COLECCIÓN CONOCIMIENTO CONTEMPORÁNEO

La innovación docente en pedagogía y su contribución social mediante la transferencia de conocimientos

Coords.
Pilar Vicente Fernández
Belén Puebla Martínez
Mario Francisco Benito Cabello

Dykinson, S.L.

La innovación docente en pedagogía y su contribución social mediante la transferencia de conocimientos

COLECCIÓN CONOCIMIENTO CONTEMPORÁNEO

LA INNOVACIÓN DOCENTE EN PEDAGOGÍA Y SU CONTRIBUCIÓN SOCIAL MEDIANTE LA TRANSFERENCIA DE CONOCIMIENTOS

Coords.

PILAR VICENTE FERNÁNDEZ
BELÉN PUEBLA MARTÍNEZ
MARIO FRANCISCO BENITO CABELLO

Dykinson, S.L.
2023

LA INNOVACIÓN DOCENTE EN PEDAGOGÍA Y SU CONTRIBUCIÓN SOCIAL MEDIANTE LA TRANSFERENCIA DE CONOCIMIENTOS

Diseño de cubierta y maquetación: Francisco Anaya Benítez
© de los textos: los autores
© de la presente edición: Dykinson S.L.
Madrid - 2023

N.º 103 de la colección Conocimiento Contemporáneo
1ª edición, 2023

ISBN: 978-84-1122-716-2

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

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN 12
MARIO FRANCISCO BENITO CABELLO
PILAR VICENTE-FERNÁNDEZ
BELÉN PUEBLA-MARTÍNEZ

SECCIÓN I
INNOVACIÓN DOCENTE Y SU CONTRIBUCIÓN
MÁS ALLÁ DEL AULA

CAPÍTULO 1. LOS LIBROS DE VIAJES DE LA ILUSTRACIÓN.
UNA FUENTE DOCUMENTAL PARA LA DIDÁCTICA
DE LAS CIENCIAS SOCIALES 24
RAFAEL GUERRERO ELECALDE
PATRICIA SUÁREZ ÁLVAREZ
ALBERTO MORÁN CORTE

CAPÍTULO 2. PROYECTO DE ACTUACIÓN DE PROYECCIÓN
CULTURAL EN UN CENTRO EDUCATIVO ESPAÑOL
EN EL EXTERIOR: FLAMENCO 42
MARÍA CARMEN MARTÍNEZ MURCIANO

CAPÍTULO 3. EDUCACIÓN PARA LA MUERTE, LO TRÁGICO
Y LA RESILIENCIA A TRAVÉS DE LAS CANCIONES POPULARES
INFANTILES ESPAÑOLAS 59
JUAN ALBACETE-MAZA

CAPÍTULO 4. FUENTES DOCUMENTALES
PARA LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA:
LA OBRA DEL ILUSTRADO NICOLÁS DE ARRIQUÍBAR 80
RAFAEL GUERRERO ELECALDE

CAPÍTULO 5. EL PROCESO DIDÁCTICO DESDE NO LECTOR
HASTA LECTOR COMPETENTE POR MEDIO DE
UN AJUSTE EN LOS MACRONUTRIENTES 97
PATRICIA REBOREDO-RODRÍGUEZ
MAR FERNÁNDEZ-VÁZQUEZ

CAPÍTULO 6. FOMENTANDO EL EMPRENDIMIENTO
DESDE LA ETAPA FINAL DEL GRADO 119
ANA MARÍA SAINZ GIL

CAPITULO 7. FORMATION HYBRIDE EN LANGUES POUR UN COURS D'ESPAGNOL LANGUE ÉTRANGÈRE À L'UNIVERSITÉ EN FRANCE 147
LIZETH RAYO TRUJILLO

CAPÍTULO 8. TEACHING ENGLISH LITERATURE DURING THE LOCKDOWN: THE CASE OF *ENDGAME* BY SAMUEL BECKETT. 165
JOSÉ FRANCISCO FERNÁNDEZ SÁNCHEZ
VERÓNICA MEMBRIVE PÉREZ
MADALINA ARMIE

CAPÍTULO 9. TEACHING IN ENGLISH IN HIGHER EDUCATION AND PROFESSIONAL DEVELOPMENT: A LITERATURE REVIEW 176
PASQUA LARENZA

CAPÍTULO 10. EL USO DE BLOGGING, AULA INVERTIDA Y VIDEOTUTORIALES EN LA PRODUCCIÓN ORAL EN INGLÉS..... 193
NICOLAS MONTALBAN MARTINEZ

SECCIÓN II
LA RELEVANCIA METODOLÓGICA EN EL CAMPO DE LA INNOVACIÓN DOCENTE

CAPÍTULO 11. ÁRBOL DE INSIGNIAS EN EL GRADO EN DISEÑO DIGITAL: SISTEMA DE LOGROS BASADO EN ESTRATEGIAS DE GAMIFICACIÓN 218
BEGOÑA YÁÑEZ-MARTÍNEZ
NADIA MCGOWAN
ISMAEL SAGREDO OLIVENZA

CAPÍTULO 12. EL EFECTO DEL APRENDIZAJE BASADO EN JUEGOS SOBRE LA MOTIVACIÓN EN LA EDUCACIÓN UNIVERSITARIA: UNA REVISIÓN SISTEMÁTICA 238
RUBEN CAMACHO-SÁNCHEZ
ANA MANZANO-LEÓN
JOSÉ MIGUEL RODRÍGUEZ-FERRER

CAPÍTULO 13. EL TRABAJO COOPERATIVO Y LA GAMIFICACIÓN PARA LA MEJORA DE LA CONDUCTA DISRUPTIVA EN EL ALUMNADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA 260
IRENE SÁNCHEZ NIETO
GEMA MARTÍN RUIZ
ENRIQUE ALASTOR

CAPÍTULO 14. HABILIDADES COGNITIVO-LINGÜÍSTICAS A TRAVÉS DEL APRENDIZAJE BASADO EN PROYECTOS 276
ALMA ALICIA BENÍTEZ PÉREZ
MARÍA ELENA ZEPEDA HURTADO

CAPÍTULO 15. LAS TERTULIAS EDUCATIVAS EN LA UNIVERSIDAD. UNA EXPERIENCIA PRÁCTICA 295
Mª LUZ M. FERNÁNDEZ-BLÁZQUEZ
FRANCISCO MARTOS GILETE

CAPÍTULO 16. METODOLOGÍAS ACTIVAS EN EDUCACIÓN FÍSICA. OPINIÓN DEL ALUMNADO SOBRE EL EMPLEO DE ESTAS EN SU APRENDIZAJE 319
JOSÉ MANUEL DELFA DE LA MORENA
JUAN JOSÉ MIJARRA MURILLO

CAPÍTULO 17. LA INTERDISCIPLINARIEDAD COMO METODOLOGÍA DOCENTE EN EL GRADO EN MAESTRO EN EDUCACIÓN INFANTIL 338
OLGA ARRANZ GARCÍA
ELISA ARIAS GARCÍA
BEGOÑA DÍAZ RINCÓN

CAPÍTULO 18. EL MAPA CONCEPTUAL COMO INSTRUMENTO DE APOYO A LA MEMORIA DE TRABAJO PARA LA ELABORACIÓN DE TEXTOS ARGUMENTATIVOS 366
GABRIEL HERRADA VALVERDE

CAPÍTULO 19. LAS COMPETENCIAS DISCIPLINARES Y GENÉRICAS: ODS 2030, EL ABP Y LA GAMIFICACIÓN 379
MARÍA ELENA ZEPEDA HURTADO
ALMA ALICIA BENÍTEZ PÉREZ
NASHIELLY YARZÁBAL CORONEL

CAPÍTULO 20. USING A ROBOT TO HELP HIGH-SCHOOL CHEMISTRY LEARNERS 395
ELIAS DE OLIVEIRA
FLAVIO IZO

CAPÍTULO 21. PERCEPCIÓN DE LOS ESTUDIANTES DEL PRÁCTICUM DE LA CARRERA DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN DE LA UTPL FRENTE A LA PERTINENCIA DE LAS ACTIVIDADES DE ENSEÑANZA APRENDIZAJE 409
MARGOTH IRIARTE SOLANO
OSLER QUERUBIN VALAREZO MARÍN
JOSÉ MARCELO JUCA AULESTIA

CAPÍTULO 22. LA EDUCACIÓN AL AIRE LIBRE EN EDUCACIÓN SUPERIOR: CARTOGRAFÍA DE UNOS PRINCIPIOS METODOLÓGICOS 431
CARMEN GÓMEZ REDONDO

CAPÍTULO 23. LA IMPORTANCIA DEL ENGAGEMENT Y LA MOTIVACIÓN ACADÉMICA EN EL CONTEXTO DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR 450
MANUEL DE-BESA GUTIÉRREZ

CAPÍTULO 24. LA PARTICIPACIÓN DE LA FAMILIA EN LA ESCUELA, UNA PROPUESTA DE TRABAJO EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR A TRAVÉS DE LA GAMIFICACIÓN 465
JOSÉ ALEXIS ALONSO SÁNCHEZ
ROCÍO PÉREZ SOLÍS

SECCIÓN III
EL BINOMIO DECISIVO ENTRE CREATIVIDAD E INNOVACIÓN

CAPÍTULO 25. FOMENTO DEL PENSAMIENTO CRÍTICO Y EVALUACIÓN DE LA INFORMACIÓN DESDE LA PEDAGOGÍA NO LINEAL A TRAVÉS DE LOS DEBATES 484
TERESA VALVERDE ESTEVE
DANIEL TORDERA

CAPÍTULO 26. EL ESTÍMULO DEL PENSAMIENTO CREATIVO DESDE LA PRÁCTICA DE INNOVACIÓN DOCENTE: LA REPRESENTACIÓN VISUAL DE CONCEPTOS 503
SILVIA MAGRO-VELA
PILAR VICENTE-FERNÁNDEZ
LAURA GONZÁLEZ-DÍEZ

CAPÍTULO 27. INNOVACIÓN DOCENTE E INICIACIÓN A LA INVESTIGACIÓN: EL APRENDIZAJE POR INDAGACIÓN EN 2º BACHILLERATO 520
PILAR SALVÁ SORIA

CAPÍTULO 28. EL COMENTARIO CRÍTICO COMO ESTRATEGIA PARA PROMOVER LA ESCRITURA ARGUMENTADA EN LA UNIVERSIDAD 526
REGINA DAJER TORRES
LILIA ESTHER GUERRERO RODRÍGUEZ
MARILÚ VILLALOBOS LÓPEZ

CAPÍTULO 29. APORTACIONES TEÓRICAS EN LA CONTRUCCIÓN DEL CONCEPTO REFLEXIÓN: UN PRIMER COMPENDIO 546
MANUEL DE JESÚS MOGUEL LIÉVANO

SECCIÓN IV
TIC AL SERVICIO DE LA INNOVACIÓN DOCENTE

CAPÍTULO 30. TIC E INGLÉS: EN LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO EN EDUCACIÓN INICIAL DE PARAGUAY 566
FABIANA INSAURRALDE-GODOY

CAPÍTULO 31. EL TRABAJO DE LAS COMPETENCIAS ESCRITAS A TRAVÉS DEL USO DE INSTAGRAM. PROPUESTA DIDÁCTICA..... 578
GEMA GUEVARA RINCÓN

CAPÍTULO 32. DESARROLLO DE LA COMPETENCIA INVESTIGADORA EN LA FORMACIÓN INICIAL DOCENTE: UNA PROPUESTA INNOVADORA 592
MARÍA ISABEL GÓMEZ NÚÑEZ
MARÍA ÁNGELES CANO MUÑOZ

CAPÍTULO 33. EL USO DEL CLOUD COMPUTING A MANERA DE MÉTODO DE ENSEÑANZA REMOTA EN INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR EN LATINOAMÉRICA 610
KING KLAUS RAMÍREZ PIZANGO
MARÍA EMILIA BAHAMONDES ROSADO
MARITZA ELENA JARAMILLO DÍAZ
ARTURO LUCAS CABELLO

CAPÍTULO 34. MATERIALES DIGITALES EN EDUCACIÓN PRIMARIA: PERSPECTIVA DE LOS DOCENTES DE MÚSICA 627
PALOMA BRAVO FUENTES
ANDREA PAOLA ARIAS LASTRA

CAPÍTULO 35. "*EMOCIONA-TIC*" APRENDER APRENDIENDO CON NUESTROS MAYORES. UNA EXPERIENCIA EDUCATIVA UNIVERSITARIA DESDE LA INVESTIGACIÓN ACCIÓN PARTICIPATIVA 641
JOANA CALERO PLAZA
ROCÍO FERNÁNDEZ PIQUERAS

CAPÍTULO 36. LA EDUCACIÓN UNIVERSITARIA EN MODALIDAD EN LÍNEA COMO TENDENCIA EN EL ECUADOR: UN ANÁLISIS DESCRIPTIVO EXPLORATORIO DE OPORTUNIDADES Y AMENAZAS 662
GLENDA BLANC PIHUAVE
GIRALDO LEON RODRIGUEZ

SECCIÓN V
DESAFÍOS DE LA PRÁCTICA EDUCATIVA EN EL SIGLO XXI

CAPÍTULO 37. INVESTIGACIÓN EDUCATIVA: INFLUENCIA DEL BINOMIO DOCENTE-DISCENTE EN LOS NUEVOS RETOS INVESTIGADORES 683
GASTÓN SANGLIER CONTRERAS

CAPÍTULO 38. EL ESPACIO ESCOLAR COMO FORMA DE COMUNICACIÓN 698
ANTONIO MARTIRE

CAPÍTULO 39. MEJORA DEL RENDIMIENTO ESCOLAR EN EDUCACIÓN PRIMARIA A TRAVÉS DEL APRENDIZAJE COOPERATIVO 724
GEMA MARTÍN RUIZ
IRENE SÁNCHEZ NIETO
ENRIQUE ALASTOR

CAPÍTULO 40. APRENDIZAJE BASADO EN LAS INTELIGENCIAS MÚLTIPLES COMO PROPUESTA DE UNA EDUCACIÓN INCLUSIVA EN EDUCACIÓN INFANTIL 745
MIGUELA DOMINGO CENTENO
BELINDA DOMINGO GÓMEZ

CAPÍTULO 41. INNOVACIÓN DOCENTE EN LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO PARA ATENDER A LA DIVERSIDAD EN EL AULA... 761
MARÍA DOLORES PÉREZ ESTEBAN
NOELIA NAVARRO GÓMEZ

CAPÍTULO 42. FOMENTO DE LA CONVIVENCIA ESCOLAR A TRAVÉS DEL ESPACIO EDUCATIVO: UN ESTUDIO DE CASO..... 777
ANDRÉS GÁLVEZ ALGABA
ALFONSO JAVIER GARCÍA GONZÁLEZ
FACUNDO FROMENT
DIANA LÓPEZ-MALDONADO

CAPÍTULO 43. PROSPECTIVAS E INNOVACIÓN EN ALFABETIZACIÓN ACADÉMICA: PROYECTOS EN CODOCENCIA PARA LA FORMACIÓN INTEGRAL DE COMPETENCIAS BÁSICAS Y PROFESIONALES DESDE UNA PERSPECTIVA MULTIDISCIPLINAR 798
DANIEL ALEJANDRO DÍAZ GUTIÉRREZ
AMPARO DEL CARMEN REASCOS TRUJILLO

CAPÍTULO 44. NEUROEDUCACIÓN FÍSICA EMOCIONAL: PROYECTO DE INNOVACIÓN EDUCATIVA PARA DAR RESPUESTA A LA SALUD INTEGRAL DEL ALUMNADO 822
JOSÉ MANUEL GONZÁLEZ-CANTILLO
ALBA ADÁ-LAMEIRAS

CAPÍTULO 45. ¿QUÉ ES EL CIBERBULLYING? IMPLICACIONES EDUCATIVAS EXTRAÍDAS DESDE LA VOZ DE FUTUROS DOCENTES ... 839
CRISTINA CRUZ GONZÁLEZ
CARMEN LUCENA RODRÍGUEZ

CAPÍTULO 46. EXPERIENCIA DE AULA INCLUSIVA EN LA UNIVERSIDAD. INCLUSIÓN SOCIOEDUCATIVA Y PROMOCIÓN DE LA PARTICIPACIÓN CIUDADANA ENTRE ESTUDIANTES CON DISCAPACIDAD INTELECTUAL Y ESTUDIANTES DE TRABAJO SOCIAL Y EDUCACIÓN SOCIAL 854
TERESA AMEZCUA AGUILAR
DIEGO ORTEGA ALONSO
JAVIER CORTÉS MORENO

CAPÍTULO 47. RELACIÓN DE LA CREDIBILIDAD DOCENTE CON LA SATISFACCIÓN ACADÉMICA DE LOS ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS..... 880
MANUEL DE-BESA GUTIÉRREZ
FACUNDO FROMENT
ALFONSO J. GARCÍA GONZÁLEZ

CAPÍTULO 48. DESIGUALDADES SOCIALES, SENSIBILIZACIÓN E INCLUSIÓN MÁS ALLÁ DE LAS AULAS A TRAVÉS DEL CORTOMETRAJE 895
MARÍA-JESÚS CABEZÓN-FERNÁNDEZ

CAPÍTULO 49. FORMACIÓN INICIAL DEL DOCENTE DE EDUCACIÓN SECUNDARIA: RED INTERNIVELAR PARA LA OBSERVACIÓN Y REFLEXIÓN EN EL MÁSTER EN FORMACIÓN DEL PROFESORADO..... 913
ALBA TORREGO GONZÁLEZ
MARÍA COVADONGA DE LA IGLESIA VILLASOL

CAPÍTULO 50. LA DOCENCIA COLABORATIVA EN LA UNIVERSIDAD: RETOS Y OPORTUNIDADES PARA LA INNOVACIÓN EDUCATIVA 928
MARÍA ÁNGELES CANO MUÑOZ
MARÍA ISABEL GÓMEZ NÚÑEZ

TRANSFERIR, INNOVAR Y EDUCAR CONOCIMIENTO. TENDENCIAS FUERA Y DENTRO DEL AULA

MARIO FRANCISCO BENITO CABELLO
Universidad Rey Juan Carlos

PILAR VICENTE-FERNÁNDEZ
Universidad Rey Juan Carlos

BELÉN PUEBLA-MARTÍNEZ
Universidad Rey Juan Carlos

Desde un tiempo a esta parte todo, o casi todo, es innovar en lo relativo a la educación. O se pretende que lo sea sin llegar a serlo del todo, entre otras razones porque si todo fuese nuevo, nada lo sería entonces. Las categorías y clasificaciones suelen establecerse por contraste o por elementos opuestos y cuando todos ellos pertenecen al mismo cajón la clasificación deja de existir. Por ejemplo, suele ser habitual relacionar innovación pedagógica con Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), algo que utilizan la práctica totalidad de los programas educativos en todos los niveles, pero nosotros, sin darles la espalda y admitiendo como no puede ser de otra manera la importancia que tienen (Cabero, 2007; Belloch, 2011; Cruz *et al.,* 2018; Carneiro *et al.*, 2009), quisiéramos ir más allá de los meros avances informáticos aplicados a las aulas para reflexionar sobre todos los ámbitos de lo que supone enseñar y aprender, transferir conocimiento, prestar un servicio fundamental a la sociedad.

