrido» trató de asumir estos desafíos, que confrontarán las instituciones de educación superior en general y las carreras de medicina en particular. Es motivo, entonces, que el tema sea discutido, profundizado y dado a conocer, desde el punto de vista de una cultura de investigación e innovación.

Antecedente 1. La investigación presentada en noviembre del 2019, en el marco de RIAICES IX sobre «El derecho a los aprendizajes sostenibles, una tarea pendiente en la evaluación del estudiante universitario» supuso retos para los que eran importantes repensar la enseñanza y los aprendizajes, revitalizarlos y gestionarlos de otras maneras (Loor, 2019).

- Estudiantes que ingresan, con serias dificultades para aprender.
- Necesidad de cambios al interior de la docencia, desafiar los modos de hacer, de aguzar la inventiva y probar nuevos modos alternativos y sugerentes para convocar a los estudiantes a un encuentro con problemas significativos, sostenibles e importantes (FLACSO, 2019, como se citó en Loor, 2019)

La ponencia mencionada propuso prestar atención de manera estratégica en relación con lo que se les cuenta, cómo se lo hace y los contextos y experiencias que se proponen a los estudiantes. (FLACSO, 2019, como se citó en Loor, 2019)

Estos desafíos los afronta un profesor de los primeros años de cualquier carrera, pero para este estudio se seleccionó la carrera de medicina y a sus estudiantes que iniciaban. En definitiva, es llevarlos a pensar y actuar para resolver problemas difíciles, muchos de los cuales, además, tienen claros componentes dilemáticos.

De los diálogos y discusiones en la presentación de esta ponencia en el mencionado congreso se insistió en la necesidad de que exista una coordinación entre los sectores de educación y salud para la planificación de la formación de médicos. (Medina, Secchi y Medina, 2014, como se citó en Loor, 2019).

Es decir que, el apoyo de las políticas públicas tanto de educación como las de la salud pública deben articularse y permitir un mejor gobierno de las carreras de medicina del país que comprometan competencias, metodologías, en currículos integradores y regulados, para formar profesionales que puedan atender el enfoque de poblaciones en riesgo de la salud, entre otras vulnerabilidades (Fajardo *et al.*, 2019, como se citó en Loor, 2019)

Con estas conclusiones se infería, en ese momento, que la educación médica ya se estaba desarrollando en un contexto demográfico, epidemiológico y de servicios de salud cambiantes. ¿Cómo, entonces, responder a dichos cambios? Se enfatizó que era preciso que las carreras de medicina revisen y modifiquen periódicamente las competencias profesionales de sus planes de estudio, de ser necesario. (Fajardo *et al.*, 2019, como se citó en Loor, 2019)

Antecedente 2. En la investigación ofrecida en noviembre 2021, igualmente en el ámbito de RIAICES, se planteó la necesidad de rediseñar los espacios de aprendizaje como un desafío urgente manifestado en este X Congreso.

Por primera vez, debido a la crisis sanitaria en el mundo, los sistemas de educación homologaron las formas de impartir cátedra (básica, media y superior) y todo se orientó al espacio virtual. La emergencia cambió los esquemas (Durán y Camargo, 2020, como se citó en Loor, 2021) migrando abruptamente a la modalidad virtual.

Esta fue la óptica que asumió la investigación «Rediseño de los espacios de aprendizaje» en el mencionado congreso, en el marco de los principios constitucionales y legales como universalidad, igualdad, no discriminación, cobijados por el importante sustrato de la diversidad para el pleno ejercicio de los derechos (Consejo de Educación Superior, 2020, como se citó en Loor, 2021).

El 8 de abril del 2020 se evaluó la experiencia de educación en línea que los postulantes de la carrera de medicina vivían ante la emergencia sanitaria. De 413 inscritos en el curso para el ingreso, se realizaron 375 encuestas digitales a postulantes. Se la realizó en los días más álgidos de la crisis sanitaria en el Ecuador y se pudo evidenciar lo siguiente: El 54 % presentaron problemas en el manejo de herramientas digitales básicas y precariedades de instrumentos digitales, según las informaciones levantadas

Esta migración abrupta de lo presencial a lo virtual, sus nuevas conceptualizaciones y las deficientes condiciones señaladas, llevaron a la institución a ubicar a docentes y estudiantes en una valoración permanente de los espacios de aprendizajes más efectivos que permitieran una interacción total entre profesores, estudiantes y medios; de tal manera que estos escenarios resulten más útiles para garantizar a los estudiantes la apropiación de las competencias profesionales, comunicativas y tecnológicas.

Concebir espacios de aprendizajes virtuales que susciten la meditación y abstracción en la acción, lo cual requiere, además, la concepción de estrategias pedagógicas que se desarrollen para tales competencias. (Loor, 2021)

Este tiempo de confinamiento ratificó y evidenció que el derecho a ofrecer espacios de aprendizaje sostenibles, sean virtuales o presenciales, es mucho más que dar una clase, tomar una prueba y calificarla; significa asumir las interacciones entre los actores del proceso educativo, planificar y seguir un desarrollo de logros del estudiante,

fortalecer y potenciar sus maneras de comprensión de los conocimientos y el que los pueda asumir. (Schleicher y Reimers, 2020, como se citó en Loor 2021)

Es la competencia comunicativa de docentes y estudiantes interactuando la estrategia que se impone y que pone en ejecución una serie de operaciones físicas y mentales, para activar y poner en acción reflexiones y abstracciones. (Medina *et al.*, 2019, como se citó en Loor 2021)

Docentes y estudiantes se vieron en la necesidad de llevar actividades presenciales a entornos digitales debido a esta contingencia sanitaria. Pero, solo desde una perspectiva de reflexión permanente y de creatividad se puede conseguir una educación de calidad que responda a las necesidades y demandas del interés público colectivo. (Consejo de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior CACES, 2021)

Todos estos resultados y hallazgos obtenidos en las dos investigaciones permitieron a la institución perspectivas para el retorno y entre las múltiples observaciones recogidas se puntualizaron, desde la urgencia de soluciones dentro de las prácticas pedagógicas, las necesidades de reformular espacios de aprendizajes presenciales o virtuales y la evaluación de los aprendizajes. Es decir, cómo se valora y cómo se evalúa; pero, además, se evidenció como decisiva respuesta, tener en cuenta la experiencia del estudiante.

4.2. Camino por recorrer: retos y desafíos en el contexto poscovid, presencialidad/virtualidad

Los dos momentos académicos anteriores, denominados «Antecedentes», han permitido analizar y considerar apreciaciones que ya se avecinaban; hallazgos, observaciones, reconocimientos, de los propios actores, sobre necesidades de las carreras de medicina. Lo ocurrido, sin lugar a duda, preparó este nuevo rumbo en torno a la educación, la salud pública y las carreras de Medicina.

La covid es una enfermedad nueva y compleja, la formación de los estudiantes de medicina va a ser clave; ellos ¿están asumiendo en sus currículos y prácticas la evaluación y tratamientos de pacientes con múltiples síntomas y muchos órganos comprometidos?

Desde esa perspectiva, el nuevo tramo del recorrido va a tener diagnóstico y acciones prioritarias de profesionales docentes de la salud: colaboración de las universidades de Miami y profesores de la carrera de medicina de la Universidad Católica de Santiago de Guayaquil, junto a pedagogos de la institución, cuyas experiencias, estudios e investigaciones han constituido sustratos valiosísimos para la formulación que nos proponemos, relacionada a los estudios de los jóvenes que se forman en las carreras de medicina.

Lo narrado, de las dos investigaciones resumidas, ha dejado claro lo cambiante de los contextos demográfico, epidemiológico y de servicios de salud. De la misma forma, hemos de considerar que si los objetivos en salud pública no son colectivos no será posible un futuro que exigirá mayor democracia, inclusión, ciudadanía responsable de la dignidad humana. Situaciones de aprendizaje que en algunos casos escapan a las concepciones actuales de la didáctica. (Domínguez, Medina, y Ruiz, 2015, como se citó en Loor 2021). Resultados y hallazgos obtenidos que permitirían a la institución perspectivas para el retorno.

4.2.1. Entrevista

La investigación del 2022 presentada en el XI Congreso RIAICES muestra con todos estos «antecedentes (1 y 2)» los retos a los que se enfrentan, en esta etapa poscovid las carreras de medicina en general y en particular de la UCSG y la investigación clínica que asumen. Se reitera que son y serán entornos cada vez más dinámicos.

Luego de lo expuesto, se le ha solicitado respuestas a profesionales e investigadores de la salud y docentes de carreras de medicina, a partir de una breve entrevista, sobre esta nueva etapa que se ha iniciado después de dos años de confinamientos y situaciones muy difíciles, en todos sus ámbitos.

4.2.2. Diseño del estudio

Especialmente, la pandemia generó un impacto sin precedentes en los sistemas de salud y los educativos de todo el mundo. Nos corresponde, en este marco, unir esfuerzos entre diferentes sectores que permitan recuperar, reforzar y mejorar los aprendizajes.

La investigación se abordó desde un estudio cualitativo mediante entrevistas a informantes claves (médicos – docentes e investigadores).

Se realizó una revisión bibliográfica y entrevistas semiestructuradas con un grupo muestra de 24 involucrados (médicos-docentes e investigadores y comunicadora).

4.2.3. Población de estudio

Las entrevistas fueron preguntas y sus respuestas contestadas por dos profesores de investigación especializados en enfermedades poscovid y docentes de salud pública de la Universidad de Miami. Una Comunicadora de Políticas Culturales, 18 docentes de la Carrera de medicina de la Universidad Católica de Santiago de Guayaquil. De ellos, 10 docentes en el ejercicio de su profesión. Un docente investigador de la Universidad Espíritu Santo y dos pedagogas de formación.

Se subieron las respuestas de las encuestas a NVIVO 12, herramienta potente para el análisis cualitativo que organizó y clasificó los datos en categorías y temas. Es decir, el análisis utilizó un enfoque de características y temático aplicado. Con esa organización se estructuró una red semántica (mediante Atlas T) que seleccionó, desde la tabulación de datos, categorías y características de tres grandes temas: necesidades, currículo que responde a esas necesidades y un tema final de implicaciones futuras. todo, a partir de las respuestas clasificadas de los participantes.

Enfatizamos que la pandemia de la covid-19 ha marcado, en los distintos ámbitos de la vida, nuevos retos; imprimiendo urgencias a algunas necesidades que ya se visualizaban y mostrando otras muy propias de la profunda crisis sanitaria, educativa y económica en el Ecuador.

Desde una mirada pedagógica, los resultados por categorías se resumen en el gráfico 4.1.

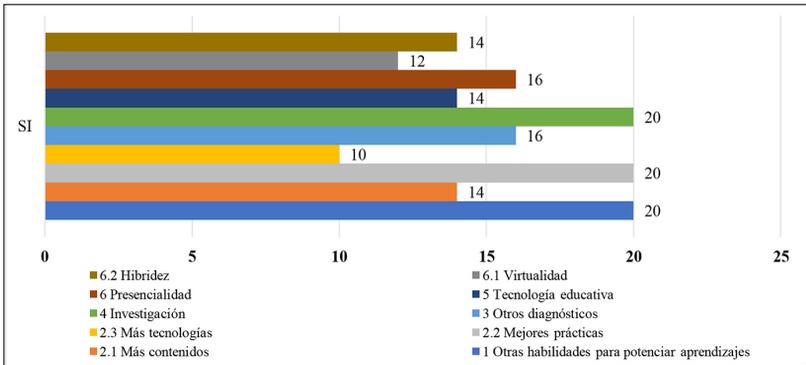


Gráfico 4.1. Clasificación de datos por categorías. Fuente: elaboración propia.

Desde esta clasificación, las características obtenidas de mayor posicionamiento, en ese orden: otras habilidades para potenciar aprendizajes, mejores prácticas médicas e investigación; todas en rangos prioritarios.

Son significativos los resultados sobre las necesidades de presencialidad y la consideración de «otros diagnósticos».

Cuando se preguntaba si las necesidades estaban signadas por más contenidos, prácticas o tecnologías, siempre las prácticas fueron relevantes. En ese orden, más contenidos y tecnologías.

Entre los de más baja consideración, virtualidad y la condición de hibridez en los estudios, junto a tecnologías.

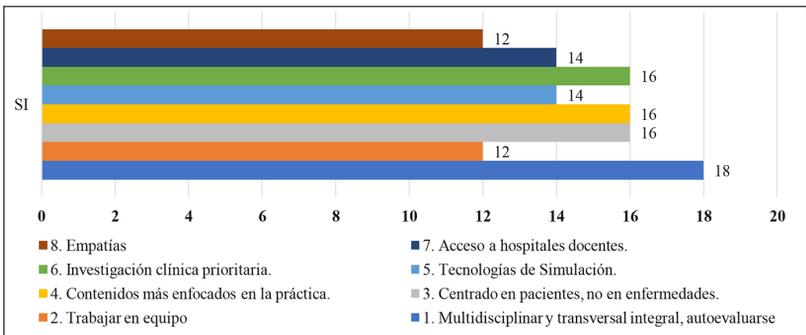


Gráfico 4.2. El currículo. Fuente: Elaboración propia.

Con las categorías clasificadas –las características de necesidades en las carreras de Medicina– se pudo situar un currículo que presenta con prioridad criterios de multidisciplinaria, trans-

versalidad, integralidad y que permita la autoevaluación. Significativos también, en el tema currículo, la investigación clínica, centrada en los pacientes, no en enfermedades y las tecnologías de simulación. Entre las respuestas de más baja puntuación, «empatía y el trabajo en equipo» (propuestas de los profesionales de universidad de Miami).

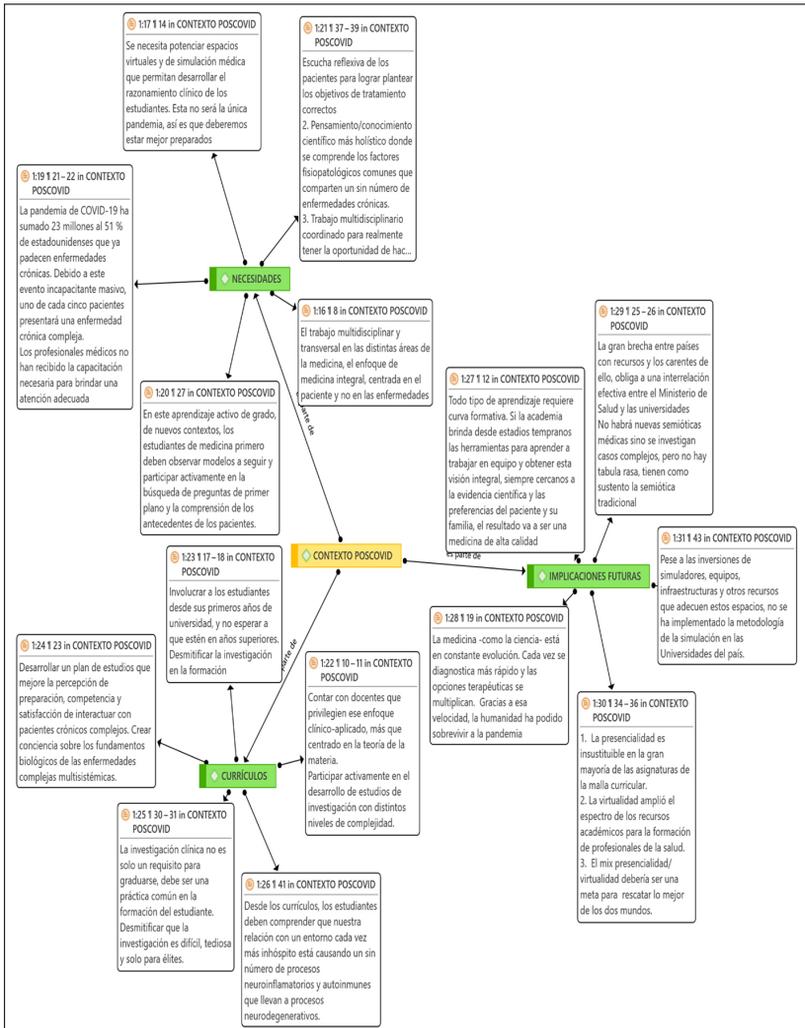


Figura 4.1. Red semántica: análisis de respuestas abiertas. Fuente: elaboración propia.

Finalmente, en una red semántica de interrelaciones se juntaron (desde el ATLAS.TI) las respuestas de los actores entrevistados y se diferenciaron mediante el método señalado, las necesidades detectadas por ellos en los contextos poscovid, lo que el currículo de una carrera formativa de estudiantes de medicina debe contemplar y las implicaciones futuras que, como respuestas, no están carentes de incertidumbres.

4.3. Conclusiones

En este contexto poscovid y dentro de las Implicaciones futuras que como reto deberán asumir las carreras de medicina del país, luego de descubrir nuevas ideas sobre necesidades y hallazgos claramente articulados en un currículo de una carrera de medicina, cabe mencionar la declaración del CDE, Centro para el Control y Prevención de Enfermedades, sobre afecciones persistentes en la covid-19 y afecciones posteriores a la covid-19 (actualizada al 1 de septiembre del 2022):

En ese ámbito, a partir de julio del 2021, las afecciones persistentes al COVID-19, también conocidas como afecciones posteriores a la covid-19 (síntomas médicos inhabilitantes) pueden considerarse una discapacidad según la Ley sobre estadounidenses con Discapacidades (ADA). (Tamariz, 2022)

Hoy, el mismo centro, actualización de abril 2023, reconoce que es probable que millones de personas vivan con una condición poscovid-19, también conocida como covid prolongada (Wei-Yun, 2023).

En el espacio educativo, formativo, centro de estas conclusiones, se expone lo siguiente:

- Luego de los antecedentes recogidos en dos comunicaciones expuestas en espacios investigativos académicos (antecedentes), los profesionales entrevistados vuelven sus miradas a las necesidades de la formación médica, necesidades –opinan ellos– que deben ser satisfechas por los currículos de las carreras.
- Se requiere fortalecer la formación en ciencias básicas para procurar la mejor comprensión de los hechos, sus diferentes

abordajes y repercusiones; todo ello ligado a la educación y motivación para la investigación científica, con énfasis en el procesamiento de datos, la interpretación de resultados y la responsabilidad ética en el manejo de la información.

- Los aprendizajes en línea (virtualidad síncrona y asíncrona) pasan a ser parte de la formación continua para la vida y el ejercicio profesional. Incluir en los currículos espacios virtuales de aprendizaje significan oportunidades pedagógicas que favorecen la formación integral.
- En sus aprendizajes, los estudiantes necesitan espacio de ser curiosos y conectar ideas, de discutir posibilidades fisiopatológicas, de ver que pueden ser creadores de hipótesis. A su vez necesitan entrenarse muy bien, incluyendo con simulaciones en cómo conversar con pacientes complejos sin causarles la sensación de que no se les cree o de que la múltiple sintomatología no es real o está en la mente de ellos.
- Una mirada pedagógica nos lleva a destacar, en primer lugar, que la medicina basada en evidencia (MBE) aporta un marco conceptual para la resolución de problemas clínicos, acercando los datos de la investigación clínica a la práctica médica. Y en segundo lugar hay que señalar que esto se hace considerando que el método científico es la mejor herramienta para conocer la realidad. Entonces, la formación de los médicos para una práctica médica de la MBE es sin dudas una contribución crucial al desarrollo del razonamiento en una trayectoria que va desde la búsqueda u obtención de los datos clínicos, distinguiendo la relevancia de ellos, hasta su procesamiento científico. Esto, en medio de crisis, epidemias, pandemias, etc., donde se parte de no contar con evidencias, supone una mejor actitud y predisposición del médico para afrontar la situación y contribuir a la construcción de evidencias.
- Hacemos eco de lo que manifiesta la Universidad de la Habana en la convocatoria de la Convención Científica Internacional Saber UH 2023:

Investigar, describir fenómenos, predecirlos, explicarlos y proponer aplicaciones de nuevos métodos, herramientas y productos son, sin lugar a duda, funciones esenciales a la apuesta por un mundo mejor, como el que estamos empeñados en construir. Y para lograrlo, es imprescindible la confrontación de ideas y hallazgos.

Finalmente, para este espacio futuro por recorrer, en la educación y formación de los estudiantes de medicina, es prioritario que estén capacitados para brindar una atención sensible y de apoyo, junto a una necesidad urgente de investigación, en un paradigma cambiante, donde muchos seres humanos enfrentarán condiciones crónicas y complejas.

Referencias

- Consejo de Educación Superior (CES) (2019). *Reglamento de Régimen Académico*. Codificación 2020. Ecuador.
- Domínguez, M. C., Medina, A. y Ruiz, A. (2015). Enfoques de innovación educativa: modelos para la mejora de las instituciones educativas. En: Medina, A. (coord.). *Innovación de la educación y de la docencia* (pp. 1-25). Ramón Areces.
- Durán, L. y Camargo, E. (2021). *Educación de jóvenes-adultos en CEBA Morelia: una propuesta de formación*. Escuela Normal Superior de Michoacán, México. <https://orcid.org/0000-0003-1361-8865>
- Fajardo Dolci, G., Santacruz Varela, J., Contrera Toro, I., Yorío Nieto, M., Pichs García, L., Zambrana Ávila, G., Meynard Mejía, F. y Lara Padilla, E. (2019). Formación de médicos generales en América Latina: un reto para la salud universal. *Panam Salud Publica*, 43, 1-7.
- Flasco (2019). *Desafíos de la enseñanza* (ciclo de charlas online). <https://www.posgradoscarrretero.com/charlas>. Argentina.
- Loor Dueñas, M. C., El derecho a los aprendizajes sostenibles. Una tarea pendiente en la evaluación del estudiante universitario. IX Congreso RIAICES Madeira-Portugal.
- Loor Dueñas, M. C. (2021). Rediseño de los espacios de aprendizajes. Nuevo enfoque a los derechos en la Educación Superior. X Congreso RIAICES. Morelia-México
- Medina Rivilla, A., Ruiz Cabezas, A., Pérez Navío, E. y Moreira Hinojosa, E. E. (2019). Proyecto de investigación: «Análisis de la evolución de la práctica realizada y valoración del dominio de las competencias docentes y discentes alcanzadas durante el semestre». Universidad Católica de Santiago de Guayaquil (UCSG) y Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED).
- Medina Rivilla, A., Secchi, M. A. y Medina Domínguez, M. (2014). *Didáctica aplicada a las ciencias de la salud*. Universitas.

- NVIVO 12 (2018). Versión del software NVivo 12 Plus. QSR International Pty. Ltd. Versión 12. <https://nvivo-spain.com>
- Schleicher A. y Reimers, M. (2020) Un marco para guiar una respuesta educativa a la pandemia del 2020 de la covid-19. OCDE.
- Tamariz, A. (2022). Poster at The Internacional Conference on the Future of Health Professions Education. Miami-EEUU.
- Universidad de la Habana (2023). *Convención Científica Internacional Saber UH 2023*. www.convencionuh.com
- Wei-Yun Landhuis, E. (2023). How primary care physicians can recognize and treat long covid. *JAMA* (3 de mayo).

TIC y necesidades educativas en una clase de Ciencias en Educación Primaria: una revisión sistemática

LARA CHECA DOMENE
MARINA GARCÍA-VALDECASAS PRIETO
IRENE ESPINOSA FERNÁNDEZ
Universidad de Granada

ÓSCAR GAVÍN CHOCANO
Universidad de Jaén

Resumen

En los últimos años existe un creciente interés en analizar cómo las TIC contribuyen en el desarrollo del alumnado con necesidades educativas especiales (NEE). La alta proliferación de estudios e investigaciones centrados en los procesos de enseñanza-aprendizaje de este colectivo ha indicado un florecimiento de una multitud de recursos digitales y virtuales para la enseñanza de las ciencias. Sin embargo, a pesar de que existe cada vez una fuerte inclinación de carácter investigadora dentro del ámbito profesional, sigue existiendo una alta preocupación por potenciar una sólida competencia digital docente más específica entre el nuevo profesorado. Por consiguiente, el docente se configura como un elemento clave para lograr una plena inclusión de las TIC en contextos más específicos como puede ser el área de Ciencias Naturales. En este sentido, el propósito de este estudio fue realizar una revisión sistemática de la literatura centrada en la utilidad de los recursos tecnológicos en la enseñanza de las Ciencias Naturales, especialmente con alumnado con necesidades educativas especiales. Entre los resultados obtenidos se ha evidenciado, por un lado, un aumento de la participación y la motivación a partir del uso de las TIC en el contexto de un aula inclusiva por parte del colectivo NEE. Sin embargo, se demuestra una falta significativa de formación de los docentes en competencia digital.

Palabras clave: TIC, necesidades educativas especiales, ciencias naturales, competencia digital.

Abstract

In recent years there has been a growing interest in analysing how ICT contributes to the development of students with special educational needs (SEN). The high proliferation of studies and research focused on the teaching-learning processes of this group has indicated a flourishing of a multitude of digital and virtual resources for science teaching. However, although there is an increasingly strong research inclination within the professional field, there is still a high level of concern for developing strong and more specific digital teaching competence among new teachers. Therefore, the teacher is a key element to achieve full inclusion of ICT in more specific contexts such as the area of Natural Sciences. In this sense, the purpose of this study was to carry out a systematic review of the literature focused on the use of technological resources in the teaching of Natural Sciences, especially with students with Special Educational Needs. The results obtained show, on the one hand, an increase in participation and motivation from the use of ICT in the context of an inclusive classroom on the part of the SEN group. However, there is a significant lack of teacher training in digital competence.

Keywords: ICT, special educational needs, natural sciences, digital competence.

5.1. Introducción

Es evidente que la creciente irrupción de la Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en la sociedad en la que el alumnado del siglo XXI se desenvuelve ha cambiado la configuración de nuestra sociedad en general y de forma particular, la de nuestro sistema educativo. Su vertiginoso avance ha propiciado a que desde las normativas que estructuran nuestro sistema educativo actual se promueva una educación competencial donde la inclusión de las tecnologías en el aula y por consiguiente, el desarrollo de la competencia digital han cobrado especial relevancia. De forma particular, la normativa actual vigente (LOMLOE, 2020), entre sus líneas de actuación pedagógica, aboga por la implementación interdisciplinar de las TIC, relacionado su inclusión estrechamente con el perfil competencial de salida que todo alumno ha de alcanzar al finalizar las distintas etapas de la educación obligatoria para así poder dar respuesta a los grandes retos que nuestro hábitat digital insta.

De forma paralela, en los últimos años, se viene demandando una escuela de carácter mucho más inclusivo bajo el paradigma

de escuela inclusiva, como así lo ponen de manifiesto diferentes declaraciones tanto a nivel nacional como internacional. Entre los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) de la Agenda Europea de 2030 en su articulado cuarto se pone de manifiesto la necesidad de garantizar una educación inclusiva y equitativa donde se promuevan oportunidades de aprendizaje por y para todos y todas de aquí a 2030. Asimismo, entre las líneas de actuación de la LOMLOE (2020) bajo el planteamiento del Diseño Universal de Aprendizaje se aboga de igual forma por este cometido. De esta manera, favorecer la accesibilidad y equidad de todo el alumnado, especialmente de aquel que presenta Necesidades Educativas Especiales (NEE) se ha convertido en un compromiso, cuanto menos, emergente.

Por consiguiente, la escuela como institución educativa y engranaje principal de nuestra sociedad tiene como principal misión garantizar una educación inclusiva de calidad, atendiendo no solo a la diversidad heterogénea del alumnado percibiendo la diversidad como un valor, sino también respondiendo a las demandas instruccionales que amparan las leyes legislativas de corte educativo, entre las que se sitúa la implementación de las Tecnologías de la Información y la Comunicación desde una dimensión integradora de las disciplinas clave para el siglo XXI, dentro de las cuales se ubican las ciencias.

Ante esta perspectiva, autores como Pegalajar (2017) entienden cómo la introducción de las TIC en el aula se configura como uno de los principales motores de avance hacia un modelo de escuela inclusiva y equitativa de calidad. En esta línea, diversas investigaciones han puesto de manifiesto que su implementación genera muchas expectativas por el potencial que tienen a la hora de facilitar apoyo para promover el aprendizaje tanto como elemento motivador y de activación como medio didáctico al abrir un extenso abanico de posibilidades de intervención ante el alumnado que presenta NEE (Fernández-Batanero *et al.*, 2018). Asimismo, tal y como declaran Martínez-Pérez *et al.* (2018), las TIC constituyen además el andamiaje idóneo que va a permitir realizar tareas ajustas a las posibilidades e intereses de cada alumno, no solo ofreciéndoles mayores oportunidades sino también dotándoles de más autonomía en el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje. Sin embargo, su progreso e inclusión en las aulas se ve significativamente influenciada por la

capitación profesional docente, pues requiere de docentes competentes, no solo desde una perspectiva tecnológica sino también pedagógica, ya que repercutirá sobre todo en la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje de este alumnado.

En este sentido, la utilización de las TIC como medio para favorecer el aprendizaje y atender a la diversidad del alumnado en el aula ha sido objeto de numerosos estudios y experiencias educativas en la última década (Fernández-Batanero *et al.*, 2021). Sin embargo, si bien los estudios sobre TIC en el aula de Ciencias son abundantes, los estudios en relación con la tecnología y las necesidades educativas especiales son muy limitados, más en concreto, en el área de las Ciencias en la etapa de Educación Primaria.

Ante esta disyuntiva, en este contexto, resulta pertinente realizar un estudio que analice en profundidad diferentes variables bibliométricas que posicionen a los investigadores e interesados en las TIC aplicadas a personas con necesidades educativas especiales en el ámbito de las Ciencias Naturales, ante un panorama actualizado de la repercusión científica que permita detectar dificultades, debilidades y proyectar nuevos retos. Por consiguiente, el objetivo principal del presente trabajo es analizar aquellos estudios que versan sobre el uso de las TIC en un aula de Ciencias para atender a la diversidad del alumnado NEE en la última década (2012-2022) tanto en el panorama nacional como internacional.

Asimismo, teniendo en cuenta las consideraciones previamente mencionadas y la naturaleza de la presente investigación, las preguntas que guían y vertebran este estudio son:

- Q1. ¿Qué diseño metodológico predomina en las investigaciones que abordan esta temática?
- Q2. ¿Qué tipos de tecnologías se usan principalmente en el área de Ciencias con este tipo de alumnado?
- Q3. ¿Qué beneficios reporta la implementación de las TIC en el proceso de enseñanza-aprendizaje del alumnado con NEE?

5.2. Método

Basándonos en la naturaleza de este estudio, se ha seguido una metodología propia de las revisiones sistemáticas consistente en identificar, interpretar y sintetizar la información relevante sobre

un tema específico, analizando elementos cualitativos y cuantitativos de la literatura seleccionada y así obtener unos resultados y conclusiones sobre este tema. La selección de los artículos ha sido respaldada por las directrices y estándares establecidos en la declaración «Preferred reporting items for systematic review and meta-analysis» (PRISMA) para las revisiones sistemáticas (Page *et al.*, 2021).

Asimismo, para asegurar rigurosidad y cumplir con los criterios de calidad, se han desarrollado una serie de fases estandarizadas en la confección de esta revisión sistemática: definición de los conceptos; establecimiento de la necesidad de la revisión; planteamiento de las preguntas de investigación; determinación de la ecuación de búsqueda y bases de datos; definición del proceso; fijación de los criterios de inclusión y exclusión; diseño del diagrama de flujo y organización de los resultados (De la Serna-Tuya *et al.*, 2018).

Para este propósito, se realizó una búsqueda de la literatura en septiembre de 2022 seleccionando las bases de datos más destacadas a nivel científico en el ámbito de la educación: Scopus y Web of Science. Los términos de búsqueda que se emplearon fueron: *natural science, special education needs, SEN, information communication technology ICT, e instruction*, con la combinación de los operadores booleanos AND y OR.

Asimismo, para asegurar la relevancia de la literatura seleccionada, se aplicaron los siguientes criterios de inclusión durante el proceso de selección: (1) trabajos que abordasen el uso de las TIC en el aula de Ciencias con el alumnado NEE, (2) que fuesen artículos, (3) de la última década (2012-2022), (4) publicados en inglés y español. Con respecto a los criterios de exclusión, se establecieron los siguientes: (1) fuentes que no estuvieran vinculadas al área de Educación, (2) que perteneciesen a una etapa educativa diferente a la educación primaria, (3) que no fuesen intervenciones.

El proceso de búsqueda se dividió en cuatro fases bien diferenciadas: identificación, cribado, idoneidad e inclusión. En la primera fase de identificación, tras aplicar la ecuación de búsqueda, se recuperaron un total de 69 registros en las bases de datos consultadas. En la fase de cribado, una vez revisadas las publicaciones, los trabajos duplicados y aquellos que coincidían con los criterios de exclusión fueron eliminados (N = 45), que-

dando así 16 registros. La lectura de los resúmenes y el texto completo de las publicaciones contribuyó a aplicar los criterios de inclusión establecidos, eliminándose un total de nueve registros durante la fase de idoneidad. Finalmente, en la fase de inclusión, se establecen siete publicaciones potencialmente válidas, que conforman la muestra objeto de estudio, correspondiéndose con el 10,14 % de la totalidad de artículos producidos entre 2012-2022.

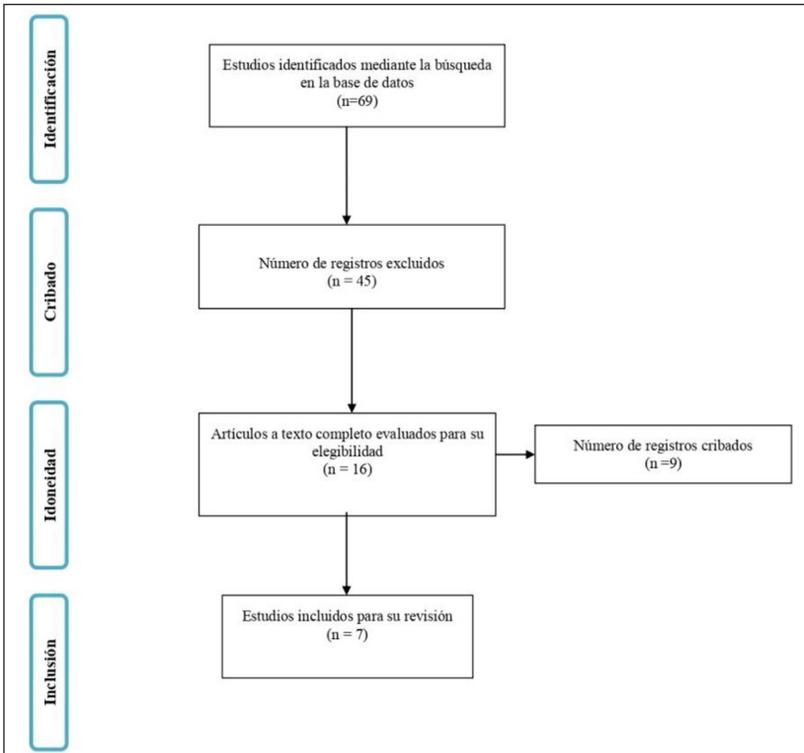


Figura 5.1. Diagrama de flujo del proceso de revisión de la literatura.

5.3. Resultados

5.3.1. Caracterización y descripción de los resultados

La síntesis de los trabajos que constituyen el cuerpo base de la presente investigación ($N = 7$) se ha recogido de forma estructu-

rada por orden cronológico en la tabla 5.1. Para la extracción de datos se han considerado los siguientes descriptores: (1) autor/es y año, (2) país, (3) título, (4) participantes, (5) tipo de estudio, (6) recurso tecnológico.

Tabla 5.1. Caracterización de los estudios que conforman el cuerpo base de la revisión

Autor/es y año	País	Título	P	Tipo estudio	Recurso tecnológico
Turan y Atila (2021)	Turquía	<i>Augmented reality technology in science education for students with specific learning difficulties: its effect on students' learning and views.</i>	4	M	Libro de realidad aumentada mediante HPreveal Ordenador
Chen et al. (2019)	Taiwán	<i>Effects of game-based instruction on the results of primary school children taking a natural science course.</i>	60	Cuant.	E-book y videojuegos en 3D y 4D
Cecil et al. (2017)	Estados Unidos	<i>Exploring the use of virtual learning environment to support science learning in autistic students.</i>	9	Cuant.	Realidad virtual
Chou (2016)	Taiwán	<i>An analysis of the 3D video and Interactive response approach effects on the science remedial teaching for fourth grade underachieving students.</i>	22	M	Plataforma Plickers y videos en 3D Ordenador
Martínez-Álvarez (2016)	Colombia	<i>Special ways of knowing in science: expansive learning opportunities with bilingual children with learning disabilities.</i>	52	M	Plataforma Golnquire Ordenador
Chiang et al. (2014)	Taiwán	<i>Student's online interactive patterns in augmented reality-based inquiry activities.</i>	57	Cuant.	Realidad aumentada Tablet
Hwang et al. (2012)	Taiwán	<i>Development of a personalized educational computer game based on students' learning styles.</i>	46	Cuant.	Videojuego Ordenador

Nota: P: participantes; M: mixto; Cuant.; cuantitativo.