La verdadera innovación pedagógica es mucho más que el uso de la tecnología en la Educación, o algo cualitativamente diferente, hasta el punto de que encontramos incluso proyectos muy interesantes, creativos en su concepción y en su fomento de la creatividad, en los que precisamente lo nuevo consiste en volver a utilizar técnicas previas a la informatización y la digitalización actuales. Al papel y al lápiz para bocetar o escribir y de esta forma encaminar a los alumnos a pensar a una

velocidad distinta a la que ofrecen los ordenadores (podemos documentarlo, por ejemplo, con un proyecto personal en el que utilizamos técnicas tradicionales en Diseño Editorial con resultados muy positivos en lo que al desarrollo de la creatividad de los alumnos participantes se refiere). Teniendo en cuenta, además, que utilizar ahora recursos informáticos o tecnología digital como herramientas educativas difícilmente se puede considerar innovador. Hace años ya que están implantados en la educación como algo habitual e imprescindible; por ejemplo, en las aulas virtuales. Entendemos la innovación, pues, como hacer algo que no se ha hecho antes, pero siempre que sea útil, que represente un beneficio social. No es lo nuevo por lo nuevo, sino lo nuevo mejor.

En un reciente seminario de metodologías activas celebrado en la Universidad Rey Juan Carlos sobre Aprendizaje Basado en Proyectos o ABP —Project-Based Learning— (Blumenfeld et al., 1991; Garrigós y Valero, 2012; Toledo y Sánchez, 2018) y sobre Aprendizaje Basado en Casos Prácticos —Learning with Cases o The Case Method—, desarrollado inicialmente en la Universidad de Harvard con el estudio de casos reales (Erskine, 2005; Rosker, 2006; Ellet, 2007), nos recomendaba con acierto una profesora tan innovadora como experta que es preciso poder impartir docencia utilizando el corcho de una botella en vez de pantallas digitales y ser capaces de terminar una clase incluso si se fuera la luz. Es enseñar principalmente con lo que tú eres como docente más que con los medios materiales que cuentas, que deben ser siempre instrumentales más que esenciales, y que los alumnos aprendan de forma activa —Active Learning— (Bonwell & Eison, 1991) con lo que ellos son, lo que llevan dentro esperando a ser desarrollado y potenciado, y lo que pueden aportar para su grupo. Dentro y fuera de un aula, en cualquier espacio en el que se pueda plantear un problema o un proyecto, aportar ideas de forma colectiva para llevarlo a cabo, guiar desde la experiencia a los alumnos y, finalmente, reflexionar sobre lo que hacemos.

Hay dos aspectos en lo relativo a innovar y transferir conocimiento que nos resultan de especial importancia: su contribución social, cómo todos los recursos que una comunidad aporta para dotarse de un sistema educativo de calidad revierten o deben revertir en esa comunidad y, en segundo lugar, la importancia de la creatividad cuando hablamos de innovación.

1. FENÓMENO SOCIAL

La transferencia del conocimiento tiene un aspecto social que para nosotros es de suma importancia. Tal vez estemos hablando del primer y principal propósito de la educación en su sentido más amplio: el de crear una sociedad mejor. Los recursos materiales y humanos que aportan las sociedades en todos los niveles educativos no tienen razón de ser si no existe después lo que hemos venido a llamar transferencia del conocimiento —entendido el término conocimiento no sólo como esa capacidad personal de conocer, de entendimiento, un proceso de almacenamiento de información imposible de transferir, sino en su acepción de «cosas que se conocen o se saben» (Real Academia Española, s.f.) y que, por lo tanto, sí se pueden pasar de un individuo a otro, de una generación a la siguiente como herencia social o cultural— (Martínez, 2008; Ibarrola-García y Artuch, 2016).

En este sentido amplio de mejorar nuestra sociedad, la educación superior, por ejemplo, ha pasado en las últimas décadas de ser un «templo del saber» o un «santuario intelectual» —o de ser sólo eso— (Tapia, 2008) a formar parte de múltiples iniciativas al servicio de diferentes públicos que necesitan alfabetización en proyectos de innovación para mayores, o en iniciativas intergeneracionales en las que todos los participantes aprenden unos de otros con la Universidad como vínculo entre todos ellos, o cómo estamos asistiendo a talleres y laboratorios ciudadanos en los que la Universidad sale a la calle para devolver a la ciudadanía lo que ella les da. Un amplio conjunto de procedimientos de los que ya hablaba la UNESCO en un documento de mucho interés y alcance sobre cómo debe ser la educación superior en nuestro siglo XXI:

> La educación superior debe reforzar sus funciones de servicio a la sociedad, y más concretamente sus actividades encaminadas a erradicar la pobreza, la intolerancia, la violencia, el analfabetismo, el hambre, el deterioro del medio ambiente y las enfermedades, principalmente mediante un planteamiento interdisciplinario y transdisciplinario para analizar los problemas y las cuestiones planteados (Declaración mundial sobre la educación superior en el siglo XXI de la UNESCO, París, 1998).

La innovación docente y el desarrollo y transmisión del conocimiento no pueden ignorar estos presupuestos y, de hecho, están entre sus

principales objetivos cuando los proyectos son realmente interesantes. Eso sí, manteniendo un necesario equilibrio para no caer en el extremo de supeditar toda la investigación académica, la actividad docente y la extensión universitaria a las exigencias del mercado, en las que se termina por convertir a los beneficiarios del proceso educativo e investigador en «clientes». El modelo debe ser, pues, «integrado y superador»:

> En este modelo superador, la universidad se reconoce «parte de» el conjunto de la comunidad, ni aislada ni supeditada a las demandas del «afuera». La comunidad ya no es vista ni como destinataria pasiva ni como cliente, sino como un espacio donde se aprende, se investiga, se construyen alianzas institucionales, y donde las iniciativas solidarias llevadas a cabo junto con la comunidad son para estudiantes y docentes también una forma de aprender y de investigar (Tapia, 2008, p. 36).

2. CREATIVIDAD E INNOVACIÓN

En lo relativo a la creatividad, como uno de los elementos comunes que encontramos en todos los proyectos realmente innovadores y requisito fundamental para que así debamos considerarlos según nuestro punto de vista, debemos entenderla desde dos perspectivas: creatividad para elaborar proyectos interesantes y útiles, es decir, creatividad del docente aplicada en su docencia, y creatividad como una de las habilidades y destrezas que debemos intentar desarrollar en los alumnos. Como uno de los objetivos que deben plantearse al diseñar un proyecto de aprendizaje.

Creatividad entendida como la facultad para generar ideas o resolver problemas de una manera nueva y más eficaz que las existentes (Guilford, 1950; Rogers, 1996; De la Torre y Moraes, 2006; Valero-Matas *et al.,* 2016). Esa novedad como característica primordial e inherente del concepto de creatividad (Tatarkiewicz, 2001) es la que está directamente relacionada con el término de innovación que articula este conjunto de trabajos y todo el campo de estudios y prácticas englobados en ese escenario tan amplio y creciente de la innovación docente. Pero siempre que se trate de una novedad útil, más eficaz que lo existente, decíamos; porque la creatividad no consiste en valorar esa idea o en la resolución del problema de una forma distinta a como se había hecho hasta ese momento, sino en hacerlo de una forma que mejore las anteriores. No es lo nuevo por ser nuevo, sino lo nuevo por ser mejor, creado o resuelto

como nadie lo había concebido, solucionado cuando se creía irresoluble con esa elegancia intelectual de la que hablan los matemáticos sobre determinadas hipótesis, teoremas o enunciados. Algo que suele despertar sorpresa o admiración, ambas cosas en realidad.

Es cierto que la definición de creatividad no es sencilla y que se circunscribe al ámbito en el que se aplica, se desarrolla o se estudia, un concepto «complejo, emergente y multifacético» (Cuevas, 2013). Esquivias (2004), por ejemplo, recoge en una investigación bibliográfica hasta cincuenta y cuatro definiciones para el concepto «creatividad», desde las de Weithermer en 1945 y Guilford en 1952 hasta las aportadas en los primeros años del presente siglo, relativas a disciplinas como la psicología, pedagogía, ciencias exactas, arte, comunicación, política, empresa, publicidad… Pero en lo relativo al proceso que denominamos creativo, sí existe un consenso bastante amplio en considerar que las ideas creativas, y sus resultados materiales, emergen a través de conexiones que realizamos de forma interna a partir de ideas que ya existen, que están en nuestros esquemas o almacenes mentales.

> La creatividad consiste básicamente en la habilidad para alumbrar ideas nuevas y valiosas (…) Establecer conexiones te ayuda a contemplar nuevas opciones, a crear soluciones inusuales y a idear las combinaciones de largo alcance que dan origen a ideas originales (Nielsen y Thurber, 2021, pp. 17-18).

Para estas investigadoras, las personas muy creativas recombinan ideas en su cabeza no de forma lineal o lógica, sino con «patrones analógicos, en red», estableciendo de esta forma conexiones que un modo de pensar al que ellas denominan «convencional» no realizaría nunca.

También habla de establecer conexiones, de recombinar datos almacenados en nuestra memoria, García-Delgado (2022) al elaborar su «teoría cibernética de la creatividad». Y en este caso, centra su interés precisamente en la memoria —que él escribe incluso con mayúscula, algo que nosotros no vamos a hacer—, a la que otorga un papel decisivo ya que sería ésta la encargada de recombinar los datos almacenados en ella de una forma autónoma. Una memoria que podemos denominar dinámica y que actúa de forma inconsciente, por su cuenta. Esa recombinación de datos, aunque no lo menciona de forma expresa, sucede también en red

en su modelo, en vez de en forma lógico-lineal. Denomina al sistema «cibernético» porque consta de dos partes, una que actúa (esa memoria que recombina datos y nos los proyecta) y una consciencia que regula este proceso como si fuera un termostato. La memoria genera imágenes y la consciencia, que sí es lineal y lógica, regula y juzga esas imágenes, o incluso retroalimenta el proceso (de ahí que sea un sistema) pidiendo más imágenes a la memoria. En este modelo, necesitamos rebajar los niveles de consciencia a un estado alfa, de laxitud y relajación, pero despiertos y conscientes, para dejar que esa memoria recombine datos de forma nueva, distinta, tal vez útil cuando así lo considere la consciencia y, por tanto, creativa cuando lo conseguimos.

Wagensberg, en su *Teoría de la creatividad* (2019), amplía las formas en las que encontramos ideas innovadoras y a la «combinación», o fusión, de ideas para generar otra nueva —ideas que según este autor deben ser compatibles entre sí y con un mismo objetivo—, le añade otras dos formas de explicar el proceso creativo: por «analogía», adaptando ideas ya existentes a un entorno nuevo y cambiante, incluso realizando una «selección cultural de ideas naturales» (p. 23); y por «extensión», expandiendo ideas antiguas, algo que «en ciencia [que es el ámbito que nos ocupa], por lo menos tal cosa es más la regla que la excepción» (pp. 39-40). Estaríamos aquí ante el fenómeno tan conocido y habitual de esas ideas cuya trascendencia ha sido desarrollada después de que se formulasen inicialmente.

Finalmente, es preciso señalar que en este incremento de información producto de la recombinación de ideas, de las conexiones, las analogías o el desarrollo de ideas previas que forman parte del proceso creativo, es necesario determinar que hablamos siempre de ideas útiles, no de cualquier idea u ocurrencia, como ya destacamos anteriormente, y que, además, estas ideas nuevas y útiles sean transmisibles. Esta última característica, tan imprescindible como las otras dos, relaciona también la creatividad, o el proceso creativo, con la transmisión del conocimiento de la que ya hemos hablado, y que en el ser humano tiene como código principal de comunicación para esa transferencia el lenguaje verbal o escrito, que es uno de los principales objetivos de esta obra.

3. AMPLITUD DE PERSPECTIVAS Y ENFOQUES

Los diferentes capítulos que componen esta obra atestiguan la naturaleza ecléctica que caracteriza a la innovación pedagógica en la actualidad, aspecto que redunda en una amplitud de perspectivas y enfoques los cuales dotan de variedad y riqueza al campo de la innovación educativa. Todo ello sin olvidar su propósito de «contribuir a la mejora de las prácticas del colectivo docente con nuevas propuestas que soporten su tarea y permitan el crecimiento de sus competencias pedagógicas» (Levratto *et al*., 2022, p. 17).

De este modo, el libro se organiza en torno a cinco líneas temáticas principales que abarcan la complejidad de la innovación pedagógica en la sociedad del siglo XXI, al mismo tiempo que subrayan la envergadura de su dimensión social y creativa, así como su alcance a la hora de plasmar e intentar dar respuesta a las inquietudes que se suscitan en su práctica diaria.

La primera de las secciones sobre innovación docente y transferencias del conocimiento acotadas a las áreas de Educación, Pedagogía y Docencia se titula «Innovación docente y su contribución más allá del aula», y resalta la trascendencia de diversas experiencias innovadoras con foco en el conocimiento del contexto social en que acontecen como ejemplos de la simbiosis necesaria entre la institución educativa y su papel social. Así, desde la comprensión de los agentes educativos como sujetos sociales con responsabilidad sobre el progreso de la sociedad, se recogen investigaciones que vinculan iniciativas de innovación con áreas de interés como las Ciencias Sociales en general o la Historia, la Literatura o la Cultura en particular. Sin olvidar las aportaciones que la innovación educativa puede otorgar de cara a la consecución de prácticas imprescindibles como el emprendimiento o la enseñanza de idiomas. A través de todos los casos expuestos se acentúa, por lo tanto, la extensión de la innovación pedagógica a toda la comunidad de la que se nutre y a la que devuelve, gracias a su concepción como agente innovador, sus conocimientos para favorecer su desarrollo.

Parte importante de estos avances se sustentan en la aplicación de metodologías activas al servicio de la práctica pedagógica, tal y como se

evidencia en la segunda de las secciones del libro, cuyo nombre es «La relevancia metodológica en el campo de la innovación docente». Los capítulos sintetizan aproximaciones a diferentes metodologías y su significación con relación a la motivación del estudiantado, figura que se sitúa en el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje vigente a través de su rol activo y protagonista dentro del sistema educativo. Es el caso de experiencias relativas a metodologías como el aprendizaje basado en juegos, las estrategias de gamificación, el aprendizaje basado en proyectos y otras iniciativas prácticas, instrumentos y metodologías docentes.

El nexo entre innovación docente y creatividad constituye el núcleo central de la tercera sección, titulada «El binomio decisivo entre creatividad e innovación». Se hace hincapié en cómo la estimulación del pensamiento divergente o crítico sienta las bases de prácticas innovadoras al replantear los postulados básicos que dominan el pensamiento convencional. Aspectos como la indagación, la representación visual de conceptos, el comentario crítico o la reflexión se erigen como determinantes a la hora de trascender la linealidad y la comprensión tradicional de la esfera educativa en diferentes niveles y ámbitos de actuación.

Hablar de innovación pedagógica conlleva también conceder un área de interés a la impronta de las Tecnologías de la Información y la Comunicación y sus herramientas como cualidades definitorias del vigente escenario mediático. En la cuarta sección, «TIC al servicio de la innovación docente», se examina cómo su consolidación en la práctica docente anima a concebir innovaciones en la misma, donde gracias a las redes sociales, los materiales digitales y otros instrumentos se proponen métodos de enseñanza que se alían con las demandas más recientes de la institución educativa. Se manifiesta la necesidad de su aplicación desde el punto de vista intergeneracional, al mismo tiempo que se demuestra su utilidad educativa con diferentes tipos de públicos implicados en el ámbito de la enseñanza, tanto profesorado como alumnos.

La última de las secciones, «Desafíos de la práctica educativa en el siglo XXI», aborda iniciativas que tienen que ver con circunstancias específicas del contexto educativo como el espacio escolar y la comunicación, las relaciones contemporáneas entre docentes y discentes, la mejora del rendimiento escolar, la educación inclusiva y la atención a la diversidad

en el aula. Estas investigaciones resaltan además la importancia de la convivencia en el espacio educativo, donde la salud emocional o problemas derivados del acoso confieren un aliciente al fomento de la innovación docente como mejora de la calidad de la práctica educativa.

Así, el libro plasma la compleja realidad de la innovación pedagógica y la trascendencia de la transferencia de conocimientos en el contexto actual, acentuando la capacidad transformadora de la innovación en el proceso de enseñanza-aprendizaje e incluso más allá de las paredes del aula: gracias a su concepción como agente con repercusión en los fenómenos sociales y el devenir del progreso contemporáneo.

4. REFERENCIAS

Belloch Ortí, C. (2011). Las Tecnologías de la Información y Comunicación en el aprendizaje. Material docente on-line. Universidad de Valencia. https://www.uv.es/bellochc/pedagogia/EVA1.pdf.

Blumenfeld, P.C.; Soloway, E.; Marx, R.W.; Krajcik, J.S.; Guzdial, M. & Palincsar, A. (1991). Motivating Project-Based Learning: Sustaining the Doing, Supporting the Learning. Educational Psychologist, 26(3-4), 369-398. https://doi.org/10.1080/00461520.1991.9653139.

Bonwell, C.C. & Eison, J.A. (1991). Active learning: Creating excitement in the classroom. ASHE-ERIC higher education reports. ERIC Clearinghouse on Higher Education, The George Washington University. https://eric.ed.gov/?id=ED336049.

Cabero Almenara, J. (Coord.) (2007). Nuevas tecnologías aplicadas a la Educación. McGraw-Hill Interamericana de España.

Carneiro, R.; Toscano, J.C. y Díaz Fouz, T. (Coord.) (2019). Los desafíos de las TIC para el cambio educativo. Fundación Santillana.

Cruz Pérez, M.A.; Pozo Vinueza, M.A.; Andino Jaramillo, A.F y Arias Parra, A.D. (2018). Las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) como forma investigativa interdisciplinaria con un enfoque intercultural para el proceso de formación de los estudiantes. E-Ciencias de la Información, 9(1). https://doi.org/10.15517/eci.v1i1.33052.

Cuevas Romero, S. (2013). Creativity in Education, its Development from a Pedagogical Perspective. Journal of Sport and Health Research, 5(2), 221-228.

De la Torre, S. y Moraes, M.C. (2006). Investigar en creatividad bajo el pensamiento complejo. En De la Torre, S. y Violant Holz, V. (Coord.), Comprender y evaluar la creatividad (pp. 33-73). Aljibe.

Ellet, W. (2007). The Case Study Handbook: How to Read, Discuss, and Write Persuasively about Cases. Harvard Business School Press.

Erskine, J. (2005) Learning with Cases. Ivey Publishing.

Esquivias Serrano, M.T. (2004). Creatividad: definiciones, antecedentes y aportaciones. Revista Digital Universitaria, 5(1). http://www.revista.unam.mx/vol.5/num1/art4/art4.htm.

García-Delgado, C. (2022). El yo creativo. Arpa.

Garrigós Sabaté, J. y Valero García, M. (2012). Hablando sobre Aprendizaje Basado en Proyectos con Júlia. Revista de Docencia Universitaria-REDU, 10(3), 125-151. https://doi.org/10.4995/redu.2012.6017.

Guilford, J.P. (1950). Creativity. American Psychologits, 5, 444-454. En Beaudot, A. (1980). La creatividad. Narcea.

Ibarrola-García, S. y Artuch Garde, R. (2016). La docencia en la universidad y el compromiso social y educativo. Contextos Educativos: Revista de Educación, (19), 105-120. https://doi.org/10.18172/con.2763.

Levratto, V.; Vicente-Fernández, P. y Puebla-Martínez, B. (2022). La innovación docente, principio clave de la motivación y el aprendizaje significativo. En Puebla-Martínez, B.; Vicente-Fernández, P. y Levratto, V. (Coord.), El fomento de la innovación docente como estímulo transformador del ámbito educativo en el siglo XXI (pp. 16-20). Dykinson.

Martínez, M. (Ed.) (2008). Aprendizaje servicio y responsabilidad social de las universidades. Octaedro ICE-UB.

Nielsen, D. y Thurber, S. (2021). Conexiones creativas. La herramienta secreta de las mentes innovadoras. Gustavo Gili.

Real Academia Española. (s.f.). Conocimiento. En Diccionario de la lengua española. Recuperado el 18 de febrero, 2023, de https://dle.rae.es/conocimiento.

Rogers, C. (1996). Libertad y creatividad en la educación. Paidós.

Rosker, E.J. (2006). El método de casos como herramienta transformadora de la sociedad. Universidad & Empresa, 8(11), 109-122.

Tapia, M.N. (2008). Calidad académica y responsabilidad social: el aprendizaje servicio como puente entre dos culturas universitarias. En Martínez Martín, M. (Coord.), Aprendizaje servicio y responsabilidad social de las universidades (pp. 27-56). Octaedro ICE-UB.

Tatarkiewicz, W. (2001). Historia de seis ideas. Arte, belleza, forma, creatividad, mimesis, expresión estética. Tecnos.

Toledo Morales, P. y Sánchez García, J.M. (2018). Aprendizaje basado en Proyectos: una experiencia universitaria. Revista de Currículum y Formación del Profesorado, 22(2), 471-491. https://doi.org/10.30827/profesorado.v22i2.7733.

UNESCO (1998). Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el siglo XXI: Visión y Acción. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000113878_spa.

Valero-Matas, J.A.; Valero-Oteo, I.; Coca, J.R. y Leyva, A.L. (2016). Creatividad y educación para el siglo XXI desde una perspectiva sociológica. RIPS. Revista de Investigaciones Políticas y Sociológicas, 15(2), 201-222.

Wagensberg, J. (2019). Teoría de la creatividad. Eclosión, gloria y miseria de las ideas. Tusquets editores.

SECCIÓN I

INNOVACIÓN DOCENTE Y SU CONTRIBUCIÓN MÁS ALLÁ DEL AULA

LOS LIBROS DE VIAJES DE LA ILUSTRACIÓN. UNA FUENTE DOCUMENTAL PARA LA DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES

RAFAEL GUERRERO ELECALDE
Universidad de Granada

PATRICIA SUÁREZ ÁLVAREZ
Universidad de Córdoba

ALBERTO MORÁN CORTE
Universidad de León/Universidade do Minho

1. INTRODUCCIÓN

El concepto de viaje fue mudando a lo largo del tiempo. En el siglo XVIII cobró un significado especial, ya que gracias a la renovación ideológica, política y social que recorrió Europa, fundamentadas en el ideario de la Ilustración, se convertirá en sinónimo de conocimiento, el viaje es sinónimo de veracidad y de evidencia (Morales Moya, 1984; González Troyano, 1992).

Desde estos presupuestos se cuestionaban sobre el mundo de su alrededor, anteponiendo la razón a cualquier otra cuestión, a la que situaban como la luz que iluminaba el conocimiento y exterminaba la ignorancia. Por este motivo, el viaje en su dimensión teórica y como práctica social adquiere una gran importancia: la indagación ocupa un lugar privilegiado y la observación directa de los hechos se erige en condición necesaria para el conocimiento de la realidad. En este sentido, el viajero ilustrado fue la herramienta recopilatoria y transmisora de los nuevos conocimientos, cuya misión tenía un evidente propósito educativo y reformador (González-Rivera, 2019).

De este modo, se convertirá, en la vida social del intelectual del siglo XVIII, como un hito insoslayable dentro del currículum del hombre ilustrado. Los viajeros visitarán distintas regiones, territorios y países buscando en muchas ocasiones la singularidad de lo propio mediante la comparación con el otro, buscando explicaciones que fundamenten la necesidad de las reformas (Pillet, 2016).

Todo ello con un único fin, conocer, formarse y, por último, y no por ello menos importante, relatarlo. A este respecto, el viaje es uno de los temas recurrentes en la literatura universal, que se entiende como un signo de vida, práctica intelectual o como fuente de conocimiento. En relación con estas medidas, este tipo de literatura ha ido confeccionando su propio relato narrativo, constituyéndose como uno de los instrumentos literarios de la modernidad.

El propio viaje hacía inevitable que el protagonista realizara una lectura previa. En todos los casos y cronología, antes de iniciar la experiencia, el autor siempre necesitó manejar información abundante (consulta de libros y mapas, experiencias personales, etc.), consultarla o adquirirla, seleccionarla, procesarla. Ese trabajo previo se sirvió para adentrarse de antemano en el país que va a recorrer, documentándose sobre sus hábitos, tradiciones o idioma. A través de sus lecturas, ya se ha imaginado los lugares que va a visitar, los cuales evidentemente estarán determinados por sus propias ideas y prejuicios. De este modo, los resultados finales, concretados en el libro de viaje, serán la interpretación y observación personal de lo experimentado, que en muchas ocasiones incluyen mapas, planos o dibujos. Los viajeros escribían mientras realizaban sus recorridos, dejando constancia en su diario de lo contemplado (González-Rivera, 2019).

Por este motivo, además del propio viaje, también los libros de viajes se van a erigir como un instrumento didáctico tanto para los jóvenes de las familias de las elites, que se encontraban en plena formación, como para los grandes pensadores del momento (Rebollo, 2009).

1.1. 1.1 LOS LIBROS DE VIAJE DEL SIGLO XVIII

A lo largo de la historia, los motivos que los provocan han sido variados y han tenido que ver con la época, la procedencia del aventurero y su ideario. Aunque siempre se ha viajado, nunca se realizó con la intensidad y variedad como durante la Ilustración. También se intensificó el interés por escribir y publicar lo experimentado en él, especialmente por aquellos desarrollados en lugares exóticos y distantes (Pillet, 2016).

En el siglo XVIII, los más significativas fueron los viajes de carácter estratégico, muy relacionados con intereses políticos y militares; los científicos, ligados a grandes expediciones por el planeta; y los educativos, que llevó a una parte importante de los hijos de la elite de la sociedad europea, a formarse por las más importantes capitales de distintas naciones, como Roma, París o Londres (el Grand Tour), todo ello bajo la supervisión de sabios tutores (Cisa, 2017; González-Rivera, 2019). Sobre esto último, Voltaire ya habló sobre "instruirse para instruir" en su Cándido (Bas, 2011).

Igualmente, el género literario utilizado en la obra, pueden ser bien distintos: diarios, memorias, correspondencia o relatos cortos, por ejemplo. En general, los libros de viaje se pueden definir como un relato narrativo-descriptivo en el que prevalece la descripción con la intención final de presentar el discurso como una representación ideal, más trascendental que su desarrollo y su desenlace. En este espacio se tratan noticias de diferente índole y sentido hasta las mismas acciones de los viajeros. Gracias a su formato, la configuración del material se organiza en torno a un contexto histórico concreto, que responde a perspectivas propias de los lectores a los que se dirigen. (Carrizo, 1996; González Troyano, 1992).

Los 'relatos de viaje' se basan en una experiencia auténtica de viaje; que, según lo cambiante de las épocas y corrientes, encontramos un carácter subjetivo y objetivo de lo narrado. Fueron, en realidad, un lugar privilegiado para comprender, en la medida de lo posible y en toda su complejidad (cultura, economía, sociedad, política y modos de vida) una sociedad o país concreto. Además, desde la segunda mitad del siglo

XVIII, su objetivo principal fue esencialmente educativo: mostrar y transferir conocimientos (Morales Moya, 1984; Bas, 2011).

Han sido muy numerosos los viajeros que decidieron relatar sus experiencias a lo largo del siglo XVIII, por lo que se han convertido en un recurso muy valioso de datos y noticias que han servido para contextualizar esta época (Alburquerque, 2011).

Durante el siglo XVIII, la formación integral de la persona tenía en el viaje una de sus herramientas más trascendentales. El primer gran viajero como tal que llegó a España fue el clérigo ilustrado Joseph Tonwnsend. Conocido por su tratado 'Disertación sobre las leyes de pobres", fue un fino observador del entorno que manifestó en su obra sus conocimientos geológicos y humanistas, precisamente en un contexto en el que estaba en pleno ascenso el naturalismo. Era hijo de Chauncy Townsend, un poderoso hombre de negocios inglés, que también fue parlamentario de Gran Bretaña. Joseph tuvo la oportunidad de educarse en el Clare College, perteneciente a la Universidad de Cambridge, graduándose en este centro en 1762. Un año después, se ordenó pastor de la Iglesia de Inglaterra para, posteriormente, finalizar sus estudios de Medicina en la Universidad de Edimburgo (Ramos, 2006).

Desde 1769, recorrió Europa, conociendo muchos científicos contemporáneos. Entre los distintos países por los que viajó, entre 1786-87, visitó España, de la que en esos momentos no se habían escrito grandes descripciones. Por aquel entonces, el país representaba para los pensadores europeos un país inculto y fanático, señalando principalmente a la Iglesia española de su retraso. Algunos ejemplos se pueden contemplar en la Figura 1.

FIGURA 1. *Selección de libros de viajes de extranjeros por la España del siglo XVIII*

Selección Libros de viajes de extranjeros por la España del siglo XVIII

- Álvarez de Colmenar, Juan (fl. 1707-1741). *Les delices de l'Espagne & du Portugal : où l'on voit une description exacte des antiquitez, des provinieses…].* - Leide : chez Pierre Vander Aa, 1707. - 5 v.
- Fleuriot, Jean-Marie-Jérôme (1749-1807). *Voyage en Espagne* - Cinquieme edition. Avec figures et Carte géographique. - Paris : Chez J.J. Lucet, 1796 (Al fin: Imp. Beauvais). - 4 h., 262 p.
- Swinburne, Henry (Bristol [Reino Unido],1743-Trinidad,1803). Travels trough Spain, in the Years 1775 and 1776 : in which several monuments of roman and moorish architecture are illustrated by accurate drawings taken on the spot. S.l] : [s.n.], 1779 (London) : P. Elmsly, XV, 427 p.
- Twiss, Richard (Rotterdam, 1747- Londres, 1821). Travels through Portugal and Spain, in 1772 and 1773 ... with copper-plates, and an appendix. - London : printed for the autho r : and sold by G. Robinson, T. Recket, and J. Robson, 1775.
- Young, Arthur (Londres, 1741-1820). Voyages en Italie et en Espagne, pendent les années 1789 et 1789

Fuente: Elaboración propia

La buena acogida que tuvo su persona en la corte de Carlos III, entre los más estrechos colaboradores del soberano, como Floridablanca y Francisco Cabarrús, le ayudó en sus desplazamientos. Anteriormente había entrado por los Pirineos hasta llegar a Barcelona, desde donde pudo visitar parte de Cataluña. A partir de este territorio, pasó por Aragón, estuvo en Madrid y después viajó por Castilla, León y Asturias, para ir de nuevo a la corte.

Posteriormente, cruzó Despeñaperros y se adentró en Andalucía; entre otras localidades visitó Córdoba, Sevilla, Cádiz, Granada y Guadix (López Ontiveros, 2008). De esta región señaló sus problemas sociales (multitud de mendigos en las poblaciones), concentración de la tierra en pocas manos, atraso social e intelectual y la escasa industria. Por último, viajó por todo el Levante, desde Cartagena hasta Barcelona (González, 2003; Ramos, 2006).

En todo este trayecto se paró a analizar la calidad del suelo, los diferentes materiales y en cómo el medio físico influye poderosamente en la actividad agraria y en la localización de las ciudades y de la ubicación de sus edificios.

Este viaje fue publicado cinco años más tarde (1792) en una obra titulada A journey through Spain in the years 1768 and 1787, with particular

attention to the Agriculture, Manufactures, Commerce, Population, Taxes and Revenue of that country, que vio la luz en Londres, (en tres volúmenes), gracias a la imprenta de C. Dilly (Guerrero, 1988).

2. LOS LIBROS DE VIAJES COMO RECURSO DIDÁCTICO

Es este motivo el que hace que los libros de viaje puedan ser una interesante fuente documental, especialmente útil para que sean utilizados como recurso didáctico en distintas etapas educativas. Y es que pueden ser una herramienta motivadora para el alumnado ya que, por sus características, estas obras muestran territorios lejanos, descubriendo al lector o lectora nuevas culturas y descripciones de todo tipo. Además, pueden servir para que afloren opiniones diferentes y generar debates, así como incentivar el interés por los contenidos de Historia (Rebollo, 2009; Rújula, 2009).

A lo largo de Secundaria y de Bachillerato, el estudiantado comienza a desarrollar su pensamiento histórico. Por este motivo, la clase se puede transformar en un lugar donde se aprendan los procesos del pasado, donde se privilegie la reflexión, el diálogo, la crítica y la participación (Santisteban, González y Pagès, 2010; Apaolaza y Etxeberria, 2019). Para este fin, es primordial aplicar en el aula el método histórico, para que el alumnado formule hipótesis, consulte, clasifique y analice las distintas fuentes históricas. Igualmente, pueda ser capaz de comprender la explicación y narración histórica. Este será el primer paso para favorecer que el alumnado sea más crítico, formándose como ciudadanas y ciudadanos democráticos, comprometidos con la realidad de la que forman parte (Chaparro y Guerrero Elecalde, 2020; Gómez, Ortuño y Molina, 2014; Sáiz y Domínguez, 2017).

3. PROPUESTA DIDÁCTICA: POR LA ANDALUCÍA DEL XVIII

3.1 RELACIÓN CON EL CURRICULUM ACTUAL

Al hilo de lo anterior, la actual legislación representa un marco idóneo para hacer uso de este tipo de recursos ideales para diseñar distintas

situaciones de aprendizaje encaminadas a consecutar los objetivos señalados por el Real Decreto 217/2022 en lo que se refiere a la materia de Geografía e Historia que, atendiendo al texto legislativo

> contribuye a la percepción y al análisis de una realidad cada vez más diversa y cambiante. La comprensión de su devenir a través del tiempo, así como el análisis del cambio como fruto de la acción humana, implica concebir el aprendizaje del alumnado como una invitación al conocimiento de sí mismo y del mundo que le rodea, a la participación y al compromiso social de vivir en sociedad.

Resaltando el valor que tiene la materia para contribuir a crear una ciudadanía crítica, democrática y formada en valores puesto que

> Interactuar en el entorno y comprender cómo son las relaciones que establecemos y las normas de funcionamiento que las rigen, resultan esenciales para que el alumnado pueda asumir sus derechos y responsabilidades, ejercitando la ciudadanía y orientando su comportamiento cívico (cuestiones estas de especial importancia en una etapa educativa en la que el alumnado adolescente precisa de experiencias formativas que le permitan construir su propio criterio, contribuyendo a la expresión de su identidad, su autonomía y las de su entorno social), a la percepción y al análisis de una realidad cada vez más diversa y cambiante. La comprensión de su devenir a través del tiempo, así como el análisis del cambio como fruto de la acción humana, implica concebir el aprendizaje del alumnado como una invitación al conocimiento de sí mismo y del mundo que le rodea, a la participación y al compromiso social de vivir en sociedad.

A partir de estos logros, se pretende continuar con la formación adquirida en Primaria en la materia Conocimiento del Medio Natural y Social, donde también se trabajan las siguientes Competencias Clave que en el currículum de Secundaria se relacionaron con las Competencias Específicas: competencia en comunicación lingüística (CCL), competencia plurilingüe, competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología (CMCT), competencia digital (CD), competencia personal, social y de aprender a aprender (CPSA), competencia ciudadana (CC), competencia emprendedora (CE), competencia en conciencia y expresiones culturales (CCEC).

Se considera importante especificar estas competencias clave porque, al igual que en el caso de las Competencias Específicas (CE), la propuesta

didáctica está ligada a este nuevo currículum competencial, siendo las CE relacionadas, las siguientes:

1. Buscar, seleccionar, tratar y organizar información sobre temas relevantes del presente y del pasado, usando críticamente fuentes históricas y geográficas, para adquirir conocimientos, elaborar y expresar contenidos en varios formatos.

2. Indagar, argumentar y elaborar productos propios sobre problemas geográficos, históricos y sociales que resulten relevantes en la actualidad, desde lo local a lo global, para desarrollar un pensamiento crítico, respetuoso con las diferencias, que contribuya a la construcción de la propia identidad y a enriquecer el acervo común.

3. Conocer los principales desafíos a los que se han enfrentado distintas sociedades a lo largo del tiempo, identificando las causas y consecuencias de los cambios producidos y los problemas a los que se enfrentan en la actualidad, mediante el desarrollo de proyectos de investigación y el uso de fuentes fiables, para realizar propuestas que contribuyan al desarrollo sostenible.

4. Identificar y analizar los elementos del paisaje y su articulación en sistemas complejos naturales, rurales y urbanos, así como su evolución en el tiempo, interpretando las causas de las transformaciones y valorando el grado de equilibrio existente en los distintos ecosistemas, para promover su conservación, mejora y uso sostenible.

5. Analizar de forma crítica planteamientos históricos y geográficos explicando la construcción de los sistemas democráticos y los principios constitucionales que rigen la vida en comunidad, así como asumiendo los deberes y derechos propios de nuestro marco de convivencia, para promover la participación ciudadana y la cohesión social.

6. Comprender los procesos geográficos, históricos y culturales que han conformado la realidad multicultural en la que vivimos, conociendo y difundiendo la historia y cultura de las minorías étnicas presentes en nuestro país y valorando la aportación de los movimientos en defensa de la igualdad y la inclusión, para reducir estereotipos, evitar cualquier tipo de discriminación y violencia, y reconocer la riqueza de la diversidad.

7. Identificar los fundamentos que sostienen las diversas identidades propias y las ajenas, a través del conocimiento y puesta en valor del patrimonio material e inmaterial que compartimos para conservarlo y respetar los sentimientos de pertenencia, así como para favorecer procesos que contribuyan a la cohesión y solidaridad territorial en orden a los valores del europeísmo y de la Declaración Universal de los Derechos Humanos.