5.3.2. Distribución geográfica

El análisis de los aportes por país indica que el 57,1% de los estudios seleccionados se realizaron en Taiwán. El resto (42,9%)

fueron realizados en Colombia, Turquía y Estados Unidos. La tabla 5.2 recoge los cuatro países donde se han realizado las principales investigaciones sobre la implementación de las TIC en el aula de Ciencias con alumnado con NEE.

Tabla 5.2. Distribución de la muestra según la productividad de países

País	N.º de estudios	Porcentaje
Taiwán	N=4	57,14 %
Colombia	N=1	14,28 %
Estados Unidos	N=1	14,28 %
Turquía	N=1	14,28 %
Total	N=7	100 %

5.3.3. Distribución temporal

En relación con la distribución temporal, se observa que el mayor índice de publicaciones se encuentra distribuido principalmente en el año 2016 con dos publicaciones, coincidiendo con el punto álgido de producción científica en este campo. El resto de publicaciones se sitúan en los años 2021, 2019, 2017, 2014 y 2012 con una única publicación. Sin embargo, no se ha encontrado ninguna publicación para los años 2022, 2020, 2018, 2015 y 2013. Esta distribución temporal evidencia que la producción científica respecto a este campo de investigación en la última década aún sigue siendo escasa.

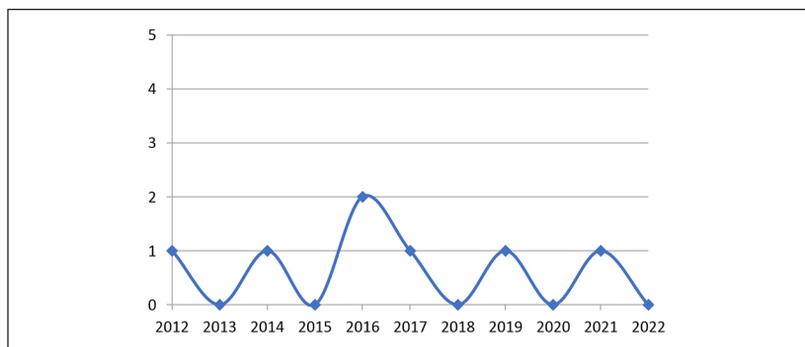


Figura 5.2. Distribución temporal de la muestra.

5.4. Discusión

El propósito de la presente revisión sistemática fue analizar aquellos estudios que versasen sobre el uso del TIC en el aula de Ciencias para atender a la diversidad del alumnado con NEE en la última década (2012-2022) tanto en el panorama nacional como internacional. Su desarrollo ha permitido no solo dar respuesta al objetivo de investigación, sino también conocer: (1) cuál es el diseño de investigación predominante en las investigaciones que abordan esta temática, (2) qué tipo de tecnologías tienden a utilizarse en esta área con este tipo de alumnado y (3) qué beneficios reporta su implementación en el proceso de enseñanza-aprendizaje de este alumnado.

De esta manera, y en respuesta a la primera pregunta de investigación: ¿Qué diseño metodológico predomina en las investigaciones que abordan esta temática?, se observa que las principales tendencias en investigación sobre el uso de las TIC en el aula de Ciencias con alumnado NEE apuestan por diseños de corte cuantitativo (57,14%) en su mayoría tal y como se refleja en los trabajos de Cecil *et al.* (2017), Chen *et al.* (2019), Chiang *et al.* (2014) y Hwang *et al.* (2012), seguidos de diseños mixtos (42,86%), frente a la nula producción científica de corte cualitativo hallada en este ámbito de investigación. En este enclave, las investigaciones examinadas tienden a poner el foco de atención en el estudio y análisis de la efectividad de los recursos tecnológicos en la abstracción conceptual del área de ciencias a través del desarrollo de diferentes estrategias didácticas.

Por lo que concierne a la segunda pregunta de investigación: ¿Qué tipo de tecnologías tienden a utilizarse en este área con este tipo de alumnado?, los hallazgos obtenidos coinciden que entre los principales recursos tecnológicos se sitúan los dispositivos electrónicos (tableta y ordenador) para el uso de aplicaciones o plataformas digitales como Plickers y GoInquire (Martínez-Álvarez, 2016; Chou, 2016) y el visionado de vídeos (Chou, 2016), videojuegos (Hwang *et al.*, 2012), seguidos de e-book y aplicaciones de realidad virtual y aumentada como HPRReveal en las investigaciones de Turan y Atila (2021) y Cecil *et al.* (2017).

Entre todos los estudios que han aunado sus esfuerzos por analizar los beneficios que la implementación de las TIC en un aula de ciencias reporta al alumnado con NEE (Q3), se aprecia

que el uso de las tecnologías a través del desarrollo de diferentes estrategias didácticas, de forma general, favorece positivamente el desarrollo de enseñanza-aprendizaje de este alumnado. Esto se traduce, tal y como sugieren las investigaciones llevadas a cabo por Chou (2016), Turan y Atila (2021) en unos niveles mayores de carga cognitiva y motivación e interés del alumnado hacia el aprendizaje. Estos hallazgos coinciden al tiempo con el estudio llevado a cabo por Chiang *et al.* (2014) que evidenció como la implementación de las tics incidió de forma significativa en la participación y predisposición del alumnado hacia el aprendizaje al recibir una retroalimentación inmediata que derivó en una sensación de logro. En esta misma línea argumentativa, resalta el estudio realizado por Hwang *et al.* (2012) con 46 alumnos en una escuela de primaria de Taiwán, en la que el alumnado del grupo experimental mostró mejores resultados en la accesibilidad y adquisición de contenidos y en los niveles de rendimiento académico, especialmente debido a que el uso de las tic permitió llevar a cabo una intervención personalizada, ajustada a los intereses y estilos de aprendizaje del alumnado. Por consiguiente, las TIC constituyen una herramienta eficaz para mejorar la educación de este alumnado sobre todo en términos de accesibilidad.

5.5. Conclusiones

Esta revisión sistemática radica en la importancia de la incorporación de las TIC en la etapa de Educación Primaria debido a las múltiples posibilidades y beneficios que ofrecen al alumnado con necesidades educativas especiales, especialmente en el aula de Ciencias, ya que su incorporación, mejora en primera instancia, la inclusión del alumnado con NEE y por consiguiente, su desarrollo en el proceso de enseñanza-aprendizaje, favoreciendo sobre todo su motivación, participación y accesibilidad a los contenidos, razón por la cual es necesario llevar a cabo investigaciones que contribuyen a la riqueza literaria en este campo para que así se puedan replantear y promover estrategias pedagógicas óptimas que favorezcan el proceso de enseñanza-aprendizaje de este alumnado.

Sin embargo, a pesar de su potencial, su integración depende en gran medida de la formación del profesorado al respecto

(Santiago *et al.*, 2014). De este modo, el docente así como sus concepciones sobre las TIC suponen un factor clave para impulsar o frenar la puesta en práctica de tales medios en el aula. Por ello, se debe potenciar la formación del docente hacia el uso de las TIC para la atención a la diversidad del alumnado con necesidades educativas especiales a través del diseño de programas de formación donde el conocimiento, el uso y el desarrollo de los recursos tecnológicos se incluyan como prioridad. De esta manera, podrá llevarse a cabo, tal y como declara Pegalajar (2017), un proceso de enseñanza-aprendizaje individualizado, que atienda a las necesidades y características particulares de cada uno de los alumnos a través del uso de las TIC, ya que estas presentan una gran potencial educativo que ha de ser tenido en cuenta por el docente al plantear el quehacer diario en el aula.

Por todo ello, los esfuerzos futuros deberán encaminarse hacia el análisis de la actitud y formación de los docentes en ejercicio y en formación ante la implementación de este recurso que permita conocer si en rasgos generales resulta necesario promover políticas educativas en materia de formación inicial y permanente.

En cualquier caso, a pesar de la escasez documental evidenciada, la línea de trabajo de esta revisión supone un contexto óptimo y de interés en el que seguir profundizando e investigando en aras de evidenciar cómo contribuye la integración de las TIC en el desarrollo del alumnado con necesidades educativas especiales en el aula de Ciencias, para así poder dar respuesta a los retos educativos actuales que se exigen desde un prisma institucional educativo.

Referencias

- Cecil, J., Sweet-Darter, M. y Cecil-Xavier, A. (2017). Exploring the use of virtual environments to support science learning in autistic students. *Frontiers*, 1-8. <https://doi.org/10.1109/FIE.2017.8190490>.
- Chen, M. H.-M., Tsai, S.-T. y Chang, C.-C. (2019). Effects of game-based instruction on the results of Primary School children taking a natural science course. *Education Sciences*, 9 (2), 79. <https://doi.org/10.3390/educsi9020079>

- Chiang, T. H. C., Yang, S. J. H., y Hwang, G.-J. (2014). Students' online interactive patterns in augmented reality-based inquiry activities. *Computers & Education*, 78, 97-108. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2014.05.006>
- Chou, C-C. (2016). An analysis of the 3D video and interactive response approach effects on the science remedial teaching for fourth grade underachieving students. *Eurasia. Journal of Mathematics Science and Technology Education*, 13 (4), 1059-1073. <https://doi.org/10.12973/eurasia.2017.00658a>
- De la Serna-Tuya, A. S., González-Calleros, J. M. y Navarro, Y. (2018). Las tecnológicas de información y comunicación en el preescolar: una revisión bibliográfica. *Campus Virtuales*, 7 (1), 19-31.
- Fernández-Batanero, J. M., Cabero, J. y López-Meneses, E. (2018). Knowledge and degree of training of primary education teachers in relation to ICT taught to students with disabilities. *British Journal of Educational Technology*, 50 (4), 1961-1978. <https://doi.org/10.1111/bjet.12675>
- Fernández-Batanero, J. M., Román-Graván, P., Montenegro-Rueda, M. y Fernández-Cerero, J. (2021). El impacto de las TIC en el alumnado con discapacidad. Una revisión sistemática (2012-2020). *Edmetic. Revista de Educación Mediática y TIC*, 10 (2), 81-105. <https://doi.org/10.21071/edmetic.v10i2.13362>
- Hwang, G.-J., Sung, H.-Y., Hung, C.-M., Huang, I. y Tsai, C-C. (2012). Development of a personalized educational computer game based on students' learning styles. *Educational Technology Research and Development*, 60, 623-638. <https://doi.org/10.1007/s11423-012-9241-x>
- Liberati, A., Altman, D. G., Tetzlaff, J., Mulrow, C., Gotzsche, P. C., Ioannidis, J. P. y Moher, D. (2009). The PRISMA statement for reporting systematic review and meta-analysis of studies that evaluate health care interventions: explanation and elaboration. *PLoS Medicine*, 6, e1000100.
- Martínez-Álvarez, P. (2016). Special ways of knowing in science: expansive learning opportunities with bilingual children with learning disabilities. *Cult. Stud. of Sci. Educ.*, 12, 521-553. <https://doi.org/10.1007/s11422-016-9732-x>
- Martínez Pérez, S. (2020). Tecnologías de información y comunicación, realidad aumentada y atención a la diversidad en la formación del profesorado. *Transdigital*, 1 (1). <https://doi.org/10.56162/transdigital9>

- Martínez-Pérez, S., Gutiérrez Castillo, J. J. y Fernández Robles, B. (2018). Percepciones y uso de las TIC en las aulas inclusivas. *Edmética. Revista de Educación Mediática*, 7 (1), 87-106. <https://doi.org/10.21071/edmetic.v7i1.10132>
- Pegalajar, M. C. (2017). El futuro docente ante el uso de las TIC para la educación inclusiva. *Digital Education Review*, 31.
- Santiago, R., Navaridas, F. y Repáraz, R. (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. <https://doi.org/10.5944/educxx1.17.1.10713>
- Turan, Z. y Atila, G. (2021). Augmented reality technology in science education for students with specific learning difficulties: its effect on students' learning and views. *Research in Science & Educational Technology*, 39 (4), 506-524. <https://doi.org/10.1080/02635143.2021.1901682>

Modelo de formación del profesorado universitario: desarrollo de competencias, el caso de la Universidad Católica de Santiago de Guayaquil-UCSG-Ecuador

ADIELA RUIZ-CABEZAS
MARÍA C. MEDINA DOMÍNGUEZ
Universidad Nebrija

Resumen

La construcción del desarrollo profesional es un proceso de madurez didáctico-epistemológico que implica avanzar en las competencias, a la vez que aportar teorías y modelos que consoliden su comprensión, la reflexión en las formas de crear saber, así como la oportunidad de avanzar en el conocimiento práctico y profesional que se genera como una línea de aprendizaje y de mejora integral. El proyecto ha propiciado a cada docente las bases, los conocimientos y experiencias prácticas que le han posibilitado tomar conciencia de los objetivos, métodos y tareas más pertinentes que en su comprensión y aplicación le facilitarían asumir el profundo reto del propio desarrollo profesional. El profesorado ha valorado que, al avanzar en cada competencia, su desempeño profesional y su práctica docente han mejorado el ambiente y ampliado el apoyo de la Institución a cada uno de los docentes implicados en el programa, con énfasis en el reconocimiento del papel catalizador de los del primer curso de Universidad.

Palabras clave: modelo de formación, educación superior, competencias docentes, competencias discentes, práctica reflexiva, estudio de caso.

Abstract

The construction of professional development is a process of didactic-epistemological maturity that involves making progress in competencies, while at the same time providing theories and models that consolidate their understanding, reflection on the ways of creating knowledge, as well as the oppor-

tunity to advance in the practical and professional knowledge that is generated as a line of learning and comprehensive improvement. The project has provided each teacher with the bases, knowledge and practical experiences that have enabled them to become aware of the most relevant objectives, methods and tasks which, in their understanding and application, will enable them to take on the profound challenge of their own professional development. The teaching staff have appreciated that, by advancing in each competence, their professional performance and teaching practice have improved the atmosphere and extended the support of the Institution to each of the teachers involved in the programme, with emphasis on the recognition of the catalytic role of those in the first year of the University.

Keywords: training model, higher education, teaching competencies, student competencies, reflective practice, case study

6.1. Introducción

El desarrollo profesional del profesorado ha de llevarse a cabo mediante la investigación e innovación de la docencia, proyectándose a la transformación integral de la cultura de la universidad. Las prácticas de enseñanza-aprendizaje en la institución de educación superior se concretan en el desempeño del acto didáctico mediante metodologías abiertas a la participación creativa del discente y al establecimiento de comunidades y redes de un aprendizaje más conectado y social.

El problema nuclear del profesorado universitario es avanzar en el dominio de las competencias y compartir un modelo actual de diseño de materiales didácticos, atendiendo al reto de las plataformas, TIC interactivas y formas de movilidad y apertura formativa desconocidas hasta ahora, convirtiendo la práctica docente en la base de la construcción de una línea de desempeño profesional de naturaleza investigadora. Para ello, es necesario generar redes y equipos de docentes y discentes que lleven a cabo innovaciones e investigaciones para la mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje, la profesionalización de los estudiantes y la creación de una cultura de mejora permanente en la universidad.

El proyecto de innovación de la formación de docentes basado en competencias ha orientado un programa de capacitación del profesorado universitario y servido de base para afianzar una

línea de innovación didáctica que se ha llevado a cabo en el contexto de la Universidad católica de Santiago de Guayaquil-UCSG, en colaboración con UNED, he iniciado en 2018 el cual fue profundamente afectado por la incertidumbre de la covid-19.

6.2. Fundamentación teórica

Los programas más valorados de desarrollo profesional del profesorado en la última década, con especial énfasis en los docentes del último año de Educación Secundaria y primeros cursos de Universidad, se han focalizado en dos líneas complementarias:

- Capacitación del profesorado en competencias docentes/profesionales (Medina, 2013; Medina, Ruiz-Cabezas, Medina y Pérez, 2019; Ruiz-Cabezas, Medina, Pérez y Medina, 2020; Domínguez *et al.*, 2020; Domínguez, Medina y Ruiz-Cabezas, 2021), y en el auto desarrollo profesional basado en el estudio de las experiencias y las trayectorias de vida-autobiografías, basadas en la metodología de encuesta y en el estudio de caso (Medina, 2013; Medina *et al.*, 2019; Ruiz-Cabezas *et al.*, 2022).
- El conocimiento y toma de decisiones para comprender la complejidad de las prácticas docentes y su impacto en la generación de modelos teóricos (Moore, Walsh y Rísquez (2012), avanzando en la generación de líneas y concepciones de auto y codesarrollo profesional del profesorado, a partir del puente generado desde la identidad profesional y la indagación transformadora-creadora de nuevas y fecundas prácticas docentes.

La valoración de la calidad y la potencialidad formadora y de desarrollo profesional de los programas de capacitación docente, desde el enfoque de Cochram-Smith y Reagan (2021), confirma las características de un programa para ser formativo.

6.2.1. ¿Por qué formar al profesorado en las competencias profesionales?

La línea de desarrollo del profesorado basada en las competencias se ha consolidado a partir de numerosos autores con énfasis

en Le Boterf (2009); Perrenoud (2011), Medina *et al.*, (2013), quienes han constatado que la formación de los estudiantes en las competencias requiere como requisito previo, que el profesorado haya sido capacitado en ellas, al menos como generador de un clima y escenarios que faciliten la toma de conciencia y los procedimientos adecuados para adquirirlas.

El Espacio Europeo de Educación Superior ha propiciado la capacitación de los universitarios en aquellas competencias (instrumentales/básicas, específicas y profesionales) que cada estudiante ha de dominar y asumir los retos característicos y necesarios para lograr las nuevas titulaciones europeas, así como apoyar al profesorado en el descubrimiento del gran desafío de identificarlas y tomar conciencia de la necesidad de dominio de las mismas por cada participante y profesional, consciente del necesario conocimiento y puesta en acción de las mismas.

Las investigaciones realizadas en torno a las competencias, valoradas por una amplia muestra de docentes universitarios, (Medina, 2013; Medina *et al.*, 2019; Ruiz-Cabezas *et al.*, 2020; Domínguez, López-Gómez y Cacheiro, 2021), han destacado un grupo de competencias que se confirman sucesivamente y desde ellas se han generado mapas descriptivo-exploratorios, que han evidenciado las siguientes, presentes en las diversas investigaciones, proyectos y publicaciones realizadas o consultadas: identidad profesional, planificación, comunicación, tutoría, metodología, digital, evaluación, investigación, innovación, intercultural, digital, liderazgo y colaboración, institucional, ética, empatía...que han sido objeto de numerosas replicaciones y contrastes (Zabalza, 2007; De la Hoz, 2012; Domínguez, Ruiz-Cabezas y Medina, 2017).

6.2.2. Coherencia entre la capacitación en competencias docentes y formación de los estudiantes en la cultura del Espacio Europeo de Educación Superior y la adaptación del proyecto Tunning al continente americano

La base del desarrollo integral de los universitarios ha sido centrada en la adaptación de las planificaciones y diseños curriculares a las nuevas demandas y retos de una sociedad en permanentes cambios e impacto tecnológico que requiere una nueva ciencia abierta y un estilo docente flexible, reflexivo-colaborativo y

desempeñado desde un liderazgo didáctico (Baldacci, 2020, 2022; Medina *et al.* (en prensa), focalizando la visión curricular en un enfoque ético-socio-cultural holístico.

La formación en las diversas competencias ha de tener una dimensión ético-formativa y axiológica prioritaria, vivenciándose cada una desde su potencialidad deontológica y avanzando en nuevos valores que representan la trayectoria de las competencias transformadoras y globales, además, ha de replantearse el propio sentido de la educación y el significado de la capacitación de los universitarios en los estilos y modos de vida personal y laboral más valiosos.

Se ha asumido la doble complejidad del liderazgo como promotor de culturas de cooperación al avanzar en una innovadora transformación integral de las universidades y su impacto en la consolidación de organizaciones y prácticas colaborativas, que han significado un histórico compromiso de las universidades y las organizaciones de desarrollo comunitario durante más de una década y un nuevo empleo de las TIC en los procesos formativos.

Es necesario aplicar soluciones innovadoras a los principales problemas docentes/discentes, institucionales y de desarrollo sustentable que caracterizan las nuevas líneas de capacitación de estudiantes universitarios en el marco de Ecuador, dado el gran impacto de la capacitación de nuevos profesionales de las diversas carreras, esenciales para formar integralmente al profesorado en el objeto de esta investigación, avanzando en reelaborar nuevos programas que capaciten en las competencias de liderazgo, innovación, investigación, comunicación y digital.

Se constata, que el sentido holístico e integrador de las competencias, ha marcado la diferencia con el enfoque formativo centrado en los contenidos y saberes, siendo necesaria una adecuada complementariedad y un estilo creativo-indagador que asiente la formación del profesorado en la apertura, comprensión y adaptación de las competencias al horizonte de permanente búsqueda de un nuevo imaginario universitario, orientado a la ética profesional, la colaboración entre docentes, profesionales, expertos y nuevos marcos de liderazgo en las instituciones de educación superior y las más diversas organizaciones sociales, empresariales y comunidades (Domínguez, Medina González y Cacheiro, 2022). Entender el reto de la forma-

ción del profesorado en las competencias profesionales requiere asumir la formación universitaria como el marco de integración entre los nuevos valores de la sociedad en crisis y los principios de complejidad, glocalización, colaboración e inclusión (Medina y De la Herrán, 2023).

La capacitación del profesorado ha de atender a los nuevos retos derivados de la atención singularizada y profunda a los futuros profesionales de la docencia en los entornos universitarios, afianzando el verdadero compromiso con la igualdad, capacitando al profesorado en la empatía, comunicación e inclusión de todas las personas y docentes, en nuevos programas para la plena formación del profesorado y su compromiso con el profundo respeto a todas y cada uno de los seres humanos en la sociedad de la complejidad, la inteligencia artificial y la amplitud de las crisis socio-culturales, de salud, económicas, etc. En esta línea, coinciden Hobson *et al.* (2019), al avanzar en la mejora de la evaluación de las competencias aplicando métodos mixtos y proporcionando mejores informaciones a las instituciones escolares.

El estudio acerca de la evaluación y mejora de los programas para la formación de docentes ofrece algunas aproximaciones y nuevos modelos de preparación de docentes en una competencia nuclear: la evaluación, focalizada en la igualdad, destacando el compromiso de la institución universitaria ante continuos retos y demandas características de las disparidades sociales, singularmente étnicas, lingüísticas, desajustes, desajustes y diversidad de grupos socio-económicos.

Cochran-Smith y Reagan (2021), han adaptado una metodología pertinente para evaluar la potencialidad formativa de los diversos programas de capacitación de docentes, y proporcionan varias dimensiones a considerar en la valoración de la pertinencia formativa y la actualización del proyecto, destacándose la reafirmación de la evaluación, distribución de oportunidades educativas, la adaptación de los recursos y la colaboración de expertos, así como la atención a la diversidad y encuentro entre las culturas.

Los retos futuros que cabe considerar en los programas de capacitación de docentes han de estar presididos por el respeto a cada educador/a y a su singular preparación, para avanzar en una nueva y comprensiva visión de la evaluación de la forma-

ción que han de mejorar los docentes a fin de transformar permanentemente el clima de enseñanza-aprendizaje y las concepciones que orientan su práctica profesional. En síntesis, el problema esencial se centra en la búsqueda de modelos de innovación de la educación superior para generar una cultura de colaboración y de excelente interacción entre las instituciones educativas, otras organizaciones y la comunidad, así como la necesidad de apoyar al profesorado para asumir el liderazgo que demanda la sociedad de los constantes cambios, la incertidumbre y el uso cada vez más ingente de las nuevas tecnologías.

6.3. Fundamentación del modelo basado en las competencias en la Universidad Católica de Santiago de Guayaquil-UCSG

Los docentes e institución universitaria ecuatoriana asumieron el programa de formación basado en las competencias docentes, optando, prioritariamente, por: Planificación, evaluación, comunicación, digital, liderazgo, colaboración, innovación e investigación, asumiendo el profesorado este conjunto como globalidad y base para construir las bases y el horizonte para lograr una línea de transformación de las concepciones y prácticas de la educación superior en el contexto ecuatoriano (Medina *et al.*, 2019; Ruiz-Cabezas *et al.*, 2020-2022).

Se mejora la formación en las citadas competencias al realizar una práctica reflexivo-colaborativa, mediante el trabajo del profesorado en parejas y triadas, grabando el discurso del aula, diseñando innovadores materiales didácticos y compartiendo la nueva cultura en mesogrupos (equipos de docentes transdisciplinarios, holístico-sistémicos y creadores de nuevos marcos y escenografías didácticas). Se justifica la línea de innovación y desarrollo profesional del profesorado de la universidad al asumir los participantes, personalmente, en equipos y desde el conjunto integrado de facultades, prioridad en primer año de los grados y con implicación global de toda la institución, el valor y significado de la formación de los docentes en y desde las competencias profesionales seleccionadas y evaluadas como sustanciales.

El proceso seguido fue ideado en colaboración con las universidades implicadas, el sistema de investigación (SINDE) de la UCSG y la implicación de varios asesores, investigadores y colaboradores de ambas universidades, armonizando el diseño y aplicación «ad hoc» de modalidades metodológicas heurístico-didácticas, concretadas en estudio de caso, reflexión colaborativa de las prácticas, avance en modelos teóricos, generación de una nueva cultura académica practicoteórica, con singular implicación de los líderes pedagógicos-autoridades y el auténtico protagonismo y corresponsabilidad de cada docente participante y la cooperación e imagen en el espejo de parejas y el grupo de 30 docentes, intensamente comprometidos en el proyecto.

6.3.1. Antecedentes

El proyecto se alinea con los objetivos y estrategias del Plan Estratégico de Desarrollo Institucional (PEDI), en lo concerniente al incremento de la participación del profesorado en proyectos y redes científicas de investigación. En coherencia con los programas de desarrollo profesional se ha llevado a cabo una intensificación de la cultura colaborativa fin de generar una nueva línea para mejorar el liderazgo de los docentes. Por otro lado, se constata la gran oportunidad del proyecto para dar respuesta a las demandas y necesidades de los docentes y estudiantes, al avanzar en:

- La identificación de problemas de formación de todos los participantes, en coherencia con las demandas y objetivos de las políticas internacionales (ODM y Agenda 2030 para el Desarrollo Sustentable) nacionales (Plan Toda una Vida, Política Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación), Reglamento de Régimen Académico del Consejo de Educación superior (CES), normativa local (Dirección de Acción social y Educación-DASE) e institucional (PEDI).
- El desarrollo de modelos y métodos que mejoran la comunicación en las aulas presenciales y virtuales, mediante el uso de las TIC más adecuadas como: tabletas, móviles para el diseño de mini-videos empleando foros, chats, web conferencias, video clases, manejo de bases de datos, etc.
- El diseño de procesos de toma de decisiones y generación de taxonomías de tareas que devuelven a los profesores, un esti-

lo plenamente creativo y orientado a un desarrollo sustentable integral, avanzando en el dominio de las competencias docentes.

- La construcción de nuevas estrategias que posibilitan la mejora integral de las personas que han participado en la acción: docentes, estudiantes, investigadores, colaboradores, etc.

En este contexto, es fundamental la formación de los profesores en competencias orientadas a la transformación del entorno educativo en un ecosistema capaz de conectar grupos heterogéneos en torno a varios logros:

- Producir contenidos y recursos didácticos propios de la comunidad y significativos para sus individuos.
- Favorecer un aprendizaje situado y activo.
- Aplicar una evaluación formativa en la que los pares toman protagonismo y conciencia del proceso de enseñanza/aprendizaje, al tiempo que despliegan aptitudes y responsabilidades sociales e individuales.
- Apoyar el desarrollo profesional de los docentes desde el modelo de competencias y prácticas reflexivas, desarrolladas en aulas-laboratorios didácticos de innovación e investigación.

Así, el objetivo general del proyecto UNED_UCSG «Modelo de mejora de la cultura formativa de los profesores basado en competencias para su desarrollo profesional» fue construir un modelo de formación docente basado en las competencias de planificación, evaluación, innovación, investigación, liderazgo, colaboración, digital y comunicativa para el desarrollo profesional del profesorado en los campos de praxis y epistemología y metodología de la investigación de la Universidad Católica de Santiago de Guayaquil llevando a cabo prácticas innovadoras de los procesos de enseñanza aprendizaje mediadas por TIC.

6.4. Diseño, contexto y metodología

La metodología aplicada se inscribe en la visión de Tashakkori y Teddlie (2010), denominada métodos mezclados, aunque con destacado énfasis en una aplicación situada en el estudio de caso

(Domínguez, Medina y López-Gómez, 2018; Hamilton y Corbett-Whittier, 2013), al situar la institución universitaria en el principal foco de comprensión e interpretación de la nueva cultura formativa y de las prácticas transformadoras, completando la autoobservación con la coobservación en parejas, de los procesos y acciones para entender y mejorar el dominio de las competencias docentes trabajadas en los ambientes híbridos de aprendizaje, esenciales en la pospandemia.

Se ha trabajado desde un enfoque holístico-interpretativo, centrado en el análisis de la práctica docente, aprovechando el desempeño de cada participante y convirtiendo a cada uno, diadas, triadas y conjunto del profesorado, en los principales autores de su proceso de avance y consolidación de los saberes profesionales y en el eje del desarrollo de una cultura institucional, comprometida con modelos de innovación permanente y de avance en el desempeño de la competencia digital (Medina *et al.*, 2019; Cacheiro *et al.*, 2019).

6.4.1. Diseño de los instrumentos de medida

Se ha diseñado un cuestionario *ad doc*, obteniendo su validez mediante el sistema de expertos, quienes han valorado la adecuación, coherencia, claridad y pertinencia de las dimensiones y cuestiones aplicadas para el diagnóstico y valoración de las competencias, objeto de formación del profesorado, proyectando las actividades, métodos didácticos y procesos de desempeño de aquellas en las más diversas situaciones de enseñanza-aprendizaje, actuando en coherencia con los procedimientos de desarrollo profesional asumidos y aplicados durante un período docente pertinente.

6.5. Análisis y resultados de los métodos y procedimientos formativos aplicados

En primera instancia se aplicó el cuestionario para valorar la importancia que el grupo de docentes participantes otorga a las competencias y proceder a elegir de manera participativa (expertos, docentes, investigadores y directivos de la universidad)

aquellas en las que, además de obtener una media más baja, se consideró prioritario avanzar, dado el proceso de acreditación de las carreras en el que estaba inmersa la UCSG. Los resultados obtenidos en las diversas competencias, mediante el programa SPSS 24, fueron los siguientes:

Tabla 6.1. Media obtenida en las competencias. Resultados del diagnóstico

COMPETENCIAS	MEDIA
Planificación	5.4
Comunicación	3,8
Integración de medios/digital	4,0
Evaluación	5.2
Investigación	4.0
Innovación	3.7
Liderazgo	2.8
Colaboración	5.4

Como puede observarse en la tabla 6.1, las medias obtenidas en el grupo de competencias valoradas, muestra la necesidad de focalizar la capacitación en algunas de ellas: comunicación, digital, investigación, innovación y liderazgo.

En consecuencia, el proyecto de formación en competencias, en coherencia con investigaciones previas (Medina, 2013; Domínguez *et al.*, 2021) y en atención a la capacitación en las elegidas ha aplicado las siguientes tareas para su desarrollo:

- Elegir un aula-laboratorio para trabajar las competencias profesionales procediéndose a:
 - Diseñar una unidad didáctica para trabajar de manera innovadora durante el semestre.
 - Elaboración de una matriz que clarifique el proceso didáctico para lograr el dominio de la correspondiente competencia:
 - ◇ Modelo.
 - ◇ Método.
 - ◇ Tareas.

- ◇ Recursos
- ◇ Evaluación.

El procedimiento que hay que desarrollar para afianzar la formación en las competencias es:

- Trabajo en diadas:
 - Grabación de clases.
 - Autoobservación y coobservación.
 - Autoevaluación y coevaluación.
 - Cuaderno de campo.
 - Elaboración de minivideos, grupos de discusión, etc.
 - Toma de decisiones.
 - Profundizar en el diálogo y análisis del discurso, tareas y recursos didácticos diseñados para avanzar en el dominio de las competencias elegidas.
- Seminarios desarrollados como microescenario de formación personal, en diadas y del conjunto de docentes implicados en el proyecto como procediéndose al análisis de:
 1. Presentaciones expuestas en la plataforma por el profesorado, que han conformado un nuevo estilo de formación y desarrollo de las competencias profesionales:
 - Materiales diseñados para innovar la docencia en el aula, logrando una adecuada creatividad como proyección y rigor.
 - Empleo restrictivo, por otras diadas poco familiarizadas con el empleo didáctico de la plataforma y su significado para la mejora de los procesos docentes.
 - Retroalimentación/interacción por parte de los investigadores y colegas acerca de las tareas realizadas y situadas en la plataforma. Se anima al profesorado a emplear de modo permanente y en una más amplia colaboración, el uso más formativo y caracterizador de la plataforma. Por otro lado, retomar el valor didáctico y la utilidad de este recurso para profundizar en el dominio personal y del grupo, generando un nuevo escenario eficiente y adaptado a las necesidades de cada educador. Por último, se propone a los docentes que cada uno de ellos sitúe periódicamente (quincenalmente al menos), los avances alcanzados en las respectivas competencias,

apoyados en comentarios, informes, mini-vídeos, imágenes, etc.

2. Análisis de las clases y situaciones formativo-expresivas generadas por cada docente al grabar y autoobservar sus clases:
 - El profesorado ha asumido que la autoobservación y el conocimiento real de su práctica docente en el aula, es el principal requisito para avanzar y mejorar como verdadero profesional de la docencia.
 - Aplicación de la autoobservación como método y proceso para comprender el momento y escenario de su docencia.
 - Focalización de la tarea en valorar en qué medida se está produciendo el dominio de las competencias pretendidas y en el avance en su capacitación como docente.
 - Generación de espacios de coformación y diálogo compartido entre docentes.
 - Entender el desarrollo profesional como el reto de «aprender en parejas» y de dar respuesta a los desafíos que conjuntamente asumimos como profesionales de la docencia.
 - Valoración de la competencia de comunicación desde la visión real de cada uno en su clase, como la mejor opción para facilitar el autoconocimiento del estilo comunicativo y nivel de dominio de los códigos empleados (verbal, no verbal, paraverbal)
 - La coobservación en parejas de las grabaciones en las aulas, ha facilitado la toma de conciencia del discurso, estableciéndose un significativo diálogo para cuantos han evaluado estas acciones, en interacción en cada diada.

Se propone devolver a cada profesional el singular e intransferible reto de autoconocerse en su práctica docente, transformando y adaptando la práctica para consolidar su vida y equilibrio profesional. Destacamos que en todo este proceso se pretende resituar a cada docente como principal responsable de su propio conocimiento y auto-evaluación (Ibáñez-Martín, 2017; Medina De la Herrán y Domínguez, 2017, Domínguez, Ruiz-Cabezas y Medina, 2017).

Se observó una adecuada participación en algunas diadas, pero la excesiva tasa de tareas impidió una destacada

implicación de algunas, situación que ha sido paliada mediante la adaptación y manifestación explícita de sus componentes en una coevaluación diferida y su exposición en la plataforma. Se espera una mayor dedicación a las competencias de innovación e investigación por parte de cada docente y díada al emerger los aspectos más creativos de la docencia para sí mismo y para los estudiantes de primer curso de carrera; destacar los escenarios de creación de saberes, estudio de casos y métodos para avanzar en el pensamiento creativo, la argumentación en colaboración y los escenarios glocalizadores. Es necesario continuar con el proceso de innovación-investigación, asumiendo que el avance en las competencias exige una actuación reflexivo-indagadora, que facilite la interacción, base para construir un clima institucional de consolidación del conjunto de competencias esenciales para la transformación de las prácticas profesionales.