8. Tomar conciencia del papel de los ciclos demográficos, el ciclo vital, las formas de vida y las relaciones intergeneracionales y de dependencia en la sociedad actual y su evolución a lo largo del tiempo, analizándolas de forma crítica, para promover alternativas saludables, sostenibles, enriquecedoras y respetuosas con la dignidad humana y el compromiso con la sociedad y el entorno.

9. Conocer y valorar la importancia de la seguridad integral ciudadana en la cultura de convivencia nacional e internacional, reconociendo la contribución del Estado, sus instituciones y otras entidades sociales a la ciudadanía global, a la paz, a la cooperación internacional y al desarrollo sostenible, para promover la consecución de un mundo más seguro, solidario, sostenible y justo.

3.2 PROPUESTA DE APLICACIÓN DIDÁCTICA

Teniendo en cuenta este enfoque competencial se ha diseñado una propuesta didáctica llamada *Por la Andalucía del siglo XVIII,* dividida en cuatro bloques de actividades en torno a dos ejes temáticos, el pensamiento ilustrado y la Andalucía del siglo XVIII, actividades de análisis y reflexión que se desglosarán a continuación ligadas a las competencias clave y específicas.

1. La ilustración como movimiento cultural, social y económico (CC, CE, CCL, CE2, CE3)
2. Viejos problemas actuales (CC, CPSA, CCL, CE1, CE2, CE3, CE8)
3. Huellas del pasado (CC, CCL, CPSA, CCEC, CE1, CE4, CE6, CE7)
4. En la piel del viajero (CC, CCL, CPSA, CCEC, CE1, CE3, CE4, CE6, CE7)

3.2.1. La ilustración como movimiento cultural, social y económico

Actividad 1:

La tendencia a cuantificar es una característica de la Ilustración, ¿cuál crees que es la razón? ¿qué censos importantes se llevaron a cabo en España en el siglo XVIII?

De las distintas corrientes económicas (mercantilismo, librecambismo), ¿por cuál aboga el reverendo Townsend? ¿en qué extractos del texto hace hincapié por esa corriente económica?

Ejemplos de textos para realizar la primera y segunda parte de la actividad serían:

> La población de Norteamérica se dobla cada veinticinco años, aunque en algunas zonas lo hace cada quince. Sin embargo, en la Europa moderna, según el doctor Smith, han de pasar quinientos años para que el número de habitantes se multiplique por dos. Las causas de estos nos resultarán obvias (...).
>
> El gobierno español aún no tiene ideas liberales respecto al comercio, e incluso algunos de sus mejores escritores políticos se asemejan a sabuesos lentos que van tras el olor que ha dejado una presa que otros más veloces ya han atrapado. En vez de eliminar todos los obstáculos que restringen el comercio, se afanan por estrechar sus límites con la absurda esperanza de crear un monopolio, sin tener en cuenta su propia falta de capital, de laboriosidad y de espíritu emprendedor y la total imposibilidad de evitar el contrabando. Mientras, otras naciones con mayores ventajas para el comercio pueden vender sus productos en el mercado a un precio más barato (...).

Como se puede apreciar, esta actividad implica un ejercicio de comprensión lectora y consolidación de conocimientos previos que, se infiere, habrán sido avanzados por el/la docente.

3.2.2. Viejos problemas actuales.

Actividad 2:

El reverendo Townsend enumera una serie de causas de los problemas demográficos y económicos en el siglo XVIII, ¿cuáles son? ¿se observan semejanzas con las problemáticas actuales que tenemos en España? ¿y diferencias?

Sobre la siguiente afirmación de Andalucía en 2020 “de las 300.535 personas andaluzas con residencia en el exterior, alrededor del 70% tiene entre 16 y 64 años”, ¿crees que es un problema que la población activa (16-64 años) emigre? ¿plantea el autor la misma situación en algún momento del texto?

Para estas actividades que se centran en el análisis de problemáticas pasadas pero que encuentran su correlación en el presente, podrían utilizarse textos como los que siguen:

> Es notorio que el país carece relativamente de dinero. Las causas de esto han sido agudamente analizadas por el conde de Campomanes, quien las atribuye principalmente a las costosas guerras llevadas a cabo en defensa de los dominios extranjeros, y a la ruina de la industria, que obliga a emplear mucho dinero en comprar a vecinos más laboriosos los artículos de vestir más comunes (...).
>
> Si la provincia de Andalucía, que riega en toda su extensión el Guadalquivir, estuviera adecuadamente cultivada, produciría trigo suficiente no solo para cubrir todas sus necesidades de consumo, sino también para exportar. Sin embargo, tiene que importar anualmente poco menos de un millón y medio de fanegas, de las cuales casi la mitad proceden de África (…).

Como sucede con la anterior actividad, estos contenidos deben ser introducidos con detenimiento, así como el trabajo de comprensión lectora sobre los textos, habida cuenta de la poca familiarización del alumnado con este tipo de expresiones.

En esta actividad se trabajarán no solo contenidos históricos sino que también se abordarán problemáticas demográficas actuales estableciendo conexiones pasado-presente.

3.2.3. Huellas del pasado.

Si las actividades anteriores están destinadas a la consolidación de conocimientos las siguientes propuestas implican investigación y elaboración de materiales por parte de los discentes, siguiendo con la comparativa pasado-presente.

Actividad 3:

Identifica las fotografías de los monumentos a los que hace referencia el texto y realiza una breve introducción histórica sobre cada uno de ellos, describe cómo se veían en el siglo XVIII según el autor y qué valor patrimonial tienen en la actualidad.

¿Estás de acuerdo con las opiniones vertidas sobre los monumentos de las fotografías 2 y 3? ¿por qué crees que se construyó el de la imagen 3?

FIGURA 2. *Interior de la Mezquita-Catedral de Córdoba (fotografía 1)*

FIGURA 3. *Iglesia de Santa Cruz o catedral vieja de Cádiz (fotografía 2)*

FIGURA 4. *Catedral de Santa Cruz Cádiz (fotografía 3)*

Los textos de la obra de Townsend que harían referencia a estos monumentos son los que se exponen a continuación:

> Sólo me dio tiempo para visitar la catedral, que me agradó en extremo. Sus numerosas columnas dispuestas en tresbolillo semejaban un bosquecillo de pequeños árboles. No tuve tiempo de contarlas, pero me parece que son muchas más que las ochocientas que dicen que hay. Las dimensiones de este edificio, que fue antiguamente mezquita, son quinientos diez pies de longitud y cuatrocientos veinte de altura.
>
> Los edificios más notables son las catedrales vieja y nueva, esta última aún sin terminar. De la primera destacan algunas buenas pinturas y su tesoro, compuesto por piedras preciosas y abundantes y pesadas lámparas y candelabros de plata (...) La catedral nueva es un edificio inmenso de altas y grandes cúpulas y numerosas y elegantes columnas. Sin embargo, el conjunto parece pesado y desagradable, pues lo han recargado con una cornisa demasiado sobresaliente (...).

Esta actividad que gira en torno al patrimonio histórico y cultural andaluz, cobra especial significado al tomar contacto el alumnado con elementos patrimoniales conocidos y significativos, permitiendo la puesta en valor de los mismos y reforzando la autonomía al plantear la elaboración de materiales propios.

En la misma sintonía, se plantea la actividad número 4, centrada también en elementos conocidos como son las llamadas Nuevas Poblaciones de Andalucía.

Actividad 4:

¿Qué son las Nuevas Poblaciones de Andalucía?

Realiza una búsqueda y descripción de un plano urbano o fotografía aérea de La Carolina y comenta sus características (irregular, ortogonal, etc.).

Investiga sobre apellidos (antropónimos) de La Carolina. ¿Crees que son comunes?

Sobre el texto del reverendo Townsend, relaciona tanto la distribución poblacional actual como la antroponimia con las descripciones histórico-geográficas que hace de La Carolina. ¿Cuál es el origen del topónimo La Carolina? ¿Qué relación tiene con la época (contexto) en la que Townsend viajó por Andalucía?

Los textos que hacen referencia y que ayudan a la resolución de las problemáticas y retos planteados, son los siguientes:

> Al mediodía llegamos a La Carolina, capital de estas nuevas poblaciones. Su fundador, don Pablo de Olavide (...) tuvo la idea de introducir la agricultura y los oficios en las montañas desiertas de la sierra (...). Se invitó a colonos de todas partes de Alemania, y para favorecer su emigración se cedía a cada recién llegado, una vez que lo había solicitado, un lote de tierra, una casa, dos vacas, un borrico, cinco ovejas, otras tantas cabras, seis gallinas, un gallo (…).
>
> El suelo de los alrededores de La Carolina consiste fundamentalmente en una arena asentada sobre una roca caliza o de yeso. En él se producen aceitunas, aceite, vino, seda, trigo, cebada (…).

Al igual que en las actividades 1 y 2, esta actividad precisa de una introducción previa de contenidos, vocabulario y contextualización de la época, tratándose, nuevamente, de una actividad interdisciplinar geografía-historia que propiciará la consolidación de contenidos (trabajo con planos, retos demográficos) y, nuevamente, el trabajo autónomo.

3.2.4. En la piel del viajero.

En esa misma línea, están planteadas las dos últimas actividades que deben ser supervisadas y acompañadas por el/la docente y que

fomentarán la empatía histórica al ponerse en la "piel del viajero" sobre el que gira toda nuestra propuesta.

Actividad 5:

En el texto, el reverendo Townsend describe varias escenas de la vida cotidiana. Una de ellas en la que unas personas están jugando a un juego de pelota. Elabora un dossier explicando en qué consistía, identificando juegos similares tanto tradicionales como actuales y su expansión geográfica dentro de España, ilustrando dicho dossier con imágenes.

> En el camino de vuelta a la ciudad tuve la satisfacción de ver a un grupo de jóvenes caballeros que se divertían en los fosos de las murallas jugando a la pelota, su entretenimiento favorito. La pelota que se utiliza para esto tiene un diámetro de unas ocho pulgadas y es de cuero (...). El juego consiste en golpearla de forma muy oblicua contra la pared con la mano derecha.

Actividad 6:

Sobre una de las ciudades andaluzas visitadas por el autor, realiza una descripción geográfica actual con datos demográficos y económicos, y analiza si se han producido o no cambios significativos en los últimos siglos.

Realiza un mapeo a pie de calle identificando los lugares que describe el autor, en la actualidad ¿siguen cumpliendo su función?

La actividad 6 vendría a compilar lo trabajado en las anteriores actuando, así, como broche final de nuestra propuesta didáctica.

4. CONCLUSIONES

En definitiva, los libros de viaje fueron una herramienta que se utilizaron para formar y difundir conocimientos. Por desgracia, su valor didáctico se ha ido perdiendo con el tiempo y, en la actualidad, prácticamente se han relegado casi en su totalidad. Sin embargo, como se ha podido comprobar, se pueden presentar en el aula para la enseñanza, ya que presentan un gran potencial para trabajar contenidos principalmente de Historia, tanto en Secundaria como en Bachillerato. Se trata de una fuente

documental que otorga datos sobre diferentes asuntos (testimonios, descripciones, grabados…), que son presentados de las formas y modos más variados y, aunque se acepta que en la información aportada por los viajeros puede existir exageraciones o subjetividad, estas forman parte de cualquier fuente y no quita valor a lo aportado, siempre y cuando sea contrastado con otro tipo de documentación. (González Troyano, 1992; Bas, 2007).

Hay una gran variedad de obras que pueden ser trabajadas en las clases de Historia de Bachillerato, puesto que los contenidos y su naturaleza es versátil y diversa. Esto hace también que amplíe las posibilidades para ser presentado en el aula, ya que acumulan problemáticas y temas variados en calidad y cantidad.

Muy especialmente interesantes son los libros de viaje del siglo XVIII, íntimamente relacionados con el espíritu enciclopédico de los ilustrados, que se interesaron por sistematizar los conocimientos en las diferentes ramas del saber.

Las características de este tipo de fuente la hacen idónea para el diseño de distintas situaciones de aprendizaje planteadas en los nuevos currículos de Primaria y Secundaria.

Siguiendo esta estela, las actividades diseñadas desde un enfoque competencial, contribuyen al desarrollo de la capacidad analítica del alumnado y al fomento del pensamiento histórico.

La transversalidad e interdisciplinariedad de las mismas las harán asimismo adecuadas a este nuevo planteamiento, permitiendo, a su vez, un aprendizaje significativo que se construirá a partir del trabajo con lo cotidiano y local.

Asimismo, y aunque ceñida a un marco geográfico y temporal, las actividades propuestas en *Por la Andalucía del siglo XVIII* se consideran un modelo exportable a otros territorios y épocas, destinadas a satisfacer las nuevas necesidades educativas que siempre han estado presentes.

6. REFERENCIAS

Alburquerque, L. (2011). Teoría e historia en los relatos de viajes. *Revista de literatura*, 53 (145), 9-12.

Apaolaza, D. & Etxeberria, B. (2019). Haciendo Historia: fuentes primarias y metodologías activas para trabajar el pensamiento histórico en Secundaria. *ENSAYOS, Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 34(1).

Bas, N. (2007). Los repertorios de libros de viajes como fuente documental. *Anales de documentación*, 10, 9-16.

Bas, N. (2011). El viaje como formación: ejemplos de la literatura europea del siglo XVIII. *Historia de la educación: Revista interuniversitaria*, 30, 129-143.

Carrizo, S. (1996). Morfología y variantes del Relato de Viajes. En *Libros de viaje: actas de las Jornadas sobre Los Libros de Viaje en el mundo románico* (pp.119-126). Universidad de Murcia.

Chaparro, A. y Guerrero Elecalde, R. (2020). Conectando el pasado: La enseñanza de la historia en Bachillerato a través de la correspondencia epistolar. En *La Historia Moderna en la Enseñanza Secundaria: Contenidos, métodos y representaciones* (pp. 501-512). Universidad de Castilla-La Mancha.

Cisa, J. (2017). Gran Tour. El viaje ilustrado. *Historia y vida*, 586, 54-61.

Gómez, C.J.; Ortuño, J. y Molina, S. (2014). Aprender a pensar históricamente. Retos para la historia en el siglo XXI. *Revista Tempo e Argumento*, 11 (6), 5-27. DOI: http://dx.doi.org/10.5965/2175180306112014005.

González Troyano, A. (1992). El viaje de los ilustrados españoles por Europa. Cuadernos de Ilustración y Romanticismo: *Revista del Grupo de Estudios del siglo XVIII*, 2, 95-98.

González, I. (2003). Un inglés en la Asturias del XVIII: el viaje de Townsend. En *I Coloquio Internacional "Los Extranjeros en la España Moderna", Tomo II* (pp. 381-394). Universidad de Málaga.

González-Rivera, J. (2019). *La invención del viaje: la historia de los relatos que cuentan el mundo*. Alianza Editorial.

Guerrero, A. C. (1988). *Viajeros británicos en la España del siglo XVIII*. Aguilar.

López Ontiveros, A. (2008). *La imagen de Andalucía según los viajeros ilustrados y románticos*. Caja Granada.

Marcos Rubio, M. (2020) *El libro o relato de viaje como recurso educativo*. Trabajo Fin de Máster. Universidad de Cantabria.

Morales Moya, A (1984). El viaje ilustrado. *Estudios Turísticos*, 83, 31-43.

Pillet, F. (2016). Viajeros por los paisajes de España: del siglo XVIII a la actualidad. *Cuadernos de Turismo*, 38, 361-383. DOI: http://dx.doi.org/10.6018/turismo.38.271481.

Ramos, J. L. (2006). La imagen económica de la España de Carlos III: Joseph Townsend, Alexander Jardine y los economistas españoles. *Revista de Historia Económica*. *Journal of Iberian and Latin American Economic History*, XXIV (1), 139-173.

Rebollo, M.J. (2009). Viajar, contar, aprender: los relatos de viajes como fuentes literarias para la historia de la educación. En M. N. Gómez García, C. Flecha García, M. I. Corts Giner *(Eds)*. *La literatura y la educación: perspectivas históricas. Educación en la literatura y literatura en la educación* (pp.233-260). Cajasol.

Robertson, I. (1988) *Viaje por España en la época de Carlos III (1786-1787)*, Turner.

Rújula, P. (2009). *Viajeros ilustrados y románticos: consideraciones metodológicas para la utilización de los libros de viaje como fuente histórica*. Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes.

Sáiz, J. y Domínguez, J. (2017). Aprender sobre la historia: competencias metodológicas en educación secundaria. En *Enseñanza de la historia y competencias educativas* (pp. 23-48). Editorial Graó.

Santisteban, A., González, N. y Pagès, J. (2010). Una investigación sobre la formación del pensamiento histórico. En R. M. Ávila, P. Rivero y P. L. Domínguez (Coords.). *Metodología en investigación en didáctica de las ciencias sociales* (pp. 115-128). Fernando el Católico.

PROYECTO DE ACTUACIÓN DE PROYECCIÓN CULTURAL EN UN CENTRO EDUCATIVO ESPAÑOL EN EL EXTERIOR: FLAMENCO

MARÍA CARMEN MARTÍNEZ MURCIANO
Universidad de la Laguna

1. INTRODUCCIÓN

La comparación se ha producido desde los inicios de los tiempos, se compara entre personas, objetos, situaciones… con la finalidad de imitar, criticar, mejorar y aprender.

Según Caballero et al., (2016) se puede definir la comparación como el estudio o la observación de dos o más elementos, fenómenos o sucesos con fin de descubrir sus semejanzas, sus diferencias y las relaciones que tienen entre sí. El método comparativo científico con carácter sistematizado y específico cuando se aplica a la educación se denomina Educación Comparada. Se compara en educación para tener referencias externas, para ponerse a nivel nacional, internacional y supranacional. Una vez se hayan realizado las comparaciones, con los datos extraídos de la investigación, el fin será encontrar una mejora común. Es decir, se compara para fomentar el cambio y la optimización en la educación.

La educación comparada tiene el objetivo de conocer el proceso educativo tal y como se lleva a cabo en los distintos pueblos del planeta. Se encuentran dos posturas principales entre sus académicos; quienes la consideran una ciencia que tiene un método comparativo aplicado a la educación y quienes consideran como tema de estudio los sistemas educativos de las naciones. (García et al., 2012).

El flamenco es considerado un elemento identitario de España en el extranjero. Desde el 16 de noviembre de 2010, es oficialmente, arte

universal pues la UNESCO lo incluyó entonces en la lista representativa de Patrimonio Inmaterial de la Humanidad.

El flamenco es una expresión artística que surgió en Andalucía, en Murcia y Extremadura, resultado de la fusión de la música vocal junto a la danza y al acompañamiento musical, denominados cante, baile y toque. El cante flamenco lo realiza generalmente una única persona sentada. Expresa sentimientos y estados de ánimo al igual que el baile flamenco, que van desde la tristeza hasta la alegría. El toque de la guitarra flamenca, castañuelas, palmas y taconazos acompañan al cante. El flamenco es un signo de identidad de numerosos grupos y comunidades, sobre todo de la comunidad étnica gitana que ha desempeñado un papel esencial en su evolución, UNESCO (2010).

La comunidad científica se interesa por propuestas innovadoras que buscan aumentar la motivación y estimular el pensamiento creativo, como ejemplos las que utilizan lenguajes de programación visual, Pérez-Jorge y Martínez-Murciano (2022), entornos virtuales de aprendizaje Chong-Baque y Marcillo-García (2020), artes escénicas Rial y Villanueva (2016). Si el alumnado se siente motivado y es creativo se favorece el aprendizaje y el clima del aula.

De las Heras (2013) destaca que la educación de la danza favorece el desarrollo de la socialización en las personas, creando hábitos de organización y cooperación mutua. Mediante un aprendizaje de roles nuevos se puede desarrollar la posibilidad de observar y reflexionar sobre la propia conducta y la de las demás personas. Por ello, integrar la danza en algunas de sus variantes en los centros educativos es de gran importancia.

Se van a considerar algunos de los beneficios que puede aportar el aprendizaje de flamenco a la educación.

Desde una visión didáctica y pedagógica, se ha considerado el estudio del flamenco desde una perspectiva transversal aunando tradición, multiculturalidad, patrimonio y educación en valores. Se trata de un enfoque que contemple la idiosincrasia de la cultura propia (Molina-Fernández et al., 2017).

Desde la didáctica del patrimonio, el hecho de que otros países y otras culturas elijan aprender flamenco pone en valor nuestro patrimonio que motiva a los alumnos y a las alumnas españoles y les hará sentir el orgullo de pertenencia a este país, sentimiento que puede ayudar a la solidaridad. Velasco (2021), destaca el flamenco como una innovación educativa, para vivir el patrimonio local como un elemento cultural que se convierte en aliado y como base a una intervención educativa transformadora de la realidad para toda la comunidad educativa.

Pastor (2022), relaciona el flamenco con la educación en valores trabajando con los alumnos y las alumnas el análisis de letras de cantes flamencos y otros elementos de este arte, reflexionando sobre ideas relevantes para la sociedad; Paz, Igualdad, Empatía y solidaridad.

La revista de la consejería de educación en Reino Unido e Irlanda Tecla nº1 (2018) Griñón (2018) dedica un artículo al Festival de Flamenco de Londres que tuvo ese año 17000 asistentes. En alguna edición se han creado talleres para que el público pueda interactuar y formarse en la disciplina flamenca. Que el alumnado español que estudia en España conozca la repercusión que tiene la cultura de su país en otros países, les puede crear unos sentimientos de pertenencia y un cierto orgullo hacia su tierra. Pero cuanto más, este tipo de información también resulta muy motivadora para los alumnos y las alumnas que cursan estudios españoles en el extranjero.

Para este proyecto desde la visión comparada se pensó en una formación extraescolar. Se creó una situación de aprendizaje con el objetivo de ofrecer su realización a un liceo español situado en París.

2. DESARROLLO

Para realizar la situación de aprendizaje de esta acción formativa. Lo primero que se tiene que conocer antes de definir los objetivos y contenidos es identificar las necesidades de los alumnos y las alumnas y el contexto del centro educativo ya que todo lo que ocurre al alrededor de las personas influye. Bedmar (2009) considera la importancia del contexto en el proceso de enseñanza- aprendizaje y dice que lo que nos rodea no se puede separar de las participaciones activas de los individuos,

de los materiales ni del círculo familiar y amigos de las personas, sus circunstancias y su arraigo social. Es importante motivar al alumnado

Después se decidirá la metodología y los recursos humanos y materiales necesarios.

2.1. Contextualización

EL Liceo español Luis Buñuel forma parte de la red de centros que posee el Ministerio de Educación, Política Social y Deporte en el exterior y está adscrito a la Consejería de Educación de España en París. Según indica la web del ministerio:

> Su funcionamiento se rige por el Real Decreto 1027/1993, de 25 de junio, por el que se regula la acción educativa en el exterior (Arts. 1-20), junto con las modificaciones introducidas por el R.D. 1138/2002, de 31 de octubre, por el que se regula la Administración del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte en el exterior (Arts. 18 y 19).

El Liceo Español Luis Buñuel y el Colegio Español Federico García Lorca, ofrecen cursar todas las etapas educativas de nuestro sistema. Al ser programas de titularidad española representan la acción educativa de España en Francia, en otros países lo habitual es que se impartan en instituciones integradas (escuela, colegio e instituto juntos en la misma ubicación).

Para este proyecto se ha pensado en el Liceo Luis Buñuel, que es un centro en que se desea la integración de las dos culturas y se practica el bilingüismo. El currículo es el mismo que el español, añade la relevancia del aprendizaje del idioma del país donde se ubica. Sólo varía el calendario escolar que establece la "Academie de Versailles" y distintos festivos nacionales. como festivos nacionales tienen en noviembre el día 11(Armistice), y en mayo (Fête du travail), no lectivo también en España, la Ascensión y el lunes de Pentecôte.

Cuña (2017) nos describe su ubicación:

> El Liceo Español Luis Buñuel se halla en el nº 38 del Boulevard Victor Hugo, en la localidad y Ayuntamiento de Neuilly sur Seine, lugar residencial que goza de importante prestigio por su nivel económico. Bordeada al oeste por el Sena que se aleja -como un último confín de la boyante rive droite de París- y los imponentes rascacielos de La Défense,

la localidad de Neuilly es la continuación de París por el oeste (Porte Maillot) y del Bois de Boulogne por el norte. Pertenece al departamento Hauts du Seine, que a su vez está integrado en la región Île-de-France. En sus inicios era el Liceo Español de París, pero por Orden Ministerial 1400/2005, de 24 de abril (BOE 24 de mayo) pasó a denominarse Liceo Español "Luis Buñuel".

En el curso 2018-2019, el Liceo Español Luis Buñuel tenía 217 alumnos y alumnas, 149 españoles y 68 de otros países en su mayoría de Iberoamérica. En el Liceo se imparten aprendizajes no universitarios, los mismo que se dan en el sistema educativo español, se adaptan al entorno socio-cultural francés y a las necesidades específicas del alumnado. Tiene como etapas la Educación Secundaria Obligatoria (4 unidades), el Bachillerato en dos modalidades la de ciencias y la de humanidades y ciencias sociales con dos itinerarios (4 unidades) y el Ciclo de Comercio Internacional (2 unidades) Algunas de las asignaturas se imparten en francés, y además se estudia la lengua inglesa.

Es un centro público, pero se da la situación de que los estudiantes no españoles además de la de actividades extraescolares deben abonar una cuota que fija nuestro Ministerio de educación como contraprestación a la enseñanza

Otro dato para tener en cuenta es que, los alumnos y las alumnas son heterogéneos, se da la multiculturalidad, vienen de ámbitos familiares, sociales y económicos diversos. Hay movilidad alta y bastantes casos de alumnos y alumnas que se incorporan en enero, siguiendo el calendario del hemisferio austral.

A pesar de que el horario francés es el mismo que el de la península española, las costumbres en los horarios de desayuno, almuerzo, merienda y cena cambian. Es habitual en Francia cenar a las 5 o 6 pm, hora en la que aquí se merienda. La dieta es parecida pero el clima es más húmedo y lluvioso en París, lo que influye en el ánimo de los estudiantes; en las noticias televisadas de nuestro país se dan tres temas claves, crisis, corrupción y fútbol, teniendo los galos una temática variada en la que solo ven noticias de futbol los que las buscan y se conoce menos a los corruptos, aunque no signifique que no haya.

Según una noticia del periódico online España Exterior (2019) el idioma de aprendizaje es el español, aunque el idioma francés como lengua vernácula recibe un tratamiento diferenciado. Los alumnos y las alumnas asisten a grupos diferenciados por niveles. El inglés es el segundo idioma extranjero obligatorio. La prueba de Acceso a la Universidad (Selectividad, con equivalencia al BAC del sistema educativo francés) la realizan mediante el profesorado de la Universidad Complutense de Madrid, que acude al Liceo para examinar a los alumnos y a las alumnas. El alumnado que supera la prueba puede acceder a cualquiera universidad de España y también a cualquier universidad de Francia si superan un examen del idioma francés.

La institución cuenta en su equipo educativo con 27 miembros entre los profesores y las profesoras. La admisión del alumnado se realiza del mismo modo que en España. La asociación de madres y padres de alumnos (AMPA) tiene relevancia en el consejo escolar participando en la elección de actividades extraescolares, en el plan de convivencia y cuentan con el AMPA para las admisiones del alumnado. Las familias pueden estar interesadas por el aprendizaje del idioma español, siendo francesas. Las hay mixtas con miembros franceses y españoles. Los padres o tutores emigrantes pueden temer que los jóvenes pierdan la lengua materna.

Destaca por sus actividades extraescolares. Se paga una cuota por ellas; profesorado y alumnado están volcados en su gestión y realización. Se las relaciona con las posibilidades de ocio, arte y cultura que ofrece París. En las inmediaciones del rio Sena se da acogida a artistas de la pintura ambulantes, el barrio de Montmartre y el interés del pueblo galo por museos como el Louvre y pintores como Monet, Renoir. Cézanne y Degas.

El proyecto educativo del centro se realiza como dicta nuestra legislación, el objetivo principal es la integración de las culturas de España y Francia y de sus idiomas.

Se ha planteado la situación de aprendizaje como una actividad extraescolar, el estudio del flamenco con sus tres elementos principales cante, baile y guitarra española. Se trata de un aprendizaje no formal que busca la inclusión y el aumento de las competencias de esa juventud que tiene

entre 11 y 18 años. Podremos también llevar la práctica a entornos fuera del liceo; programar visitas a espectáculos de ese arte y conocerlo más de cerca.

Según la Orden ECD/1361/2015, de 3 de julio el liceo tiene establecido un plan educativo de centro y uno de acogida; siendo una de las características de este liceo la gran oferta y calidad de actividades extraescolares. Se ha considerado de relevancia conocer las raíces de un estilo artístico que forma parte de la cultura española: el flamenco.

2.2. Objetivos

El objetivo principal de este proyecto es la integración de las culturas española y francesa y de sus idiomas y desarrollar en los alumnos y las alumnas sentimientos positivos hacia la interculturalidad.

Se va a posibilitar a los alumnos y a las alumnas del liceo conocer sus orígenes y poder ponerlo en práctica.

Debemos ser conscientes de que el centro se encuentra en un país con el sistema educativo de mayor impacto en la Europa meridional y en países como Japón y Marruecos.

Uno de los hechos históricos que produjo un antes y un después fue la revolución francesa. Ruiz-Ruiz, et al (2021) destacan que provocó el mayor cambio estructural de Occidente hasta esa fecha y pasó de tener un rey absoluto y una población súbdita a un estado republicano donde la población se convierte en ciudadana de un estado y el poder se divide en poder legislativo, poder ejecutivo y poder judicial. Al abrir a las personas esa posibilidad de participación en el conjunto se posibilita la convivencia.

El sistema español influye mucho en Iberoamérica y estaba cambiando en ese momento con el proyecto socialista. Francia es un estado de gran racionalismo y con nacionalismo acendrado, es el país que dirige la fuerza centrípeta, centralizado el uniformismo cultural, pero con vocación hacia la universalidad, uno de los estados tradicionalistas que gusta de la continuidad y lo conservador; cuyo problema es el selectivismo y la democratización. “El extranjero en Francia, incluso el turista, suele

advertir y denunciar que es tratado con cierta discriminación, con desapego y hasta con desprecio […] se siente un poco intimidado y contrariado por la sensación de superioridad que exhalan los habitantes" (García, 2013 p. 231).

La finalidad de la actividad extraescolar será contrarrestar este sentimiento de los franceses hacia los españoles, fomentando el acercamiento de las dos culturas.

García et al., 2012 consideran que la educación comparada tiene un fin de carácter especulativo, es el conocimiento del proceso educativo tal y como se realiza en los variados pueblos del planeta. Es un conocimiento que encuentra justificación e interés en sí mismo. La educación comparada tiene la finalidad de mejorar la educación en todo el mundo a través de mejorar concretos sistemas educativos.

2.3. Metodología

La metodología es práctica y experiencial, será la misma para el alumnado español que para el francés, pero haciendo hincapié en dar mayor ayuda a quienes tengan dificultades con el idioma español. Se va a centrar en las competencias. Prevalecen el alumno y la alumna como sujetos creativos. Se ha elegido para esta situación de aprendizaje, la de una actividad extraescolar, el estudio del flamenco.

Se trata de un aprendizaje no formal que busca la inclusión y el aumento de las competencias de esa juventud que tiene entre 11 y 18 años. Se muestran los objetivos, contenidos, la metodología, temporalización y el plan de evaluación de la situación de aprendizaje.

Se ha creado una situación de aprendizaje con contenidos y actividades seleccionados de entre las aportaciones de los siguientes autores Torres (2005), Guardia (2011), Huidobro (2014) y González (2017).

2.4. Situación de aprendizaje: flamenco

La presente situación de aprendizaje se dirige a potenciar la competencia básica de la comunicación musical y, en concreto del baile flamenco, para que los alumnos y las alumnas amplíen sus conocimientos de la cultura musical española.

2.4.1. Objetivos

El objetivo general es motivar a los alumnos y a las alumnas para que aprecien la música y este baile español y despertar sentimientos identitarios con este patrimonio intangible de la humanidad.

Los objetivos específicos son:

- Conocer diferentes textos sobre el flamenco y la historia de España fomentando la lectura crítica y comprensiva de los mismos, identificando los rasgos y característica de la cultura flamenca.
- Desarrollar y mejorar la competencia musical del alumnado (cante, baile y guitarra española), aumentando su conocimiento sobre estilos musicales.
- Aprender a situarse en contextos históricos, culturales y sociales distintos y estimular la curiosidad intelectual por la multiculturalidad, desarrollando actitudes positivas hacia el flamenco.
- Fomentar el gusto por la música, ritmos y compás del flamenco, mediante la ejecución de bailes y desarrollo del trabajo colaborativo en el aula.
- Descubrir las características expresivas del baile flamenco y la importancia de la improvisación, analizando los diferentes tipos de pasos y la técnica del zapateado.

2.4.2. Contenidos

Los contenidos de la situación de aprendizaje están dirigidos a potenciar la competencia de la comunicación musical y, en concreto del flamenco, para que los alumnos y las alumnas amplíen sus conocimientos de la cultura musical española a través de sus elementos fundamentales: baile, guitarra española y cante.

El baile

- Compás: los palos flamencos, el cante, el baile y el toque.

- Base académica: colocación, equilibrio, transferencia del peso sensaciones y resistencias.
- Movimiento y coordinación
- Marcajes, desplazamientos y vueltas
- Zapateado
- Expresión corporal
- Improvisación y danza creativa.
- Coreografías

La Guitarra española

- Cómo coger la guitarra: mano derecha e izquierda
- Cómo evitar el trasteo
- Notas desde la primera a la sexta cuerda
- Punteo
- Rasgueo
- Acordes
- Sostenidos
- Cejilla
- Cómo afinar la guitarra
- Partituras flamencas

El cante

- Cantes flamencos
- Cante Hondo
- Modulación y entonación de voz
- El "Quejío"
- Historia y cantaores representativos
- Canciones

2.4.3. Metodología

La enseñanza secundaria en Francia tiene un 20% de alumnado que estudia en centros privados mayoritariamente católicos un 15,5% una gran mayoría de colleges y liceos estatales y bastantes privatizados practican la coeducación, existe un calendario de treinta y seis semanas de estudio; se tiende a la descentralización. Es necesario aumentar la autonomía de

las instituciones educativas. Es un sistema bastante parecido al español preocupado por la orientación escolar, actividades de refuerzo para los que los necesiten y comprometido en otras de profundización que pueden realizar estudiantes de altas capacidades.

La metodología que se va a utilizar va a ser la misma para los alumnos y las alumnas españoles que para los alumnos y las alumnas franceses, pero haciendo hincapié en dar mayor ayuda a quienes tengan dificultades con el idioma español. Se va a centrar en las competencias más que en un aprendizaje memorístico, deben saber, saber hacer, saber ser, saber estar y convivir. Un aprendizaje desde la práctica. Van a prevalecer el alumno y la alumna como personas creativas, un aprendizaje con metodología práctica y experiencial.

La metodología se enfoca desde un paradigma transformador y en este caso busca mejorar las relaciones del estudiantado español y francés. Fundamentalmente es comunicativa, activa y participativa, dirigida al logro de los objetivos, especialmente en aquellos aspectos más directamente relacionados con las competencias de danza y toque de instrumento.

La acción educativa integra las diferentes vivencias y aprendizajes de los alumnos y alumnas. Tiene en cuenta su variada maduración, fomentando su autonomía y promueve el trabajo colaborativo.

Más en concreto, en lo que respecta al desarrollo de la presente situación de aprendizaje, se van a emplear las siguientes herramientas metodológicas:

- Asignar lecturas a realizar dentro de un plazo acordado.
- Proponer grupos para el debate.
- Establecer fechas claras y fáciles de memorizar (lunes, martes y jueves de cada semana)
- Asignar parejas para el baile.
- Los profesores y las profesoras de flamenco y guitarra serían las encargadas de repartir funciones según habilidades, edades e intereses.

- Las parejas pueden y deben cambiar de sesión en sesión. Es conveniente que sean flexibles y se adapten al nuevo compañero o compañera.

Para el estudio de texto

- Seleccionar parajes especialmente interesantes para analizar por el grupo, por su contribución al conocimiento de cómo surgió el flamenco y sus variedades como la zambra surgida en las cuevas de Granada.

Para las actividades de aprendizaje musical y danza

Las acciones que se van a realizar por parte del centro educativo van a ser:

- Contratar a un profesor o una profesora de flamenco y otro u otra de guitarra española.
- Formar a profesores y profesoras que quieran participar en esta actividad extraescolar para capacitarles en esta temática, como indica Martínez-Murciano (2022), los contenidos formativos se han de vincular directamente con las necesidades de la práctica profesional.
- Conocer las notas musicales y los acordes en una guitarra española.
- Aprender el arte del acompañamiento y el punteo en una guitarra española.
- Bailar flamenco.
- Preparar una coreografía de flamenco para final de curso mostrándola a las familias.
- Invertir en trajes de bailaores para los alumnos y las alumnas y compra de guitarras españolas para las clases.

2.4.4. Temporalización

Se establecerá en un trimestre desde la segunda quincena de septiembre hasta la segunda de diciembre a realizar como actividad extraescolar en el centro.

La duración serán 52 horas distribuidas en 14 semanas.

- 1 hora semanal de guitarra española lunes 16:00 h en el gimnasio.
- 1 hora semanal los miércoles de baile flamenco miércoles 16:00 h en el gimnasio.
- 1 hora semanal de historia del flamenco y audiciones de cante hondo jueves 16:00 h sala audiovisual.