3. Complementariedad de datos, explicaciones y situaciones formativas referidas por el profesorado, que se concreta en:
- Ser el principal protagonista de su propia capacitación es la mejor base para el desarrollo profesional.
 - Potenciar el seminario de evaluación realizado como la oportunidad para reflexionar en grupo y asumir que la naturaleza del proyecto es una opción en colaboración, evolución y superación de todos participantes.
 - Se han obtenido los elementos que nos permiten avanzar en la más adecuada preparación para la innovación de la docencia, aportando nuevos datos, explicaciones y mejora de las situaciones formativas en su globalidad.
 - Profundización en grupo, para descubrir las claves del proceso formativo y el reto que supone la generación de un modelo que sitúe al profesorado implicado, como los futuros líderes de procesos innovadores en las aulas y en la universidad en su globalidad.
 - Se invita a cada díada a pasar de adecuadas tareas a realizaciones en el aula y a argumentar:
 - ◇ ¿Por qué y en qué han consistido sus principales avances?
 - ◇ ¿Cómo han implicado a los estudiantes a colaborar entre sí y con el profesorado para entender la complejidad del dominio de las competencias elegidas?

Los y las docentes han asumido el proceso de formación como un adecuado programa que ha incidido en la imagen profesional de todos, promoviendo un clima de empatía, confianza y plena colaboración que ha revertido en un nuevo escenario, evidenciado en el avance en las competencias elegidas, con especial implicación de profesorado, estudiantes e institución. Se constata que el profesorado participante ha asumido que la capacitación para desempeñar su labor docente ha de ser realizada desde modelos, métodos y actividades-recursos didácticos acordes con las competencias que han de dominar como formadores, construyendo las bases para ser docentes universitarios formados en las competencias más relevantes, elegidas en colaboración entre el equipo de investigación y el profesorado.

4. Resultados del cuestionario aplicado a modo de evaluación, autoevaluación, respondiendo cada docente a las cuestiones más destacadas ligadas a la práctica profesional individual, en parejas y el conjunto de docentes participantes. El cuestionario está compuesto de 20 ítems de respuesta múltiple en una escala tipo Likert cuyos valores van de 1 (completamente en desacuerdo) a 6 (completamente de acuerdo). Los resultados de las cuestiones presentadas a modo de descriptores para autoevaluar las prácticas realizadas y el dominio de las competencias docentes y discentes alcanzada durante el desarrollo/ejecución del proyecto se muestran en la tabla 6.2. El ítem con la media más alta es el 14 relacionado con valorar si la innovación de la docencia es una línea necesaria para la formación docente una = 5.7; lo que indica que el profesorado se ha situado casi en su totalidad en el valor superior 6. Los ítems relacionados con la mejora de la competencia digital (10) fundamentar el proceso de enseñanza-aprendizaje en un modelo de innovación didáctica (15) la autoobservación y el conocimiento de la práctica docente para el avance y mejora como docente (17) y el trabajo compartido con las diadas y grupos para propiciar el desarrollo profesional (19) alcanzan una media idéntica: = 5.6; seguidos de los ítem 2, 5, 6, 8, 17 y 20 con = 5.5.

Tabla 6.2. Medias obtenidas en la autoevaluación del proceso formativo

ÍTEMS	Medias
1. El trabajo realizado le ha ayudado a mejorar la competencia de comunicación.	5,3
2. La competencia de comunicación es sustancial para generar un clima de interacción positiva y de verdadero avance en los procesos de innovación e investigación de la docencia.	5,5
3. El discurso empleado en su proceso de enseñanza-aprendizaje es claro y preciso.	5,4
4. El trabajo realizado le ha ayudado a mejorar la competencia de investigación.	5,2
5. La investigación de su propia práctica educativa ha mejorado la calidad de su docencia.	5,5
6. La investigación en su actividad docente ha beneficiado la cultura de innovación del profesorado y de la institución.	5,5
7. El trabajo realizado le ha ayudado a mejorar la competencia de liderazgo.	5,3
8. Considera el liderazgo docente una línea necesaria en su formación.	5,5
9. El liderazgo docente le ha ayudado a transformar el proceso de enseñanza-aprendizaje.	5,4
10. El trabajo realizado le ha ayudado a mejorar la competencia digital.	5,6
11. Se ha actualizado en el manejo de la integración de los medios para mejorar el proceso de aprendizaje.	5,4
12. La organización de las tareas las ha realizado en coherencia con los métodos y los medios didácticos.	5,4
13. El trabajo realizado le ha ayudado a mejorar la competencia de innovación.	5,3
14. Considera la innovación de la docencia una línea necesaria para su formación docente.	5,7
15. El proceso enseñanza-aprendizaje ha de fundamentarse en un modelo de innovación didáctica.	5,6
16. La formación recibida le ha facilitado la toma de decisiones de mejora en el proceso de enseñanza-aprendizaje.	5,3
17. La formación recibida le ha permitido convertir la autorreflexión sobre su práctica docente en un proceso de investigación.	5,5
18. Considera que la autoobservación y el conocimiento real de su práctica docente en el aula es el principal requisito para avanzar y mejorar como un auténtico profesional de la docencia.	5,6
19. Considera que compartir con colegas (diadas, grupos, equipos), el proceso personal de aprendizaje y dominio de cada competencia propicia el desarrollo profesional.	5,6
20. El modelo de formación desarrollado ha permitido la implicación de los estudiantes en la mejora y desarrollo de las competencias elegidas.	5,5

Con respecto a la pregunta clave: el trabajo realizado le ha ayudado a mejorar las competencias de comunicación, innovación, investigación, liderazgo y digital (ítems 1, 4, 7, 10, 13); como puede verse en la tabla 6.2 la media más alta la obtiene la digital (= 5.6) seguida de las de comunicación, innovación liderazgo que obtienen idéntica media (= 5.3) la media más baja corresponde a la competencia de investigación (= 5.2).

Por otro lado, para culminar el proceso valorativo, el profesorado ha respondido a modo de postest al cuestionario utilizado en el diagnóstico para evaluar la situación final, después de las prácticas y seminarios llevados a cabo. Se presentan los resultados de las medias en cada una de las cinco competencias seleccionadas, al inicio y al final del proceso formativo (tabla 6.3).

Tabla 6.3. Resultados pretest-postest. Avance en el dominio de las competencias elegidas

COMPETENCIAS MEDIAS	Pretest	Postest
Comunicación	3,8	5,3
Integración de medios/digital	4,0	5,4
Investigación	4,0	5,5
Innovación	3,7	5,6
Liderazgo	2,8	5,4

Las diferencias entre los resultados obtenidos en el postest y en el pretest son significativas y favorables a los valores alcanzados en cada una de las competencias, por tanto, el nivel de mejora de las competencias es significativamente mayor al terminar la aplicación del programa. Estos resultados se han enriquecido por la complementariedad con los datos cualitativos.

Presentamos la red semántica (figura 6.1) que sintetiza gráficamente los elementos derivados del análisis de los textos que presenta el profesorado, sintetizando sus elementos relevantes, interacciones y foco central en «tareas innovadoras realizadas por los estudiantes»:

La competencia de comunicación es esencial para generar un clima de interacción positiva y de avance en la innovación e in-

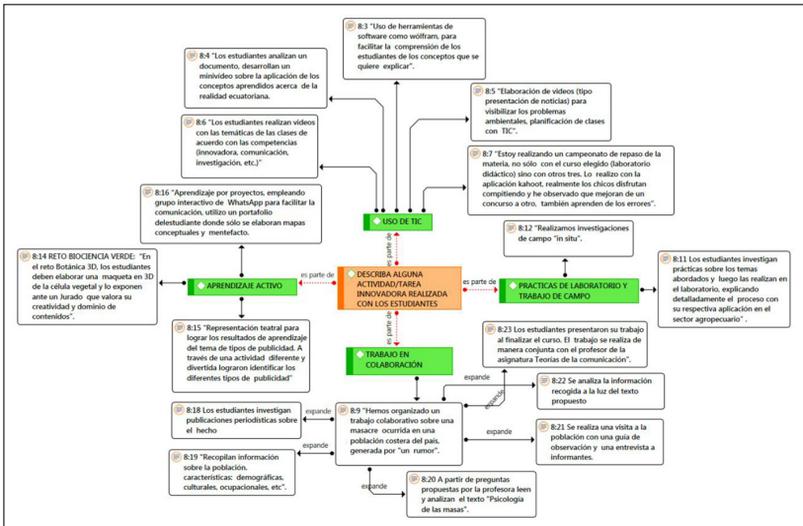


Figura 6.1.

investigación de la docencia al tratar los textos emergidos de las respuestas de los 30 docentes. La actividad innovadora realizada con los estudiantes se concreta en:

- Uso de TIC, con énfasis en el empleo de Kahoot en el laboratorio didáctico (aula) y diseño de minivideos ligados a la identificación y representación de los principales problemas ambientales.
- Aprendizaje activo, mediante el aprendizaje por proyectos, apoyado en WhatsApp; reto de la biociencia-verde, valorando la creatividad y representación teatral y divertida de los principales resultados de aprendizaje experimentados.
- Prácticas de laboratorio y trabajo de campo, convertidos en selección de experiencias y zonas de especial interés ambiental; investigaciones de campo.
- Trabajo en colaboración entre equipos de estudiantes, tutoría docente, visitas y observaciones compartidas, estudio de caso de un conflicto en una población costera con informaciones etnoculturales relevantes e investigaciones acerca de los tipos de publicidad y la complejidad de sus mensajes.

6.6. Conclusiones

La construcción del desarrollo profesional es un proceso de madurez didáctico-epistemológico que implica avanzar en las competencias elegidas, a la vez que aportar teorías y modelos que consoliden la comprensión de las mismas, la reflexión en las formas de crear saber, así como la oportunidad de avanzar en el conocimiento práctico y profesional que se genera como una línea de aprendizaje y de mejora integral, característica del modo de comprender las propias prácticas docentes y de convertirlas en la base del saber innovador, integrando la teoría experimentada y la práctica reflexiva.

El proyecto ha propiciado a cada docente las bases, los conocimientos y experiencias prácticas que le han posibilitado tomar conciencia de los objetivos, métodos y tareas más pertinentes que en su comprensión y aplicación le facilitarían asumir el profundo reto del propio desarrollo profesional. Además, el proceso de innovación e investigación de la docencia universitaria ha logrado la mejora de la cultura y de las prácticas formativas, desde el enfoque de las competencias profesionales.

Se ha asumido por parte del profesorado la complementariedad entre las competencias, dado el valor y la interrelación entre ellas, considerando la de comunicación como sustancial para generar un clima de interacción positiva y de avance en los procesos de innovación e investigación de la docencia. Las competencias seleccionadas son nucleares para el desarrollo profesional del profesorado y para la construcción de las claves que caracterizan la calidad de la docencia universitaria, implicando a los estudiantes en la nueva visión y generación de tareas que impulsen la reflexión y el análisis de los problemas reales de la sociedad en cambio e identifiquen la pluralidad de problemas socio-culturales y ambientales.

Por otro lado, dado los resultados obtenidos, como puede verse en el proceso de evaluación, se deberá propiciar la participación en futuros proyectos de desarrollo profesional docente, de otras facultades y carreras lo que facilitará la obtención de los resultados de aprendizaje y los logros precisos y formativos a alcanzar por los estudiantes, evidenciados en un nuevo estilo de saber, comprender y actuar, reflejándose en las mejoras concretas que cada persona (estudiantes y docentes) adquiere al desarrollar un programa formativo en la universidad.

El encuentro entre investigadores y profesorado ayuda a mejorar, replantear y ampliar las matrices para el análisis y observación de los discursos en las aulas, el mejor entendimiento entre las diadas, así como el incremento de la colaboración. Es necesaria una colaboración más intensa y una singular participación del profesorado en el aula virtual, mejorando la intervención en los foros y animándolos a formular las cuestiones necesarias para avanzar en las competencias referidas, completadas el diseño de algunos medios didácticos para docentes y estudiantes.

Destacamos la preparación de algunos docentes implicados en el proceso formativo, tanto en el dominio del enfoque cualitativo, como cuantitativo, quienes se han comprometido en el avance de la competencia de investigación y se muestran abiertos a la transformación y enriquecimiento de la comunicación.

El profesorado ha valorado que, al avanzar en cada competencia, su desempeño profesional y su práctica docente han mejorado el ambiente y ampliado el apoyo de la Institución a cada uno de los docentes implicados en el programa, con énfasis en el reconocimiento del papel catalizador de los del primer curso de universidad.

Referencias

- Baldacci, M. (2022). A socio-ethical education curriculum: proposal for a democratic school. Carrocci.
- Baldacci, M. (2020). Un curricolo di educazione etico-sociale. Proposte per una scuola democratica (vol. 1, pp. 7-191). Carrocci.
- Cacheiro, M. L., Medina, A., Dominguez, M. C. y Medina, M. (2019). The learning platform in distance higher education: student's perceptions. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 20 (1), 71-95.
- Cochran-Smith, M. y Reagan, E. M. (2021). «Best practices» for evaluating teacher preparation programs. Evaluating and improving teacher preparation programs. National Academy of Education.
- De la Hoz Herrera, G. E. (2011). Modelo para evaluar las competencias psicoprofesionales de los médicos aspirantes a las especializaciones médico-quirúrgicas. *Biociencias*, 6 (1), 53-59.
- Domínguez-Garrido, M. C., González-Fernández, R., Medina-Rivilla, A. y Cacheiro-González, M. L. (2022). Formación del profesorado de bachillerato en las competencias clave: estudio de caso. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 27 (94), 779-802.

- Domínguez, M. C., Medina, M. C. y Ruiz-Cabezas, A. (2021). Formación del profesorado de Secundaria y universitario en competencias. En: M. C. Domínguez, E. López-Gómez y M. L. Cacheiro. *Investigación e internacionalización en la formación basada en competencias* (pp. 223-244). Dykinson.
- Domínguez, M. C., Ruiz-Cabezas, A., Medina, M. C., Loor, M. C., Pérez Navío, E. y Medina, A. (2020). Teachers' training in the intercultural dialogue and understanding: focusing on the education for a sustainable development. *Sustainability*, 12 (23), 9934.
- Domínguez, M. C., Medina, A. y López-Gómez, E. (2018). Desarrollo de competencias en el primer curso de universidad: estudio de caso. *Publicaciones*, 48 (1), 47-62.
- Domínguez, M. C., Ruiz-Cabezas, A. y Medina, A. (2017). Experiencias docentes y su proyección en la identidad profesional: el caso de las maestras de Santa Marta y su entorno. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 19 (29), 111-134.
- Hamilton, L. y Corbett-Whittier, C. (2013). *Using case study in education research*. Sage.
- Ibáñez-Martín, J. A. (2017). Horizontes para los educadores: las profesiones educativas y la promoción de la plenitud humana. Dykinson.
- Le Boterf, G. (2009). Etudes-reflexions-pour une approche intelligente de la compétence: l'urgence de raisonner juste. *Actualité de la Formation Permanente*, 220, 74.
- Medina, A. y De la Herrán, A. (2023). *Futuro de la Didáctica General*. Octaedro.
- Medina, A., De la Herrán, A. y Domínguez, M. C. (2020). *Hacia una didáctica humanista*. UNED/Redipe.
- Medina, A., Ruiz-Cabezas A., Pérez, E. y Medina, M., (2019). Diagnóstico de un programa de formación de docentes en competencias para el primer año de universidad. *Revista Aula Abierta*, 48 (2), 239-250. <https://doi.org/10.17811/rifie.48.2.2019.239-250>
- Medina, A. De la Herrán, A. y Domínguez, M. C. (coords.) (2017). *Nuevas perspectivas en la formación de los profesores*. UNED.
- Medina, A. et al. (2013) (coord.). Formación del profesorado: actividades innovadoras para el dominio de las competencias docentes. Ramón Areces.
- Moore, S., Walsh, G. y Rísquez, A. (2012). Estrategias eficaces para enseñar en la universidad: guía para docentes comprometidos (vol. 31). Narcea.

- Perrenoud, P. (2011). Construire des compétences dès l'école. ESF.
- Ruiz-Cabezas, A., Medina, M. C. Pérez, E. y Medina, A. (2020). University teachers' training: the digital competence. *Píxel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 58, 181-215. <https://doi.org/10.12795/pixelbit.74676>
- Ruiz-Cabezas, A. Medina, M. C., Subía-Álava, A. y Delgado-Salazar, J. L. (2022). Evaluación de un programa de formación de profesores universitarios en competencias: un estudio de caso. *Formación Universitaria*, 15 (2), 41-52. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062022000200041>
- Tashakkori, A. y Teddlie, C. (2003). Handbook of mixed methods in social and behavioural research. Sage.
- Zabalza Beraza, M. Á. (2007). La didáctica universitaria. *Bordón: Revista de Pedagogía*, 59, 2, 489-510.

Webgrafía

- (ODM) Objetivos de Desarrollo del Milenio. <http://www.un.org/es/millenniumgoals/>
- (ODS) Objetivos de Desarrollo Sostenible. <http://www.un.org/sustainabledevelopment/es/objetivos-de-desarrollo-sostenible/>
- (OBV)_Objetivos Nacionales para el Desarrollo del Buen Vivir. <http://www.buenvivir.gob.ec/>
- Plan Estratégico de Desarrollo Institucional UCSG (PEDI). http://www2.ucsg.edu.ec/dmdocuments/acreditacion_internacional/SUPERESTRUCTURA/SE-2.3%20PEDI.pdf
- Política Nacional de Ciencia y Tecnología. <http://repositorio.educacionsuperior.gob.ec/bitstream/28000/913/1/L-SENESCYT0034.pdf>

Percepciones de estudiantes y docentes de educación superior sobre la educación remota y virtual: un caso de estudio

CARMEN RICARDO BARRETO
HUMBERTO LLINÁS
CAMILO VIEIRA
ROXANA QUINTERO
CATALINA NAVARRO
Universidad del Norte, Colombia

Resumen

La coyuntura de la covid-19 impactó los diferentes escenarios de interacción y de participación, siendo la educación uno de ellos. Especialmente, se generaron una serie de desafíos vinculados con la innovación y transformación de las prácticas pedagógicas para dar respuesta a las necesidades de formación en los diversos contextos de intervención. Las experiencias vividas por docentes y estudiantes en relación con las modalidades emergentes de formación como la Educación Remota de Emergencia, que se basaba en la educación a distancia y virtual sin un proceso riguroso de planeación, se consideran valiosas y relevantes para asumir los retos en pospandemia, y para diseñar escenarios de aprendizaje pertinentes a los contextos, reconociendo los aportes y avances de las tecnologías de información y comunicación. En este sentido, este proyecto de investigación tiene como objetivo identificar las percepciones de los estudiantes y los docentes de educación superior sobre la educación remota y virtual, en una institución de educación superior del Caribe colombiano. La metodología de investigación corresponde a un estudio de caso de corte cuantitativo, exploratorio y descriptivo, basado en encuesta *ad hoc*, aplicando el modelo de grupos preferenciales agregados (en inglés, *add-on preferential groups* o APG). Los resultados muestran las preferencias de docentes y estudiantes en la educación virtual y remota, y la necesidad de avanzar hacia el diseño de ambientes híbridos de aprendizaje, que vinculen las potencialidades pedagógicas y didácticas de ambas modalidades basadas en evidencias desde la investigación.

Palabras claves: covid-19, educación remota, educación virtual, prácticas pedagógicas, educación superior.

Abstract

The covid-19 pandemic impacted different scenarios of interaction and participation, with education being one of them. A series of challenges related to innovation and transformation of pedagogical practices were generated to respond to the training needs in diverse intervention contexts. The experiences lived by teachers and students regarding educational modalities such as Emergency Remote Education (ERE), which is based on distance and online learning modalities, but without a rigorous planning process, are considered valuable and relevant to assume the post-pandemic challenges and designing learning scenarios pertinent to the contexts. In this sense, this research project aims to identify the perceptions of students and teachers about remote and online learning in a higher education institution in Colombia. The research methodology corresponds to a quantitative, exploratory and descriptive case study based on an ad hoc survey, applying the Add-on Preferential Groups (APG) model. The results show the preferences of teachers and students in virtual and remote education, and the need to advance toward the design of hybrid learning environments based on research evidence.

Keywords: covid-19, remote education, virtual education, pedagogical practices, higher education.

7.1. Introducción

En Colombia, se reconocen diferentes modalidades de formación, como son, la modalidad presencial, a distancia, virtual, dual y cualquier otra combinación de las anteriores (Ministerio de Educación Nacional-MEN, 2019). La coyuntura de aislamiento covid-19 como estrategia de salud pública, llevó a la necesidad de replantear y ofrecer una modalidad emergente de educación denominada «Remota de Emergencia» (Ministerio de Educación Nacional, 2020; Hodges *et al.*, 2020; Stewart *et al.*, 2022). Esta modalidad se caracterizó preferentemente por la interacción sincrónica utilizando sistemas de videoconferencias para el proceso de enseñanza-aprendizaje integrados a plataformas de gestión de conocimiento (LMS) y otras herramientas digitales (Whittle *et al.*, 2020).

En acuerdo con Ricardo y Vieira (2023, p. 2), «la transformación en la planeación y ejecución de las prácticas pedagógicas de

los docentes, llevó a una movilización institucional de preparación de maestros, dotaciones tecnológicas y acompañamiento para las transformaciones de los cursos sustentadas en principios de aprendizaje virtual». Muchas de las instituciones de educación superior no estaban preparadas para asumir el gran reto de transformación educativa y lo que ello implicaba en términos de recursos, personal de apoyo, y conectividad por parte de todos los agentes educativos desde sus hogares o lugar de estudio (Stewart *et al.*, 2022).

Esta modalidad emergente carecía, en algunos casos, de una pedagogía y didáctica de la enseñanza y aprendizaje en línea, y de las condiciones de calidad necesarias y favorables para su desarrollo (Crawford *et al.*, 2020).

Estudios recientes presentan las percepciones positivas (Abdulrahim y Mabrouk, 2020; Faize y Nawaz, 2020; Stewart *et al.*, 2022; Williamson *et al.*, 2020) y negativas (Bozkurt *et al.*, 2020; Chatziralli *et al.*, 2020; Gyampoh *et al.*, 2020; Sundarassen *et al.*, 2020; Sepúlveda-Escobar y Morrison, 2020) de la experiencia de educación remota y en línea, que tienen una relación de dependencia con las características de los estudiantes y de las instituciones educativas. En su mayoría, estas preferencias están relacionadas con hallazgos previos de Ricardo *et al.* (2020) sobre los factores de calidad que inciden en la educación virtual y las recomendaciones expresadas por Duarte *et al.* (2020).

Investigaciones recientes han detenido su foco de atención en las percepciones de los actores del proceso de enseñanza y aprendizaje, señalando y diferenciando las experiencias positivas y las que, a consideración de la población objeto de estudio, ameritan una reevaluación e intervención. Entre las percepciones positivas y negativas de la educación remota se pueden señalar las mencionadas en la tabla 7.1.

Teniendo en cuenta este contexto, surge la pregunta de investigación que pretende dar respuesta a cuáles son las percepciones de estudiantes y docentes de educación superior sobre la educación remota y virtual, luego de experimentar ambas modalidades durante la coyuntura de covid-19, con el fin de considerarlas en el diseño de ambientes de aprendizaje en post-pandemia, pertinentes a los diversos contextos educativos.

Tabla 7.1. Percepciones positivas y negativas frente a la educación remota

Aspectos positivos	Aspectos negativos
Aumento satisfacción y adaptación a modalidad ^a	Falta de interacción directa ^j
Las diferentes herramientas digitales permiten promover el aprendizaje ^b	Tiempo excesivo frente a pantallas ^b
Brinda flexibilidad ^c	Ansiedad frente a los obstáculos por la poca conectividad ^b
Estructura de TIC apoya resultados estudiantes ^d	Poca experiencia previa a la modalidad ⁱ
Adaptaciones en la metodología ^e	Condiciones inadecuadas para el aprendizaje en casa ⁱ
Presencia remota del docente ^f	

Nota. ^aFaize y Nawaz (2020). ^bAmin y Sundari (2020). ^cStewart y Lowentahl (2020). ^dAbdulrahim y Mabrouk (2020). ^eGonzález *et al.* (2020). ^fHensely *et al.* (2022). ^gSundarasan *et al.* (2020). ^hBozkurt *et al.* (2020). ⁱSepúlveda-Escobar y Morrison (2020).

7.2. Marco teórico

Los constructos teóricos a considerar en la investigación se vinculan especialmente con las modalidades de formación remota de emergencia y la educación virtual, así como los factores que inciden en la calidad de la educación en línea.

7.2.1. Educación virtual

La educación virtual definida con base en diversos autores García-Peñalvo y Seoane-Pardo (2015), Ricardo *et al.* (2020) y Gros-Salvat (2018) como ese proceso formativo que incorpora las TIC en el proceso de enseñanza y aprendizaje, con la intencionalidad de favorecer el desarrollo de competencias y logro de resultados de aprendizaje, en un aula virtual. Se caracteriza por la flexibilidad en el manejo del espacio y del tiempo, respetando los ritmos de aprendizaje de los estudiantes y promoviendo así mismo el aprendizaje autónomo y la autorregulación; se resalta la importancia de la interacción de diversos de diversos usuarios que comparte espacios tecnológicos, herramientas, actividades y experiencias de aprendizaje bajo la tutela u orientación de docentes, y que, ofrece oportunidades de evaluación del aprendizaje mediadas por las tecnologías digitales.

7.2.2. Enseñanza Remota de Emergencia

Por su parte, la enseñanza remota (ER) es conceptualizada por varios autores (Anderson *et al.*, 2020; Bokolo y Selwyn, 2021; Hodges *et al.*, 2020; Whittle *et al.*, 2020) como un proceso formativo de interacción sincrónica utilizando preferiblemente sistemas de videoconferencias para el proceso de enseñanza-aprendizaje integrados a plataformas de gestión de conocimiento (LMS) y otras herramientas digitales. Como característica fundamental se resalta como un modelo temporal de enseñanza a un modo alternativo debido a una circunstancia o crisis, y que se esperaba volviera a ese formato una vez que la crisis o emergencia hubiera disminuido, como el caso vivido en la pandemia covid-19.

7.2.3. Factores que inciden en la calidad de la educación en línea

Stewart *et al.* (2022) identifican algunas dimensiones relacionadas con los factores que inciden en la calidad de la educación en línea. Entre ellos podemos relacionar los siguientes:

- Características de la modalidad
- Ritmos de aprendizaje del estudiante
- Relación estudiante-profesor
- Estrategias pedagógicas y didácticas
- Rol del docente y de estudiante
- Tipos de interacción (estudiante-estudiante, estudiante-profesor, estudiante-contenidos)
- Características de la evaluación
- Fuentes de la retroalimentación (autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación)

Se resaltan además otros factores claves que favorecen o no la calidad en la educación en ambientes virtuales de aprendizaje. Se señalan las más relevantes a consideración de los autores:

- La imperante necesidad de la integración curricular de las TIC y su adecuación a las teorías de enseñanza y de aprendizaje, y a las modalidades de educación (Borjas y Osorio, 2020; Moreno, 2017).

- La calidad de los ambientes de aprendizaje en cualquier modalidad depende mayormente de las decisiones curriculares, y de las competencias del docente entorno a lo pedagógico, comunicativo, tecnológico y didáctico (MEN, 2013; Ricardo *et al.*, 2020).
- Las competencias docentes para transformar su práctica pedagógica, así como la promoción del trabajo colaborativo, una reflexión continua sobre el proceso de aprendizaje, fomentar que se genere nuevo conocimiento y una interacción constante entre los actores del proceso (De la Fuente-Sánchez *et al.*, 2018).
- La autoeficacia docente como elemento clave para el éxito en el proceso de formación y para diseñar e implementar efectivamente ambientes de aprendizaje (Moore-Hayes, 2011; Wang *et al.*, 2004).

7.3. Metodología

La metodología aplicada en este estudio corresponde a un estudio de casos, que de acuerdo con Yin (2002), nos permitiría investigar un fenómeno social contemporáneo dentro del contexto de la realidad social, vinculada con las percepciones de estudiantes y docentes de educación superior sobre la educación remota y virtual. Esta metodología nos permite recoger información relevante con el fin de responder las preguntas de investigación planteadas en este estudio (Rodríguez *et al.*, 1999), con el propósito de orientar el diseño de ambientes de aprendizaje digitales en post-pandemia.

7.3.1. Contexto

El contexto del estudio corresponde a una universidad privada en la región Caribe de Colombia, de tamaño medio: aproximadamente tiene 14 136 estudiantes, de los cuales 12 100 son de pregrado y 2036, de postgrado. El tamaño de la planta profesoral es de 515 plazas, de los cuales 306 (59 %) son doctores y 204 (41 %), magíster. El número de programas de pregrados es de 28 y el número de postgrados es de 118 (15 doctorados, 46 maestrías y 57 especializaciones). Se resalta que dentro de los progra-

mas virtuales que hay en la universidad, se encuentran la maestría en Educación Mediada por TIC y la maestría de Educación e Intervención Socioeducativa. Esta universidad es una institución presencial, aunque ya antes de la pandemia ofrecía algunos programas de postgrado y cursos de pregrado en línea utilizando la modalidad de educación en línea incluso antes de la pandemia. Cuando se estableció la transición a la modalidad ERE, la universidad suspendió sus actividades durante dos semanas para ofrecer apoyo a sus profesores en la adaptación de materiales y actividades. Aunque la institución es privada, un alto porcentaje de los alumnos matriculados (más del 70%) tienen algún tipo de beca o ayuda económica, lo que significa que un alto porcentaje de la comunidad estudiantil no necesariamente tiene acceso a una conexión a Internet o a dispositivos de calidad. Por esta razón, la universidad distribuyó la mayoría de los portátiles disponibles en la institución entre los estudiantes que manifestaron necesitarlos.

7.3.2. Participantes

Los participantes de este estudio son docentes y estudiantes de pregrado en una universidad privada en el Caribe colombiano. Estos participantes decidieron voluntariamente rellenar una encuesta en línea, instrumento que permitió recolectar los datos.

Docentes: participaron 507 de tiempo completo o medio tiempo de la universidad, de los cuales, 130 completaron el pretest y 99, el postest. Se resalta que, en total, y 88 completaron tanto el pretest como el postest.

Estudiantes: participaron 88 que estaban matriculados en los siguientes cursos de modalidad de educación en línea: «Educación intercultural» (25); «La infancia y el mundo» (19); «E-learning» (33); «Tecnologías de la educación» (6); y otras materias (5). Del total, 53 eran mujeres, 33 hombres y 2 no indicaron su sexo. Además, 10 estudiantes cursaban Administración de Empresas; 4, Comercio Internacional; 1, Relaciones Internacionales; 19, Psicología; 30, Ingeniería (4 = Eléctrica, 12 = Industrial, 10 = Civil, 2 = Informática y de Sistemas, 2 Mecánica); 8, Educación Infantil; 5, Arquitectura; 3, Comunicación Social y Periodismo; 1, Geología; 3, Medicina; 1, Música; y 3 estudiantes no especificaron su programa.

7.3.3. Procedimientos de recolección y análisis de datos

El instrumento utilizado para recoger los datos con los docentes participantes (Ricardo y Viera, 2023) contiene 33 preguntas medidas en escala tipo Likert y nos permitió analizar los siguientes aspectos: (a) describir la práctica de los docentes; (b) detallar diferentes formas organizar la modalidad remota; (c) estimar transformaciones en los constructos resaltados como importantes por la literatura que la formación en línea sea exitosa; y (d) analizar en qué grado su experiencia en la modalidad remota tuvo influencia en estas transformaciones. Alineado con lo anterior, el instrumento se construyó de tal manera que midiera en los docentes los siguientes tres factores: (1) autoeficacia tecnológica-pedagógica, (2) actitud hacia la práctica reflexiva, y (3) percepciones de apoyo institucional; y otros tres factores que evaluaban sus concepciones sobre la enseñanza en línea: (4) modelo tradicional, (5) modelo cognitivo, y (6) evaluación mediada por TIC.

Su validación se publicó en el artículo de Ricardo y Vieira (2023), y se obtuvo un conjunto de enunciados que miden diferentes constructos, como:

- La autoeficacia tecnológica-pedagógica (por ejemplo, «Conozco suficientes herramientas tecnológicas que me permitirán enseñar remotamente»).
- La actitud de práctica reflexiva (por ejemplo, «Me gusta reflexionar sobre la forma como enseño»).
- Las percepciones de apoyo institucional (por ejemplo, «He recibido suficiente apoyo por parte de la universidad/departamento para enfrentar este reto»).
- Las concepciones sobre la evaluación mediada por TIC (por ejemplo, «La evaluación mediada por tecnología resulta suficiente para valorar el aprendizaje y desempeño de mis estudiantes»).
- El modelo tradicional de enseñanza (por ejemplo, «Una sesión de clase satisfactoria es aquella donde puedo presentar con entusiasmo y claridad la totalidad de los temas planificados para la misma»).
- El modelo cognitivo (por ejemplo, «Mi enseñanza es más efectiva cuando dedico menos tiempo a la exposición magistral y más tiempo a orientar el trabajo en clase remota de los estudiantes»).

Los enunciados utilizados en el estudio eran de tipo Likert y se convirtieron en una escala de 0 a 4. Luego de realizar el análisis factorial, para cada constructo por docente y se calculó un valor (tanto para el pretest como para el postest) mediante una combinación lineal de las cargas factoriales. Luego, este valor se normalizó en un rango de 0 a 100 para facilitar la interpretación. En este estudio, valores:

- Entre 0 y 35 se consideraron bajos.
- Entre 36 y 75 se consideraron medios.
- Superiores a 75 se consideraron altos.

Para determinar si hay o no diferencias significativas entre los resultados del pretest y del postest, se utilizó una prueba t pareada. En el postest, los docentes también respondieron a dos preguntas sobre su experiencia luego de la implementación. A estos resultados, inicialmente se les realizó un análisis exploratorio. Posteriormente, se aplicó un análisis de varianza (ANOVA) con el fin de identificar el efecto de su nivel de satisfacción con la modalidad remota en los cambios en sus creencias y concepciones. Finalmente, se utilizó la técnica de análisis de contenido para determinar los factores que afectaron la experiencia y la satisfacción de los docentes sobre la modalidad remota de formación. La tabla 7.2 resume los procesos de recolección y análisis de datos.

Tabla 7.2. Resumen de los procedimientos y recolección y análisis de datos

Componente recolectado	Cambios en concepciones y creencias	Satisfacción	Relación entre los cambios en concepciones/creencias y la satisfacción con la experiencia
Autoeficacia Actitud de práctica reflexiva Apoyo institucional Evaluación mediada por TIC Modelo tradicional Modelo cognitivo	Prueba t pareada entre pretest y posttest	No aplica	ANOVA: ganancia por constructo (postest-pretest) / satisfacción con la experiencia remota
Escala de satisfacción con experiencia de educación remota	No aplica	Estadística descriptiva	
Comentarios a pregunta abierta sobre su experiencia	No aplica	Análisis de contenido	

Para el caso de estudio con estudiantes, se les solicitó evaluar en una escala de 1 a 10 la utilidad de diferentes componentes en modalidad virtual y en modalidad remota de emergencia, incluyendo: calidad y cantidad del contenido; interacción social entre estudiantes y profesores; interacción social entre estudiantes/estudiantes; actividades y tareas que promueven el aprendizaje activo y colaborativo; actividades y tareas que respetan los diversos talentos y formas de aprendizaje; retroalimentación oportuna del profesor (presencia social, ayudas que proporciona); El tiempo para el desarrollo de las actividades independientes y asincrónicas; El tiempo de desarrollo de las sesiones sincrónicas; habilidades docentes para mantener la interacción en sesiones sincrónicas; disponibilidad y acceso de recursos educativos en diversos formatos; las estrategias de evaluación del aprendizaje aplicadas; las plataformas educativas para el desarrollo de las sesiones asíncronas (LMS, aula virtual, Google Drive); las plataformas educativas para el desarrollo de las sesiones sincrónicas (Blackboard Collaborate, Zoom, Meet u otra), y soporte técnico oportuno.

El análisis de estos datos se hizo a través del modelo grupos preferenciales agregados (en inglés, *add-on preferential groups* o APG; Vieira *et al.*, 2018). Este modelo utiliza una agrupación espacial bidimensional de las respuestas de los estudiantes en grupos que indican sus preferencias y percepciones sobre determinadas estrategias pedagógicas. Esta agrupación se combina con técnicas estadísticas con el fin de describir la relación entre dos puntuaciones en un grupo de respuestas de los alumnos.