2.4.5. Plan de evaluación

La valoración de la presente situación de aprendizaje se inscribe en las directrices sobre evaluación que en el nivel de Enseñanza secundaria y de bachiller, ha establecido la LOE (2006) en su artículo 28:

> La evaluación del proceso de aprendizaje del alumnado de la ESO será continua, formativa e integradora. Se establecerán las medidas más adecuadas para que las condiciones de realización de éstas se adapten a lo que necesiten los alumnos con necesidades educativas especiales. Respecto a los estudiantes de bachillerato se establecieron en el artículo 36.

No obstante, como se trata de una actividad extraescolar a desarrollar en un contexto no formal, valoraremos:

Del alumnado

- La actitud al aprendizaje.
- Predisposición a las actividades de grupo.
- Realizar cuestiones y preguntas.
- Apoyar los comentarios de otros participantes.
- Mostrar tranquilidad cuando al compañero o a la compañera no le sale el ejercicio y le ayuda sin perder la compostura o increparle.
- Si interiorizan los conocimientos adquiridos.

- Si progresan adecuadamente en la disciplina.
- Si muestran interés por las actividades realizadas.

Del profesorado

- Si permite una participación igualitaria.
- Potencia el respeto y tolerancia a las diferentes opiniones.
- Argumenta con fundamento sus opiniones.
- Realiza una escucha activa y de calidad y un correcto feedback.
- Utiliza un vocabulario entendible a las edades de sus alumnos y de sus alumnas.
- Es experto en técnicas de su disciplina, guitarra española y flamenco.
- Es capaz de enseñar a todos, adecuando las técnicas a las necesidades de cada alumno y de cada alumna.

Como instrumentos y técnicas para evaluar utilizaremos la observación participante y la no participante, las pruebas objetivas de las tres disciplinas, entrevistas con los alumnos y las alumnas, los profesores y las profesoras y las familias, y se cumplimentarán los cuestionarios de valoración sobre la actividad.

Los debates sobre las lecturas serán el modo de valorar si los alumnos y las alumnas entienden los textos y aprenden la historia del flamenco aumentando sus conocimientos de la cultura española. Se registrarán anotaciones y grabaciones que permitan el análisis de datos. Se entregará un informe inicial que se mostrará a los profesores y profesoras, profesionales del centro y padres y madres. Se debatirá para sacar conclusiones sobre si la unidad ha producido un rendimiento adecuado o no, se pretende de esta manera reflexionar sobre la adecuación e idoneidad de la propuesta.

3. CONCLUSIONES

A modo de conclusión y en base a la propuesta y reflexión surgida en el proceso de creación de la misma propuesta, se puede concluir que:

- Se ha de recurrir a la educación comparada para encontrar elementos comunes entre los sistemas educativos.
- Es necesario realizar actividades que unan a las diferentes culturas en pro de una educación inclusiva y una educación para todos.
- Se requiere de actividades que fomenten el entendimiento entre las personas para la mejora del clima del aula.
- Es necesario innovar en el aula desde una práctica experiencial si se quiere mejorar el aprendizaje del alumnado.
- Es necesario tener una mente abierta y aprender todo de todos. La multiculturalidad es enriquecimiento en una sociedad globalizada y diversa.

4. REFERENCIAS

Bedmar, S (2009). La importancia del contexto en el proceso de la enseñanza-aprendizaje. Temas para la educación. Revista digital para profesionales de la enseñanza. (5), 1-7 https://www.feandalucia.ccoo.es/docu/p5sd6448.pdf

BOE. Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.

BOE. Orden ECD/1361/2015, de 3 de julio, por la que se establece el currículo de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato para el ámbito de gestión del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, y se regula su implantación, así como la evaluación continua y determinados aspectos organizativos de las etapas.

Caballero, A., Manso, J., Matarranz, M., y Valle, J.M. (2016). Investigación en Educación Comparada: pistas para investigadores noveles. Revista latinoamericana de educación comparada. RELEC, 7(9), 39-56 https://www.saece.com.ar/relec/revistas/9/art3.pdf

Chong-Baque, P. G., y Marcillo-García, C. E. (2020). Estrategias pedagógicas innovadoras en entornos virtuales de aprendizaje. Dominio de las Ciencias, 6(3), 56-77. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7539680

Cuña, E. (21 de noviembre de 2017). El Liceo 'Luis Buñuel' cumple los 55 años como instituto público de los españoles en Francia. España Exterior. http://www.espanaexterior.com/noticias/el-liceo-luis-bunuel-cumple-los-55-anos-como-instituto-publico-de-los-espanoles-en-francia-6/

De las Heras, B. (2013). Acercamiento al estudio del baile flamenco desde el ámbito de la educación no formal. Universidad de Sevilla. 1-11. http://hdl.handle.net/11441/30100

García J.L., García M. J. y Gavari, E. (2012). La Educación Comparada en tiempos de globalización. UNED

García, J.L (2013) Sistemas educativos de hoy. Ediciones académicas.

González J.M. (2017) El enfoque pedagógico de Edgar Willems en la iniciación a la guitarra . Hacia un paradigma flexible. Roseta. Revista de la Sociedad Española de la Guitarra, (11), 8-21

Griñón, A.M. (2018). Festival de flamenco en Londres. La revista de la consejería de educación en Reino Unido e Irlanda Tecla 1. Festival de flamenco en Londres. https://www.educacionyfp.gob.es/reinounido/dam/jcr:ca402bd3-b066-48a7-9bdf-d4750b3d9f96/2018-tecla-numero-1.pdf

Guardia, F. (2011) Zambras de Granada y flamencos del Sacromonte. Una historia flamenca en Granada. Almuzara.

Huidobro, A. (2014) Quiero bailar flamenco. Oniro.

Martínez-Murciano, M.C. (2022). Formación docente en el marco profesional de las escuelas oficiales de idiomas. Un estudio de caso. En Soñar grande es soñar juntas. En busca de una educación crítica e inclusiva. Octaedro. (En prensa)

Ministerio de educación y formación profesional (2022). Liceo español Luis Buñuel. https://liceoluisbunuel.educacion.es/centro

Molina-Fernández, E., Medero, F. B., Pérez-Jorge, D., & Oda-Ángel, F. (2017). Cultural empowerment and language: Teaching Spanish to the socially disadvantaged Amazigh population through the Alehop Programme. Asian Social Science, 13(10), 43-54. https://doi.org/10.5539/ASS.V13N10P43

Pastor, V. (2022). Flamenco y educación en valores dentro de la educación secundaria obligatoria. Revista Andalucía educativa. 1-8. https://redined.educacion.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/218893/VALORES.pdf?sequence=1

Pérez-Jorge, D. & Martínez-Murciano, M.C. (2022). Gamification with Scratch or App Inventor in Higher education: A systematic review. Future Internet. 14(12), 374. https://doi.org/10.3390/fi14120374

Rial, T. y Villanueva, C. (2016). El Flashmob como propuesta de innovación educativa en expresión corporal y danza. Retos: nuevas tendencias en Educación Física, deporte y recreación, (29), 126-128. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5400857

Ruiz-Ruiz, J., Pérez-Jorge, D., García, L.A. y lorenzetti, G. (2021). Gestión de la convivencia. Octaedro.

Torres Cortés, N. (2005). Historia de la guitarra flamenca : El surco, el ritmo y el compás. Almuzara.

Unesco (2010). Patrimonio cultural inmaterial. El flamenco. https://ich.unesco.org/es/RL/el-flamenco-00363

Velasco, C. (2021). El flamenco como herramienta de innovación educativa. Revista de Investigación sobre Flamenco "La madrugá". (18), 123-140. https://doi.org/10.6018/flamenco.484551

EDUCACIÓN PARA LA MUERTE, LO TRÁGICO Y LA RESILIENCIA A TRAVÉS DE LAS CANCIONES POPULARES INFANTILES ESPAÑOLAS

JUAN ALBACETE-MAZA
Universidad de Granada

1. INTRODUCCIÓN

La muerte y lo trágico constituyen actualmente un verdadero tabú en cuanto a su tratamiento educativo. Como numerosos autores han resaltado (Wass, 2004; Herrán y Cortina, 2007; Benllonch et al., 2015; Ransanz, 2015; Sánchez-Sánchez et al., 2017; Rodríguez-Herrero et al., 2020; Colomo et al., 2021), actualmente en el aula no se produce un normal debate y reflexión al respecto. Igualmente, la formación de los maestros y profesores en cuanto al correcto tratamiento de la muerte y lo trágico en el aula es prácticamente nula y a todas luces insuficiente (Colomo y Cívico, 2018; Ramos-Pla y Camats i Guàrdia, 2019; Rodríguez-Herrero et al., 2020; Colomo et al., 2021).

Ello trae consigo unas consecuencias nefastas para el correcto desarrollo integral de nuestro alumnado (Deaton y Berkan, 1995; Gorosabel-Odriozola y León-Mejía, 2016; Arndt y Goldenverg, 2017; Wong, 2017; Macedo, 2019), pues, básicamente, no puede pretenderse educar para la vida obviando nuestra condición finita. La vida no puede entenderse sin la muerte, y viceversa. Así, nuestros alumnos hoy en día finalizan su etapa escolar sin una formación de calidad al respecto, desamparados y faltos de recursos a la hora de hacer frente a las pérdidas y situaciones trágicas que, seguro, la vida les irá poniendo por delante.

Este tabú, social y educativo, ha ganado consistencia en las últimas décadas. Antaño, nuestros antepasados estaban más familiarizados con la muerte, pues esta se encontraba más presente en su día a día (Martín-

Clavijo, 2015; Rubio-Muñoz, 2015; Affifi y Christie, 2018; Testoni et al. 2021). Creencias religiosas aparte, la gente era consciente de su condición finita como ser vivo, y convivía diariamente con ello.

Igualmente, la muerte no era ocultada a las nuevas generaciones; al contrario, incluían con normalidad la temática trágica en la educación de los más pequeños. Los niños eran partícipes de los ritos fúnebres, la mayoría de los cuales se llevaban a cabo en los propios hogares; en las casas se sacrificaban frecuentemente animales que servían de sustento para las familias; la gente se moría más joven y el fallecimiento de niños era mucho más frecuente que en la actualidad; la mayoría de las personas fallecían en su casa, la muerte no se trasladaba a los hospitales de las afueras del núcleo urbano.

En definitiva, la muerte estaba más presente e, irremediablemente, se era más consciente de su inevitabilidad. Ello, por supuesto, queda plasmado en el uso del lenguaje y las creaciones literarias de la época. Más especialmente en las creaciones de carácter popular, pues eran estas las más conectadas con la cotidianidad y el día a día de nuestros antepasados (Albacete-Maza y Fernández-Cano, 2019).

Entre dichas expresiones literarias de carácter popular se encuentra un tipo de composición musical más que curioso, las canciones populares infantiles. Estas canciones son anónimas, caracterizadas por una sencillez formal y musical que ha permitido su pervivencia hasta nuestros días. Los padres y abuelos las utilizaban para educar a los más pequeños a través de la música. Los niños las hacían suyas, incorporándolas en sus juegos y entretenimientos. Así, los mayores ofrecían un recurso lúdico a sus hijos y nietos y, al mismo tiempo, aprovechaban dicho potencial para infundir valores y transmitir mensajes a través de sus letras (Cerrillo, 2005).

Sin duda, el análisis de las manifestaciones lingüísticas propias de una cultura, en nuestro caso las canciones populares infantiles, nos brinda la oportunidad de conocer mejor dicha cultura (Martín-Camacho, 2003). Más concretamente, este estudio se centra en el análisis del componente trágico presente en este tipo de composiciones, para con ello indagar en

cómo se educaba a las nuevas generaciones en lo trágico y lo finito de nuestra existencia.

Así, el trabajo que aquí se expone aporta un valioso análisis sobre la cultura española y su relación con lo trágico. De igual manera, se profundiza en el proceso de aprendizaje que se llevaba a cabo en un pasado en cuanto a la aceptación y comprensión de la muerte y el componente trágico de nuestra existencia por parte de la juventud. Teniendo en cuenta todo lo anterior, la presente investigación reflexiona y pone en valor el potencial educativo de las canciones populares infantiles (en adelante, por brevedad, CPI) españolas como recurso pedagógico para llevar a cabo una adecuada y necesaria educación para la muerte, lo trágico y la resiliencia con los más pequeños, que contribuya a superar el tabú educativo que impregna a la muerte y lo trágico en la sociedad actual.

2. OBJETIVOS

2.1. Objetivos Generales

- 1. Conocer el grado de presencia de lo trágico en las CPI españolas
- 2. Reflexionar sobre la adecuación de las CPI como recurso educativo para la muerte, lo trágico y la resiliencia.

2.2. Objetivos Específicos

- 1.1. Identificar y categorizar los elementos trágicos presentes en las CPI españolas a través del análisis de contenido manual.
- 1.2. Validar y complementar los resultados obtenidos por el análisis de contenido manual a través del análisis de contenido informático de las CPI identificadas como trágicas.
- 1.3. Profundizar en el significado de lo trágico en las CPI a través del análisis hermenéutico.

– 1.4. Caracterizar las CPI españolas trágicas en cuanto a su aspecto formal y musical.

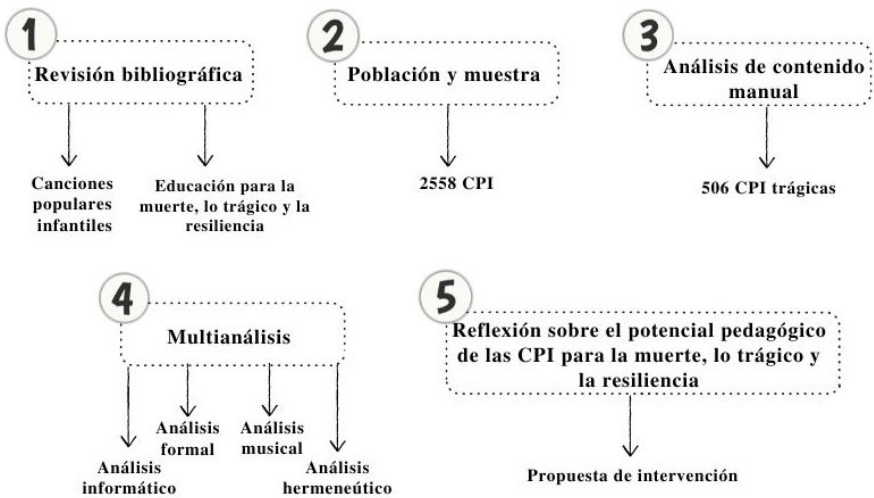
– 2.1. Valorar la significatividad de la presencia de elementos trágicos en las CPI españolas.

– 2.2. Esbozar un diseño de un programa de educación para la muerte, lo trágico y la resiliencia en adolescentes (12 a 14 años).

3. METODOLOGÍA

El diseño del estudio llevado a cabo y las fases que lo conforman se especifican en la Figura 1.

FIGURA 1. *Diseño de Investigación*



Fuente: elaboración propia

En primer lugar, se llevó a cabo una amplia revisión sistemática y reflexiva de la literatura académica disponible con relación a las dos grandes temáticas tratadas: canción popular infantil española y educación para la muerte, lo trágico y la resiliencia.

Posteriormente, se conformó la población y la muestra operante del estudio. Un total de 2558 CPI españolas fueron analizadas, provenientes de 4 cancioneros físicos de autores de reconocido prestigio y, en su mayoría, del Fondo de Música Tradicional de la Institució Milà i Fontanals, perteneciente al CSIC.

Más concretamente, la distribución de las CPI recopiladas según la fuente primaria es la siguiente:

Cancionero Infantil de Bonifacio Gil, de 1964 (137 CPI); *Cancionero Popular Infantil Español* de Juan Hidalgo Montoya, de 1969 (112 CPI); *Canciones Tradicionales Españolas* de Jesús Ángel Martínez Blanco, de 2011 (4 CPI); *Cancionero Infantil Español* de Sixto Córdova y Oña, de 1947 (423 CPI); *Fondo de Música Tradicional* (1882 CPI).

Una vez conformada la población y muestra del estudio, se comenzó con la fase de análisis. El análisis de contenido manual fue el primer análisis llevado a cabo, cuyos resultados fueron considerados como *ground truth*. Las CPI identificadas como trágicas por el análisis de contenido manual fueron transcritas en su totalidad, con los elementos trágicos identificados resaltados, categorizados y comentados a través del programa Microsoft Word. Se entendieron como elementos trágicos aquellos pasajes de las letras de las CPI en los que se trataban cuestiones trágicas tales como la muerte, el miedo, la tristeza, la violencia, el desamor o la enfermedad. Tales temáticas trágicas corresponden con las categorías resultantes del análisis de contenido manual.

Una vez identificadas las CPI trágicas, estas fueron objeto del resto de análisis, con el propósito de ahondar en la comprensión de su componente trágico y sus características formales y musicales, lo cual permitiría la posterior valoración de su potencial educativo para la muerte, lo trágico y la resiliencia.

Por un lado, se realizó un análisis formal de las letras trágicas, observando parámetros tales como: longitud de la letra, tipo de rima, longitud de los versos o presencia de estribillos. Paralelamente, se llevó a cabo un análisis musical de las partituras disponibles, atendiendo a variables tales como: clave, compás, tonalidad, número de compases, *tempo,*

presencia de matices u otras figuras musicales, grupos de valoración especial, nota más grave, nota más aguda y amplitud tonal.

Por otro lado, con el fin de confirmar la validez y fiabilidad de los resultados del análisis de contenido primigenio, se llevó a cabo un análisis de contenido informático con el total de CPI trágicas identificadas. Para ello, se diseñó un *software* de creación propia, capaz de identificar y categorizar los elementos trágicos presentes en las letras de manera automatizada. Los resultados obtenidos por el análisis de contenido informático fueron contrastados con los resultados del análisis de contenido manual (*ground truth*), obteniéndose parámetros de concordancia bastante aceptables.

Finalmente, un análisis hermenéutico fue llevado a cabo con 7 de las CPI identificadas como trágicas por el análisis de contenido manual. Se trata de un análisis muy peculiar, más profundo que el de contenido manual, pues aquí la contextualización del contenido y el conocimiento del intérprete cobran mayor peso aún. Con este análisis se pretendió ahondar en el contenido trágico de las CPI analizadas y tratar de identificar y comprender un componente trágico más oculto y que quizá escape a los análisis de contenido previos (manual e informático).

Para terminar, una vez realizado el multianálisis previo y caracterizado a las CPI trágicas identificadas, se pasó a reflexionar sobre los resultados obtenidos y, con ello, sobre el potencial pedagógico de las CPI españolas como recurso didáctico para llevar a cabo una adecuada y necesaria educación para la muerte, lo trágico y la resiliencia. Dicha reflexión cristalizó en el diseño de un programa de intervención para adolescentes en educación para la muerte, lo trágico y la resiliencia, de 5 sesiones, a través de las canciones populares infantiles españolas identificadas como trágicas por el análisis previo.

4. RESULTADOS

4.1. Resultados del Multianálisis

Se expone a continuación un resumen los resultados arrojados por cada uno de los análisis realizados.

4.1.1. Resultados del Análisis de Contenido Manual

Del total de CPI analizadas (2558 CPI), se identificaron un total de 506 CPI con contenido trágico (19.78%). El porcentaje, por tanto, de CPI que presentan al menos 1 elemento trágico en su letra es significativo. A su vez, el número total de elementos trágicos identificados asciende a 1257 elementos, resultando un promedio de 2.48 elementos por CPI.

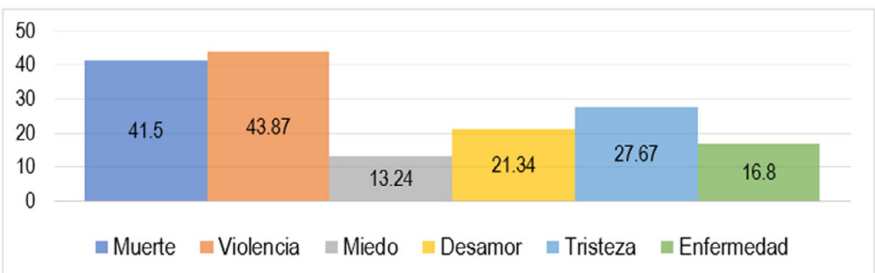
En cuanto a las categorías trágicas inferidas, las categorías *Muerte* y *Violencia* son las más frecuentes. *Muerte* es la categoría que más elementos trágicos acapara (Tabla 1), mientras que *Violencia* es la categoría más presente en cuanto a número de CPI en las que aparece (Figura 2). Por su parte, la categoría *Miedo* es la que menos peso tiene en este tipo de composiciones.

TABLA 1. *Distribución por categorías de los elementos trágicos identificados por el análisis de contenido manual*

Muerte	Violencia	Miedo	Desamor	Tristeza	Enfermedad
347	325	88	150	216	132

Fuente: elaboración propia

FIGURA 2. *Para cada categoría, porcentaje de CPI con al menos un elemento trágico en dicha categoría*



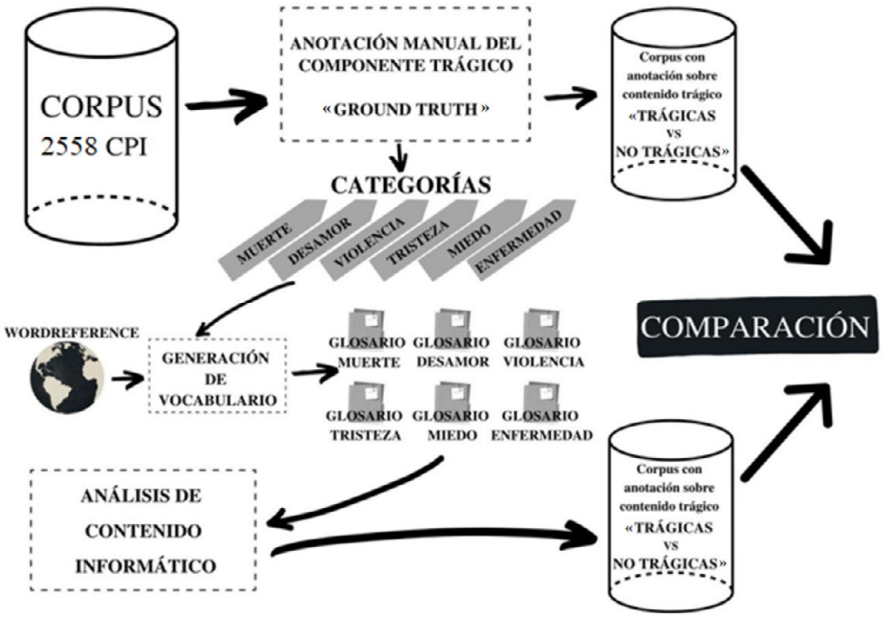
Fuente: elaboración propia

4.1.2. Resultados del Análisis de Contenido Informático

El análisis de contenido informático fue empleado en un total de 1012 CPI, conformado por las 506 CPI identificadas como trágicas por el análisis de contenido manual (*ground truth*), y otras 506 CPI en las que el

análisis de contenido manual no identificó ningún elemento trágico. Esto permitió comparar los resultados entre ambos análisis y obtener estadísticos de concordancia.

FIGURA 3. *Proceso de obtención de resultados del análisis de contenido informático*



Fuente: elaboración propia

En cuanto a los resultados de la categorización binaria (trágicas vs no trágicas), el análisis de contenido informático identificó como trágicas 363 CPI, de las 506 CPI identificadas por el análisis de contenido manual, lo que supone un total de 143 falsos negativos. A su vez, de las 506 CPI no trágicas seleccionadas, el *software* identificó 417 CPI como no trágicas. En este caso, se observan 89 falsos positivos.

La *precision* [precisión] del *software* diseñado para las CPI trágicas es de 80.30%, mientras que para las no trágicas es de 74.46%. Por su parte, el *recall* [sensibilidad] para las trágicas es de 71.73% y de 82.41% para las no trágicas. En la Tabla 2 se resumen los resultados anteriores.

TABLA 2. *Resultados del análisis de contenido informático según categorización binaria*

Manual Informático	Trágicas	No Trágicas	Total
Trágicas	363 (VP=71.73%)	89 (FP=17.59%)	452 (44.7%)
No Trágicas	143 (FN=28.27%)	417 (VN=82.41%)	560 (55.3%)
Total	506 (50%)	506 (50%)	1012 (100%)

Fuente: elaboración propia

Por lo tanto, si el *software* identifica una CPI como trágica, este acierta en un 80.3% de las ocasiones; sin embargo, solo es capaz de identificar un 71.73% de las CPI que realmente son trágicas. Con todo, la concordancia o porcentaje de acuerdo entre ambos análisis o exactitud (*accuracy*) es de 77.07%.

Por otro lado, el coeficiente de acuerdo (*agreement*) calculado por Kappa de Cohen (Cohen, 1960; Landis y Koch, 1977) arroja un valor de 0.542 ± 0.026 con intervalo al 95 % de confianza [0.490-0.593]. El valor *chi square* asociada $\chi^2 = 300.16$, y un *p-value* menor que 0.00001. Estos valores de acuerdo de K entre sendos análisis pueden considerarse aceptables, tanto por niveles de probabilidad por significación estadística como una alta significación sustantiva dada por un tamaño del efecto asociado, TE= 0.54, para una población de 1012 canciones.

4.1.3. Resultados del Análisis Formal

El análisis formal se basó en la medición de algunas variables relacionadas con el aspecto formal de las letras de las CPI identificadas como trágicas. Tales variables fueron: número de versos, longitud de los versos, tipo de rima, presencia de estribillos y actividades asociadas. La cantidad de resultados arrojados por el análisis formal de las letras de las CPI es muy extensa; por ello, a continuación, se expone un resumen de los hallazgos resultantes.

La letra de la CPI prototípica estaría compuesta por 4 u 8 versos, con número de sílabas no constante pero que rondaría el de las 8 sílabas (arte

menor), con una variación de entre 1 o 2 sílabas entre sus versos más cortos y los más extensos, de rima asonante o con alternancia entre asonante y consonante, sin estribillo y con algún tipo de actividad asociada de carácter lúdico, generalmente la formación de un corro

4.1.4. Resultados del Análisis Musical

El análisis musical de las partituras disponibles se centró en la medición de variables tales como la clave, el compás, el número de compases, los matices, los grupos de valoración especial, la presencia de otras figuras musicales, la tonalidad, la nota más grave, la nota más aguda, el *tempo* y la amplitud. De nuevo, la cantidad de datos recopilados excede las pretensiones de la presente comunicación. Por ello, se expone un resumen de los hallazgos arrojados por el análisis musical de las CPI identificadas como trágicas.

La CPI prototípica, en cuanto a lo musical, sería una composición cuya partitura estaría escrita en clave de sol y en compás no variable, de 2/4 para las de ritmo binario y 3/4 para las de ritmo ternario. Su partitura no sería muy extensa, de 11 a 20 compases. Dicha partitura no contendría ni indicaciones sobre los matices de interpretación ni presentaría grupos de valoración especial; no obstante, sí que haría uso de algún otro tipo de figura musical, siendo las más frecuentes el comienzo anacrúsico y el puntillo.

La tonalidad de la CPI prototípica sería la de do mayor, la más sencilla posible a la hora de escribir y leer una partitura que recoja la música de composiciones en modalidad mayor, predominantes en nuestro cancionero popular infantil. Además, sería constante, pues no se daría proceso de modulación alguno. Su nota más grave sería el mi4, y la más aguda el do5. De hecho, su amplitud tonal se situaría entre la 6ª y la 7ª. Por último, su *tempo* rondaría las 110 negras por minuto.

4.1.5. Resultados del Análisis Hermenéutico

En su caso, el análisis hermenéutico no trabaja con variables como tales. Se trata de un análisis más profundo que se brinda de la contextualización y el conocimiento del analista para interpretar significados

subyacentes en el texto. Tal análisis fue llevado a cabo con un total de 7 CPI. Pese a la amenaza siempre presente de la sobreinterpretación (García-Márquez, 1981), este tipo de análisis nos brinda la oportunidad de ahondar más aún en el componente trágico de las CPI analizadas.

Así, los resultados del análisis hermenéutico llevado a cabo nos advierten e informan sobre contenidos tales como: (mal)intenciones ocultas de personajes aparentemente bondadosos (CPI *Don Pedro*); crítica y caricaturización de la ideología y filosofía de vida dominante (CPI *Don Gato*); defensa del régimen político imperante y descripción de un proceso de duelo comunitario (CPI *Dónde vas, Alfonso XII*); situación de sumisión, miedo e indefensión de la mujer ante la figura masculina (CPI *La asturianita*); exaltación de la épica bélica cristiana y rechazo a la cultura musulmana (CPI *La cautiva*); crueldad, dramatismo y complejidad de un episodio aparentemente inocuo (CPI *El galapaguito);* evolución y utilización histórica de la composición a analizar (CPI *Mambrú… Elebú*).

A modo de ejemplo, se expone a continuación el resultado del análisis hermenéutico de la CPI *Don Gato*.

DON GATO

Referencia: Gil, B. (1964). *Cancionero infantil*. Taurus.

Estaba el señor Don Gato,
alepúm,
en silla de oro sentado,
alepúm, catapúm, catapúm:
cuando vino la noticia,
alepúm,
que tiene que ser casado:
alepúm, catapúm, catapún,
[se sigue alternando cada verso con las onomatopeyas anteriores]
con una gatita blanca,
hija del gatito pardo.
Y se puso tan contento,
que se cayó desmayado.
Llamaron a siete médicos
y otros siete cirujanos;
dijeron que estaba muerto
y por muerto le dejaron.
Ya le llevan a enterrar,
por la calle del pescado;

y al olor de las sardinas,
el gato ha resucitado.
Dando un salto de la caja,
se ha metido en el mercado;
robando una pescadilla,
porque estaba desmayado.
Entonces salió corriendo,
de un modo desesperado.
por tirar la calle arriba,
tiró por la calle abajo,
tropezando con un perro,
que le arrancó medio rabo,
le echó las tripas al aire,
después de haberle besado,
y entonces quedó bien muerto
como en la guerra el soldado.

Se trata de una de las canciones populares infantiles más conocidas del cancionero popular infantil español, tanto letra como música, y sigue siendo cantada a la infancia en nuestros días, con algunas variaciones y, sobre todo, omisiones.

Debemos partir primeramente del personaje principal. No es casualidad que el animal elegido para protagonizar esta historia sea el gato. Este animal siempre ha significado insumisión, rebeldía, travesura… todo lo contrario al perro sumiso, obediente, educado, domesticado… A nuestro entender, la letra de la canción es una auténtica defensa a la desobediencia y la pillería, a la par, una caricaturización y burla de lo opuesto.

Al inicio de la historia, el gato se encuentra perfectamente, «en silla de oro sentado», disfrutando de la libertad que caracteriza su estilo de vida. Su disfrute cesa cuando recibe una carta en la que se le comunica que «tiene que ser casado». Se especifica que la gata con la que ha de ser casado es blanca e hija de un gato pardo, o lo que es lo mismo, se le ha mandado casar con la alta cuna del mundo felino.

Lejos de lo que pueda interpretarse en una primera lectura, si se analizan profundamente las estrofas posteriores, se descubre que la alegría del gato ante tal noticia brilla por su ausencia. Se trata de una perfecta interpretación por parte de nuestro protagonista. Puede atisbarse una clara burla y rechazo a la idea de matrimonio, al cumplir con el deber de

casarse. Don Gato se opone firmemente a los convencionalismos sociales de la época.

Haciendo gala de sus habilidades para la pillería y definiendo aún más su insumiso carácter, el gato finge una alegría inmensa al recibir la noticia. Tal es la alegría que termina «cayéndose» del tejado. Pese a ser por todos conocido aquello de que «todos los gatos caen de pie», Don Gato es capaz de hacer creer a un grupo compuesto por 7 médicos y 7 cirujanos que definitivamente había fallecido. El ingenio y el «saber callejero» se imponen aquí al conocimiento científico.

Así, se trataba todo de una excusa para con ella escapar de cualquier tipo de atadura que limitara la libertad del protagonista. Mientras el falso entierro se lleva a cabo por las calles de la ciudad, el gato «resucita» al percibir el olor a sardinas. Creemos que no es casualidad que el gato «resucite», cuando podía haberse «despertado», «espabilado», «levantado»… Otro canto a favor de la libertad y la travesura, con su correspondiente burla y ridiculización de la idea de resurrección, propia del mundo religioso, plagado de dogmas y leyes contrarias a la filosofía de vida de Don Gato.

Frente a la solemnidad de la escena del entierro, el animal, tras su «resurrección», inmediatamente planta a la multitud y reincide en su rebeldía: el primer acto de su «nueva vida» será el de un hurto en una pescadería cercana.

Sin embargo, todo el entramado que el gato había planificado tan hábilmente no termina bien. La travesura e inteligencia que le caracterizan van a enfrentarse cara a cara con su opuesto, la sumisión y obediencia representada en la figura del perro. Tanta desobediencia e insumisión acaba siendo castigada, y de qué manera en esta historia. Puede intuirse una suerte de moraleja que advierte sobre las consecuencias del ser rebelde y oponerse al orden establecido. Aunque aparentemente las leyes y normas que nos rigen parecen dar cabida a todo tipo de filosofías de vida (en un primer momento el perro besa al gato), finalmente acaban devorando a aquellos que pretenden desviarse del camino.

4.2. Resultados sobre el Potencial Pedagógico de las CPI para la Muerte, lo Trágico y la Resiliencia

De los resultados expuestos anteriormente se infiere una presencia normalizada de elementos trágicos en las letras de las CPI españolas. Nuestros antepasados hablaban con naturalidad sobre la muerte y lo trágico a los más pequeños, al menos en cuanto al uso de las CPI como histórico recurso educativo de las clases populares. Así, se llevaba a cabo una suerte de educación para la muerte, lo trágico y la resiliencia a través del juego y las canciones.

Con relación a sus características formales y musicales, las CPI trágicas analizadas presentan una sencillez transversal que define la mayoría de las variables analizadas. No podía ser de otra manera, pues dicha sencillez explica la propia pervivencia de este tipo de composiciones. Los niños, al ser capaces de memorizarlas e interpretarlas fácilmente, no dudaban en incluirlas en su propio repertorio, conservándolas así a lo largo del tiempo. Sus músicas alegres y ritmos vivaces conectan fácilmente con el gusto musical de los más pequeños. La sencillez que las característica permitía, a su vez, incorporarlas en sus juegos y entretenimientos.

Así, la presencia normalizada de la muerte y lo trágico en sus letras, unida a la sencillez musical y formal que presentan, nos llevan a confirmar el potencial pedagógico que las CPI españolas presentan como recurso didáctico para llevar a cabo una educación para la muerte, lo trágico y la resiliencia con los más pequeños.

4.2.1. Diseño de Intervención: Educación para la Muerte, lo Trágico y la Resiliencia a través de las Canciones Populares Infantiles Españolas

La confirmación del potencial educativo de las CPI analizadas, expuesta en el apartado anterior y derivada de los resultados del multianálisis llevado a cabo, cristaliza en la aportación de un diseño de intervención en el que se ejemplifica el uso de dichas composiciones para llevar a cabo una educación para la muerte, lo trágico y la resiliencia con adolescentes.

A modo de propuesta orientativa, el diseño de intervención se compone de 5 sesiones en las que en cada una de ellas se tratan diferentes temáticas trágicas, siendo las CPI trágicas el eje vertebrador de todas ellas.

Con estas actividades se pretende, como objetivo fundamental, normalizar el debate y la reflexión en el aula sobre nuestra condición finita y lo trágico de nuestra existencia, con el fin de superar el tabú imperante y formar a los alumnos en este sentido, aportándole recursos y herramientas cognitivas para afrontar y superar con éxito las situaciones trágicas que la vida les vaya poniendo por delante. A continuación, se mencionan las actividades en cuestión y la temática trágica tratada por cada una de ellas:

- Actividad 1 "No llores porque terminó, sonríe porque sucedió": Muerte.
- Actividad 2 "Bonita la gente que es diferente, que tiembla, que siente, que vive el presente": Miedo y Enfermedad.
- Actividad 3 "Ojo por ojo y todo el mundo acabará ciego": Violencia.
- Actividad 4 "¿No puedo vivir sin ti, no hay manera?": Desamor.
- Actividad 5 "¡Que el fin del mundo te pille bailando!": Resiliencia.

Dichas actividades, su justificación teórica, los métodos didácticos propuestos, las CPI trágicas utilizadas, la temporalización y el sistema de evaluación, entre otros aspectos, pueden consultarse en la investigación primaria sobre la que versa la presente comunicación (véase Albacete-Maza, 2022, Capítulo 5).

5. DISCUSIÓN

Los resultados obtenidos, por un lado, confirman la presencia normalizada de la muerte y lo trágico en las CPI españolas (19.78%). Además, se constata la sencillez que caracteriza a las CPI trágicas identificadas en cuanto a lo formal y lo musical. El análisis de contenido informático, por su parte, valida los resultados obtenidos por el análisis de contenido manual (*ground truth*), obteniéndose parámetros de concordancia bastante aceptables. Por otro lado, se confirma la utilidad del análisis

hermenéutico como herramienta para profundizar en el significado y el componente trágico de las CPI analizadas.

La presencia normalizada de lo trágico en sus letras, y sus características formales y musicales confirman el potencial educativo que este tipo de composiciones populares poseen a la hora de educar para la muerte, lo trágico y la resiliencia. El diseño de intervención propuesto sirve como ejemplo de dicho potencial y lo factible de su aprovechamiento en el aula.

6. CONCLUSIONES

En primer lugar, estudios como el expuesto contribuyen a la puesta en valor del folklore popular español. Concretamente, esta investigación pone de manifiesto la riqueza del cancionero popular infantil español, a través de un proceso de indagación en sus mensajes y su potencial educativo. A diferencia de otros trabajos relacionados con nuestro cancionero popular infantil, las CPI aquí estudiadas no han sido analizadas únicamente en función de sus características musicales, sino que también se han obtenido reflexiones de corte antropológico, etnográfico, e incluso filosófico. Este tipo de estudios reconocen la complejidad y riqueza de la música y la cultura popular, resaltando su potencial como tópico de investigación.