Una vez definidos los grupos, el modelo APG utiliza una prueba de permutación para identificar si hay diferencia estadísticamente significativa o no entre los grupos de percepción y preferencia (Vieira *et al.*, 2018).

El modelo APG tiene tres niveles de visualización. Para ello, primero, se construye un diagrama de dispersión con los puntos (x, y), los cuales contienen la valoración de los alumnos de las actividades x e y. La diagonal $x = y$ se utiliza como eje referencia, en el sentido que los puntos situados por debajo de ella se asocian con los alumnos que prefieren la actividad x (o la actividad y si están por encima de la diagonal).

Se resalta que el tamaño de los círculos corresponde el número de respuestas que cayeron en una determinada intersección entre las dos preguntas. Por ejemplo, una gran parte del grupo

calificó el método 1 con un 10, pero solo dos estudiantes calificaron el método 2 con un 10. Ninguno de los alumnos puntuó con un 10 ambos momentos, y cinco estudiantes calificaron el método 2 como más útil en comparación con el método 1: hay cinco puntos por encima de la diagonal principal.

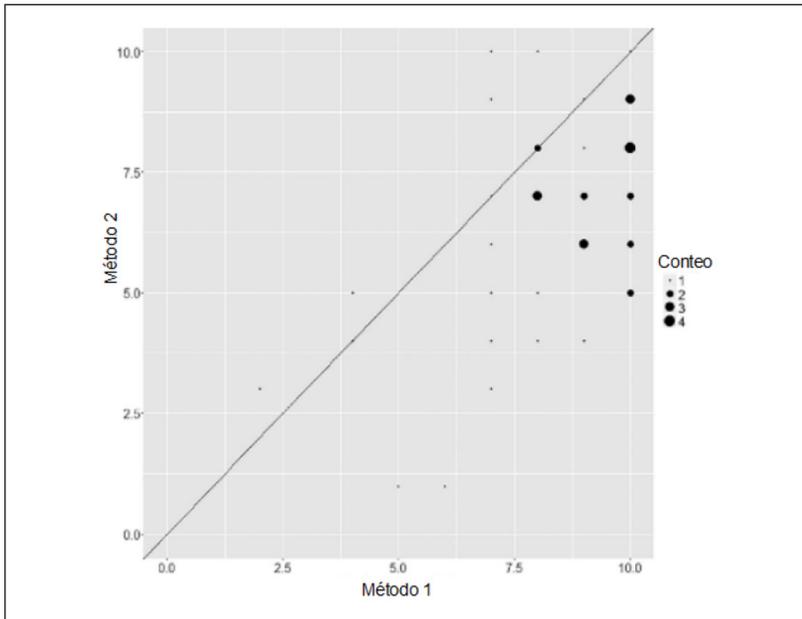


Figura 7.1. Distribución bidimensional de la utilidad percibida por los estudiantes.

A partir del gráfico de dispersión, es posible generar un diagrama con escala de grises, que represente el porcentaje de puntos en cada área de la figura. Por ejemplo, en la figura 7.2 se presenta la visualización del primer nivel, que muestra que el 80,95% de los estudiantes prefiere el método 1, y el 19,05%, el método 2.

El segundo nivel se enfoca en mostrar las percepciones de los estudiantes con respecto a cada método o actividad. Para ello, se utiliza el punto medio de la escala para cada eje (por ejemplo, si la escala es 1-10, las líneas de referencia se interceptarán en el punto (5,5)). La figura 7.3 visualiza dicho nivel, dividiendo el gráfico en cuatro cuadrantes según las percepciones: (1) positivas de ambos métodos (73,81%); (2) positivas del primero pero negativa del segundo (17,86%); positivas del segundo, pero negativas del primero (1,19%); y, negativas de ambos métodos (1,19%).

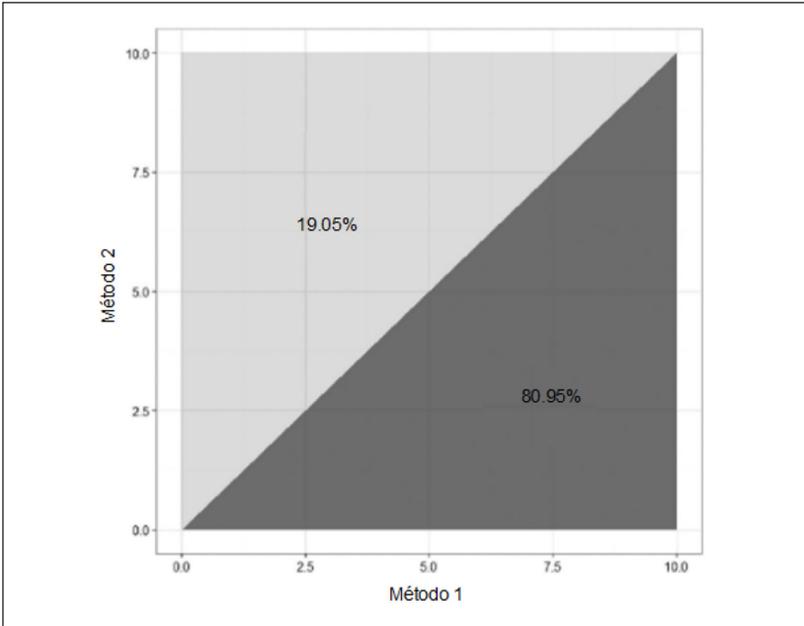


Figura 7.2. Visualización gráfica del primer nivel en el modelo APG.

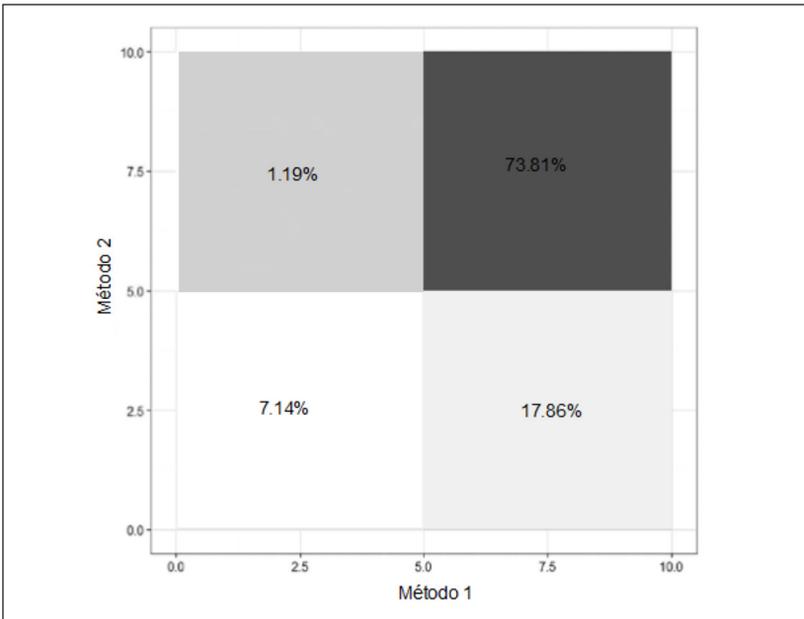


Figura 7.3. Visualización gráfica del segundo nivel en el modelo APG.

Por último, en la figura 7.4 se ilustra gráficamente el tercer nivel del modelo APG. Su objetivo es integrar la visualización de las preferencias (nivel 1) con las percepciones (nivel 2). Dentro del porcentaje de participantes que (no) tienen percepciones favorables en ambas (ninguna de las dos) modalidades, este nivel nos permite identificar cuál de las dos modalidades prefieren.

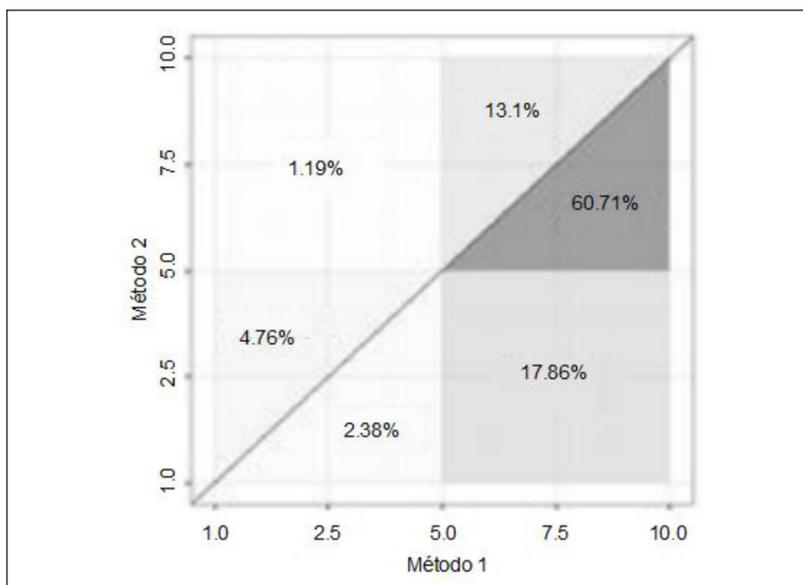


Figura 7.4. Visualización gráfica del tercer nivel en el modelo APG.

7.4. Análisis de resultados

A continuación, se presentan los resultados de los dos estudios de caso, el primero de ellos aplicado a los docentes, y el segundo a los estudiantes de una institución de educación superior del Caribe colombiano.

7.4.1. Cambios en las creencias de docentes

Este primer estudio buscaba identificar los cambios en las percepciones de los docentes y su satisfacción con las modalidades remota y virtual. Para realizar el estudio se aplicó un pretest y un postest cuyos resultados se presentan en la tabla 7.3. En ella ob-

servamos las medias (media, pre y post) de los datos, como sus correspondientes desviaciones estándar (D.est pre y post). Además, aparecen los resultados de la prueba t pareada entre estos dos momentos, en donde $t(v)$ es el valor del estadístico de prueba con v grados de libertad.

Tabla 7.3. Resultados con los datos de los docentes obtenidos en el pretest y en el postest

Constructo	Pretest		Postest		Valor t (86)	P-valor
	Media	D.Est	Media	D.Est		
Modelo tradicional	78,75	13,07	77,13	13,99	1,14	0,26
Modelo cognitivo	67,84	15,29	70,74	15,72	-1,65	0,10
Autoeficacia	70,12	16,66	75,05	15,13	-3,86	<0,01
Actitud de práctica reflexiva	90,28	10,76	89,66	11,98	0,51	0,61
Apoyo institucional	87,28	14,71	83,97	15,28	2,21	0,03
Evaluación mediada por TIC	57,58	21,65	57,76	21,08	-0,08	0,93

Nota: Tomado de Ricardo y Vieira (2023).

Los resultados muestran que los docentes aumentaron su autoeficacia tecnológica-pedagógica, y disminuyeron su percepción de apoyo institucional.

En el pretest, los docentes participantes presentaron una autoeficacia tecnológico-pedagógica media de 70,12 %, que aumentó significativamente a una autoeficacia media alta de 75,05 % en el postest. Según la prueba t, esta diferencia es estadísticamente significativa ($t = -3.86$, $P\text{-valor} < 0.01$). Esto indica que la experiencia en modalidad remota ayudó a que los docentes se sintieran más capaces de usar la tecnología para la formación (Bandura, 1997; Moore-Hayes, 2011; Wang *et al.*, 2004).

Estudios recientes también han mostrado que las experiencias en modalidad remota pueden tener efectos positivos en la percepción de los estudiantes sobre las prácticas de aula y el uso de la tecnología (Sepúlveda-Escobar y Morrison, 2020; Stewart *et al.*, 2022). El valor agregado de nuestro estudio es que los resultados complementan a los de aquellos con mejoras en la autoeficacia de los docentes. Sin embargo, según Stewart *et al.* (2022) y

Williamson *et al.* (2020), estos resultados positivos pueden verse afectados por factores como la disponibilidad de infraestructura, la formación docente y el apoyo institucional.

En este estudio, también se encontró que la percepción de los docentes sobre el apoyo institucional disminuyó de 87,28 % a 83,97 %, a pesar de haber recibido dos semanas de preparación asignadas por la universidad al comienzo de la emergencia. Este valor *p* sí es estadísticamente significativo, a menos que hayamos decidido usar Bonferroni para ajustar el número de pruebas para evitar el error, pero no veo que hayamos dicho eso. Es posible que este apoyo inicial no fuera suficiente para enfrentar los desafíos de la enseñanza en modalidad remota.

En cuanto a la actitud de práctica reflexiva de los profesores, la prueba *t* mostró que hay cambios estadísticamente significativos entre el pretest y el postest ($t = 0,51$, *P*-valor $> 0,05$). Durante el pretest, los participantes demostraron una actitud alta hacia la práctica reflexiva, con una media del 90,28 %, y esta actitud se mantuvo en el mismo nivel en el postest (89,66 %). El enfoque crítico y reflexivo del profesor es beneficioso para diseñar entornos de aprendizaje adecuados que incorporen las mediaciones de las TIC (Van-Deursen y Van-Dijk, 2016).

En lo que respecta a las ideas de los profesores sobre la enseñanza apoyada por la tecnología, se ha observado un fenómeno interesante relacionado con la evaluación en línea. En este constructo se evalúa la opinión de los profesores sobre si la evaluación en entornos virtuales es igual de efectiva que en los entornos físicos. Los resultados encontrados muestran valores medios similares tanto en pretest (57,58 %) como en el postest (57,76 %), con la desviación estándar más alta de los seis constructos evaluados. Según la prueba *t*, no se encontraron diferencias significativas entre los dos momentos ($t = -0,08$, *P*-valor = 0,93). La evaluación ha sido uno de los temas principales de discusión durante el cambio a la educación en línea en muchas instituciones, ya que los profesores universitarios suelen utilizar evaluaciones parciales y finales que solo son factibles de implementar en entornos presenciales (Duart (Coord.) *et al.*, 2020; Hodges *et al.*, 2020). Según Barberá (2016), las respuestas de los participantes con respecto a estos aspectos parecen mostrar que hay elementos que se deben fortalecer y replantear para la educación en línea.

Finalmente, no hubo una diferencia estadísticamente significativa entre las creencias sobre el modelo tradicional y el modelo cognitivo (P -valor $> 0,05$ en ambos casos). Sin embargo, el modelo cognitivo mostró un aumento constante del 67,84 % en el pretest al 70,74 % en el postest.

7.4.2. Satisfacción de los docentes con la modalidad remota

Un segundo propósito de este estudio es determinar de qué manera la educación remota ha impactado en las opiniones de los docentes. Con el fin de lograr este objetivo, se evaluó la pregunta (medida en escala de 1 a 4, donde 4 era muy satisfecho, y 1 era muy poco satisfecho): ¿Cómo calificarías tu nivel general de satisfacción con la modalidad remota? Los resultados encontrados se visualizan en la figura 7.5.

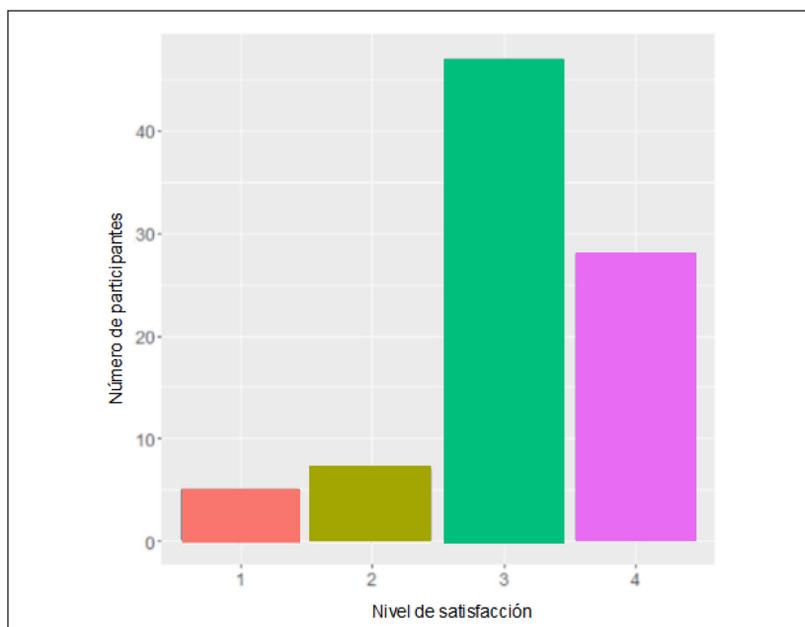


Figura 7.5. Distribución de respuestas con respecto a satisfacción con modalidad remota. Tomado de Ricardo y Vieira (2023).

De la figura, más del 70 % de los docentes participantes estuvieron satisfechos o muy satisfechos con su experiencia de modalidad remota (niveles 3 o 4). A pesar de ello, a través de pre-

guntas abiertas (a las que se le aplicó un análisis de contenido), se evidenció que los más satisfechos reconocieron nuevos aprendizajes y mayores esfuerzos, pero tienen preferencias con la educación presencial por el contacto cara a cara con los estudiantes.

Los resultados obtenidos con respecto a los factores que influyen en la satisfacción de los docentes sobre la modalidad remota se pueden visualizar en la figura 7.6.

Categoría	Satisfacción de los docentes				No. Respuestas
	1	2	3	4	
Resultados Positivos	0	1	22	25	
Aprendizajes	0	0	11	11	
Falta de Contacto	3	2	17	1	
Mayor Esfuerzo	1	2	12	0	
Factores Externos	2	0	8	0	
Mejora Continua	0	0	4	0	
Evaluación Limitada	0	0	5	0	
Dinámica de Clases limitadas	0	0	2	0	
Apoyo Institucional	0	0	1	3	
Experiencias prácticas limitadas	0	1	1	1	
Baja Autoeficacia	0	2	0	0	
Limitada Infraestructura	1	2	0	0	

Figura 7.6. Distribución de las respuestas de los docentes participantes según la categoría asignada en cada uno de los niveles de satisfacción. Tomado de Ricardo y Vieira (2023)

En general, se observa que los docentes están satisfechos o muy satisfechos con la mayoría de los factores. Se pueden distinguir varios motivos que influyeron en la insatisfacción de los docentes (niveles 1 y 2) con la enseñanza a distancia, entre los cuales se encuentran su escasa confianza en sus propias capacidades, la infraestructura limitada, factores externos y la ausencia de interacción.

7.4.3. Cambios en creencias y concepciones de los docentes según el nivel de satisfacción

Con el fin de determinar si la satisfacción de los docentes influyó en los cambios en sus creencias y concepciones sobre la educación en línea, se llevó a cabo un análisis de varianza (ANOVA). Para ello, se utilizó la diferencia entre los resultados previos y posteriores para cada concepto como variable dependiente y la satisfacción como variable independiente categórica (que se clasifica en cuatro niveles del 1 al 4, siendo 4 «muy satisfecho»). Se resalta el hecho de que, a diferencia de la prueba t (que solo per-

mite comparar dos grupos), ANOVA permite identificar si hay diferencias entre varios grupos (en este caso, docentes con niveles 1, 2, 3 y 4). Los resultados indican que hubo diferencias significativas en la ganancia en las concepciones de la evaluación mediada por TIC según el nivel de satisfacción de los docentes participantes (el valor del estadístico fue $F(83,3) = 2,8$; $P\text{-valor} = 0,04$). Para comparar cada nivel con los demás, se aplicó la prueba de Tukey (ajustando la significancia para evitar errores). Se encontró diferencias significativas ($P\text{-valor} < 0,05$) entre:

- Los docentes poco satisfechos (nivel 1) con los docentes satisfechos (nivel 3).
- Los docentes poco satisfechos (nivel 1) con los muy satisfechos (nivel 4).

Los docentes más satisfechos obtuvieron un promedio de ganancia del 23,5 % más que los menos satisfechos. No se encontraron diferencias significativas en los otros constructos evaluados.

7.4.4. Preferencias de estudiantes de educación virtual y remota

Este segundo estudio buscaba identificar las preferencias y percepciones de los estudiantes sobre la educación virtual y la educación remota de emergencia. Para esto, utilizamos el modelo APG, que más allá de las aproximaciones tradicionales de la estadística paramétrica, busca entender cómo se distribuyen las respuestas de los estudiantes sobre la utilidad de cierta práctica o actividad con respecto a otra. La figura 7.7 muestra los resultados del tercer nivel del modelo APG. Estos resultados sugieren que, en general, los alumnos suelen preferir la modalidad virtual a la ERE, obteniendo un mayor porcentaje por encima de la diagonal principal para todos los ítems, excepto para la interacción entre alumnos (véase la figura 7.7). Se observa que el mayor número de encuestados se sitúa en la casilla superior derecha. Esto sugiere que la mayoría de los estudiantes (más del 70% y a veces hasta el 90%) tienen una percepción positiva de las dos modalidades. Los estudiantes reconocen ventajas y desventajas de ambas modalidades, resaltando la interacción estudiante-estudiante y estudiante-profesor y la flexibilidad de la educación virtual.

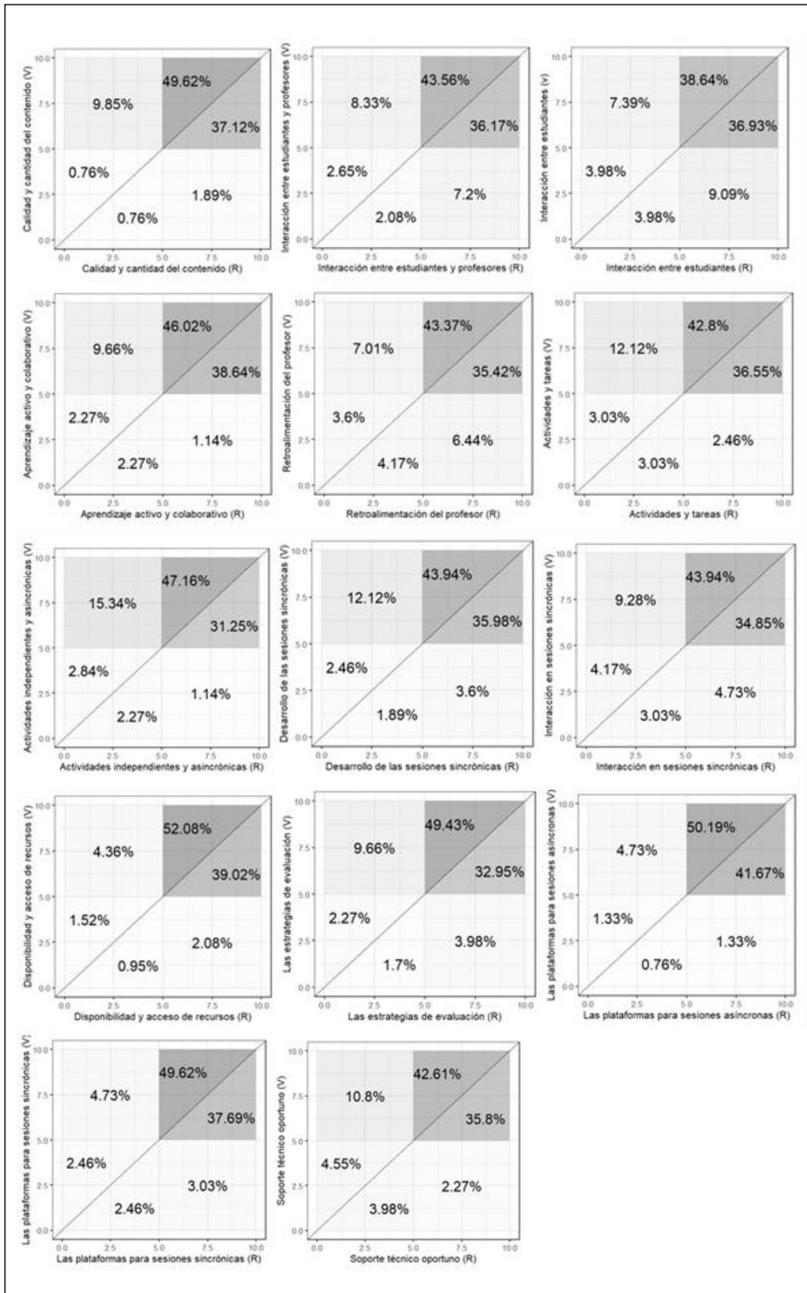


Figura 7.7. Resultados del análisis APG (V = virtual, R = remoto).

Los dos componentes donde mayores diferencias se evidencian son en estrategias de evaluación y actividades independientes y asincrónicas. Para la primera, se logra apreciar que el porcentaje de estudiantes con una percepción positiva en este componente para la modalidad virtual es del 9,66 %, y para la modalidad remota es del 3,98 %; en tanto un 49,43 % perciben la modalidad virtual como mejor y un 32,95 % eligen las clases remotas. Finalmente, en las actividades asincrónicas e independientes el porcentaje de percepción positiva en la modalidad virtual es del 15,34 % y al compararla con la remota la percibe como más efectiva un 47,16 % y para la modalidad remota el porcentaje de estudiantes fue del 1,14 % y el 31,25 %, respectivamente.

Ambas modalidades presentan oportunidades de mejoramientos en las prácticas evaluativas y en las habilidades tecnológicas, desde las percepciones del estudiantado. Los estudiantes resaltan la modalidad virtual una opción de formación viable, por cuanto tienen las competencias digitales. Además, consideran que las ventajas de la flexibilidad en el manejo del tiempo dada la opción de asincronía, la autonomía y la autorregulación del aprendizaje, el trabajo colaborativo y la interacción posibilitada por el uso de herramientas y plataformas tecnológicas deben integrarse y permanecer en la educación en post-pandemia. En general, los estudiantes valoran positivamente el acompañamiento de los docentes, y consideran la necesidad de una retroalimentación oportuna para favorecer el aprendizaje.

7.5. Conclusiones y prospectiva

De acuerdo a los resultados obtenidos en los estudios de casos, de docentes y estudiantes de educación superior acerca de sus percepciones sobre las modalidades de educación virtual y educación remota de emergencia, se presentan las siguientes conclusiones:

- Se resalta la necesidad de fortalecer las competencias digitales en los docentes, especialmente en el dominio de las herramientas tecnológicas y en su integración como mediadoras en los procesos de enseñanza y aprendizaje en ambas modali-

dades; y en el diseño de ambientes de aprendizaje pertinentes a las disciplinas y a los contextos.

- Se considera relevante el apoyo institucional, y brindar espacios para la formación profesional permanente del profesorado para que así mismo, promueva en los estudiantes el dominio e integración de las tecnologías para el aprendizaje.
- Asumir los retos de avanzar hacia evaluaciones auténticas mediadas por las tecnologías digitales, que permitan dar cuenta del dominio de los resultados de aprendizaje desde las diversas modalidades de educación que incorporan las tecnologías digitales.
- Avanzar hacia el diseño de escenarios de aprendizajes híbridos que vinculen las potencialidades pedagógicas y didácticas de las modalidades de formación y de las tecnologías digitales y emergentes.
- Buscar evidencias desde la innovación y la investigación para la toma de decisiones en relación a las modalidades de formación y la incorporación de tecnologías digitales.

Referencias

- Anderson, M. L., Turbow, S., Willgerodt, M. A. y Ruhnke, G. W. (2020). Education in a crisis: the opportunity of our lives. *Journal of Hospital Medicine*, 15, 287-291. <https://doi.org/10.12788/jhm.3431>
- Abdulrahim, H. y Mabrouk, F. (2020). COVID-19 and the digital transformation of Saudi higher education. *Asian Journal of Distance Education*, 15, 291-306. <http://www.asianjde.org/ojs/index.php/AsianJDE/article/view/468>
- Bandura, A. (1997). Self-efficacy: the exercise of control. Freeman.
- Barberá, E. (2016). Aportaciones de la tecnología a la e-Evaluación. *Revista de Educación a Distancia*, 50, 1-10. <https://doi.org/10.6018/red/50/4>
- Bokolo, A. J. y Selwyn, N. (2021). Examining the adoption of emergency remote teaching and virtual learning during and after COVID-19 pandemic. *International Journal of Educational Management*, 25, 1-15. <https://doi.org/10.1108/IJEM-08-2020-0370>
- Borjas, M. y Osorio, M. (2020). Modelo pedagógico y currículo: una relación necesaria en la escuela. En: D. Chamorro y M. Borjas. (2020) (eds.). *Investigación evaluativa curricular: un camino a la transformación del aula* (pp. 84-100). Uninorte. <https://bit.ly/3nvFucY>

- Bozkurt, A., Jung, I., Xiao, J., Vladimirschi, V., Schuwer, R., Egorov, G., Lambert, S. R., Al-Freih, M., Pete, J., Olcott Jr., D., Rodes, V., Aranciaga, I., Bali, M., Alvarez Jr., A. V., Roberts, J., Pazurek, A., Raffaghelli, J. E., Panagiotou, N., De Coëtlogon, P. *et al.* (2020). A global outlook to the interruption of education due to COVID-19 pandemic: navigating in a time of uncertainty and crisis. *Asian Journal of Distance Education*, 15, 1-126. <http://www.asianjde.org/ojs/index.php/AsianJDE/article/view/462>
- Chatziralli, I., Ventura, C. V., Touhami, S., Reynolds, R., Nassisi, M., Weinberg, T., Pakzad-Vaezi, K., Anaya, D., Mustapha, M., Plant, A., Yuan, M. y Loewenstein, A. (2020). Transforming ophthalmic education into virtual learning during COVID-19 pandemic: a global perspective. *Eye*, pp.1-8. <https://doi.org/10.1038/s41433-020-1080-0>
- Crawford, J., Butler-Henderson, K., Rudolph, J. y Glowatz, M. (2020). COVID-19: 20 countries' higher education intra-period digital pedagogy responses. *Journal of Applied Teaching and Learning (JALT)*, 3 (1). <https://doi.org/10.37074/jalt.2020.3.1.7>
- De la Fuente-Sánchez, D., Hernández Solís, M., y Pra Martos, I. (2018). Vídeo educativo y rendimiento académico en la enseñanza superior a distancia. *RIED-Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 21 (1), 323-341. <https://doi.org/10.5944/ried.21.1.18326>
- Duart (coord) (2020). *Recomendaciones para fomentar la calidad en prácticas educativas mediadas por tecnologías digitales*. Ministerio de Educación Nacional. <https://bit.ly/3Ej0BFx>
- Faize, F. y Nawaz, M. (2020). Evaluation and improvement of students' satisfaction in online learning during COVID-19. *Open Praxis*, 12, 495-507. <https://doi.org/10.5944/openpraxis.12.4.1153>
- García Peñalvo, F. J. y Seoane Pardo, A. M. (2015). Una revisión actualizada del concepto de eLearning: décimo aniversario. An updated review of the concept of eLearning: tenth anniversary (pp. 119-144). <https://www.torrossa.com/en/resources/an/3092440>
- Gonzalez, T., De La Rubia, M. A., Hincz, K. P., Comas-Lopez, M., Subirats, L., Fort, S., y Sacha, G. M. (2020). Influence of COVID-19 confinement on students' performance in higher education. *PLoS one*, 15 (10), e0239490.
- Gros-Salvat, B. (2018). La evolución del e-learning: del aula virtual a la red. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 21 (2). <https://doi.org/10.5944/ried.21.2.20577>
- Gyampoh, A. *et al.*, D. (2020). Tutor perception on personal and institutional preparedness for online teaching-learning during the CO-

- VID-19 crisis: *The case of Ghanaian colleges of education*. *African Educational Research Journal*, 8, pp. 511–51. <https://doi.org/10.30918/AERJ.83.20.088>
- Ministerio de Educación Nacional-MEN (2013). *Competencias TIC para el desarrollo profesional docente*. MEN. <https://bit.ly/3Cge7rD>
- Ministerio de Educación Nacional (MEN) (2019). Decreto 1330 de 2019. <https://www.mineducacion.gov.co/normatividad/1753/w3-article-387348.html>
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2020). Lineamientos para la prestación del servicio de educación en casa y en presencialidad bajo el esquema de alternancia y la implicación de prácticas de bioseguridad en la comunidad educativa. https://www.mineducacion.gov.co/1780/articles-399094_recurso_1.pdf
- Moore-Hayes, C. (2011). Technology integration preparedness and its influence on teacher-efficacy. *Canadian Journal of Learning and Technology*, 37, 1-14. <https://doi.org/10.21432/T2B597>
- Moreno, E. A. (2017). Concepciones de práctica pedagógica. *Revista Folios*, 16, 105-129. <https://doi.org/10.17227/01234870.16folios105.129>
- Hensley, L. C., Iaconelli, R. y Wolters, C. A. (2022). «This weird time we're in»: how a sudden change to remote education impacted college students' self-regulated learning. *Journal of Research on Technology in Education*, 54 (sup1), S203-S218. DOI: 10.1080/15391523.2021.1916414.
- Hodges, C., Moore, S., Locke, B., Trust, T. y Bond, A. (2020). La diferencia entre la enseñanza remota de emergencia y el aprendizaje en línea. *Revisión de Educause*, 27 <https://bit.ly/3lsaxUv>.
- Ibañez P, García G. (2009). *Informática/Computer Science*, 1. Cengage Learning.
- Stewart, W., Baek y Lowenthal, P. (2022). From emergency remote teaching (ERT) to sustained remote teaching (SRT): a comparative semester analysis of exchange students' experiences and perceptions of learning online during COVID-19. *Online Learning Journal*, 26 (2), 170-197. <https://doi.org/10.24059/olj.v26i2.2661>
- Ricardo, C. (2017). Ambientes virtuales de aprendizaje: retos para la formación y el diálogo intercultural. Universidad del Norte.
- Ricardo, C., Parra, J. D, Borjas, M., Valencia, J. y Cano, J. (2020). Potencial de la educación a distancia para reducir brechas de aprendizaje en educación superior: una mirada al caso colombiano. *American Journal of Distance Education*. DOI: 10.1080/08923647.2020.1756024.
- Ricardo, C. y Vieira, C. (2023). Creencias y concepciones docentes de educación superior en enseñanza remota en el contexto de co-

- vid-19. *RIED-Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 26 (1), 17-37. <https://doi.org/10.5944/ried.26.1.33966>
- Rodríguez, G., Gil, J. y García, E. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Aljibe.
- Sepúlveda-Escobar, P. y Morrison, A. (2020). *Online teaching placement during the COVID-19 pandemic in Chile*, 26, 1020-1032. <https://doi.org/10.1002/cae.21953>
- Sundarasan et al. (2020). Psychological impact of COVID-19 and lockdown among university students in Malaysia: implications and policy recommendations. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17, 6206. <https://doi.org/10.3390/ijerph17176206>
- Stewart, W., Baek, Y. y Lowenthal, P. (2022). From emergency remote teaching (ERT) to sustained remote teaching (SRT): a comparative semester analysis of exchange students' experiences and perceptions of learning online during COVID-19. *Online Learning Journal*, 26 (2), 170-197. <https://doi.org/10.3390/ijerph17176206>
- Van-Deursen, A. y Van-Dijk, J. (2016). Modeling traditional literacy, Internet skills and internet usage: An empirical study. *Interacting with Computers*, 28, 13-26. <https://doi.org/10.1093/iwc/iwu027>
- Vieira, C., Magana AJ. y Boutin M. (2018). Add-on preferential groups (APG): analyzing student preferences of teaching methods. *Comput. Appl. Eng. Educ.* 26, 1020-1032. <https://doi.org/10.1002/cae.21953>
- Wang, L., Ertmer, P. A. y Newby, T. J. (2004). Increasing preservice teachers' self-efficacy beliefs for technology integration. *Journal of Research on Technology in Education*, 36, 231-250. <https://doi.org/10.1080/15391523.2004.10782414>
- Whittle, C. et al. (2020). Entorno de enseñanza remota de emergencia: un marco conceptual para la enseñanza en línea receptiva en crisis. *Ciencias de la Información y el Aprendizaje*, 121, 311-319. <https://doi.org/10.1108/ILS-04-2020-0099>
- Williamson, B., Eynon, R. y Potter, J. (2020). Pandemic politics, pedagogies and practices: digital technologies and distance education during the coronavirus emergency. *Learning, Media and Technology*, 45, 107-114. <https://doi.org/10.1080/17439884.2020.1761641>
- Yin, R. (2002). *Case study research design and methods*. Sage.

Personas vulnerables, competencias y empleo en el Principado de Asturias

CAROLINA GONZÁLEZ MELGAR
EMILIO ÁLVAREZ-ARREGUI
ALEJANDRO RODRÍGUEZ-MARTÍN
Universidad de Oviedo

Resumen

El empleo precario y el desempleo se están generalizando en nuestra sociedad como un problema estructural que se asocia con el aumento de la vulnerabilidad. La Organización Internacional del Trabajo (OIT) y la Comisión Europea (CE) vienen resaltando el papel de la formación a lo largo de la vida a través de itinerarios individualizados que contemplen el desarrollo de habilidades y actitudes sociales que vayan más allá de las competencias técnicas de ahí que hayamos planteado una investigación para dar voz a personas en situación de desempleo, especialmente aquellas con mayor vulnerabilidad. El diseño de investigación es mixto ya que utiliza un cuestionario donde se indaga sobre qué competencias tienen una mayor repercusión en la inserción laboral y una herramienta cualitativa, las historias de vida, para profundizar sobre las barreras y dificultades del objeto de estudio. La muestra integra a 525 personas desempleadas en Asturias de las cuales se seleccionaron de manera aleatoria 37 para profundizar en la información facilitada. Los resultados indican que las competencias son muy valoradas, especialmente aquellas relacionadas con habilidades personales, de organización y planificación. Y por otro lado la situación de desempleo repercute en aspectos personales y emocionales, especialmente cuando se prolonga en el tiempo. Las conclusiones avalan estudios previos que destacan el papel de la formación en competencias a lo largo de la vida a través de itinerarios individualizado cuando tienen impacto laboral, personal y social.

Palabras clave: orientación, competencias, itinerario, desempleo, vulnerabilidad

Abstract

Precarious employment and unemployment are becoming widespread in our society as a structural problem that is associated with increased vulnerability. The International Labor Organization (ILO) and the European Commission (EC)

have been highlighting the role of training throughout life through individualized itineraries that include skills, not only technical, but attitudinal and social, which is why we have proposed an investigation to give voice to unemployed people, especially those with greater vulnerability. The research design is mixed in that it uses a questionnaire to investigate which skills have a greater impact on labour market insertion and a qualitative tool, life histories, to explore in depth the barriers and difficulties of the object of study. The sample comprises 525 unemployed people in Asturias, thirty-seven of whom were randomly selected to deepen the information provided. The results indicate that competences are highly valued, especially those related to personal, organisational and planning skills. On the other hand, unemployment has an impact on personal and emotional aspects, especially when it is prolonged over time. The findings support previous studies that highlight the role of life-long skills training through individualised pathways when they have a labour, personal and social impact.

Keywords: guidance, skills, unemployment, vulnerability

8.1. Introducción, justificación teórica

La Unesco (2021) manifiesta que la gran apuesta que deben hacer los Estados en el siglo XXI debe ser la potenciación de una ciudadanía universal, corresponsable, emancipadora y con alta intensidad de acción para el desarrollo y consolidación de sociedades democráticas que garantice una calidad de vida y un bienestar social básico para la población.

La tarea no es fácil y muchos caminos que se han emprendido van en otra dirección, así nos encontramos con una participación social desequilibrada donde las situaciones de vulnerabilidad emergen en múltiples planos, lo que conduce a un incremento de la desigualdad social con los problemas que de ello se derivan.

Bonet (2009) ya mencionaba que la baja intensidad del ejercicio ciudadano genera estados estructurales de dependencia e incapacidad para la formación de personas críticas y maduras para pensar y actuar por sí mismas. La causa de este hecho no puede buscarse en el desinterés de las personas excluidas sino en el fenómeno de desafiliación o pérdida de vínculos sociales. Por tanto, la idea de la globalización como una puerta abierta hacia una ciudadanía planetaria cosmopolita deben ponerse en cua-

rentena y se hace necesario rediseñar las estrategias internacionales transnacionales donde se reconozca el papel de la educación para el desarrollo de la ciudadanía universal (Cortina, 2005).

Castells (1992) ya nos indicaba que el acceso a los recursos, bienes y servicios era desigual por selectivo desde el momento en que se primaba la rentabilidad sobre un desarrollo social y medioambiental sostenible. El resultado dista mucho de ser equitativo dado que si bien se crea riqueza en términos absolutos su distribución va dejando fuera a un número creciente de regiones y personas que no participan de los beneficios dado que apenas se les tiene en cuenta, o se les ignora totalmente. Estas situaciones provocan procesos de exclusión que afectan diferencialmente a distintos segmentos de población que ven como sus derechos se desdibujan al igual que su capacidad para participar de manera corresponsable. Las macro tendencias citadas hacen así emerger unas tipologías de ciudadanos a los que se van despojando de unos derechos que en nuestro entorno cultural se les habían confiado al Estado pero que poco a poco se van perdiendo a medida que las grandes corporaciones privadas tienen mayor capacidad para modelar las vías de crecimiento supraestatal y extraestatal que consolida los fundamentos de un mercado socialmente insensible que tolera las limitaciones de una democratización insuficiente (González-Melgar, 2022).

Vega *et. al.* (2012) ya nos informaba hace una década que España era uno de los países de Europa que había registrado un mayor aumento de la población en riesgo de pobreza y exclusión social. El debilitamiento del Estado del bienestar se va asociando progresivamente a un empeoramiento de las condiciones de la calidad de vida lo que incrementa las desigualdades de ahí que aquellos sectores que estaban en situación de riesgo sigan en la misma situación y, lo peor, es que en muchos casos su situación ha empeorado. La exclusión a medida que se cronifica repercute negativamente en la capacidad de participación de la ciudadanía dado que limita su capacidad de integración y favorece el establecimiento de círculos viciosos que al retroalimentarse dificultan las posibilidades de acceder y a desarrollar itinerarios personales, sociales y profesionales.

En nuestro caso consideramos que cuando se despliegan políticas sociales coherentes se pueden revertir estas situaciones de desamparo, por tanto, la exclusión social debe plantearse como

una experiencia vital reversible ya que en ella concurren condicionantes situacionales glocales que pueden potenciarla, mitigarla o eliminarla.

A este respecto cabría valorar positivamente la carrera socio profesional como una secuencia de roles que desempeñan las personas a lo largo de su vida incorporados en un entorno científico, tecnológico, económico y político dinámico y situacional que aboga por la innovación continua que actúa directamente en las competencias. Este enfoque lleva implícito una auténtica revolución ya que es necesario generar modelos de capacitación fundamentados en estrategias corresponsables que faciliten los procesos de tránsito entre las etapas de manera vertical, horizontal y transversal lo que sitúa al aprendizaje a lo largo de la vida en un mecanismo de adaptación y evolución imprescindible en la sociedad actual (Álvarez-Arregui y Arreguit, 2018).

El desarrollo de carrera pone el foco de atención en el papel de educación y de la formación, pero también en la Orientación tal y como se recoge en las agendas política de las naciones, avalando un desarrollo competencial ligado al incremento de las capacidades de aprendizaje, adaptación, resiliencia y espíritu colaborativo que permita dar respuestas sostenibles a las necesidades, expectativas y demandas de un mercado laboral que transita hacia estructuras más planas y transversales.

8.2. Marco y contexto de investigación

La sociedad actual se vienen entendiendo en las últimas décadas como un ecosistema global condicionado por grandes macro-tendencias caso de la globalización y el desarrollo científico-tecnológico que ha abierto las puertas a un acceso ingente de datos, información y conocimiento. Esta situación tiene efectos constatables sobre los ejes que guían la vida de las personas caso de las zonas geográficas de residencia, el entorno laboral, la cultura y el ocio, la identidad personal o los sistemas políticos (Alvarez-Arregui, 2019).

En este contexto también somos testigos del proceso de aceleración exponencial que se está produciendo en todos los ámbitos comentados lo que obliga a las personas a una adaptación permanente de sus competencias, necesarias para evitar que se

generen polarizaciones, exclusiones y brechas de alfabetización insalvables. El cambio de escenario está imponiendo el desarrollo de innovaciones que se deben plantear como sistémicas desde el momento que afectan a las competencias de las personas globalmente (saber, saber ser y saber hacer) que hace cada vez más necesarios pactos y alianzas público-privadas que se traduzcan en visiones y estrategias corresponsables que permitan abordar los desequilibrios sistémicos que están emergiendo (Álvarez-Arregui y Arreguit, 2018).

La Unesco (2021) comparte esta propuesta con la potenciación de una ciudadanía universal capaz de participar activamente y de enfrentarse a los desafíos descritos. De ahí que la educación y formación cobren especial importancia como vías reguladoras de esas desigualdades, y posibilitadores de acceso a un empleo. La OIT (2020) confirma estas ideas cuando reconoce que la Formación debe convertirse en un arma de defensa contra la vulnerabilidad por lo que la educación a lo largo de la vida se convierte en una pieza clave del nuevo contrato social que debe establecerse para obtener un beneficio común que permita enfrentarse a un mundo lleno de complejos desafíos. El cambio de situación hace necesario revitalizar la educación y la formación como vías reguladoras que faciliten el acceso a un empleo.

En el escenario de cambio que se dibuja la carrera profesional ya no se presenta como un continuo, sino un camino con entradas y salidas del mercado laboral donde las competencias blandas son fundamentales (Perrenoud, 2008) ya que favorecen la capacidad de adaptación en diferentes contextos. El problema lo volvemos a encontrar en la rigidez de los modelos educativos y de formación vigentes ya que se requiere desarrollar conocimientos y capacidades distintos lo que conlleva poner más énfasis en el trabajo en equipo y la educomunicación lo que necesariamente conlleva unas actitudes profesionales y personales diferentes (Álvarez-Arregui, 2019).

Los desequilibrios emergentes son síntomas de la problemática subyacente solo tenemos que dirigir nuestra mirada hacia el mercado laboral español para encontrarnos con tres millones de desempleados y cientos empresas que no encuentran mano de obra ajustada a sus necesidades tal y como señala por ejemplo el Informe Adecco (2021) sobre «Perfiles deficitarios y escasez de talento en España».

La capacitación competencial cobra ahora un papel protagonista tal y como señala el informe «El futuro del empleo y las competencias profesionales del futuro: la perspectiva de las empresas» (2019), donde se ratifica la escasez de las denominadas *softskills* en los entornos empresariales, especialmente en cualidades como la empatía, la adaptabilidad y la comunicación, lo que avalaba anteriores investigaciones (Alles, 2007; Perrenoud, 2008).

Desde esta perspectiva la carrera profesional se asocia con itinerarios de formación a lo largo de la vida que pongan el foco en el desarrollo competencial lo que revitaliza un aprendizaje formal, informal y no formal que en nuestro contexto cultural se asocian con los Objetivos de Desarrollo Sostenible y su máxima de «no dejar a nadie atrás» y las propuestas que se hacen desde la OIT (2020) donde se subraya la necesidad de potenciar la educación y la formación como arma de defensa contra la nueva vulnerabilidad (González-Melgar, 2022).

Cobrando en este contexto la orientación un mayor protagonismo tal y como señala el Informe McKinsey (2018) que la presenta como bien público (contribución a la sociedad) y privado (promueve el bien del individuo) simultáneamente.

Sin embargo, a pesar de los múltiples programas de orientación con itinerarios de desarrollo competencial y de convocatorias de formación que pretenden acreditar competencias a través de certificados de profesionalidad, los resultados no son los esperados en cuanto a la reducción de las desigualdades y a la mejora de la cohesión y justicia social (OCDE, 2015).

De ahí que hayamos planteado esta investigación empírica para profundizar sobre estas cuestiones dando voz a las personas desempleadas del territorio asturiano, concretamente a aquellas con mayores dificultades de acceso al empleo con una situación de vulnerabilidad.

8.3. Diseño y metodología

Atendiendo a estas cuestiones hemos desarrollado una investigación en la comunidad autónoma del Principado de Asturias que ha tenido como referencia los objetivos que se presentan a continuación:

- conocer la percepción de las personas desempleadas sobre el mercado laboral y las competencias más demandadas.
- profundizar sobre las posibles barreras y obstáculos a los que deben hacer frente los segmentos de población más vulnerables en su proceso de búsqueda de empleo.

Los objetivos anteriores se han abordado desde un estudio empírico que incorpora en su diseño una metodología mixta. Algunas referencias de interés sobre la investigación pueden visualizarse en la tabla adjunta.

Tabla 8.1. Ficha técnica de la investigación

Instrumentos	Cuestionario personas desempleadas. Historias de vida.
Población	64 798 personas en situación de desempleo.
Muestra	525 personas desempleadas participan proyectos orientación Fundación Acción contra el Hambre en el ejercicio 2020 y primer semestre 2021.
Participantes finales	407 personas desempleadas (cuestionario, cuantitativo) 37 personas desempleadas (historias de vida, cualitativo)
Procedimiento muestral	Muestreo estratificado - cuantitativo
Errores muestrales	2,05 % al 95 % de confianza cuantitativo
Confianza	95 %; $Z = 1,96$; $p = q = 0,5$ - cuantitativo
Tratamiento de datos	Base de datos cuantitativa, SPSS.25 Base de datos cualitativa, Aquad 8
Temporalización	Segundo semestre de los años 2020 y 2021

Los participantes forman parte de las personas que están en desempleo en Asturias y que participan en proyectos de acompañamiento en la búsqueda de empleo. Los listados de referencia fueron proporcionados por la Fundación Acción contra el Hambre, entidad de referencia en la ejecución de proyectos de acompañamiento y orientación laboral, en el año 2020-2021. La muestra inicial se estableció en 525 personas. Una vez revisados los seis proyectos de acompañamiento que desarrolla la entidad en Asturias, tramitadas las posibilidades de colaboración y el análisis de los cuestionarios recibidos la muestra final quedó cerrada en 407 personas. El muestreo aleatorio estratificado proporcional aseguró un número equi-

librado de personas desempleadas que representan a los distintos colectivos mencionados en todo el territorio asturiano.

A partir de la revisión de diferentes instrumentos y de la bibliografía correspondiente se optó por la elaboración de un cuestionario *ad hoc*. La escala de medida se diseñó a partir de un sistema de dimensiones, subdimensiones e indicadores que se basa en las aportaciones de distintos autores (Kuperminc *et al.*, 2001; Westling, 2002; Esteve, 2009; Cano-García *et al.*, 2005; Collell y Escudé; 2006; Jennings y Greenberg, 2009; y Rodríguez-Mantilla y Fernández-Díaz, 2015) para los que hemos ido adaptando sus teorías al contexto laboral y formativo de nuestro país y, por supuesto, al área que nos ocupa.

La validación de los cuestionarios se desarrolló a través de un panel de expertos que hicieron dos revisiones en las que participaron 5 investigadores especialistas en la temática de las universidades de Oviedo, Las Palmas de Gran Canaria, Cantabria, Salamanca y UNED. Sus aportaciones permitieron depurar la formulación de cada ítem, así como determinar su inclusión o rechazo en el cuestionario final.

En cuanto a la fiabilidad se establece desde el alfa de Cronbach $\alpha = 0,96$ que aportó resultados muy favorables.

El análisis de datos cuantitativos a través de cuestionario sigue la siguiente secuencia: análisis descriptivo básico; tablas de contingencia; análisis Chi² de Pearson; análisis de regresión logística simple y múltiple; y regresión lineal simple.

El análisis factorial nos ha permitido reducir los datos y lograr grupos homogéneos de variables, siendo la extracción de los factores con el método de componentes principales. A través de la regresión lineal se han relacionado las puntuaciones factoriales con las variables de clasificación. La regresión lineal multivariante y múltiple nos ha permitido incluir en el mismo modelo los factores de una dimensión (variables dependientes, multivariante) y las variables de clasificación (multivariable).

La gestión de los datos cualitativos ha seguido el siguiente procedimiento: clasificación de los comentarios en sus dimensiones respectivas, codificación de segmentos de significado, identificación de los segmentos de significado en base a sus referencias, elaboración de catálogos para agrupar las codificaciones y establecer frecuencias, y selección de segmentos para ilustrar las argumentaciones (Programa AQUAD 8).

Con este procedimiento se han reducido los datos y se ha agrupado la información de manera ordenada a través de búsqueda de ideas clave o recurrentes, elaboración de segmentos de significado identificables, desarrollo de catálogos y vinculación y cruces de códigos cuando se ha considerado necesario. La identificación de los individuos, así como la información de cada segmento de significado se facilita estableciendo unas siglas específicas que permiten especificar las aportaciones de los participantes en los cuestionarios sin dificultad.

Tabla 8.2. Identificación de las personas desempleadas

SIGLAS	EXPLICACIÓN
E HV	Aporta información sobre el origen del segmento de significado E: entrevistas HV: Historia de vida
C E H	Dígitos para identificar el documento y su contenido en la base C: número de control cuestionario: C01, 02..., 407 E: número de control entrevista: E01, E02..., E037 H: Número de control historia de vida: H1, H2..., H10
M H	Género de la persona que participa M: mujer H: hombre
D L C	Situación de desempleo: D L: larga duración C: situación corta de desempleo
E EX	Nacionalidad: E: español EX: extranjero
1 2 3 4	Edad: 1: menor de 30 años 2: de 31 a 45 años 3: de 46 años a 55 años 4: mayor de 55 años
U FP S P C SE	Nivel formativo máximo U: universitario F.P: formación profesional S: secundarios P: primarios C: certificado de profesionalidad SE: sin estudios homologados
Ejemplo	C.264. M. D. L3. E.S. Respuesta del cuestionario n.º 264, es una mujer desempleada de larga duración, mayor de 45 años, española, con experiencia laboral y sin estudios.

8.4. Resultados

8.4.1. Análisis cuantitativo

Se presentan de manera detallada los datos correspondientes al perfil de la muestra en la tabla adjunta.

Tabla 8.3. Perfil

Variables demográficas: demografía	Todos	Mujeres	Hombres
	N (%)	N (%)	N (%)
Total	406		
Sexo			
Mujer	276 (68)	276 (100)	
Hombre	130 (32)		130 (100)
Edad			
Menor 30 años	62 (15,3)	36 (13)	26 (20)
Entre 31/44 años	142 (35)	104 (37,7)	38 (29,2)
Mayor de 45 años	202 (49,8)	136 (49,3)	66 (50,8)
Nacionalidad			
Española	347 (85,5)	233 (84,4)	114 (87,7)
No española	59 (14,5)	43 (15,6)	16 (12,3)
Tiempo situación desempleo			
Menos de 6 meses	106 (26,1)	65 (23,6)	41 (31,5)
Entre 6 meses y 1 año	91 (22,4)	69 (25)	22 (16,9)
Entre 1 año y 3 años	120 (29,6)	79 (28,6)	41 (31,5)
Más de 3 años y otros	89 (21,9)	63 (22,8)	26 (20)
Años de experiencia laboral			
< 1 año	59 (14,5)	37 (13,4)	22 (16,9)
Entre 1 año y < 5 años	74 (18,2)	52 (18,8)	22 (16,9)
Entre 5 años y 10 años	54 (13,3)	40 (14,5)	14 (10,8)
Más de 10 años	219 (53,9)	147 (53,3)	72 (55,4)
Estudios cursados y finalizados			
Universitarios	156 (38,4)	128 (46,4)	28 (21,5)
Bachiller y FP	160 (39,4)	101 (36,6)	59 (45,4)
ESO y Primaria	90 (22,2)	47 (17)	43 (33,1)

En este contexto cabe destacar que las personas que han respondido al cuestionario en un 68 % han sido mujeres y el 32 % han sido hombres como se observa en la tabla 8.3. La edad de los participantes en un 49,8 % son mayores de 45 años. Seguida de 142 respuestas y por tanto un 35 % de las respuestas correspondientes personas entre 31 y 44 años. Menos representativo es el número de personas menores de 25 años con un 8,6 % de las respuestas. Dentro del colectivo de personas desempleadas el 85,5 % tienen nacionalidad española y el 14,5 % no tienen la nacionalidad española. Respecto al tiempo en situación de desempleo el 29,6 % de las personas que cumplimentar con el cuestionario llevan entre un año y tres años desempleados, en segundo lugar, se sitúan quienes llevan desempleados menos de seis meses con un 26,1 %. Por último, dentro de las personas desempleadas nos encontramos con un 39,4 % que han cursado a un bachiller o una formación profesional, en segundo lugar, el 38,4 % han cursado estudios universitarios y por último el 22,2 % han cursado estudios primarios o la ESO.

Tabla 8.4. Puntuaciones medias

Competencias que son valoradas por las empresas y más demandadas laboralmente	Media Desviación
Y. Comunicación	05,1 (3,0)
Z. Iniciativa	05,0 (3,1)
AA. Habilidades sociales	05,1 (3,0)
AB. Compromiso	05,6 (3,2)
AC. Creatividad	04,5 (2,9)
AD. Flexibilidad	05,5 (3,2)
AE. Resolución de problemas	05,6 (3,2)
AF. Gestión del tiempo	05,4 (3,2)
AG. Autocontrol	05,2 (3,2)
AH. Autoconfianza	04,9 (3,0)
AI. Organización	05,6 (3,2)

Los resultados que podemos ver en la tabla 8.4 sobre las competencias más valoradas y demandas señalan que la respuesta con más puntuación es el «compromiso» (5,6), la «organización» (5,6), y resolución de problemas, todas ellas son competencias que reflejan una actitud proactiva ante las dificultades para enfrentarse al puesto de trabajo, de ahí que sean muy valoradas. Sin embargo, la respuesta con menos puntuación es la creatividad (4,5), autoconfianza (4.,9) y la iniciativa (05,0) que son competencias relacionadas con puestos más específicos, frente a las anteriores que son más extrapolables a cualquier puesto de trabajo. Además, las menos valorados son competencias de carácter individual o personal, lo cual puede repercutir en su menor valoración, al entenderse como competencias con menor repercusión en el tejido empresarial.

Los valores medios de respuesta (ver tabla 8.5) se han comparado principalmente con las variables sexo, edad, nacionalidad, tiempo en situación de desempleo, experiencia laboral y titulación máxima (con bachiller y formación profesional agrupados en una categoría).

Tabla 8.5. Valores p de la prueba Kruskal-Wallis

COMPETENCIAS	Sexo	Edad	Nacionalidad	Tiempo desempleado	Experiencia	Estudios
Y. Comunicación	0,074	0,137	0,531	0,157	0,148	0,158
Z. Iniciativa	,0,472	0,008	0,027	0,279	0,064	0,224
AA. Habilidades sociales	0,017	0,040	0,015	0,049	0,057	0,088
AB. Compromiso	0,426	0,005	0,036	0,088	0,393	0,182
AC. Creatividad	0,567	0,033	0,001	0,025	0,129	0,112
AD. Flexibilidad	0,129	0,000	0,123	0,017	0,218	0,179
AE. Resolución de problemas	0,480	0,026	0,054	0,076	0,347	0,215
AF. Gestión del tiempo	0,352	0,007	0,014	0,082	0,262	0,260
AG. Autocontrol	0,076	0,012	0,083	0,034	0,126	0,121
AH. Autoconfianza	0,260	0,079	0,009	0,073	0,438	0,182
AI. Organización	0,31	0,133	0,006	0,038	0,373	0,073

Se recuerda a este respecto que se consideran valores significativos con un error del 5 % si el valor p (usando la prueba de Kruskal-Wallis es ≤ 0.05 y que se consideran valores significativos con un error del 10 % si el valor p es ≤ 0.1 . Los valores más bajos del valor p sugieren que existe bastante evidencia en la muestra para que se pueda rechazar la hipótesis nula (no asociación con nuestras variables demográficas en este caso) para la población. El valor p de las pruebas de Kruskal-Wallis se recoge en la tabla adjunta (valores $p \leq 0.1$ se presentan en negrita y valores $p \leq 0.05$ se presentan marcados en amarillo)

Las variables que más influyen las respuestas son la edad con puntuaciones, en general, más altas en los menores de 30 años que en las demás franjas de edad. Este resultado puede ser debido a que las personas más jóvenes a lo largo de su vida personal y formativa ya tienen incorporado el valor de las competencias y su papel en el mercado, situación que en otras franjas de edad aún no se ha conseguido.

En cuanto a la nacionalidad, las puntuaciones, en general, más bajas se encuentran en la población española, lo cual entendemos que puede ser un reflejo de la poca interiorización del concepto de competencias y su valor en el mercado laboral, situación que en otros países es más habitual y reconocido. Si se tiene en cuenta el tiempo que llevan en situación de desempleo encontramos las puntuaciones más altas en aquellas con menos de 1 año desempleadas. Este aspecto corrobora la hipótesis de que cuanto más tiempo permanezcamos desempleados más nos alejamos de las demandas y desconocemos más sus necesidades.

Hay que destacar por último en cuanto al género, que las mujeres puntúan más alto que los hombres «las habilidades sociales» (5,3 vs. 4,6), «la organización» (5,8 vs. 5,1) y la comunicación «(5,3 vs. 4,6). La puntuación para las otras preguntas también es más alta en las mujeres, pero las diferencias no parecen estadísticamente significativas.

En el análisis factorial exploratorio para las preguntas de este bloque 1 a través del método de extracción de componentes principales nos encontramos que la medida de adecuación muestral Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) es de 0.97 y el valor p de la prueba de esfericidad de Barlett es < 0.001 . Aquí se obtiene un factor que explica el 90 % de la varianza por lo que no se realiza

Tabla 8.6. Saturación, especificidad y KMO del factor

Variable	Saturación en el factor	Especificidad	KMO
Y. Comunicación	0,91	0,17	0,98
Z. Iniciativa	0,93	0,13	0,97
AA. Habilidades sociales	0,95	0,11	0,98
AB. Compromiso	0,97	0,06	0,97
AC. Creatividad	0,91	0,18	0,95
AD. Flexibilidad	0,94	0,12	0,96
AE. Resolución de problemas	0,98	0,05	0,96
AF. Gestión del tiempo	0,97	0,06	0,98
AG. Autocontrol	0,96	0,08	0,96
AH. Autoconfianza	0,95	0,11	0,96
AI. Organización	0,97	0,06	0,96

rotación. Los valores de unicidad o especificidad son bajos, lo que indica que las proporciones de esas variables explicadas por el factor son elevadas. La saturación en el factor de los diferentes ítems, así como los valores de especificidad.

Tabla 8.7. Valores medios de las respuestas y valores p

	Media (error típico)	p value
Todas	5,2 (0,1)	
Sexo		
Mujer	5,4 (0,2)	0,153
Hombre	4,9 (0,3)	
Edad		
Menor 30 años	6,1 (0,4)	0,017
Entre 31/44 años	4,9 (0,2)	
Mayor de 45 años	5,1 (0,2)	
Nacionalidad		
Española	5,1 (0,2)	0,022

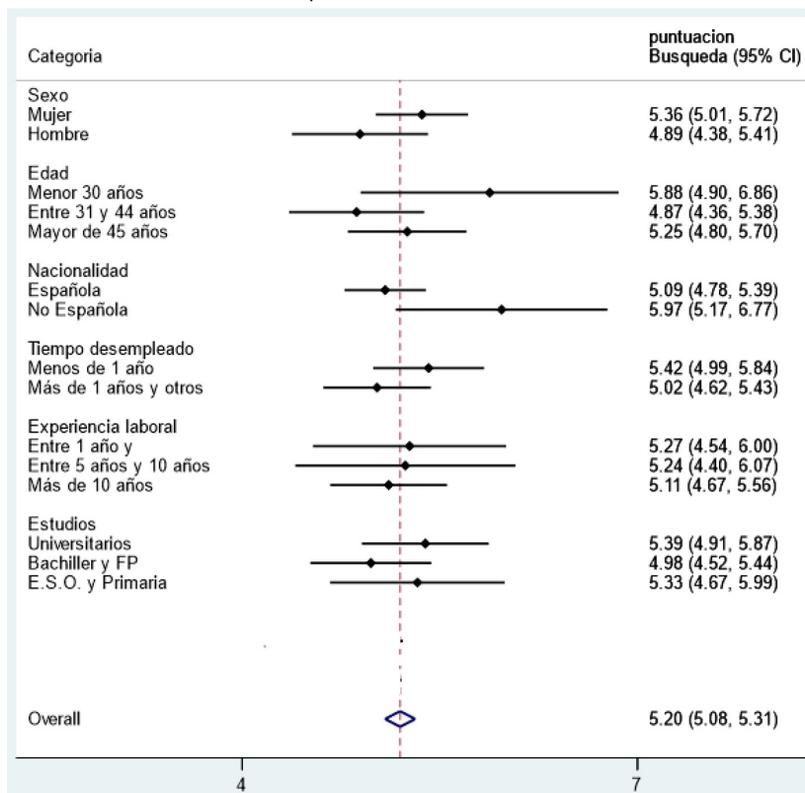
No española	6,1 (0,4)	
Tiempo desempleado		
>Menos de 1 año	5,5 (0,2)	0,041
> 1 año y otros	5 (0,2)	
Experiencia		
< 1 año	5,8 (0,4)	
Entre 1 año < 5 años	5,3 (0,4)	0,091
Entre 5 años y 10 años	5 (0,4)	
Más de 10 años	5,1 (0,2)	
Estudios		
Universitarios	5,5 (0,2)	0,126
Bachiller y FP	4,9 (0,2)	
ESO y Primaria	5,4 (0,3)	
Tiempo no registrado SS		
Registrado en la SS	5,3 (0,3)	0,886
Menos de 1 año	5,3 (0,3)	
Más de 1 año	5,1 (0,2)	

Al existir solo un factor, se realiza un análisis con la puntuación media del bloque de preguntas. En cualquier caso, el valor medio de todas las preguntas es 5,2 (error típico 0,2), con una puntuación más alta en los menores de 30 años y en los no españoles. En la tabla se observa que las personas menores de 30 años y las personas de nacionalidad no española puntúan más alto este bloque de preguntas (6,1 en ambos casos). También parece que las personas con menos de 1 año desempleadas puntúan más alto este bloque que las personas con más de un año de desempleo y las personas con menos de un año de experiencia más alto que las personas con más de un año de experiencia. Las mujeres se sitúan por encima de la media y con 0,5 puntos encima de los hombres.

Finalmente, la regresión univariable corrobora los resultados de la prueba de Kruskal-Wallis, con valores más altos en las personas menores de 30 años (con respecto a los otros grupos de

edad) y las personas de nacional no española (con respecto a los españoles). Los resultados de la regresión multivariable indican que la variable más influyente es la nacionalidad, con una puntuación estadísticamente más alta en las personas de nacionalidad no española con relación a las españolas.

Tabla 8.8. Puntuaciones esperadas



Las puntuaciones esperadas a partir del análisis de la regresión a las respuestas pueden verse en la tabla 8.8 mantiene el análisis destacando con puntuaciones superiores la población no española y la población menor de 30 años. Siendo también significativamente superior a la media en las mujeres y en las personas desempleadas con estudios universitarios con menos de 1 año desempleados.

8.4.2. Análisis cualitativo

Se procedió al análisis del contenido de las historias de vida para establecer los frecuencias individuales relativas y totales de los códigos, las categorías y los catálogos. La identificación de las personas se realizó en función de las variables sociodemográficas de: sexo, Situación de Desempleo, tiempo en situación de desempleo, edad, nacionalidad y nivel de estudios. El análisis de contenido generó 42 categorías relacionadas con las dificultades a las que se enfrentan en su proceso de desempleo que se distribuyeron en tres catálogos: debilidad, amenaza y oportunidad. A modo de ejemplo, recogemos información relevante sobre los catálogos establecidos, que nos llevarán a unas conclusiones y propuestas de mejora.

Catálogo 1. Debilidad

Este catálogo recoge las cuestiones que consideran más deficitarias Este escenario destaca las dificultades para la persona desempleada de origen extranjero para la homologación de titulaciones académicas que tiene repercusión para ejercer su profesión en nuestro país. Proceso prolongado que suele tener un coste económico, al que difícilmente pueden hacer frente. Las competencias tecnológicas y la dotación de recursos son carencias que influyen en las posibilidades de inserción de las personas. Y, por último, el escaso conocimiento del mercado y de las salidas formativas y laborales, tiene repercusión en el proceso de búsqueda de empleo.

Algún ejemplo de ratificación de las argumentaciones:

Logré homologar el bachiller, pero el proceso se alarga demasiado y conlleva un coste económico que no pude asumir y te lleva a renunciar a tú profesión. (H8.M-D.L.2.EX.N.SE)

No acabé la ESO y tengo carencias académicas. Nunca trabajé y no sé bien qué hacer. (H6. H.D.C.1.E.N. O)

No tengo ni móvil, así que tengo que dejar el número de teléfono del albergue. Hoy en día sin móvil, ni mail, las oportunidades son muy pocas. (H10. M.D.L.3.S. S).

Catálogo 2. Amenazas

Dentro de este catálogo nos encontramos que las mayores críticas están relacionadas con la exigencia de un mercado laboral tanto en competencias técnicas como actitudinales, no ajustados al puesto a desempeñar, requerimientos con poca correlación con la compensación económica o condiciones laborales ofertadas. Otra amenaza, son los prejuicios hacia determinados colectivos como personas mayores de 50 años que hacen difícil su inserción. Se destaca como los recursos de apoyo del territorio no se ajustan a las particularidades de las personas, sino que parten de una visión homogénea y sancionadora. Y por último la desmotivación de las personas para continuar con el proceso de búsqueda de empleo, al tener pocos o nulos resultados, repercutiendo en su autoestima y acarreándoles problemas personales, emocionales y en ocasiones de salud mental.

El mercado laboral es poco estable, te llaman dos días y para la calle, y claro cobrando un salario social que te lo cortan no te puedes arriesgar. (H25. M.D.L.3.E.S.P-BAE-D-SL)

Yo tengo depresión desde hace años porque siento que no sirvo para nada. (H9. H.D.L.2.E.S.U)

Estuve en tratamiento por temas personales de mi divorcio, y claro estar desempleada no ayuda a estar bien, porque le das muchas vueltas a la cabeza y no eres capaz de planificarte para conseguir tus objetivos. (H25. M.D.L.3.E.S.P-BAE-D-D-P)

Que no te vales por ti misma, la gente piensa que eres una vaga, tú te sientes así también a veces. (H25. M.D.L.3.E.S.P-BAE-D-RS)

Piden experiencia, y si no te dan una oportunidad cómo consigues la experiencia. Y muchas veces si te conocieran se darían cuenta que puedes suplir esa falta de experiencia. (H6. M.D.L.2.E.S. FP-BAE-D-FE).

Catálogo 3. Oportunidades

La participación en proyectos de acompañamientos es valorada positivamente como herramienta para generar rutinas y favorecer relaciones sociales, todas ellas muy mermadas cuando el desempleo se prolonga en el tiempo. Especialmente valorado es

cuando estos proyectos contemplan acciones grupales de desarrollo competencial y contacto con empresas. La formación es otro aspecto señalado como una oportunidad especialmente cuando lleva asociada unas prácticas no laborales, pues es considerado una forma de mejorar el conocimiento del mercado laboral y darse a conocer.

Para mí fue una tabla de salvación porque me obligo a tener un horario, dos veces a la semana. (H1. M.D.L.3.E.S.U)

Yo antes no me valoraba, y he creído que no valía demasiado. Pero ahora con estos proyectos me he descubierto y me he conocido a mis 60 años. (E7. H.D.L.4.E.S.S-BAE-O-Dc)

Formarse, los certificados de profesionalidad creo que es una buena opción. Yo lo descubrí muy tarde. (E10. M.O.4.E.S.U-BAE-O-F)

Acabar el contrato que tengo del plan de empleo me permitirá cobrar la prestación de mayores de 52 años que cotiza para la jubilación. (E10. M.O.4.E.S.U-BAE-O-Re)

8.5. Discusión y conclusiones

Los resultados refuerzan la hipótesis del reconocimiento del papel de las competencias dentro del mercado laboral, y concretamente, como factor para mejorar la empleabilidad. Este discurso ha calado más en la población más joven, concretamente, menores de 30 años, y personas de nacionalidad extranjera, donde el desarrollo competencial en sus países de origen se valora mejor que en España, de ahí, las puntuaciones más elevadas. Respecto a las competencias mejor consideradas resulta llamativo que son valoradas especialmente aquellas que tienen una relación directa con el desarrollo dentro de una empresa, y menos, aquellas, más centradas en el desarrollo personal y que pudiera tener a posteriori una mayor integración en el mercado laboral.

La competencia de la creatividad tiene bajas puntuaciones al igual que las de iniciativa y habilidades sociales. Estos resultados pueden asociarse a una visión del mercado laboral tradicional, donde se entiende la competencia profesional como el dominio

de una serie de habilidades técnicas o personales, vinculadas al «saber hacer», «saber ser» y «saber estar» en un sector u ocupación concreto. Sin embargo, los últimos informes como «Cambios en los perfiles profesionales y necesidades de Formación Profesional en España. Perspectiva 2030» (2022) señalan que la principal demanda de cualificación de las empresas es conseguir trabajadores polivalentes con capacidad de adaptación lo que relega la especialización en el momento de entrada en la empresa/compañía ya que esa formación se podrá adquirir directamente en el puesto de trabajo. En nuestra opinión la divergencia se genera en la percepción distorsionada de la competencia ya que cuando se relaciona excesivamente con el desempeño concreto de un puesto de trabajo se produce una minusvaloración de las competencias transversales y sistémicas lo que repercute negativamente en la capacidad de gestionar el desempeño laboral como ciudadanos que se autogestionan en una sociedad dinámica. Ante las carencias detectadas se hace necesario promover el entrenamiento de las competencias «soft» en los programas formativos de los ciclos, en los certificados de profesionalidad y en los programas de acompañamiento de las personas en proceso de búsqueda de empleo.

Las conclusiones también refuerzan la necesidad de profundizar en la eliminación de las barreras que emergen en las personas desempleadas lo que hace necesario su consideración en los itinerarios de acompañamiento que se desplieguen ya que su impacto será positivo en cuanto a la satisfacción y la participación activa de las personas y reducirá la desmotivación o la culpabilidad que se está interiorizando por estos colectivos. Atendiendo a estas cuestiones queremos cerrar este apartado poniendo en valor la importancia de la orientación a lo largo de proceso vital de la persona si se quiere que los itinerarios de aprendizaje personalizados generen competencias en las personas que redunden en una mejor de su bienestar físico y emocional.

Referencias

- Adecco Employer (ed.) (2021). *Informe Adecco sobre perfiles deficitarios y escasez de talento en España*. Adecco Research. <https://bit.ly/3bKjLB8>
- Alles, M. A. (2011). *La incidencia de las competencias en la empleabilidad de profesionales*. Académica Española.

- Álvarez-Arregui, E. y Arreguit, X. (2018). The future of the University and the university of the future. Ecosystems of continuous training for a learning and teaching society sustainable and responsible. *Aula Abierta*, 48 (4), 447-480.
- Álvarez-Arregui, E. (2019). *Universidad, investigación y conocimiento: comprensión e intervención en una sociedad compleja*. Universidad de Oviedo.
- Blázquez, M. L, Masclans, R. y Canals, J. (2019). *El futuro del empleo y las competencias profesionales del futuro: la perspectiva de las empresas*. Instituto de Estudios Superiores de Empresa. <https://bit.ly/3NswNF3>
- Bonet, A. J. (2009). La ciudadanía como proceso de emancipación. Retos para el ejercicio de ciudadanía de alta intensidad. *Astrolabio: Revista Internacional de Filosofía*, 9, 13-24. <https://bit.ly/3FGs0nY>
- Caixa Bank Informe (2022). *Cambios en los perfiles profesionales y necesidades de formación profesional en España. Perspectiva 2030*. CaixaBank Dualiza. <https://bit.ly/40iY315>
- Cano García, E. (2005). Cómo mejorar las competencias de los docentes. *Educatio Siglo XXI*, 23, 231-233. <https://revistas.um.es/educatio/article/view/126>
- Castel, R. (1992). La inserción y los nuevos retos de las intervenciones sociales. En: F. R. Álvarez-Uría. *Marginación e inserción: los nuevos retos de las políticas sociales* (pp. 25-36). Endymion.
- Collell, J. y Escudé, C. (2006). Maltrato entre alumnos (I). Presentación de un cuestionario para evaluar las relaciones entre iguales. *CESC Conducta y experiencias sociales en clase. Ámbitos de Psicopedagogía*, 12, 812-825. <https://bit.ly/3U2XQ2m>
- Cortina-Orts, A. (2005). Ética de la empresa, no solo responsabilidad social. *Revista de Empresa: la Fuente de Ideas del Ejecutivo*, 11, 40-49. <http://bit.ly/3SYZEs4>
- Esteve, J. M. (2009). La profesión docente en Europa: perfil, tendencias y problemática. La formación inicial. *Revista de Educación*, 340, 19-86. <http://bit.ly/3NuPvlz>
- González-Melgar, C. (2022). *Competencias transversales para la empleabilidad de personas en situación de vulnerabilidad* (tesis doctoral inédita).
- Jennings, P. A. y Greenberg, M. T. (2009). The prosocial classroom: teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes. *Review of Educational Research*, 79 (1), 491-525. <https://bit.ly/3haWKmU>

- Kupermic, G. P., Leadbeater, B. J. y Blatt, S. J (2001). School social climate and individual differences in vulnerability to psychopathology among middle school students. *Journal of School Psychology*, 39 (2), 141-159. [https://psycnet.apa.org/doi/10.1016/S0022-4405\(01\)00059-0](https://psycnet.apa.org/doi/10.1016/S0022-4405(01)00059-0)
- Mac Kinsey Company (2018). *Notes from the AI frontier modeling the impact of AI on the world economy*. Mac Kinsey Global Institute.
- OCDE (2015). *Panorama de la educación*. Secretaría General Técnica. <https://bit.ly/3fqWiQX>
- OIT (2020). *Perspectivas sociales y del empleo en el mundo. Tendencias 2020*. OIT. <https://bit.ly/3Dur437>
- Perrenoud, P. (2008). Construir las competencias ¿es darle la espalda a los saberes? *Revista de Docencia Universitaria*, 6 (2), 53-159. <https://bit.ly/3DViHiw>
- Rodríguez-Mantilla, J. y Fernández-Díaz, M. J. (2015). Diseño y validación de un instrumento de medida del clima en centros de Educación Secundaria. *Educación XX1: Revista de la Facultad de Educación*, 18 (1), 71-98. <https://bit.ly/3T67bFf>
- Unesco (2021). *Informe de la Comisión Internacional sobre el Futuro de la Educación*. Unesco. <https://bit.ly/40iY3l5>
- Vega-Fuente, A., Aramendi-Jauregui, P. y Garín-Casares, S.M. (2012). Adolescentes y jóvenes. *Zerbitzuan: Gizarte*, 52, 167-178.
- Wellington, J. (2005). The «soft skills» of success: be it high tech, low tech, or no tech. *Vital Speeches of the Day*, 71, 624. <http://bit.ly/3haR0Ju>

La educación superior en contexto poscovid: retos de la investigación e innovación desde ciencias de la salud y de educación para una nueva enseñanza

GUSTAVO DE LA HOZ HERRERA
Universidad Libre de Colombia

*¿Cómo le gustaría que fuese la educación superior en 2050?
Educación superior para todos, centrada en el estudiante,
organización del conocimiento y una educación más integrada
y conectada a múltiples niveles con la sociedad y el planeta.*
(Unesco, 2021, p. 39)

Resumen

Para el desarrollo de las políticas públicas de educación superior, es importante una participación activa del Estado, las instituciones de educación superior (IES) y la sociedad, las cuales puedan garantizar el desarrollo de medidas para fomentar una educación integral de calidad. Teniendo en cuenta el concepto de Política, como el conjunto de las acciones del Estado que buscan optimizar las prácticas llevadas a cabo en el ámbito de la educación, otorgando las herramientas para involucrarse en el modo en el cual se producen y distribuyen los conocimientos en una sociedad determinada. En tiempos de pos pandemia, se exige que las políticas educativas demuestren complejidad, diversidad, flexibilidad, para evidenciar que, la enseñanza está centrada en los estudiantes; sumado a todo lo anterior, una enseñanza basada en los aprendizajes. Además, la enseñanza se debe centrar en los resultados, en dinámicas activas, basada en las TIC, es efecto, se requiere cambiar la tradicional enseñanza memorística y fragmentada. Para implementar esta nueva política, se hace necesario modificar la gestión docente, gestión estudiantil, gestión del currículo y la enseñan-

za, la innovación y las TIC, la educación global, la gestión educativa, todo ello nos debe conllevar a una verdadera calidad educativa.

Palabras clave: calidad, gestión, política.

Abstract

For the development of public policies for higher education, it is important an active participation of the State, higher education institutions (HEIs) and society, which can guarantee the development of measures to promote comprehensive quality education. Taking into account the concept of Policy, as the set of State actions that seek to optimize the practices carried out in the field of Education, providing the tools to get involved in the way in which knowledge is produced and distributed in a determined society. In post-pandemic times, educational policies are required to demonstrate complexity, diversity, and flexibility, to show that teaching is student-centered; Added to all of the above, a teaching based on learning. In addition, teaching should be focused on results, on active dynamics, based on TIC, in effect, it is necessary to change the traditional rote and fragmented teaching. To implement this new policy, it is necessary to modify teacher management, student management, curriculum and teaching management, innovation and TIC, global education, educational management, all of which should lead us to a true educational quality.

Keyword: quality, management, policy.

La estructura de la educación superior en Colombia incluye los niveles de pregrado y postgrado universitarios, además de los niveles tecnológico y técnico; esta estructura general de la educación superior colombiana incluye un Sistema de Aseguramiento de la Calidad (SACES). (OCDE- MEN, 2016). El SENA es la institución dedicada a brindar programas de Educación para el Trabajo y el Desarrollo Humano (ETDH), que brinda la opción de acudir a la educación superior, de manera similar a lo que sucede con estudiantes egresados de instituciones que ofrecen programas de educación superior tradicional. (Sena, S, F)

El Gobierno colombiano interviene directamente en la calidad de la educación superior, se concluye que esa intervención se refiere primordialmente, a la financiación de la educación pública, así como a la regulación de carácter general, teniendo en cuenta que las instituciones de educación superior gozan de autonomía. Adicionalmente, el Estado colombiano ofrece créditos para acceder a la educación superior, así como otras líneas dirigi-

das a programas técnicos profesionales, tecnológicos, entre otros. En Colombia hasta el año 2017 estuvo vigente el programa Ser Pilo Paga, que fue sustituido por un nuevo programa, denominado Generación E (Generación de Excelencia Académica). (Álvarez, 2017)

Por otra parte, la intervención estatal también se refiere a la evaluación de las competencias desarrolladas por los estudiantes, por medio de las pruebas de estado (SABER PRO); el Sistema Nacional de Información de Educación Superior (SNIES), a través del Observatorio Laboral para la Educación (OLE); el Sistema para el Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (SACES) y el Sistema de Prevención y Análisis de la Deserción en las Instituciones de Educación Superior (SPADIES). Igualmente tienen competencia en estos temas el Consejo Nacional de Educación Superior, el Consejo Nacional de Acreditación (CNA) y el Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior (ICFES).

Así las cosas, el sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior requiere tanto al sistema de educación superior como a las instituciones dedicadas a dicha labor para que, enuncien propósitos que estén acordes con el ambiente en donde estos se ejecutan, por lo que no son uniformes en todo el país, sino que se deben adaptar a las condiciones particulares de cada región. De igual manera, se desarrolla teniendo en cuenta tres aspectos como son: la cantidad y calidad de los estudiantes, de los profesores y los recursos y los medios educativos.

En efecto, el desarrollo de políticas enfocadas en aumentar el acceso a la educación superior puede conllevar a aumentos significativos en la educación de las personas y por ende en la transformación y progreso del país. Sin embargo, el análisis de todos los resultados a los que han llegado los diferentes autores, sugiere que aún es necesario brindar un mayor apoyo educativo a los estudiantes de estratos socioeconómicos bajos, los cuales se encuentran en una posición económica y social desfavorable (Puentes, 2019).

Teniendo en cuenta que, la implementación de este tipo de políticas públicas ha demostrado tener resultados positivos en los aumentos de cobertura de la educación en una población, y, por ende, en la reducción de la desigualdad educativa. Con la implementación de programas diseñados a partir de políticas

públicas, se observa una reducción importante en la desigualdad del acceso a la educación superior. De igual forma, se observó que aquellos gobiernos que financian la educación superior a través de diferentes políticas públicas, presentan mayores tasas de educación, y esto refleja un mayor progreso de la sociedad, ya que el propósito fundamental de evaluar estas políticas de educación es garantizar que estas contribuyan de manera efectiva al crecimiento sostenible del país en términos de reducción de pobreza, mejoramiento del bienestar social y desarrollo humano así como la transformación de las sociedades hacia países económicamente sostenibles dentro de la sociedad del conocimiento.

Para el desarrollo de las políticas públicas de educación es importante una participación activa del Estado, las instituciones de educación superior (IES) y la sociedad, las cuales puedan garantizar el desarrollo de medidas para fomentar una educación de calidad a través de (i) un sistema pedagógico enfocado en la calidad integral de los estudiantes, (ii) una mayor inversión en materiales y herramientas de aprendizaje, (iii) formación de los docentes, (iv) mecanismos eficientes para la evaluación de la calidad y (v) estrategias enfocadas en identificar oportunidades de mejora para elevar de forma permanente la calidad de la educación. (Puentes, 2019)

Es por ello que, el devenir de la política pública en Colombia en materia de educación superior, no se debe concentrar solo en la financiación y en los profundos debates que surgen alrededor de ella, sino en temas centrales como la calidad, la estructura del sistema, los fundamentos y alcances de la intervención del estado, la cobertura, la internacionalización, la investigación, la pertinencia, entre otros ejes; sin dejar de lado el papel protagónico del docente como aquella persona líder que posee la capacidad para reflexionar, comunicar y construir cultura en contextos educativos diversos y divergentes, sumado a la perspicacia del estudiante como el sujeto ciudadano en formación, que no solo es receptor de la oferta educativa, sino que es una persona inmersa en la cultura de la investigación y la sociedad del conocimiento. Ambos, docentes y estudiante son la llave mágica para que las instituciones de educación superior, sean redes académicas en construcción, centros de desarrollo al servicio de la investigación, la innovación y la creatividad, puentes entre la comunidad

y el estado, gestoras de conocimientos y constructoras de comunidades de paz.

Con relación a la política universitaria, se hace necesario tener en cuenta la definición del término *política*, del griego *politiké tecne*, «el arte de las cosas del Estado». También, se define como el conjunto de las acciones del Estado que buscan optimizar las prácticas llevadas a cabo en el ámbito de la educación. Herramienta de los gobiernos para involucrarse en el modo en el cual se producen y distribuyen los conocimientos en una sociedad. (Bernal, 2016)

La realidad de las IES colombianas en tiempos de pospandemia, exige que estas demuestren complejidad, diversidad, flexibilidad, que la enseñanza demuestre estar centrada en los estudiantes; sumado a todo lo anterior, una enseñanza basada en los aprendizajes. Además, la enseñanza se debe centrar en los resultados, en dinámicas activas, enseñanza basada en las TIC, es efecto, se requiere cambiar la enseñanza memorística y fragmentada.

Por otra parte, con relación a la gestión de la IES, es necesario tener en cuenta el concepto de gestión, del lat. *gestio-onis*, «acción y efecto de gestionar». Es decir, es el conjunto de decisiones que se llevan a cabo en las esferas gubernamentales para el rumbo educativo de la nación.

Así las cosas, en el sector educativo, se puede clasificar la gestión en: gestión docente, gestión estudiantil, gestión del currículo y la enseñanza, de la calidad de la enseñanza, de la innovación y las TIC, la educación global, la gestión educativa, todo ello nos debe conllevar a una verdadera calidad educativa. La gestión docente, implica revisar las viejas y nuevas tareas de los docentes, ajustar las competencias docentes, reconocer el docente como coach, mentor, tutor, acompañante, tener presente los indicadores de calidad docente y promover las buenas prácticas de los docentes.

La gestión estudiantil nos invita a acrecentar la masificación de la cobertura, preguntarnos quiénes y cómo son los nuevos estudiantes, a tener presente la deserción estudiantil, las causas de deserción académica, a promover el aprendizaje individualizado versus el colectivo y a suscitar la enseñanza centrada en el estudiante.

La **gestión del currículo y la enseñanza** indica reconocer la tendencia a la flexibilización curricular, implementar las peda-

gogías activas, el currículo por competencias, las competencias profesionales y los resultados de aprendizaje.

La gestión de la calidad de la enseñanza significa tener presente la reforma de la calidad y los ciclos de calidad, los factores e indicadores de calidad, la evaluación de la calidad de los programas educativos, entre otras.

La gestión de la innovación y las TIC estimula la virtualización de la enseñanza y el aprendizaje, el uso académico de las TIC, y la educación a distancia.

La gestión de la educación global invita a la internacionalización académica, reconocer las dimensiones de la internacionalización y los indicadores de la misma.

La gestión educativa de las IES nos invita a involucrar a los estudiantes, los docentes y toda la comunidad educativa.

En síntesis, la calidad educativa significa: prestigio/excelencia, resultado, cambio, adecuación de propósitos, perfección o mérito académico.

Las instituciones de educación superior en tiempos de poscovid, tienen como reto minimizar el impacto del coronavirus y evitar la expansión de la covid-19; ello implica que, la IES deben continuar desarrollando sus planes de estudio, a través de campus virtuales y una reprogramación de los calendarios académicos como lo expreso la OMS, y la Unesco, en el 2020. (Villalpando, 2021)

Se reconocen actualmente, tres competencias esenciales de los docentes en tiempos de poscovid, a saber: (i) organización y planificación de la enseñanza, con base en el modelo didáctico institucional, la iniciativa personal de los docentes y unas nuevas evaluaciones. (ii) innovación y creatividad de la enseñanza, utilizando estrategias didácticas transformadoras, tareas con creciente exigencia cognitiva, investigación formativa. (iii) optimismo y entusiasmo permanentemente, para superar las tensiones personales y de los estudiantes, reconocer los problemas digitales. (Villalpando, 2021)

Como consecuencia de las cuarentenas obligatorias decretadas por los Gobiernos y el acceso restringido a los campus universitarios, las universidades migraron sus procesos de enseñanza-aprendizaje hacia la presencialidad asistida por tecnología. Colombia es el país con el periodo de mayor duración de cuarentena o aislamiento preventivo decretado por el Gobierno nacional (del 25 de marzo al 30 de agosto de 2020).

Esta situación de poscovid ha exigido a las IES que redefinan, reconfiguren y transformen su gestión desde las diferentes categorías, lo cual ha generado un escenario de incertidumbre con relación a la duración en el tiempo de estas.

Las principales estrategias implementadas desde la gestión académica, fueron: cambios en el sistema de admisión de los estudiantes nuevos, cambios en el sistema de calificaciones, transición hacia la educación virtual, adquisición de programas, plataformas u otras herramientas virtuales para la educación, inversión en material bibliográfico digital, alianzas estratégicas con plataformas virtuales, entre otras.

Las estrategias desde la investigación: desarrollar proyectos relacionados con la pandemia y pos pandemia; articulación de los grupos, líneas, centros y laboratorios de investigación, con las instituciones de salud.

Estrategias desde la extensión y proyección social: socialización de las estrategias implementadas para la prevención y autocuidado de la covid-19, apoyo en los procesos de investigación relacionadas con la pandemia, apoyo a la gestión administrativa de los planes y programas de emergencia para el manejo de la covid-19 en las instituciones prestadoras de servicios de salud, colaboración en el desarrollo de nuevos equipos e insumos clínicos, el procesamiento de pruebas del virus en sus laboratorios, apoyo a los profesionales de la salud en los centros e instituciones de salud u otro tipo de organizaciones encargas de gestionar el escenario de pandemia.

Estrategias desde bienestar institucional, estimular la toma de muestras en personas sintomáticas, ofertar servicios de salud, acompañamiento psicológico y psiquiátrico para el manejo de la salud mental, programas para la salud física y mental, implementación de medidas de bioseguridad en las instalaciones de las instituciones de educación superior, ruta de atención virtual de violencia basada en género y violencia sexual, préstamo o entrega de equipos de cómputo a la comunidad universitaria (estudiantes, docentes, empleados, etc.)

Estrategias desde la gestión administrativa, tales como exención de matrículas, descuentos en matrículas, facilidades de créditos educativos, ampliación de fechas de pago, otorgamientos de periodos de gracia, eliminación de intereses moratorios, entre otros.

En síntesis, la gestión universitaria se ha adaptado desde sus procesos misionales al escenario de poscovid, para continuar con sus funciones, pero al mismo tiempo ha contribuido a mitigar los efectos de la pandemia de covid-19.

Referencias

- Álvarez, M., Castro, C., Corredor, J., Londoño, J., Maldonado, C., Rodríguez, C. et al. (2017). *El programa «Ser Pilo Paga»: impactos iniciales en equidad en el acceso a la educación superior y el desempeño académico*. Universidad de los Andes. DOI: <http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.3051436>.
- Bernal, R. (2016). Propuesta de reforma de la normativa vigente para la creación y constitución de instituciones de educación superior privadas en Colombia. Universidad Libre de Bogotá. <https://repository.unilibre.edu.co/handle/10901/11282>
- OCDE- MEN (2016). *Revisión de políticas nacionales de educación. La educación en Colombia*. Ministerio de Educación. <https://doi.org/10.1787/1990021x>
- Servicio Nacional de Aprendizaje (s/f). <https://www.sena.edu.co/es-co/Paginas/default.aspx>
- Puentes, C. y María, A. (2019). *Políticas públicas en educación superior en Colombia*. <http://repository.urosario.edu.co/handle/10336/19739>
- Unesco (2021). *Personas de todo el mundo visualizaron cómo será la educación superior en 2050 y más allá*. Instituto Internacional de la Unesco para la Educación Superior (IESALC). <https://www.iesalc.unesco.org/2021/11/25/personas-de-todo-el-mundo-visualizaron-como-sera-la-educacion-superior-en-2050-y-mas-alla/>
- Villalpando S.G. (2021) *La educación en tiempos de pandemia*. Fontamara. https://www.researchgate.net/publication/353669823_La_educacion_en_tiempos_de_pandemia

Estudio de caso de la competencia digital docente (DigCompEdu) de un centro educativo de la localidad de Linares (Jaén)

ISAAC GONZÁLEZ MEDINA
ÓSCAR GAVÍN-CHOCANO
EUFRASIO PÉREZ NAVÍO
ANTONIO HERNÁNDEZ FERNÁNDEZ
Universidad de Jaén

Resumen

La evolución exponencial de la tecnología ha transformado la manera de trabajar y formar en el panorama educativo. Por este motivo, el desarrollo de la competencia digital docente es un aspecto primordial en la sociedad actual. El presente estudio tiene como objetivo reconocer el nivel de competencia digital del profesorado para permitir una reflexión profunda de este marco competencial suministrándoles una forma de autoevaluar tanto sus fortalezas como sus áreas de mejora. La muestra poblacional a la que se aplicó la encuesta de corte cuantitativo está constituida por 43 docentes divididos en los niveles educativos de infantil, primaria, secundaria y bachillerato. A través del análisis de los datos extraídos se han alcanzado interesantes resultados como el poco uso de elementos de evaluación digital, la deficiente formación en cursos en línea o el escaso conocimiento sobre seguridad digital. Finalmente, se han obtenido diversas conclusiones como la necesidad formativa del profesorado o el aprendizaje y uso individualista de los recursos y conocimientos TIC que posee este cuerpo docente.

Palabras clave: competencia digital, evaluación docente, metodología cuantitativa.

Abstract

The exponential evolution of technology has transformed the way we work and train in the educational landscape. For this reason, the development of Digital Teaching Competence is an essential aspect in today's society. The ob-

jective of this study is to recognise the level of digital competence of the teaching staff in order to allow for an in-depth reflection on this competency framework by providing them with a way of self-assessing both their strengths and areas for improvement. The population sample to which the quantitative survey was applied consisted of 43 teachers divided into the educational levels of infant, primary, secondary and baccalaureate. Through the analysis of the extracted data, interesting results were obtained, such as the low use of digital assessment elements, the deficient training in online courses and the lack of knowledge about digital safety. Finally, several conclusions were reached, such as the need for teacher training and the individualistic learning and use of ICT resources and knowledge by the teaching staff.

Keywords: digital competence, teacher assessment, quantitative methodology.

10.1. Introducción

El concepto de «competencia digital» comprende un amplio espectro de matices siendo un problema realmente complejo el encontrar un marco referente que sea común para todos, el cual sirva como punto de partida para el diseño de políticas, estrategias y acciones (González-Rodríguez y Urbina-Ramírez, 2020). Sin embargo, en la Recomendación 2006/962/CE citada en el consejo de la Unión Europea (201), encontramos una definición que aún a gran parte de la literatura encontrada alrededor de este término:

La competencia digital entraña el uso seguro y crítico de las tecnologías de la sociedad de la información (TSI) para el trabajo, el ocio y la comunicación. Se sustenta en las competencias básicas en materia de TIC: el uso de ordenadores para obtener, evaluar, almacenar, producir, presentar e intercambiar información, y comunicarse y participar en redes de colaboración a través de Internet. (p. 15)

Aún más, sumergiéndonos en las leyes que atañen a las políticas españolas, se destaca la definición que se expuso en la Orden ECD/65/2015 (LOMCE) y fue refundada y actualizada en la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre (LOMLOE), la cual expone:

La competencia digital es aquella que implica el uso creativo, crítico y seguro de las tecnologías de la información y la comunicación para alcanzar los objetivos relacionados con el trabajo, la empleabi-

lidad, el aprendizaje, el uso del tiempo libre, la inclusión y participación en la sociedad. (pp. 10 y 28)

En resumen, desde un punto de vista educativo, la capacidad para utilizar la tecnología en los diferentes contextos vivenciales como puede ser aprender o trabajar es considerada un asunto esencial y trascendental en todo tipo de programas educativos. Por este motivo, el desarrollo de la competencia digital tanto en el alumnado como el profesorado debe ser misión primordial en cualquier centro formativo, trabajando esta competencia no solo de manera aislada sino también integrada de manera transversal en todos los ámbitos educativos (Comisión Europea, 2012, que citó Cabero-Almenara y Palacios-Rodríguez, 2019).

Por otro lado, desde un punto de vista terminológico, es necesario también resaltar la relevancia del concepto de competencia digital docente (CDD), que según Cabero *et al.* (2020), está directamente vinculado tanto con todas las habilidades, actitudes y conocimientos precisados por los docentes en el mundo digital actual como con la utilización de las TIC desde una perspectiva didáctico-pedagógica.

Además, tal y como apunta diversos autores, entre ellos Kluzer *et al.* (2018), expone que la CDD se encuentra en una evolución constante al igual que lo hace la tecnología. Por ello, los docentes deben desarrollar una alta CDD para poder integrar dichas capacidades en sus procesos de enseñanza-aprendizaje, capacidades que son diferentes en múltiples aspectos a las capacidades que se necesitan para utilizar la tecnología en el ámbito informal o familiar. En líneas generales, la CDD no viene a apoyar las prácticas existentes, viene a transformarlas (Solís de Ovando y Jara, 2019).

En los últimos años, tal y como se ha apuntado anteriormente, se ha denotado un aumento exponencial del uso de las Tecnologías de la Información y de la Comunicación (TIC) en el panorama educativo. Por el contrario, en la mayoría de los centros educativos todavía se observa gran reticencia y recelo a la utilización de estas tecnologías en los procesos de enseñanza-aprendizaje (Valera-Ordorica y Valenzuela-González, 2020). Por esta causa, resulta imprescindible una alfabetización digital de los docentes con respecto al dominio de las TIC en los procesos educativos (Hatlevik *et al.*, 2018, que citó Cabero-Almenara *et al.*, 2020).

La realización de esta comunicación surge por la necesidad de contrastar el nivel competencial digital de los docentes de un centro educativo de Linares con los estándares que regula el Marco Europeo (Redecker y Punie, 2017). El objetivo principal es reconocer el nivel de competencia digital del profesorado para permitir una reflexión profunda de este marco competencial suministrándoles una forma de autoevaluar tanto sus fortalezas como sus áreas de mejora. Resulta de vital importancia concienciar al cuerpo docente del centro de la relevancia que tiene desarrollar la Competencia Digital en su profesión, puesto que un uso efectivo de esta puede ser aprovechado para mejorar e innovar en el ámbito educativo (INTEF, 2017, actualizado por Cabeero y Rodríguez, 2019).

Además, se ha de destacar que la elección de esta temática se debe principalmente al papel trascendental que ha tenido la competencia digital docente, debido a las limitaciones socioeducativas que se han producido en los últimos meses por la aparición y expansión pandémica del Sars-Cov-2 (Montenegro *et al*, 2020). Esta anómala situación ha provocado que se pasara de una modalidad presencial a una modalidad virtual, en la que se mostró las grandes deficiencias patentes en el profesorado de todos los niveles educativos. Por este motivo, a través de la investigación realizada, se ha pretendido conocer aquellos aspectos más deficitarios que los docentes han de solventar (García y García, 2020).

10.2. Metodología

En este estudio de la competencia digital docente (CDD), con la finalidad de recabar la información pertinente, se ha utilizado una metodología de investigación cuantitativa. En particular, se ha utilizado una metodología de investigación explicativa llamada «estudio de caso», puesto que la cuestión a resolver se focaliza en un centro educativo concreto. Para ello, la técnica utilizada para la recogida de datos ha sido de «encuesta u opinión» utilizando como instrumento el «cuestionario».

El cuestionario utilizado está conformado principalmente por el Digital Competence Framework for Educators (a partir de ahora DigCompEdu) (Redecker y Punie (2017). Este instrumen-

to está regulado por el Marco Europeo y es un cuestionario de autoevaluación de la competencia digital docente. Está conformado por seis áreas fundamentales que son: compromiso profesional, recursos digitales, enseñanza y aprendizaje, evaluación y retroalimentación, empoderamiento de los estudiantes y desarrollo de la competencia digital de los estudiantes. Estas áreas son evaluadas a través de una escala de Likert de 5 puntos y, en función del puntaje obtenido, se enmarca al docente en un nivel competencial específico comprendido en los siguientes niveles: A1, novato; A2, explorador; B1, integrador; B2 experto; C1, líder; C2, pionero.

En resumen, este instrumento está constituido por dos bloques fundamentales:

- **Bloque 1.** Conformado por 6 ítems que facilitan información acerca de variables como son la edad, sexo, nivel educativo e información básica en el uso de las TIC en las aulas. Estos ítems han sido extraídos y adaptados de dos estudios. El primero de ellos realizado por Cabero-Almenara *et al.* (2020) donde apunta que el coeficiente de validación de su cuestionario es de .967. Y el segundo cuestionario utilizado es el realizado por Hernández *et al.* (2015) con un alpha de Cronbach .891. Por la tanto, los ítems de este estudio, al no haber sido alterado de las investigaciones nombradas y al utilizarse en un contexto parecido, mantienen el alto coeficiente de fiabilidad que denotan.
- **Bloque 2.** Compuesto por 24 ítems a través de las cuales son evaluadas las 22 competencias que conforman las 6 áreas del DigCompEdu. Más específicamente la disposición es la siguiente: área 1, ítems 8-11; área 2, ítems 12-14; área 3, ítems 15-18; área 4, ítems 19-21; área 5, ítems 22- 24, área 6, ítems 25-29. Por último, los ítems 7 y 30 facilitan una autoevaluación pre y post examen del nivel competencial que creen tener los docentes. En relación con este bloque, los ítems han sido extraídos y adaptados directamente del «Eusurvey» establecido por la Comisión Europea (Digital Competence Framework for Educators, DigCompEdu, 2021). Con respecto a su coeficiente de validación destacar que el cuestionario ofrecido por la Comisión Europea muestra un alpha de Cronbach de 0.924, tal y como expresa la investigación realizada por García-Valcárcel Muñoz-Repiso *et al.* (2020). Por tanto, al

igual que el bloque anterior, al no haber modificado los ítems, su fiabilidad sigue siendo la misma.

Finalmente resaltar que la población en la que se ha centrado el estudio de caso está compuesta por 50 docentes de los niveles educativos de Educación Infantil, Educación Primaria, Educación Secundaria Obligatoria (ESO) y Bachillerato. De este colectivo, la muestra utilizada es de 43 docentes, un 86% de la población total. Señalar que estos profesores han sido seleccionados a través de un muestreo no probabilístico y no aleatorio, sino un muestro deliberado o intencional a través de la participación voluntaria y anónima de los docentes del centro.

En profundidad la muestra utilizada está compuesta por 15 hombres (34,9%) y 28 mujeres (65,1%) en los intervalos de edad de 20 a 70 años (figura 10.4) pertenecientes a Educación Infantil (7 docentes), Educación Primaria (17 docentes) y, ESO y Bachillerato (19 docentes)

10.3. Resultados y conclusiones

En el análisis de resultados, acorde con los problemas, objetivos, hipótesis y metodologías utilizadas en la investigación, se exponen los resultados de ambos bloques.

En relación con el bloque 1, «Información general», los resultados fueron los siguientes (tabla 10.1):

Como se puede observar en la tabla 10.1, el centro está conformado principalmente por mujeres y docentes en las edades entre 30 y 50 años.

Con respecto a aspectos relevantes del Bloque 1, se pueden destacar: por un lado, los altos valores de las desviaciones estándar en los ítems «años de experiencia», «años usando las TIC» y «frecuencia de uso» de las TIC, lo que demuestra la amplia dispersión de respuestas que hay entre los encuestados. Por otro lado, tal como expone la figura 10.7, casi un 75% de los encuestados usa las TIC desde hace seis o menos años, lo que demuestra la actual incorporación de las TIC al centro.

Finalmente, se ha podido observar que los docentes que llevan más de 20 años ejerciendo docencia son justamente los que tienen una frecuencia de uso de las TIC más baja (entre 0%-10%),

Tabla 10.1. Estadísticos descriptivos del bloque 1

		N	Rango	Media	Desv. Est	Varianza
Sexo	Hombre 15	43	1	1,65	,482	,233
	Mujer 28					
Intervalo de edad	20-30 = 8	43	4	2,56	1,140	1,300
	31-40 = 15					
	41-50 = 10					
	51-60 = 8					
	61-70 = 2					
Nivel educativo	Infantil 7	43	2	2,28	,734	,539
	Primaria 17					
	ESO y Bach 19					
Años de experiencia	1-5 = 11	43	4	3,05	1,588	2,522
	6-10 = 7					
	11-15 = 6					
	16-20 = 7					
	Más de 20 = 12					
Años usando las TIC	No usa = 4	43	6	2,12	1,636	2,677
	1-3 = 14					
	4-6 = 14					
	7-10 = 4					
	11-15 = 1					
	16-20 = 3					
	Más de 20 = 3					
Porcentaje de uso de las TIC en el aula	0-10 = 9	43	4	2,91	1,269	1,610
	11-25 = 5					
	26-50 = 14					
	51-75 = 11					
	76-100 = 4					
N válido (por lista)		43				

Fuente: elaboración propia

que como se puede observar en las figuras 10.6 y 10.8, coinciden las frecuencias de cada grupo casi en su totalidad.

En definitiva, se puede decir que las TIC se han incorporado al centro hace muy pocos años, pero su agregación ha sido con una frecuencia de uso muy considerable, alrededor de un 60% lo usan en torno a la mitad de su tiempo

Con respecto al bloque 2 «DigCompEdu» se observan los siguientes resultados generales:

- **Compromiso profesional:** los docentes muestran un compromiso profesional medio (3 de 5 en escala de Likert) dando

un mayor uso a los medios de comunicación básicos como Gmail, pero uso menos y trascendencia a la formación en línea como MOOC o webinars.

- **Recursos digitales:** los profesores muestran un control justo de recursos digitales (3,2/5) utilizando poca diversidad de recursos de la red sin apenas evaluación previa y teniendo una seguridad digital muy justa de los datos personales del alumnado. Sin embargo, un gran porcentaje si hace un buen reciclaje de recursos creando incluso los suyos propios.
- **Enseñanza y aprendizaje:** los docentes muestran un uso medio bajo de los recursos digitales (3/5), dónde no hay una planificación previa de los recursos digitales a utilizar, con una supervisión muy pobre del uso que hace el alumnado de las TIC tanto de forma individual como grupal, habiendo además un porcentaje que solo ve las TIC como grandes fuentes de información.
- **Evaluación y retroalimentación:** esta área muestra un claro problema en el profesorado obteniendo poco más de 2,7/5. El profesorado apenas utiliza las TIC para evaluar y dar *feedback* inmediato. Incluso encontramos profesorado que no realiza el *feedback* ni de forma «tradicional».
- **Empoderamiento de los estudiantes:** la nota del cuerpo docente en esta área oscila en el 3,15/5 lo que muestra un nivel competencial limitado. El profesorado da por hecho que los discentes tienen un control de la tecnología y solo un 20 % aporta ayuda y soluciones en los problemas que se crean en la realización de tareas, promoviendo así pocas oportunidades de aprendizaje personalizado por la no adaptación de los contenidos. También resaltar que solo una cuarta parte utiliza las TIC para promover la participación activa.
- **Desarrollo de la competencia digital de los estudiantes:** en esta área encontramos la calificación más baja, 2,75/5. No se enseña a los alumnos y alumnas a validar la fiabilidad ni calidad de la información, ni a la creación de contenidos digitales, ni a la utilización de las TIC para resolver problemas de forma creativa. Solo unos pocos realizan estas tareas de manera eficaz.

Finalmente, tal y como se observa se pueden ver diversos resultados. Por un lado, comparando el antes y el después se pue-

de ver como de manera generales las puntuaciones de después son algo menores que los resultados anotados en el antes. En relación con ella se puede ver ese descenso estudiando que la media de antes es de 3,32 y la de después de 3,25. Este descenso se ve más sensible en los niveles más altos (C1 de 5 a 3). Por otro lado, comparando estas dos variables con los resultados obtenidos de las contestaciones de los ítems del cuestionario, se ve que las variaciones son ostensiblemente mayores, creciendo en los niveles más bajos y disminuyendo en los más altos. Por ello, estos cambios se ven reflejados en la media, la cual cae hasta 3,06. Como se puede visualizar el nivel C2 baja de 2 a 0 y el B1 de 18 a 8, así como los grandes aumentos en los niveles A1 y A2 que crecen 3 y 4 puntos respectivamente. (figura 10.1).

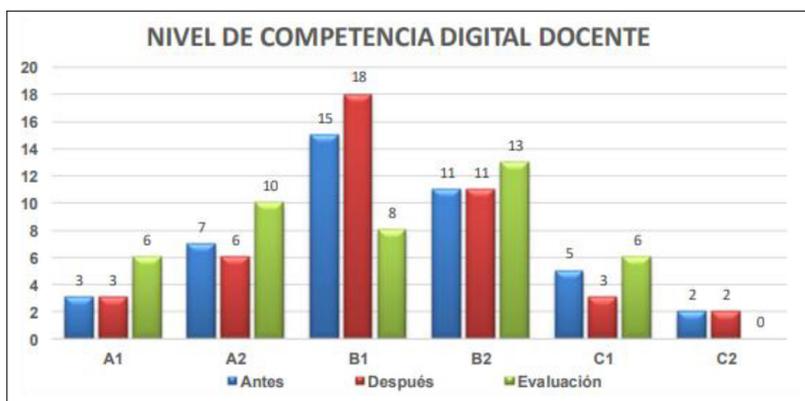


Figura 10.1. Diagrama de barras. Estudio comparativo de CD. Elaboración propia.

En síntesis, en relación con el objetivo principal del estudio de caso, «reconocer el nivel de competencia digital del profesorado para permitir una reflexión profunda de este marco competencial suministrándoles una forma de autoevaluar tanto sus fortalezas como sus áreas de mejora», se puede destacar que, tal y como muestran los resultados, más del 40% de los encuestados poseen un nivel de competencia digital deficiente (A1 y A2) y además, solo poco más del 10% de la muestra disponen de un nivel competencial elevado (C1 y C2) lo que demuestra el bajo nivel global del centro.

Resumiendo, aunque los profesores y profesoras afirman disponer de actitudes positivas hacia el uso e integración de las TIC,

así como hacer un uso bastante elevado de ellas en el aula, los resultados analizados nos muestran que esa afirmación es bastante contradictoria al conocimiento y uso que exponen en los ítems posteriores. En definitiva, se denota una importante falta de formación sobre las continuas innovaciones y diversidad de recursos que nos ofrecen las TIC, por lo que, a pesar de que los docentes tienen un «aprobado» en lo que a competencia digital se refiere, el mundo actual necesita unos profesionales de sobresaliente.

Para concluir, se debe aprovechar la predisposición que muestran los docentes hacia la integración de las TIC y dotarlos no solo de los recursos digitales necesarios sino de la formación más extensa y diversa que sea posible para hacer un uso eficaz de los recursos que posean para poder utilizarlos de manera crítica, reflexiva y colaborativa. Definitivamente, las TIC han llegado para quedarse y tal y como apuntaba Steve Ballmer, «las TIC seguirán cambiando el mundo, y el no invertir en ellas es una desventaja».

Referencias

- Cabero-Almenara, J. y Palacios-Rodríguez, A. (2019). Marco Europeo de Competencia Digital Docente «DigCompEdu». Traducción y adaptación del cuestionario «DigCompEdu Check-In». *Edmetíc*, 9 (1), 213-234. <https://doi.org/10.21071/edmetíc.v9i1.12462>
- Cabero-Almenara, J., Romero-Tena, R. y Palacios-Rodríguez, A. (2020). Evaluation of teacher digital competence frameworks through expert judgement: the use of the expert competence coefficient. *Journal of New Approaches in Educational Research*, 9 (2), 275. <https://doi.org/10.7821/naer.2020.7.57>
- García Martín, J. y García Martín, S. (2021). Uso de herramientas digitales para la docencia en España durante la pandemia covid-19. *Revista Española de Educación Comparada*, 38, 151. <https://doi.org/10.5944/reec.38.2021.27816>
- García-Valcárcel Muñoz-Repiso, A.M., Casillas Martín, S. y Basilotta Gómez-Pabos, V. (2020). Validation of an indicator model (INCO-DIES) for assessing student digital competence in basic education. *Journal of New Approaches in Educational Research* 2020, 9 (1), 110-112. <https://doi.org/10.7821/naer.2020.1.459>
- González-Rodríguez, C. y Urbina-Ramírez, S. (2020). Análisis de instrumentos para el diagnóstico de la competencia digital. *Revista*

- Interuniversitaria de Investigación en Tecnología Educativa*, 1-12. <https://doi.org/10.6018/riite.411101>
- Hernández, P., García y Mirete (2015). Cuestionario para el estudio de la actitud, el conocimiento y el uso de TIC (ACUTIC) en educación superior. Estudio de fiabilidad y validez. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 29 (2), 75-89. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27443659006>
- INTEF (2017). *Marco Común de Competencia Digital Docente 2017*. MECD. https://aprende.intef.es/sites/default/files/2018-05/2017_1020_Marco-Com%C3%BAAn-de-Competencia-Digital-Docente.pdf
- Kluzer, S., Pujol Priego, L., Carretero, S., Punie, Y., Vuorikari, R., Cabrera, M. y Okeeffe, W. (2018). *DigComp into action, get inspired make it happen a user guide to the European digital competence framework*. JRC. <https://doi.org/10.2760/112945>
- Montenegro, S., Raya, E. y Navaridas, F. (2020). Percepciones docentes sobre los efectos de la brecha digital en la educación básica durante el covid-19. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9 (3), 317-333. <https://doi.org/10.15366/riejs2020.9.3.017>
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2020/12/29/3>
- 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*. <https://www.boe.es/boe/dias/2015/01/29/pdfs/BOE-A-2015-738.pdf>
- Recomendación del Consejo, de 22 de mayo de 2018, relativa a las competencias clave para el aprendizaje permanente. *Diario Oficial de la Unión Europea*. EUR-Lex-32018H0604(01)-EN-EUR-Lex (europa.eu)
- Redecker, C. y Punie, Y. (2017). European framework for the digital competence of educators. *JRC*, 1-95. <https://ideas.repec.org/s/ipt/iptwpa.html>
- Solís de Ovando Calderón, J. y Jara Jara, V. (2019). Competencia digital de docentes de Ciencias de la Salud de una universidad chilena. *Pixel-Bit, Revista de Medios y Educación*, 56, 193-211. <https://doi.org/10.12795/pixelbit.2019.i56.10>
- Varela-Ordorica, S. A. y Valenzuela-González, J. R. (2020). Uso de las tecnologías de la información y la comunicación como competencia transversal en la formación inicial de docentes. *Revista Electrónica Educare*, 24 (1), 1-20. <https://doi.org/10.15359/ree.24-1.10>

Expresiones estético-creativas de jóvenes en riesgo de exclusión y sus emociones en la era poscovid-19

MARTHA LUCÍA OROZCO GÓMEZ
MARÍA SANZ LEAL
ÁNGEL LLORENTE VILLASANTE
Universidad de Burgos

Resumen

El estudio se enmarca en el proyecto «Reinvención de la vida cotidiana: emociones narradas de jóvenes en tiempos de distanciamiento social por covid-19», un proyecto internacional que contó con la participación de diferentes países de Latinoamérica y Europa. Las personas participantes son jóvenes de entre 18 y 25 años, inscritos en el programa de empleo «Somos Go. Una generación de oportunidades» de Cruz Roja Española. El objetivo general del proyecto fue desvelar la reinversión de la vida cotidiana en emociones narradas de jóvenes en tiempos de distanciamiento social por covid-19. Se utilizó la metodología cualitativa (investigación - acción), centrándonos en las narrativas y mediaciones estético-creativas. Los procesos comunicativos y dialógicos a partir de las mediaciones estético-creativas adoptadas se constituyen en fuente de comprensión, pero también se pueden articular a procesos formativos para comprender y generar conocimiento que posibiliten transformaciones y cambios. Los jóvenes participantes en el proyecto tuvieron la oportunidad de crear sus propios productos como resultado de las emociones expresadas. Los productos obtenidos en este caso han sido: un rap, un vídeo documental y un *podcast*, para lograr este resultado se estableció comunicación de carácter horizontal, estableciendo lazos de confianza y respeto mutuo, así como del reconocimiento de las diferencias y la diversidad de los sujetos sociales. En el análisis de esos productos se pueden ver reflexiones sobre la importancia de la familia, de las relaciones sociales y de la influencia de los medios de comunicación en los estados de ánimo de los jóvenes participantes. En las conclusiones se recoge la idoneidad de la investigación acción participante para trabajar temas relacionados con las emociones y el desarrollo de competencias personales.

Palabras clave: jóvenes en riesgo de exclusión, emociones, covid-19, mediaciones estético-creativas

Abstract

The study is part of the project: «Reinvention of everyday life: emotions narrated by young people in times of social distancing by covid-19», an international project with the participation of different countries in Latin America and Europe. The participants are young people between 18 and 25 years old, registered in the employment programme «Somos Go. A generation of opportunities» employment programme of the Spanish Red Cross. The overall objective of the project was to unveil the reinvention of everyday life in emotions narrated by young people in times of social distancing by COVID-19. Qualitative methodology (action-research) was used, focusing on narratives and aesthetic-creative mediations. The communicative and dialogic processes based on the aesthetic-creative mediations adopted are a source of understanding, but they can also be articulated to formative processes to understand and generate knowledge that enable transformations and changes. The young participants in the project had the opportunity to create their own products as a result of the emotions expressed. The products obtained in this case were: a rap, a video documentary, and a podcast. To achieve this result, horizontal communication was established, establishing bonds of trust and mutual respect, as well as recognition of the differences and diversity of social subjects. In the analysis of these products, reflections on the importance of the family, social relations, and the influence of the media on the moods of the young participants can be seen. The suitability of participatory action research to work on issues related to emotions and the development of personal competences is reflected in the conclusions.

Keywords: young people at risk of exclusion, emotions, covid-19, aesthetic-creative mediations.

11.1. Introducción

La pandemia por covid-19 ha provocado muy diversas situaciones en la población, aunque varios autores han identificado que existen grupos sociales especialmente vulnerables al impacto de la pandemia y a las medidas de distanciamiento social. Douglas *et al.* (2020) identifican entre los colectivos con especial riesgo ante las consecuencias de la covid-19 a los jóvenes afectados por: la interrupción de la educación en un momento crítico; el mayor riesgo de empleo deficiente y resultados de salud asociados a la

recesión económica. Parrado-González y León-Jariego, (2020) plantean que los jóvenes resultan más sensibles a las secuelas psicológicas de la pandemia ya que las medidas de aislamiento social parecen ejercer mayor efecto en las personas jóvenes y si además tenemos en cuenta que es población con menos ingresos y menos espacio disponible en la vivienda resultan más vulnerables al impacto psicológico de la covid-19.

Por otra parte, el desempleo tiene efectos devastadores en el bienestar psicológico, económico y social de las personas y las comunidades (Blustein, 2019). En España, según datos del informe «Jóvenes y mercado de trabajo» de la Secretaría de Estado de Empleo y Economía Social (2020), en el primer trimestre de 2020 los jóvenes hasta 29 años en el mercado de trabajo con nivel educativo bajo, que suponen el 31 % del total de los jóvenes activos, continúan estando infrarrepresentados en el empleo y por el contrario sobrerrepresentados en el paro: constituyen algo más de la cuarta parte de los ocupados de esa edad (26,5 %) y, sin embargo, representan cerca de la mitad de los jóvenes en paro (43,3 %). Estos jóvenes con bajo nivel educativo presentan unas tasas de empleo más bajas: para los de hasta 25 años la tasa de empleo se sitúa en el 16,4 %, frente al 21,3 % en el nivel medio, mientras que en los jóvenes de hasta 29 años se sitúan en el 27,1 % y el 32,0 %, respectivamente.

Ante este escenario planteamos una investigación que se enmarca en el proyecto: «Reinvención de la vida cotidiana: emociones narradas de jóvenes en tiempos de distanciamiento social por covid-19», un proyecto internacional que contó con la participación de diferentes países de Latinoamérica y Europa. Las personas participantes son jóvenes de entre 18 y 25 años, distribuidos en tres grupos, dos de ellos estaban vinculados a la comunidad universitaria en la Facultad de Educación de la Universidad de Burgos y el otro grupo estaba compuesto por jóvenes participantes en el programa de empleo «Somos Go. Una generación de oportunidades» de Cruz Roja Española. En este estudio nos centraremos exclusivamente en el último grupo.

Los jóvenes en riesgo de exclusión social se caracterizan por tener poca formación y escasa experiencia laboral o inexistente, unas características personales de baja autoestima, falta de seguridad, pesimismo y en ocasiones altas expectativas de empleo a largo plazo. La falta de recursos puede dificultar su formación y

en ocasiones pueden presentar dependencias. Los programas de empleo que promueven distintas administraciones o entidades del tercer sector buscan trabajar competencias profesionales y también competencias transversales.

Según Vega, Bello y García (2018, p. 358), «las competencias de empleabilidad son más que simples conocimientos, incluyen habilidades prácticas, capacidades creativas y recursos psicosociales, útiles en diferentes ámbitos y que pueden ser desarrolladas y mantenidas en cualquier contexto laboral» Estas competencias mejoran la capacidad de obtener y mantener un empleo, de moverse en el mercado laboral y de participar en el aprendizaje permanente (Organización Internacional del Trabajo, 2015).

Arnau *et al.* (2014) identifican ocho grupos de competencias básicas de empleabilidad: 1) autoorganización, 2) construcción de proyectos educativo-profesional, 3) toma de decisiones y resolución de problemas, 4) trabajo en equipo, 5) comunicación, 6) perseverancia, 7) flexibilidad, 8) responsabilidad/corresponsabilidad.

Para desarrollar esas competencias y proporcionar conocimientos a este colectivo, Blustein, *et al.* (2020) plantean que es necesario hacerlo de un modo participativo que permita comprender la experiencia vivida por los jóvenes, dónde nos centremos en comprender la percepción de los jóvenes desempleados de su situación, haciéndolo desde un enfoque que puede abarcar métodos cualitativos y cuantitativos.

En un escenario como fue la pandemia por covid-19 se requería una capacidad de adaptación a nuevas situaciones, mejora de la autoestima y de las habilidades sociales que los participantes en el proyecto pudieron desarrollar a través de las estrategias comunitarias mediadas por el grupo de investigación en colaboración con la responsable del programa de empleo que consistieron en entrevistas escritas, talleres y expresiones estético narrativas creadas por el grupo de jóvenes.

En este sentido, esta investigación buscó conjugar la participación de jóvenes desempleados para desarrollar competencias básicas de empleabilidad y a la vez develar lo que se hace con lo que se siente (emociones). Para ello se facilitaron varios talleres con jóvenes en búsqueda de empleo como una forma de proporcionar herramientas y entornos necesarios para que expresen sus propias voces y realidades mientras adquieren competencias.

11.2. Marco teórico

11.2.1. Educación emocional y exclusión social

Expresar emociones e identificarlas es una habilidad que necesita ser entrenada, el déficit en inteligencia emocional y habilidades sociales complica la tarea de construir un itinerario profesional y personal ajustado a las necesidades e intereses propios (Delgado, Vega y García 2020). Por ello el entrenamiento y desarrollo de la habilidad para identificar correctamente las emociones puede ser una vía para mejorar el bienestar psicológico y social y de acuerdo con Salguero *et al.* (2011) es una habilidad susceptible de ser entrenada, desarrollada y mejorada.

Aunque cada vez más existe un consenso sobre la importancia que tiene el manejo exitoso de nuestras emociones además de adquirir conocimientos o habilidades para ejecutar distintos trabajos o profesiones, nuestro sistema educativo sigue primando habilidades «académicas» frente a las personales. Los jóvenes con los que se trabaja en este proyecto prácticamente nacieron cuando la inteligencia emocional empezaba a ser conceptualizada en EE.UU por Peter Salovey y John Mayer y divulgada por Goleman en los años 90.

El modelo de habilidad defendido por Mayer y Salovey (1997) concibe la IE como una inteligencia basada en el uso adaptativo de las emociones y su aplicación a nuestro pensamiento. Este modelo considera que la IE se refiere a la habilidad de percibir, evaluar y expresar las emociones; la habilidad de acceder a los sentimientos o generarlos cuando facilitan pensamientos; la habilidad de entender las emociones y conocimiento emocional; y la habilidad de regular emociones para promover el crecimiento emocional e intelectual.

En definitiva, la inteligencia emocional se especifica a través de cuatro habilidades básicas, que son:

- Percepción y expresión emocional: habilidad de percibir emociones y de expresarlas correctamente.
- Facilitación emocional: habilidad de generar sensaciones y emociones que facilitan la toma de decisiones y la resolución de conflictos.
- Comprensión emocional: habilidad de integrar lo que sentimos en nuestro conocimiento emocional.

- Regulación emocional: capacidad de aceptación y regulación emocional, es decir, estar abierto a estados emocionales positivos y negativos, para reflexionar sobre la información que los acompaña, al igual que ser capaz de modificar ambos tipos de emociones en nosotros mismos y en otras personas.

Ahora bien, para poder percibir, expresar o aceptar las emociones antes es necesario saber qué es una emoción y qué implicaciones tiene además de poder identificarlas, ponerlas un nombre.

Una emoción se produce de la siguiente forma: 1) Unas informaciones sensoriales llegan a los centros emocionales del cerebro. 2) Como consecuencia se produce una respuesta neurofisiológica. 3) El neocórtex interpreta la información [...] una emoción es un estado complejo del organismo caracterizado por una excitación o perturbación que predispone a una respuesta organizada. Las emociones se generan como respuesta a un acontecimiento externo o interno. (Bisquerra, 2003, p. 12)

Atendiendo al contexto sobre el que trabajamos, la idea es facilitar a los jóvenes identificar qué emociones y sentimientos vivieron ante los acontecimientos que iban surgiendo en el transcurso del inicio de la pandemia de covid-19. Para ello, como se ha mencionado también es necesario ponerles nombre.

Existen varias formas de clasificación de las emociones básicas, en el desarrollo de los talleres se toma de referencia las seis emociones básicas propuestas por el psicólogo Paul Ekman (1993) en su investigación sobre expresiones fisiológicas faciales universales: ira, asco, miedo, alegría, tristeza, sorpresa. Para, en torno a ellas, expresar cuáles fueron apareciendo a lo largo de los meses de encierro y en qué situaciones. Además, también es necesario hablar de los sentimientos, que serían la parte consciente de la emoción, es decir, cuando surge una emoción lo que pensamos nos provoca un sentimiento y esto está condicionado por la cultura, los valores y las experiencias previas de la persona. Si queremos que los jóvenes puedan integrarse de manera positiva y desarrollar sus proyectos de vida es necesario una buena alfabetización emocional para que puedan gestionar sus sentimientos (Marente, 2019).

La pandemia de la covid-19 es un contexto que inevitablemente provocó el surgimiento de emociones, el miedo al conta-

gio, el asco a cuerpos de riesgo o la tristeza por la pérdida de seres queridos serían algunos ejemplos. Ahora bien, cada persona lo vivió de distinta manera, es por lo que los talleres permiten la expresión de las diversas narrativas sobre las emociones y sentimientos vividos en tiempos de pandemia por jóvenes desempleados.

11.2.2. Expresiones estético-narrativas

Compartimos con Morillas (2019) la visión de que trabajando la educación estética y artística se desarrollan múltiples aspectos de la inteligencia emocional como la resolución de conflictos, colaboración, participación, confianza, motivación, emociones, respeto, creatividad, autonomía, etc.

Los jóvenes participantes en el proyecto de este grupo tuvieron la oportunidad de crear expresiones estético narrativas a través de un rap, de fotorrelatos y de *podcast*.

El rap es un elemento interno de la cultura hip hop, se considera canción denuncia y crítica social y tiene mucho poder de convocatoria dentro de jóvenes de diversos sectores. Ese sentimiento y atracción dentro de los sectores más jóvenes de la sociedad, no solo viene por lo atractivo de este género, sino más bien como vía de escape para muchos jóvenes, es un soporte en el cual pueden expresar sus ideas y sentimientos. Como hemos observado en este proyecto y como ocurre con frecuencia en otros grupos que se decantan por el rap como método de expresión, existe una postura clara común que envuelve a los partidarios de este género (al igual que a mucha parte de la sociedad en general) y es el sentimiento de inseguridad que se vive, como observamos a partir de Barbero en Castiblanco (2005, p. 255) «la preocupación de la sociedad no es tanto por las transformaciones y trastornos que la juventud está viviendo, sino más bien por su participación como agente de la inseguridad que vivimos». Y esa tendencia cobra mucho más sentido en los momentos actuales de covid-19 que atravesamos en los cuales la incertidumbre es una constante con claras repercusiones en los jóvenes y sus ideas de futuro.

Si contextualizamos el término rap podemos ahondar algo más en la relación que existe entre este género y nuestro grupo de trabajo. Como se recoge en Perea (1999) a partir de Castiblanco (2005, p. 256) el rap emana de la fusión entre *rhythm*

and *poetry*, ritmo y poesía, pero también es una revolución general y de protesta, sobre todo a partir del ámbito artístico. Para ejercer esa protesta se hace hincapié en la idea de demostrar que desde lo artístico se puede dar voz y lenguaje a cualquier tipo de persona que quiera expresar reivindicación, resignación o denuncia de cualquier situación. Partiendo del mismo autor Perea (1999) a partir de Castiblanco (2005, p. 256), observamos que, «en tal sentido, es también un lenguaje, una forma de recuperar la palabra hablada, como la narración, como los mitos».

Los talleres fotorretrato se centraron en trabajar las experiencias de esos jóvenes durante el confinamiento, pero desde una perspectiva más sentimental. Este tipo de dinámicas nos sirvió para conocer cómo los jóvenes identificaban sus emociones con las de algunos de sus compañeros que no conocían o no se habían parado a pensar desde esa comparativa de sentimientos y emociones. Además de ese conocimiento individual de cada joven que tomó parte en estos talleres y de la capacidad de transmitir sus emociones, se consiguió también crear un sentimiento de autoconfianza propicio para mejorar la autoestima de estos jóvenes, algo castigada incluso ya antes del confinamiento. A partir de Shrauger y Schohn, (1995) en Rizzi *et al.*, (2020) «La autoconfianza se puede describir como una autoestima global determinada por la percepción de tener la capacidad para manejar una variedad de situaciones de manera efectiva». Desde esta perspectiva señalamos la importancia de este taller como mecanismo de ayuda para manejar ciertas situaciones que pudieran aparecer durante la pandemia de la forma más efectiva posible, aunque no fue así como lo reflejaron todos los participantes.

Por último, los *podcasts* aparecen a partir de la generación 2.0 como propuesta de un nuevo método de enseñanza. Son archivos de video o audio posteados en una página web que pueden ser descargados a diferentes dispositivos digitales como; ordenadores, tabletas, reproductores mp3, o teléfonos inteligentes. Podemos encontrar estos archivos a un bajo coste o de forma gratuita. Pueden utilizarse en cualquier momento y las veces que sean necesarias, puesto que son almacenados en los dispositivos digitales para visualizarlos o escucharlos sin necesidad de conexión a Internet. Asimismo, estos archivos pueden reproducirse en línea sin necesariamente descargarlos, cuestión que queda a la preferencia y necesidad del usuario.

Se ha llevado a cabo el trabajo de expresión mediante *podcast* de una manera similar a la que se adoptó con el rap. Los jóvenes se observan protagonistas del proceso de expresión que significa el grabado de su voz, pero en lugar de añadir ritmo y poesía, exponen sus ideas sobre esos meses de confinamiento que todos vivimos en un diálogo en forma de programa de radio. Resulta especialmente eficaz este tipo de expresión cuando se trata de transmitir ideas, emociones y sentimientos provocados por la pandemia covid-19, ya que, como señalan Lee y Chan (2007) en Lonn y Teasley (2009), «utilizado para la educación a distancia en una amplia variedad de áreas temáticas, se ha demostrado que el *podcasting* es eficaz para reducir la ansiedad inducida por el aislamiento y promover un sentido de pertenencia a una comunidad de estudiantes».

11.3. Metodología

11.3.1. Muestra

En los talleres participaron un total de 13 jóvenes que estaban inscritos en el programa de empleo «Somos Go. Una generación de oportunidades» de Cruz Roja Española, de los cuales 8 de ellos eran chicos y 5 eran chicas con distintas edades que abarcan desde los 18 a los 29 años y con diferentes orígenes culturales y nacionales.

Los jóvenes participantes en el proyecto tuvieron la oportunidad de crear sus propios productos como resultado de las emociones expresadas. Los productos obtenidos en este caso han sido: un rap, un vídeo documental y un *podcast*, para lograr este resultado se propició una comunicación de carácter horizontal, estableciendo lazos de confianza y respeto mutuo, así como del reconocimiento de las diferencias y la diversidad de los sujetos sociales participantes.

11.3.2 Diseño

El objetivo general del proyecto fue desvelar la reinención de la vida cotidiana en emociones narradas de jóvenes en tiempos de distanciamiento social por covid-19. Se utilizó una metodología cualitativa basada en la investigación acción participativa (IAP)

de ciclo corto (semanas), esta metodología permitió a los jóvenes ser sujetos actuantes de la investigación social y agentes de cambio dentro de su propio proceso (Méndez y Pérez, 2021) en tanto que contaron con un espacio donde producir sus propias narrativas facilitadas por profesionales a través de mediaciones estético-creativas.

Se usó una de las herramientas en las que se apoya la IAP, el taller participativo, que permite imprimir su filosofía de participación y transparencia. Esta técnica facilitó la relación, el diálogo y el intercambio, en definitiva, la comunicación entre iguales (AA. VV. 2014, p. 120) mientras que creaban un producto elegido por ellos (*podcast*, rap o vídeo documental) trabajando colaborativamente en grupos pequeños.

Una técnica que les permitió identificar y gestionar sus sentimientos, problemas y necesidades en un contexto histórico, social y generacional concreto como la situación de distanciamiento social por covid-19.

La investigación acción se plantea los problemas y las necesidades grupales, en niveles de inserción social de tipos específicos, concebidos en su dimensión histórica concreta, por lo que la justificación del conocimiento está dada por la solución de tales problemáticas, integralmente contextualizadas. (Méndez y Pérez, 2021, p. 10)

Los procesos comunicativos y dialógicos a partir de las mediaciones estético-creativas adoptadas se constituyen en fuente de comprensión, pero también se pueden articular a procesos formativos para comprender y generar conocimiento que posibilite transformaciones y cambios en las vidas de las personas participantes.

11.3.3. Instrumento

De manera complementaria, el taller participativo se combinó con una entrevista con preguntas abiertas de manera que los participantes se sintieran libres de contestar usando el tiempo que considerasen oportuno. La entrevista se diseñó para indagar en las emociones vividas y sentidas en la situación de confinamiento por covid-19, el impacto en las relaciones personales y en los planes o proyectos de futuro.

11.3.4. Análisis de datos

Para analizar los significados y narrativas de los jóvenes en estos cuestionarios se realizó un análisis cualitativo partiendo de la transcripción de los productos creativos. Se realizó un análisis categorial-temático de los datos que permitió identificar distintas categorías. Del análisis de las entrevistas se establecieron siete categorías y subcategorías como observamos en la tabla 11.1.

Tabla 11.1. Categorías de análisis

CATEGORÍA 1. Emociones clave			
CATEGORÍA 2. Confinamiento igual a nostalgia			
Trauma	Proyectos inconclusos	Dificultades	
CATEGORÍA 3. Medios de comunicación y sentimientos			
Papel de los medios	Sentimiento ante las noticias	Manipulación	
CATEGORÍA 4. Familia, pareja, amigos...			
Temas que se han tratado	Conflictos	Formas de solucionar-se	Cambios en la forma de comunicarse y relacionarse
CATEGORÍA 5. Aprendizajes			
Qué hemos ganado	Qué hemos perdido		
CATEGORÍA 6. Tiempo libre			
Nuevas aficiones	Nuevos talentos		
CATEGORÍA 7. Futuro			
Seguridad vs. Incertidumbre	Confianza en el futuro		

Nota: elaboración propia.

11.4. Resultados

11.4.1. Resultados del cuestionario

Los datos obtenidos a través del cuestionario cualitativo respondido por el grupo de jóvenes en riesgo de exclusión muestran respecto a la categoría 1 (emociones clave) que existe gran variedad de emociones reflejadas por los jóvenes, pero la mayoría

gira en torno a emociones de tristeza y de esperanza ante la situación que tenían que enfrentar. Algunas de las emociones más repetidas fueron, de mayor a menor: tristeza, seguida de alegría, enfado y agobio. También aparecieron otras menciones como estrés, frustración, rabia o ira, nostalgia o falta de control. Puede que esa dicotomía tristeza-alegría pueda venir originada de entender la pandemia de la covid-19 como un proceso en el cual se experimenta primero esa emoción de tristeza y desesperanza para luego llegar a una concienciación de la situación que permite observar aspectos positivos durante el tiempo de confinamiento como el acercamiento familiar o el disfrute del tiempo para hobbies o inquietudes. Otra de las hipótesis que se plantean es la dificultad de la población en general de identificar emociones propias y que se recurra siempre a aquellas que habitualmente hemos conocido o que nos son más familiares.

La segunda categoría da cuenta de las situaciones que los jóvenes habían vivido y que han considerado como trauma, por ejemplo, aquellos proyectos inconclusos por no poderles llevar a cabo o si habían tenido dificultades y de qué tipo. Respecto a identificar situaciones de trauma; tres de los 13 jóvenes manifestaron haber sufrido situaciones traumáticas por frustración o agobio y por pérdida de familiares cercanos. En relación con los proyectos inconclusos se refleja sobre todo la rabia sentida debido a la cancelación de viajes o realización de hobbies, también existe alguna referencia a proyectos deportivos, competiciones o fiestas. Por último, las dificultades más destacadas han sido no tener la libertad de pasear por la calle o la falta de contacto social con familiares y amigos.

Analizar la categoría número tres conlleva un enfoque amplio de los medios de comunicación y de los sentimientos y emociones hacia ellos. Para ello establecimos tres subcategorías de análisis, como el papel de los medios, los sentimientos ante las noticias y la manipulación. No se observaron opiniones o posiciones críticas claras respecto al papel de los medios, se pasó por alto el papel que podían desempeñar los medios de comunicación en esa situación de confinamiento. Los sentimientos ante las noticias variaron siendo el sentimiento de agobio el más señalado, seguido de los sentimientos de tristeza, frustración y otros sentimientos como la incertidumbre el miedo o el enfado también se vieron reflejados. Con respecto a la manipulación, ocurre lo mis-

mo que con el papel de los medios: no se aprecia una mención crítica clara sobre la manipulación o no manipulación por parte de los medios de comunicación.

La cuarta categoría se ha dividido en cuatro subcategorías diferentes debido a la importancia que esta tiene y ha tenido en el período de confinamiento, pero de igual manera a nivel social, en general. Nos centramos en los temas tratados, los posibles conflictos y la manera de solucionarlos y los cambios en la forma de relacionarse respecto a familiares, pareja o amigos. Los temas tratados que más se repitieron fueron la pandemia de covid-19, seguida del tema de futuro, el deporte, las noticias o la familia y anécdotas, consecutivamente. También se aprecian referencias a temas como el trabajo, la política o viajes. Solo dos de los jóvenes participantes plantean que haya habido conflictos dentro de la unidad familiar y proponen como solución dialogar acerca de cómo han podido surgir para atajarlos a tiempo. Por otro lado, también se observan otras aportaciones con una actitud de desidia ante esos conflictos que desembocaba en encerramientos en cada una de las habitaciones de las casas. El cambio en la forma de relacionarnos provoca sentimientos de tristeza en la mitad de los jóvenes que mencionan esa emoción, seguida de rabia o enfado y otras como un sentimiento diferente que no se sabe expresar, la falta de algo o la incertidumbre.

Nos planteamos investigar los aprendizajes adquiridos por medio de lo que se había ganado y se había perdido. Existe una referencia clara desde todas las aportaciones de los jóvenes de que han ganado una mejor relación con amigos y familiares, que se repite en todos los casos. Del mismo modo algunos de los jóvenes expresan la adquisición de aprendizajes de nuevas aficiones, o el descubrimiento como aprendizaje de la paciencia y el aprendizaje de la soledad como algo bueno. También se mencionan otros aprendizajes como la gestión del tiempo o el escuchar la naturaleza. Respecto a las pérdidas observamos como la referencia más alta es a la libertad, seguida de las actividades lúdicas, los viajes u otras aportaciones como no haber podido conocer familiares al nacer.

En la sexta categoría los jóvenes reflexionan sobre las nuevas aficiones y talentos que habían descubierto durante su período de confinamiento. Se reflejan varias nuevas aficiones entre los

participantes como hacer videollamadas, seguida de ver la televisión y escuchar música, cocinar, hacer deporte, leer o juegos de mesa. También hay referencias a la pintura. Sin embargo, no se exponen demasiados nuevos talentos, no sabemos si por falta de confianza o porque no se observan ninguno reseñable, la repostería o la cocina ganan algo de espacio y hacen otras menciones hacia la lectura, la pintura o la práctica de yoga.

La última categoría ha permitido observar la actitud de estos jóvenes hacia el futuro, estableciendo para ello dos subcategorías, seguridad versus incertidumbre y confianza en el futuro. La mitad de las aportaciones reflejaron que se volvería a la normalidad, y que las medidas de prevención de contagio como mascarillas o distancia se seguridad perdurarían y alguna aportación refleja que volver a la normalidad sería difícil y que además no sería igual que antes. Respecto a la idea de observar el futuro con confianza la totalidad de los participantes, señalaban que afrontarían el futuro con más seguridad, valorando aspectos como la familia, la libertad, las pequeñas cosas o la paciencia. Solo una persona mencionó que esta experiencia de confinamiento no le ayudaría de cara al futuro.

11.4.2. Resultados de las expresiones estético-creativas

Los productos creados por el grupo de jóvenes fueron un rap, un *podcast* de radio y un vídeo reportaje. Los tres productos aportan opiniones, emociones e impresiones de las y los jóvenes sobre su vida en pandemia covid-19, El *podcast* contiene el diálogo abierto que intercambian los jóvenes sobre su experiencia. En él se pueden identificar expresiones de tristeza y de culpa como en el caso de un chico que habla del momento en el que su padre está ingresado por covid-19:

Para mí ese momento pues yo creo que igual fue sino el más triste uno de los peores de mi vida» «uno piensa que es culpa tuya [...]. Te sientes culpable de lo que le ha pasado a él y bueno a raíz de eso yo he intentado darle la importancia que realmente se merece y pues he estado visitándole más [...]. Ahora mismo es como que me siento más unido a él, eh, como que le valoro más todo lo que él me ha dado y todo lo que ha hecho el por mí.

A su vez se puede observar una reflexión sobre la relación con su padre y cómo esta parece haber mejorado tras la enfermedad covid-19.

La mayor parte del debate y diálogo que se reproduce en el *podcast* gira en torno a las opiniones de los jóvenes respecto a las restricciones horarias y de desplazamiento, dónde se pueden observar posiciones que van de las más prudentes a otras más liberales:

Pienso que el viajar a un sitio cercano tampoco es un riesgo máximo de contagio ya que sino si mantiene las distancias y todo eso pues no tienes porqué contagiarte no sé yo pienso que es una medida un poco.

Nos han puesto un montón de restricciones y yo no las veo de todo mal porque si hay un brote aquí por ejemplo en Aranda que es muy grande pues es normal que no salga nadie para contenerlo y que no se extienda al resto del español.

En el siguiente fragmento del rap que compusieron los jóvenes podemos apreciar como reflejan la tristeza como la emoción preponderante y a su vez una sensación de aprendizaje.

Me gustaría que no hubiera más víctimas que todo vuelva a la normalidad sin muertes ni tristeza, pero sí con lo que aprendimos de ella con miles de historias vistas a través de un cristal como la vez que vi los parques vacíos ya que los niños no podían jugar.

El miedo también se ve reflejado en esta pieza creativa junto a la frustración y la impotencia que los jóvenes deciden combatir con el amor:

Cuando vi convivir al miedo compartiendo alquiler con la frustración e impotencia y en el medio el amor tirando de resistencia.

Al igual que en otras investigaciones se comprueba cómo tras la pandemia parece valorarse más el privilegio del contacto físico con los seres queridos y la necesidad de sentirse acompañados emocionalmente (Pozos, 2023). La parte final del rap hace mención de ello:

Que un día de nuevo nos volvemos a abrazar recuerda cuando llegues a casa no te olvides de la felicidad y el privilegio que es ver a tu familia en el sofá.

El rap, lejos de expresar pesimismo, es un llamado a la esperanza y a la cautela:

Todos unidos podemos superarlo sin rivalidad y entusiasmo gracias a ellos sacamos la vacuna, pero eh no hay que relajarse solo es un comienzo más con esta enfermedad no sabemos por dónde golpeará, pero poco a poco lo eliminaremos y no volverá.

Así como una toma de conciencia de la interdependencia global y la necesidad de unión para acabar con el virus:

Ya no existen fronteras ahora estamos todos igual combatiendo contra este virus no hay quien nos pare ya.

Por último, es necesario destacar el trabajo que las y los jóvenes del grupo del vídeo documental decidieron realizar ya que muestra la capacidad de este grupo de ponerse en la piel de los demás. De manera consensuada decidieron indagar y elaborar un vídeo documental que expusiera la situación vivida por las personas sin hogar durante la pandemia. Este grupo mostró gran sensibilidad y empatía por este colectivo. Además, es importante señalar el desarrollo del pensamiento crítico que se refleja al inicio de su producto:

Sin embargo, hay un reducido grupo de personas generalmente ignorado por los medios de comunicación y la gente de a bien, con la irrupción de la covid se han activado medidas de prevención para la población en general, pero ¿qué pasa con la gente que vive en la calle? En estado de indigencia, se trata de un colectivo de riesgo con una salud deteriorada expuestos al mal tiempo y a la falta de recursos.

Para la creación de este producto este grupo realizó una importante labor de investigación para conocer los recursos asistenciales a disposición de las personas sin hogar en su localidad, así como las dificultades y discriminaciones a las que se enfrentan.

Las expresiones estético-creativas en contraste con la entrevista sí permitieron ver opiniones y posiciones críticas con los medios de comunicación. En el vídeo documental se expresa:

Los medios de comunicación y su saturación de información, a veces poco contrastada han generado en la población un estado de pánico y miedo constante que con el tiempo ha desembocado en un pasotismo generalizado.

Sánchez-Reina y González-Lara (2022) analizaron las actitudes críticas hacia los medios (ACM) de jóvenes y adultos en relación con la percepción de infodemia y su influencia en el bienestar socioemocional y la confianza en los medios. Las reflexiones de los jóvenes participantes en este estudio coinciden con algunas de las conclusiones de este trabajo que muestra que «la preocupación es la emoción más prevalente para describir las reacciones de los jóvenes ante las noticias sobre la covid-19» (p. 78).

11.5. Conclusiones

Como principales conclusiones observamos como la creación de expresiones estético-creativas ha permitido que los jóvenes reflejen emociones diversas ante una situación de confinamiento nunca antes experimentada. En primer lugar, se observa que la percepción que tienen los jóvenes de este período de distanciamiento social se focaliza principalmente en una emoción de tristeza. No se reflejan demasiadas situaciones de trauma entre los jóvenes, pero sí algunos cuadros de ansiedad y depresión. Puede que una de las emociones más predominantes sea la de echar de menos a seres queridos y a amigos. Además, se observa cierto grado de miedo en un principio transformado en desidia con el paso del tiempo respecto a los medios de información. Se han observado emociones asociadas con las pérdidas de algunos seres queridos, pero también ciertos aprendizajes y nuevos talentos. De cara al futuro, la incertidumbre predomina en la mayoría de los casos señalando esta experiencia como ayuda para entender mejor el devenir con cierta esperanza hacia el mismo.

Finalmente, y atendiendo a las competencias básicas de empleabilidad mencionadas en un inicio, se pudo comprobar cómo

este proceso desarrollado con una metodología de investigación acción participante permitió potenciar la capacidad de trabajo en equipo, la toma de decisiones y resolución de problemas, la flexibilidad o la comunicación. Además, también permitió desarrollar otras habilidades y conocimientos relacionados con el diseño audiovisual, como medios y recursos expresivos y técnicos audiovisuales o la planificación de estos procesos que ayudaron a manifestar sus emociones.

Referencias

- AA. VV. (2014). Taller de investigación cualitativa (vol. 56). UNED.
- Arnau-Sabatés, L., Marzo, M. T., Jariot, M. y Sala-Roca, J. (2014). Learning basic employability competence: a challenge for the active labour insertion of adolescents in residential care in their transition to adulthood. *European Journal of Social Work*, 17 (2), 252-265. <https://doi.org/10.1080/13691457.2013.802227>
- Bisquerra, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Investigación Educativa*, 2, (1) 7-43.
- Blustein, D. L. (2019). The importance of work in an age of uncertainty: the eroding work experience in America. Oxford University Press.
- Blustein, D. L., Duffy, R., Ferreira, J. A., Cohen-Scali, V., Cinamon, R. G., y Allan, B. A. (2020). *Unemployment in the time of COVID-19: a research agenda*.
- Castiblanco, L, G. (2005). Rap y prácticas de resistencia: una forma de ser jóvenes. Reflexiones preliminares a partir de la interacción con algunas agrupaciones bogotanas. *Revista Tabula Rasa*, 3, 253-270.
- Delgado, Y. G., Vega, L. E. S., y García, L. A. F. (2020). Proyectos de vida en adolescentes en riesgo de exclusión social. *Revista de Investigación Educativa*, 38 (1), 149-165.
- Douglas, M., Katikireddi, S. V., Taulbut, M., McKee, M. y McCartney, G. (2020). Mitigating the wider health effects of covid-19 pandemic response. *Bmj*, 369. <https://doi.org/10.1136/bmj.m1557>
- Ekman, P. (1993). Facial expression and emotion. *American Psychologist*, 48 (4), 384.
- Lonn, S. y Teasley, S. D. (2009). Podcasting in higher education: what are the implications for teaching and learning? *The Internet and Higher Education*, 12 (2), 88-92.

- Marente, J. A. A. (2019). Educación emocional y exclusión social. *Revista de Estudios Socioeducativos. ReSed*, 7, 175-183.
- Mayer, J. D. y Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? *Emotional Development and Emotional Intelligence: Educational Implications*, 3, 31.
- Méndez López y Pérez Cosín, J. V. (2021). La investigación acción participación su importancia en los procesos comunitarios. Tirant lo Blanch.
- Ministerio de Trabajo y Economía Social. Secretaría de Estado de Empleo y Economía Social (2020). *Informe: Jóvenes y Mercado de Trabajo, junio 2020*. http://www.mitramiss.gob.es/es/sec_trabajo/analisismercado-trabajo/jovenes/numeros/index.htm
- Morillas, M. J. L. (2019). ¿La educación artística y estética contribuye al desarrollo de la inteligencia emocional? Un caso. Tercio Creciente.
- Organización Internacional del Trabajo (2015). Competencias para el empleo. Mejorar la empleabilidad de los jóvenes: la importancia de las competencias clave. OIT. <https://cutt.ly/WNg0XUw>
- Parrado-González, A. y León-Jariego, J. C. (2020). COVID-19: factores asociados al malestar emocional y morbilidad psíquica en población española. *Revista Española de Salud Pública*.
- Pozos Pérez, K. V. (2023). Resiliencia juvenil frente a la hiperconectividad durante la pandemia en Cataluña. *Revisión Visual. Revista Internacional de Cultura Visual* 14 (3), 1-13. <https://doi.org/10.37467/revvisual.v10.4616>
- Rizzi, V., Pigeon, C., Rony, F. y Fort-Talabard, A. (2020). Diseño de un taller de narración creativa para fomentar la autoconfianza y la confianza entre los adolescentes. *Habilidades de Pensamiento y Creatividad*, 38.
- Salguero, J. M., Fernández-Berrocal, P., Ruiz-Aranda, D., Castillo, R., y Palomera, R. (2011). Inteligencia emocional y ajuste psicosocial en la adolescencia: el papel de la percepción emocional. *European Journal of Education and Psychology*, 4 (2), 143-152. ISSN: 1888-8992. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=129322659005>
- Sánchez-Reina, J. y González-Lara, E. (2022). La infodemia del covid-19 entre jóvenes y adultos: el apoyo de la alfabetización mediática crítica. *Comunicar*, 73, 71-81. <https://doi.org/10.3916/C73-2022-06>
- Vega, L. E. S., Bello, E. A. y García, L. F. (2018). Trayectorias laborales y competencias de empleabilidad de jóvenes nacionales e inmigrantes en riesgo de exclusión social. *Revista Complutense de Educación*, 29 (2), 355.

Derechos y responsabilidades en entornos digitales. Revisión en WOS

NORMA TORRES-HERNÁNDEZ
Universidad de Jaén

MARÍA-JESÚS GALLEGO-ARRUFAT
M.^a ASUNCIÓN ROMERO-LÓPEZ
INMACULADA GARCÍA-MARTÍNEZ
Universidad de Granada

Resumen

El uso cotidiano de internet, ofrece cada día nuevas y variadas oportunidades para su aprendizaje, la comunicación, las compras, el entretenimiento, los servicios y las transacciones financieras. En esa interacción en diferentes entornos surgen también riesgos y problemas asociados que obliga a los ciudadanos y a los mismos líderes de los gobiernos y administraciones públicas a voltear la mirada hacia los derechos y responsabilidades necesarios para la convivencia online como una cuestión clave en la sociedad digital. En este capítulo, se presenta un estudio que tuvo como objetivo realizar un mapeo bibliométrico sobre los derechos y responsabilidades digitales en el contexto internacional a fin de visualizar la literatura existente y cómo se ha investigado el tema. Para ello se utilizó la base de datos Web of Science, donde se identificaron 826 publicaciones. Después de un cribado desglosado en dos fases, se seleccionaron 54 artículos. Sus resultados muestran un importante aumento de publicaciones después de 2019 y una tendencia a focalizar el interés en los derechos digitales, en detrimento de la responsabilidad digital. La protección de datos personales y la privacidad son el principal foco de interés.

Palabras clave: derechos digitales; responsabilidades digitales; internet; revisión de la literatura; bibliometría.

Abstract

The daily use of the Internet offers new and different opportunities for learning, communication, shopping, entertainment, services and financial transac-

tions. This interaction in different environments also gives rise to risks and associated problems that force citizens and government leaders and public administrations to look at the rights and responsibilities necessary for online coexistence as a key issue in the digital society. This chapter presents a study that aimed to carry out a bibliometric mapping of digital rights and responsibilities in the international context in order to overview the existing literature and how the topic has been researched. To this end, the Web of Science database was used to identify 826 publications. After a two-stage screening, 54 articles were selected. Their results show a significant increase in publications after 2019 and a trend to focus on digital rights, rather than digital responsibility. Personal data protection and privacy are the main focus of interest.

Keywords: digital rights; digital responsibilities; internet; literature review; bibliometrics

12.1. Introducción

Internet y el acceso a los entornos digitales forman parte del día a día de las personas. Si bien es cierto que conlleva múltiples beneficios en la vida de las personas, también es importante señalar que está impregnada de riesgos (Strous *et al.*, 2021), especialmente para aquellos que no están familiarizados con la alfabetización digital. Al respecto, organismos como ONU (Prestes, 2019) o la Comisión Europea (2022) han abogado por la importancia de fomentar los derechos, en este caso, digitales de las personas, como una garantía de asegurar la igualdad de oportunidades y no discriminación. Así se refleja en las múltiples cartas de derechos digitales esbozadas por diferentes países, donde se recogen una serie de indicaciones orientadas a velar por la seguridad en entornos digitales de los ciudadanos. Aunque se observan claras diferencias entre países a la hora de analizar la normativa regulatoria sobre los derechos y responsabilidades de los ciudadanos en la red, cabe destacar que en la Unión Europea se ha desarrollado el denominado Reglamento General de Protección de Datos (RGPD), que es pionero en cuanto a normativa de protección de datos y seguridad a nivel internacional.

De igual modo, el contexto educativo también se ha dejado sucumbir por la amplia gama de posibilidades que lo tecnológico brinda a los procesos instruccionales, en materia de recursos, herramientas, soportes o sistemas de gestión de aprendizaje

(Hawkrigde, 2022). No obstante, la vertiginosa expansión que tanto la red, como los recursos tecnológicos ha tenido en la esfera internacional, no ha estado exenta de la emergencia de amenazas y riesgos para los estudiantes en todos los niveles educativos y la población general.

Asimismo, problemas relacionados con la privacidad, el tratamiento de los datos recopilados por las instituciones educativas, así como otras plataformas se están configurando como un problema candente, que ha de ser resuelto (Bongiovanni, 2019). Aunque hay importantes avances en cuanto a la regulación a nivel social en la protección de los datos y las instituciones educativas atienden y ya invierten en recursos humanos y en formación para que los procedimientos y tratamientos de datos sean más seguros en el ámbito educativo, muchas de estas actuaciones requieren adaptaciones y actualización acorde a la normativa reguladora del tratamiento de la privacidad y se observa en algunos casos la prevalencia de ciertas «lagunas» en tales documentos prescriptivos. En paralelo, también se encuentran diferentes niveles de preocupación en torno a la privacidad entre los usuarios, siendo especialmente bajos entre la población de menor edad (Finkelhor *et al.*, 2021).

Ante este panorama, en la literatura se observa un creciente aumento en publicaciones científicas relacionadas con la ciberseguridad y la privacidad de los datos, consolidándose un campo por explorar. Aunque este campo es interdisciplinar, pues ha puesto el foco sobre diferentes áreas de conocimiento, es cierto que la analítica de datos está teniendo cierta acogida en el ámbito académico, por un doble motivo. En primer lugar, como consecuencia de las intenciones de ciertos organismos, comunidades e incluso países, donde ya regulan la seguridad de los usuarios (Hakimi *et al.*, 2021) y, en segunda instancia, por su fuerte relación con las áreas STEAM (Smerda-Mason, 2023) y metodologías basadas en la inteligencia artificial (Pols *et al.*, 2021).

Teniendo en cuenta lo anterior, se pretendió realizar un mapeo bibliográfico de manera sistematizada con el propósito de conocer la literatura existente sobre los derechos y responsabilidades digitales a nivel internacional.

12.2. Metodología

12.2.1. Diseño de la investigación

Se realizó una revisión de la literatura en la base de datos de Web of Science (WOS). En concreto, se introdujeron las siguientes palabras clave: «Digital Rights» (Digital Rights Management OR Digital rights protection) AND (Responsib* AND «Internet use») AND «Privacy» OR «Information security» OR «Data security» OR «Data protection» OR «Confidentiality» OR «Personnel data» OR «Digital well-being» AND Education («Digital Citizenship» OR «Citizenship Education»).

12.2.2. Proceso de selección e identificación

Una vez introducidas las palabras clave anteriormente descritas, se obtuvieron 826 manuscritos, susceptibles de ser analizados. Con la intención de concretar y extraer los hallazgos más relevantes de esta temática, se optó por restringir la búsqueda de acuerdo a unos criterios de inclusión y exclusión que se especifican en la tabla 12.1.

Tabla 12.1. Criterios de inclusión y exclusión.

Criterios de inclusión	Criterios de exclusión
Solo artículos	Literatura gris (actas, libros, capítulos, etc).
Intervalo temporal: fecha igual o posterior a 2012	Anterior a 2012.
Idioma: inglés o español	Idioma diferente a inglés o español.
Enfoque educativo	Enfoque no educativo.
Tópico: derechos y responsabilidades digitales	La temática difiere de los derechos y responsabilidades digitales.

Este cribado se dividió en dos fases claramente delimitadas, una más superficial sustentada en la lectura del título y resumen de cada manuscrito, donde se corroboraba si se cumplía o no los criterios de inclusión y exclusión; y otra en profundidad, donde se procedió a la lectura completa de los elementos resultantes. Tras considerar y aplicar estos criterios de inclusión y exclusión,

la muestra quedó fijada en 54 artículos científicos, tal y como se puede apreciar en la figura 12.1.

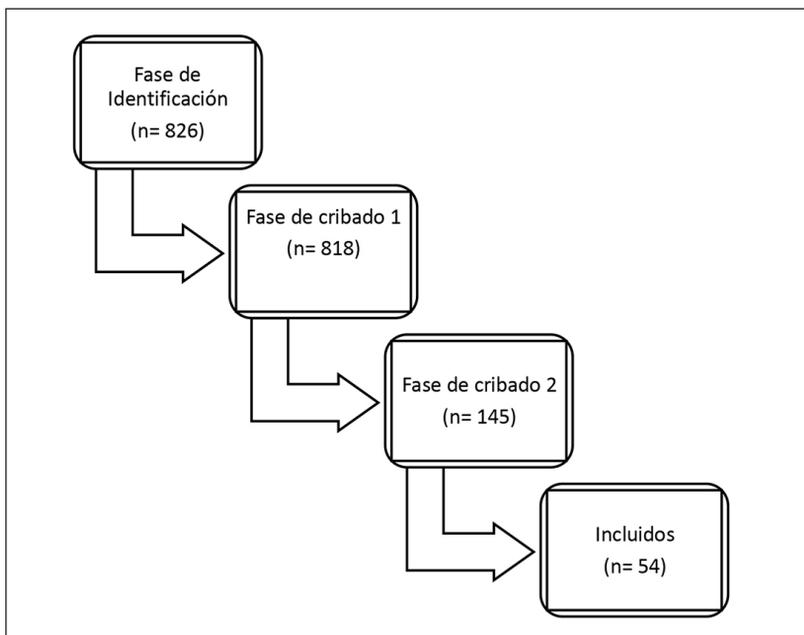


Figura 12.1. Proceso de revisión.

12.3. Resultados

El propósito de este estudio era examinar el estado de la cuestión sobre los derechos y responsabilidades digitales en el ámbito educativo. La búsqueda fue secuenciada en dos fases, donde se aplicó un conjunto de criterios sistemáticos. De ella resultaron 54 manuscritos, cuyos principales hallazgos y caracterización se exponen a continuación.

Con relación al análisis de las publicaciones por el año de publicación (figura 12.2), se atisba cierta tendencia ascendente, situando el año 2019 como el período que mayor número de investigaciones sobre la temática concentra, seguido de los años 2020 y 2021. La figura anterior muestra los registros de acuerdo con los criterios de inclusión y exclusión preestablecidos.

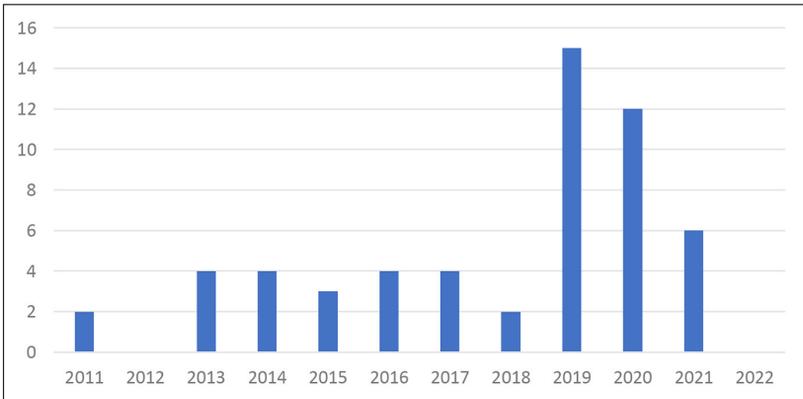


Figura 12.2. Caracterización de los estudios según año de publicación.

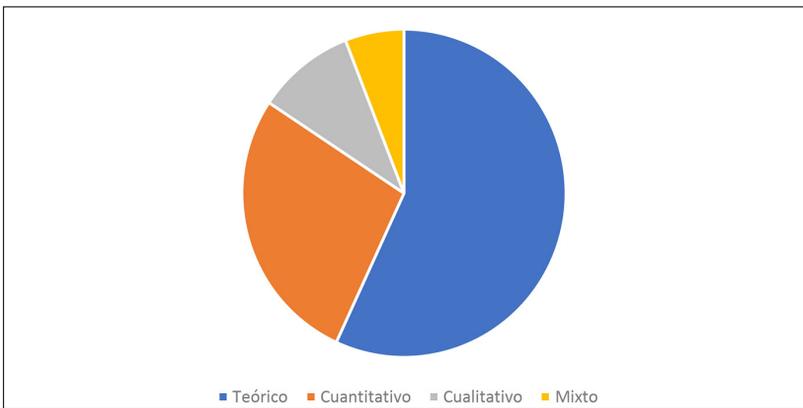


Figura 12.3. Caracterización de los estudios según el diseño de investigación.

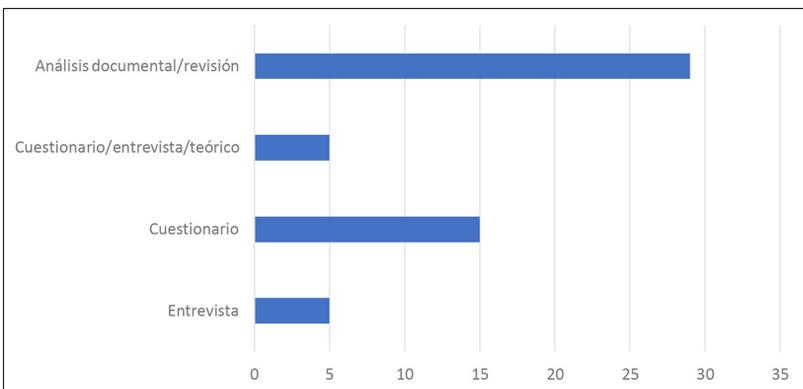


Figura 12.4. Caracterización de los estudios según los instrumentos utilizados.

En cuanto a la naturaleza de los diseños de investigación seguidos en los trabajos incluidos en la revisión, se encontró que la mitad fueron teóricos (ver figura 12.3). Este hecho se explica por la novedad de esta línea de investigación. Lo anterior ha provocado que no exista una trayectoria consolidada en cuanto a trabajos empíricos que examinan este tópico.

Respecto a los instrumentos utilizados en la recopilación de los datos obtenidos en los manuscritos empíricos (ver figura 12.4), se ha encontrado que el cuestionario ha sido el más utilizado cuando se empleaba un único instrumento, seguido de la entrevista. Asimismo, se han encontrado trabajos que utilizan ambos instrumentos para la recogida de la información y en otro se utilizó el cuestionario junto al grupo focal para recabar información de naturaleza mixta. De igual modo, cabe destacar que solo se han encontrado tres trabajos que siguen un diseño casi experimental con medida pre y medida post, aspecto que revela la necesidad de realizar investigaciones de corte experimental sobre este tópico.

12.4. Discusión y conclusiones

El presente trabajo tenía el propósito de hacer un mapeo bibliográfico con el propósito de conocer la literatura existente sobre los derechos y responsabilidades digitales a nivel internacional. Según los hallazgos obtenidos, se ha encontrado que los derechos digitales y la responsabilidad en internet son un tema emergente, que requiere de más estudios que permitan la elaboración de un marco teórico sólido, así como la proliferación de futuros estudios.

A su vez, se ha encontrado una proporción mayor de estudios sobre derechos digitales, especialmente en lo concerniente a la protección de la privacidad en comparación con la responsabilidad digital. No obstante, los estudios evidencian diferentes niveles de preocupación por parte de los consumidores de Internet (Sheehan, 2002), siendo necesario aunar esfuerzos en torno a la promoción de mayores niveles de concienciación, especialmente entre los más jóvenes. Este hallazgo es consistente con la gran preocupación mostrada por marcos como la Declaración Europea de Derechos y Principios Digitales para la Década Digital (Comisión Europea, 2022).

En cuanto al ámbito de la responsabilidad, gran parte de los estudios se centran en la gestión y tratamiento de los datos personales, el *big data* y los flujos de intercambio de información responsable por parte de profesionales implicados e instituciones educativas, especialmente en el contexto de la educación superior. Estos hallazgos están en la línea de lo expuesto por Boyd y Crawford (2012), quienes consideran que detrás del *big data* y la gestión masiva de datos, códigos e informaciones en diferentes contextos, se pueden dirimir intenciones políticas e ideológicas que pueden coartar la libertad y derechos de la sociedad en general, así como suponer una invasión de la intimidad para las personas a título particular, a través de configuración de cookies, marketing basada en los historiales de búsqueda y todos los flujos de información que genera una persona cuando navega por internet. En esta línea, y bajo un prisma de seguridad digital, Kaisler *et al.* (2013) sostienen que la mayor amenaza para la seguridad personal es la ausencia de regulación en cuanto a la acumulación de datos por parte de numerosas empresas, especialmente las vinculadas a las redes sociales. Esto sucede porque muchas personas entregan mucha información de manera voluntaria sin ser conscientes de la repercusión que la entrega de su información personal puede tener para su propia seguridad.

Asimismo, autores como Choi *et al.* (2018) sugieren que la educación tiene el propósito de formar ciudadanos digitalmente activos y responsables, con capacidad para tomar decisiones de forma crítica y asumir las consecuencias de sus actos.

Para combatir todas estas cuestiones, los estudios incluidos en la presente revisión de literatura apuntan hacia la necesidad de alfabetización digital de los estudiantes, con una perspectiva de prevención, así como también para profesorado e instituciones educativas, con un carácter más proactivo.

Referencias

- Bongiovanni, I. (2019). The least secure places in the universe? A systematic literature review on information security management in higher education. *Computers & Security*, 86, 350-357. <https://doi.org/10.1016/j.cose.2019.07.003>.

- Boyd, D. y Crawford, K. (2012). Critical questions for big data: provocations for a cultural, technological, and scholarly phenomenon. *Information, Communication & Society*, 15 (5), 662-679. <https://doi.org/10.1080/1369118X.2012.678878>
- Choi, M., Cristol, D. y Gimbert, B. (2018). Teachers as digital citizens: the influence of individual backgrounds, internet use and psychological characteristics on teachers' levels of digital citizenship. *Computers & Education*, 121, 143-161.
- Comisión Europea (2022). European Declaration on digital rights and principles for the digital decade. <https://bit.ly/3vXA52q>
- Finkelhor, D., Jones, L. y Mitchell, K. (2021). Teaching privacy: a flawed strategy for children's online safety. *Child Abuse & Neglect*, 117, 105064. <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2021.105064>
- Hakimi, L., Eynon, R. y Murphy, V. A. (2021). The ethics of using digital trace data in education: A thematic review of the research landscape. *Review of Educational Research*, 91 (5), 671-717. <https://doi.org/10.3102/00346543211020116>
- Hawkrige, D. (2022). *New information technology in education*. Taylor & Francis.
- Kaisler, S., Armour, F., Espinosa, J. A. y Money, W. (2013). Big data: issues and challenges moving forward. *2013 46th Hawaii International Conference on System Sciences* (pp. 995-1004). IEEE.
- Pols, C. F. J., Dekkers, P. J. J. M. y De Vries, M. J. (2021). What do they know? Investigating students' ability to analyse experimental data in secondary physics education. *International Journal of Science Education*, 43 (2), 274-297.
- Prestes, E. (2019). An overview of the United Nations high-level panel on digital cooperation. *IEEE Robotics & Automation Magazine*, 26 (1), 103-104.
- Sheehan, K. B. (2002). Toward a typology of Internet users and online privacy concerns. *The Information Society*, 18 (1), 21-32.
- Smerda-Mason, D. L. (2023). Integration of STEAM education supports the future of cybersecurity. En: *Handbook of research on current trends in cybersecurity and educational technology* (pp. 140-155). IGI Global.
- Strous, L., Von Solms, S. y Zúquete, A. (2021). Security and privacy of the internet of things. *Computers & Security*, 102, 102148. <https://doi.org/10.1016/j.cose.2020.102148>

Índice

1. Educación universitaria en la situación actual: foco en las maestrías	9
1.1. Introducción	10
1.2. Fundamentación teórica	11
1.2.1. Modelos de enseñanza.	11
1.2.2. Enseñar en ambientes universitarios: contexto de posgrados (caso de las maestrías)	17
1.2.3. Horizonte de la enseñanza para la mejora de las maestrías	18
1.3. Diseño, contexto y metodología de la investigación	20
1.3.1. Objetivos	21
1.3.2. Metodología.	21
1.3.3. Instrumento	22
1.4. Análisis de los resultados	23
1.5. Conclusiones	29
Bibliografía	29
2. El uso de la pregunta en la formación docente	33
2.1. Introducción	34
2.2. Metodología.	36
2.2.1. El uso y significado de la pregunta en los procesos formativos	36
2.2.2. Los tipos y funciones de preguntas empleadas	37
2.3. Resultados y conclusiones	41
Referencias	42

3. Futuros docentes eficaces a través de estrategias didácticas de aprendizaje-servicio a la comunidad	45
3.1. Introducción	46
3.2. Marco teórico	48
3.3. Metodología	50
3.4. Resultados	51
3.5. Conclusiones	53
Referencias	54
4. La educación superior en contexto poscovid: retos de la investigación e innovación desde ciencias de la salud y de educación para una nueva enseñanza	57
4.1. Introducción	58
4.2. Camino por recorrer: retos y desafíos en el contexto poscovid, presencialidad/virtualidad	62
4.2.1. Entrevista	63
4.2.2. Diseño del estudio	64
4.2.3. Población de estudio	64
4.3. Conclusiones	67
Referencias	69
5. TIC y necesidades educativas en una clase de Ciencias en Educación Primaria: una revisión sistemática	71
5.1. Introducción	72
5.2. Método	74
5.3. Resultados	76
5.3.1. Caracterización y descripción de los resultados	76
5.3.2. Distribución geográfica	77
5.3.3. Distribución temporal	78
5.4. Discusión	79
5.5. Conclusiones	80
Referencias	81
6. Modelo de formación del profesorado universitario: desarrollo de competencias, el caso de la Universidad Católica de Santiago de Guayaquil-UCSG-Ecuador	85
6.1. Introducción	86
6.2. Fundamentación teórica	87
6.2.1. ¿Por qué formar al profesorado en las competencias profesionales?	87

6.2.2. Coherencia entre la capacitación en competencias docentes y formación de los estudiantes en la cultura del Espacio Europeo de Educación Superior y la adaptación del proyecto Tunning al continente americano	88
6.3. Fundamentación del modelo basado en las competencias en la Universidad Católica de Santiago de Guayaquil-UCSG.	91
6.3.1. Antecedentes	92
6.4. Diseño, contexto y metodología	93
6.4.1. Diseño de los instrumentos de medida	94
6.5. Análisis y resultados de los métodos y procedimientos formativos aplicados	94
6.6. Conclusiones	103
Referencias	104
Webgrafía.	106
7. Percepciones de estudiantes y docentes de educación superior sobre la educación remota y virtual: un caso de estudio	107
7.1. Introducción	108
7.2. Marco teórico.	110
7.2.1. Educación virtual	110
7.2.2. Enseñanza Remota de Emergencia.	111
7.2.3. Factores que inciden en la calidad de la educación en línea	111
7.3. Metodología.	112
7.3.1. Contexto	112
7.3.2. Participantes.	113
7.3.3. Procedimientos de recolección y análisis de datos	114
7.4. Análisis de resultados.	119
7.4.1. Cambios en las creencias de docentes	119
7.4.2. Satisfacción de los docentes con la modalidad remota	122
7.4.3. Cambios en creencias y concepciones de los docentes según el nivel de satisfacción	123
7.4.4. Preferencias de estudiantes de educación virtual y remota	124
7.5. Conclusiones y prospectiva	126
Referencias	127

8. Personas vulnerables, competencias y empleo en el Principado de Asturias	131
8.1. Introducción, justificación teórica	132
8.2. Marco y contexto de investigación	134
8.3. Diseño y metodología	136
8.4. Resultados	140
8.4.1. Análisis cuantitativo	140
8.4.2. Análisis cualitativo	147
Catálogo 1. Debilidad	147
Catálogo 2. Amenazas	148
Catálogo 3. Oportunidades	148
8.5. Discusión y conclusiones	149
Referencias	150
9. La educación superior en contexto poscovid: retos de la investigación e innovación desde ciencias de la salud y de educación para una nueva enseñanza	153
Referencias	160
10. Estudio de caso de la competencia digital docente (DigCompEdu) de un centro educativo de la localidad de Linares (Jaén)	161
10.1. Introducción	162
10.2. Metodología	164
10.3. Resultados y conclusiones	166
Referencias	170
11. Expresiones estético-creativas de jóvenes en riesgo de exclusión y sus emociones en la era poscovid-19	173
11.1. Introducción	174
11.2. Marco teórico	177
11.2.1. Educación emocional y exclusión social	177
11.2.2. Expresiones estético-narrativas	179
11.3. Metodología	181
11.3.1. Muestra	181
11.3.2. Diseño	181
11.3.3. Instrumento	182
11.3.4. Análisis de datos	183
11.4. Resultados	183
11.4.1. Resultados del cuestionario	183
11.4.2. Resultados de las expresiones estético-creativas	186

11.5. Conclusiones	189
Referencias	190
12. Derechos y responsabilidades en entornos digitales.	
Revisión en WOS	193
12.1. Introducción	194
12.2. Metodología	196
12.2.1. Diseño de la investigación	196
12.2.2. Proceso de selección e identificación	196
12.3. Resultados	197
12.4. Discusión y conclusiones	199
Referencias	200

Innovación y retos de la educación superior

Propuestas pospandemia

Esta obra es fruto del interés por mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje de la educación superior, desde la perspectiva de distintos profesionales de universidades de España (Universidad de Jaén, Universidad Nacional de Educación a Distancia, Universidad de Granada, Universidad de Oviedo, Universidad de Burgos, Universidad Nebrija) y de Colombia, México y Ecuador (Universidad Libre, Universidad del Norte, Escuela Normal Superior de Michoacán y la Universidad Católica de Santiago de Guayaquil).

Con los capítulos que integran este libro queremos llegar a todos los profesionales de la educación de cualquier etapa educativa, pero, sobre todo, de la universitaria para mejorar su práctica docente en cualquier disciplina, área/asignatura. Además, se proponen procesos de innovación después de la pandemia por la que ha pasado nuestro planeta.

Eufrasio Pérez Navío. Doctor en Filosofía y Ciencias de la Educación por la UNED. Ha sido cooperante internacional de la Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo (AECID) del Ministerio de Asuntos Exteriores y Cooperación del Gobierno de España, lo que le permitió acceder, a través de convocatoria competitiva, a una plaza en la Universidad Cristóbal Colón de Veracruz (México). Ha sido vicedecano de Educación de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la UJA (2016-2020) y secretario del Departamento de Pedagogía (2012-2016). Actualmente es director del Departamento de Pedagogía de la Universidad de Jaén (UJA), miembro del Claustro, Junta de Facultad y Consejo de Gobierno de la UJA. Más información en: <https://blogs.ujaen.es/epnavio/>

Blas Campos Barrionuevo. Doctor en Filosofía y Ciencias de la Educación por la UNED. Actualmente es inspector jefe-adjunto de Educación de la Delegación Territorial de la Consejería de Desarrollo Educativo y Formación Profesional de la Junta de Andalucía en la provincia de Jaén (España) y profesor-tutor en el centro asociado de la UNED «Andrés de Vandelvira» de Jaén.