Igualmente, el estudio del cancionero popular infantil contribuye a su propia conservación. Este corpus musical ha pervivido hasta nuestros días gracias a la transmisión oral y la inclusión por parte de la infancia de las CPI en sus juegos y entretenimientos. No obstante, en la actualidad, la transmisión oral de este tipo de composiciones no es tan frecuente; además, el estilo de vida de nuestra infancia ya no contribuye tan firmemente a la conservación de este tesoro popular. Así pues, estos estudios contribuyen a la propia pervivencia de aquello que analizan, pues se recogen y transcriben una gran cantidad de composiciones, además de incitar a futuros estudiosos a seguir indagando en tan curioso tópico de investigación.

Por supuesto, como se ha venido diciendo en los apartados anteriores, el multianálisis realizado aporta nuevo conocimiento en cuanto a nuestro

cancionero popular infantil, concretamente sobre su componente trágico. La amplia bibliografía revisada, el gran tamaño de la muestra, la diversidad de datos recogidos y la complejidad y complementariedad de los métodos utilizados, convierten al trabajo aquí presentado en un importante avance en el estudio del cancionero popular infantil español y, en especial, de su componente trágico. Más aún si se tiene en cuenta la escasez de estudios centrados en dicho contenido trágico presente en las CPI españolas.

Mención especial merece el *software* generado para llevar a cabo el análisis informático de las letras, el cual supone un recurso válido y novedoso para la investigación de nuestro cancionero popular. A su vez, resulta un recurso útil para aquellos educadores que quieran incluir las CPI en su práctica docente, especialmente en la fase de elección del repertorio a utilizar en el aula.

Por último, la reflexión sobre la adecuación de las CPI trágicas como recurso didáctico para llevar a cabo una necesaria educación para la muerte, lo trágico y la resiliencia, supone un avance en cuanto a la consideración del potencial educativo de este tipo de composiciones populares. Se plantea aquí una propuesta más para hacer frente al tabú social y educativo relacionado con la muerte y lo trágico, a través de la música popular y las enseñanzas de nuestros antepasados, la cual se sumaría a otras muchas planteadas previamente por autores que ya venían reclamando una mayor atención a esta problemática social y educativa.

7. AGRADECIMIENTOS/APOYOS

Al Fondo de Música Tradicional, de la Institució Milà i Fontanals-CSIC, y especialmente a su director el Dr. D. Emilio Ros-Fábregas, por su labor y buen hacer en la titánica tarea de recopilación y conservación de nuestro patrimonio musical popular, sin la cual la investigación que nos atiende no habría sido posible.

8. REFERENCIAS

Affifi, R., y Christie, B. (2018). Facing loss: pedagogy of death. *Environmental Education Research, 25*(8), 1-15. https://doi.org/10.1080/13504622.2018.1446511

Albacete-Maza, J., y Fernández-Cano, A. (2019). The tragic background in Spanish popular children's songs: a content analysis conducted with a mixed methodology. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria, 34*, 141-153. https://doi.org/10.7179/PSRI_2019.34.10

Albacete-Maza, J. (2022). *De lo trágico en las canciones populares infantiles españolas: un análisis del lenguaje textual con métodos mixtos* [Tesis doctoral, Universidad de Granada]. DIGIBUG: Repositorio Institucional de la Universidad de Granada. https://hdl.handle.net/10481/76852

Arndt, J., y Goldenberg, J. L. (2017). Where health and death intersect: Insights from a terror management health model. *Current Directions in Psychological Science, 26*(2), 126–131. https://doi.org/10.1177/0963721416689563

Benlloch, M. J., Vázquez, V., Boluda, J., y García-Bataller, E. (2015). APS como metodología para trabajar la muerte y el duelo, en futuros educadores. En A. Cagnolati y J. L. Hernández-Huerta (Coords.), *La pedagogía ante la muerte: reflexiones e interpretaciones en perspectivas histórica y filosófica. Simposio de Historia de la Educación. Actas* (pp. 21-27). FarenHouse.

Cerrillo, P. C. (2005). *La voz de la memoria: estudios sobre el cancionero popular infantil.* Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.

Cohen, J. (1960). A coefficient of agreement for nominal scales. *Educational and Psychological Measurement, 20*(1), 37–46. https://doi.org/10.1177/001316446002000104

Colomo, E., y Cívico, A. (2018). La necesidad de formación del profesorado en pedagogía de la muerte. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 21*(1), 83-94. http://dx.doi.org/10.6018/reifop.21.1.279961

Colomo, E., Gabarda, V., Cívico, A., y Cuevas, N. (2021). La pedagogía de la muerte en la formación inicial docente. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 24*(2), 227-241. https://doi.org/10.6018/reifop.471991

Córdova y Oña, S. (1947). *Cancionero infantil español – Libro I.* Aldus.

Deaton, R., y Berkan, W. (1995). *Planning and managing death issues in the schools.* Greenwood Press.

García-Márquez, G. (27 de enero de 1981). La poesía, al alcance de los niños. *El País.*

Gil, B. (1964). *Cancionero infantil*. Taurus.

Gorosabel-Odriozola, M., y León-Mejía, A. (2016). La muerte en educación infantil: algunas líneas básicas de actuación para centros escolares. *Psicología Educativa, 22*, 103-111. http://dx.doi.org/10.1016/j.pse.2016.05.001

Herrán, A., y Cortina, M. (2007). Fundamentos para una pedagogía de la muerte. *Revista Iberoamericana de Educación, 41*(2), 1-12. https://doi.org/10.35362/rie4122475

Hidalgo-Montoya, J. (1969). *Cancionero popular infantil español*. Ed. de A. Carmona.

Landis, J. R., y Koch, G. G. (1977). The measurement of observer agreement for categorical data. *Biometrics, 33*(1), 159-174. https://doi.org/10.2307%2F2529310

Macedo, J. C. (2019). An approach to death education. *MOJ Gerontology & Geriatrics, 4*(6), 276-278. https://doi.org/10.15406/mojgg.2019.04.00220

Martín-Camacho, J. C. (2003). Las canciones populares como material de estudio para la etnolingüística. El ejemplo del folklore extremeño. *Revista de Estudios Extremeños, 59*(3), 993-1016.

Martín-Clavijo, M. (2015). La educación a la muerte en Cerdeña. La figura de la «accabadora»: de la antropología a la literatura. En A. Cagnolati y J. L. Hernández-Huerta (Coords.), *La pedagogía ante la muerte: reflexiones e interpretaciones en perspectivas histórica y filosófica. Simposio de Historia de la Educación. Actas* (pp. 129-134). FarenHouse.

Martínez-Blanco, J. A. (2011). *Canciones tradicionales españolas*. Ediciones Universidad de Salamanca.

Institució Milà i Fontanals (2022). *Fondo de Música Tradicional: una colección de patrimonio musical español.* https://musicatradicional.eu/home

Ramos-Pla, A., y Camats i Guàrdia, R. (2019). Consideraciones generales respecto a la necesidad de practicar una pedagogía sobre la finitud humana en la educación formal. Estudio de caso. *Educar, 55*(1), 273-290. https://doi.org/10.5565/rev/educar.950

Ransanz, E. (2015). La muerte en el desarrollo de la madurez personal del educando. Intervenciones en la ESO. En A. Cagnolati y J. L. Hernández-Huerta (Coords.), *La pedagogía ante la muerte: reflexiones e interpretaciones en perspectivas histórica y filosófica. Simposio de Historia de la Educación. Actas* (pp. 161-167). FarenHouse.

Rodríguez-Herrero, P., Herrán, A., Pérez-Bonet, G., y Sánchez-Huete, J. C. (2020). What do teachers think of death education? *Death Studies, 46*(6), 1518-1528. https://doi.org/10.1080/07481187.2020.1817176

Rubio-Muñoz, F. J. (2015). La «paradoja del testamento». Muerte, vida y religiosidad en los estudiantes de la Universidad de Salamanca en la Edad Moderna. En A. Cagnolati y J. L. Hernández-Huerta (Coords.), *La pedagogía ante la muerte: reflexiones e interpretaciones en perspectivas histórica y filosófica. Simposio de Historia de la Educación. Actas* (pp. 181-189). FarenHouse.

Sánchez-Sánchez, M., Serrano, F. J., y Martínez Segura, M. J. (2017). Una vida de emociones: un proyecto de educación para la muerte en educación infantil. Interdisciplinaridad y Transferencia. En AIDIPE (Ed.), *Actas XVIII Congreso Internacional de Investigación Educativa* (pp. 1389-1396). AIDIPE-Universidad de Salamanca.

Testoni, I., Palazzo, L., Ronconi, L., Donna, S., Cottone, P. F., y Wieser, M. A. (2021). The hospice as a learning space: a death education intervention with a group of adolescents. *BMC Palliative Care, 20*(54), 1-11. https://doi.org/10.1186/s12904-021-00747-w

Wass, H. (2004). A perspective on the current state of death education. *Death Studies, 28*(4), 289-308. https://doi.org/10.1080/07481180490432315

Wong, W. (2017). The concept of death and the growth of death awareness among university students in Hong Kong: a study of the efficacy of death education programmes in Hong Kong universities. *Omega. Journal of Death and Dying, 74*(3), 304-328. https://doi.org/10.1177/0030222815598461

FUENTES DOCUMENTALES PARA LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA: LA OBRA DEL ILUSTRADO NICOLÁS DE ARRIQUÍBAR

RAFAEL GUERRERO ELECALDE
Universidad de Granada

1. INTRODUCCIÓN

Hoy en día, y en general, los métodos utilizados por docentes en las clases de Historia no ayudan a mejorar la formación del estudiantado, que en muchas ocasiones se convierten en agentes pasivos en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Como continuación de prácticas tradicionales, lamentablemente se presentan los procesos y dinámicas del pasado de forma aislada, en parcelas prácticamente independientes que impiden por completo una comprensión de la Historia en toda su complejidad. Igualmente, las personas, hombres y mujeres que son los verdaderos actores de las dinámicas del pasado, son apartados por los grandes hitos o acontecimientos, los cuales frecuentemente se enseñan sin conexión (Chaparro y Guerrero Elecalde, 2020).

Por eso mismo, es necesario buscar alternativas para una transformación cualitativa de la tarea del profesorado, que no debe consistir simplemente en la trasmisión de contenidos, sino también en dirigir y ayudar a su alumnado a la construcción de su propio conocimiento, teniendo en cuenta su propia realidad y su experiencia previa.

Este trabajo tiene por objeto principal la presentación del diseño de una práctica de innovación educativa que tiene la intención de abrir nuevas posibilidades para la mejora la calidad de la enseñanza de contenidos de Historia, gracias al trabajo con fuentes documentales. Para esta innovación se decidió trabajar con los tratados sobre economía, política y comercio editados durante el periodo de la Ilustración. (siglo XVIII),

apostando por instituir dinámicas educativas procedimentales, apartadas de prácticas memorísticas.

1.1. LAS FUENTES DOCUMENTALES Y EL PENSAMIENTO HISTÓRICO

Diversos estudios han demostrado que las fuentes documentales, como evidencias históricas de primer orden, son un instrumento adecuado para la promoción de destrezas relacionadas con el pensamiento histórico (historical thinking) (Gómez, Ortuño y Molina, 2014; Sáiz y Domínguez, 2017).

Entre todos ellos, se destaca a Santisteban, González y Pagès (2010), los cuales confirmaron que las fuentes documentales son una opción especialmente válida como alternativa al libro de texto porque favorecen afrontar contenidos del pasado familiar y local, acercarnos a las personas de la vida cotidiana pasada, reflexionar sobre la relatividad del conocimiento o cuestionarse sobre la objetividad de la historia, convirtiéndose en un recurso seguro, accesible y atrayente para el estudiantado. Con su manejo, se estimulará la adquisición de los contenidos por medio del aprendizaje autónomo, basado en la indagación de datos, la discriminación de fuentes e información y el uso de instrumentos científicos (Prieto, Gómez y Miralles, 2013; Saiz, 2014).

Asimismo, muy en línea con estas afirmaciones, Seixas y Morton (2013) explicaron los seis aspectos elementales para lograr la adquisición, en todas sus dimensiones, de la conciencia histórica. Entre todos ellos, subrayaron la validez del trabajo del alumnado con fuentes primarias, ya que simbolizan conceptos como la significación histórica, se profundiza en la interiorización de la perspectiva histórica (básica para tener una mirada adecuada para entender los hechos del pasado o trabajar la empatía con las personas del pasado).

Por este motivo, y porque introduce al método científico en el proceso educativo, es necesaria la formación del estudiantado a partir de actividades que se acerquen a la realidad y con manejo de documentación histórica (Rubio-Muñoz, 2019). De este modo, se podrá tener conciencia de primera mano de qué forma se construye el conocimiento histórico

(Hernández, 2002), se privilegiará el aprendizaje significativo y la formación de una ciudadanía crítica y comprometida. Todo ello vinculado a la aptitud de narrar, ya que el relato del pasado es un cimiento primordial en la enseñanza de la historia.

Sobre este aspecto, hay que indicar que se hace necesario crear sinergias entre profesionales: educadores, historiadores y archiveros para poder llevar a cabo una labor pedagógica con este tipo de recurso (Chaparro y Guerrero Elecalde, 2020).

Además, trabajar el pensamiento histórico mediante fuentes históricas aporta de competencias indispensables para convivir en una sociedad de la comunicación, donde abundan las noticias de dudoso rigor creadas para persuadir o manipular. A partir de su utilización como herramienta pedagógica, se plantea la implementación de metodologías relacionadas con dinámicas educativas procedimentales, como lo favorece el manejo de fuentes documentales, que motiven al estudiantado de estos cursos a estimular su aprendizaje a través de la indagación, selección de información y análisis crítico, a partir de los elementos factuales que emergen de los materiales didácticos.

La interpretación de la realidad no puede ser arbitraria, sino que debe estar fundamentada y contrastada por las evidencias (o documentos). Por este motivo, el uso de estos documentos con el alumnado también fomenta las capacidades del pensamiento crítico (critical thinking) porque favorece la toma de decisiones propias, formándose como personas más comprometidas, participativas y analíticas (Merkt, Werber y Wagner, 2017).

En definitiva, la utilización de las fuentes documentales como recurso didáctico es una buena vía para trabajar y fomentar el pensamiento histórico y crítico (Chaparro, Guerrero y Felices, 2019). Afortunadamente, poco a poco están desarrollándose propuestas didácticas concretas que incorporan estas herramientas como recurso principal para los procesos de enseñanza-aprendizaje, especialmente en contextos educativos de la última etapa de Primaria, Secundaria y Bachillerato, aunque aún queda mucho camino por recorrer (López del Amo, 1999; Tribó, 2005 y Valle, 2011; García-Morís, 2016).

1.2. Los tratados ilustrados del siglo XVIII. Una fuente documental para la enseñanza

Este texto expone una propuesta de intervención educativa insertada en el periodo histórico relacionado con la Ilustración, momento de gran importancia porque se introdujeron en Europa diferentes reformas económicas, políticas y sociales con los que se instituyeron las bases principales de la contemporaneidad.

Estas renovaciones se establecieron en informes y tratados (muy frecuentemente encomendados por la propia Corona) creados por los ministros del rey o por los participantes más distinguidos de las sociedades económicas de amigos del país. Representa un buen ejemplo de la literatura económica que floreció en España a raíz de la llegada al trono de Carlos III, influida de la exitosa escuela fisiócrata francesa.

En estos documentos se trataron materias afines con el comercio, se describieron modos y niveles de vida, se preguntaron sobre la especialización de la industria. las calidades de la tierra, infraestructuras con la intención de encontrar respuestas que conllevara una mejora para el país (Contreras, 1995; Chaparro y Felices, 2015).

FIGURA 1. *Ejemplos de tratados ilustrados del siglo XVIII*

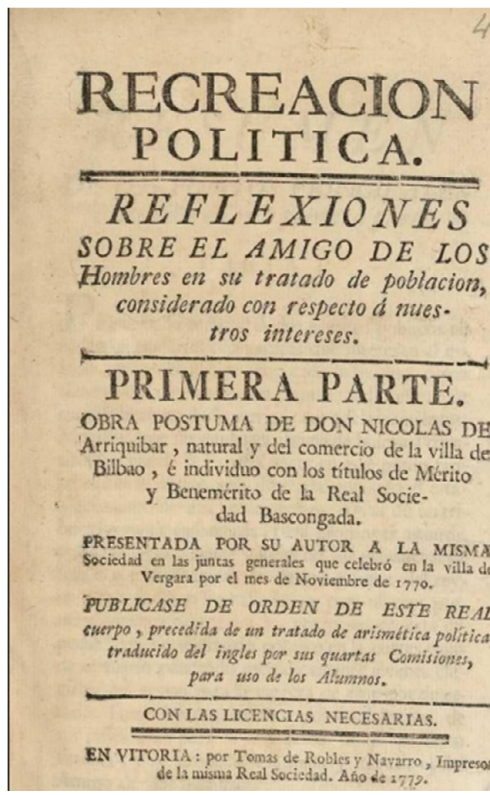
- Bernardo Ward, *El Proyecto económico*, de 1762.
- Pedro Rodríguez Campomanes, *Reflexiones sobre el comercio español a Indias, de 1762 y Respuesta fiscal sobre abolir la tasa, y establecer el comercio de granos*, de 1764.
- Pablo de Olavide, *Informe al Consejo sobre la ley agraria*, de 1768.
- Francisco Romá y Rosell, *Las señales de la felicidad en España*, de 1768.
- Enrique Ramos ("Antonio Muñoz"), *Discurso sobre Economía Política*, de 1769.
- Gaspar Melchor de Jovellanos, *Informe de Ley Agraria*, de 1795.

Fuente: Elaboración propia

Tal y como se puede comprobar en la Figura 1, existen varias de estas obras muy válidas para ser utilizadas como recurso didáctico en las aulas pero, entre todas ellas, se quiere destacar la del ilustrado bilbaíno Nicolás de Arriquíbar: *Recreación política. Reflexiones sobre el Amigo de los Hombres en su tratado de población, considerado con respeto a nuestros intereses* (1779), de la que se puede contemplar su portada en el Figura 2.

Los contenidos expuestos en ella, que se pueden vincular sin dificultad con el currículum de Secundaria y Bachillerato, así como su fácil acceso y lectura, le presenta como una fuente primaria muy sugestivo para trabajar en el aula.

FIGURA 2. *Portada de la Recreación política. Reflexiones sobre el Amigo de los Hombres en su tratado de población, considerado con respeto a nuestros intereses (1779)*



4

RECREACION POLITICA.

REFLEXIONES SOBRE EL AMIGO DE LOS Hombres en su tratado de poblacion, considerado con respecto á nuestros intereses.

PRIMERA PARTE.

OBRA POSTUMA DE DON NICOLAS DE Arriquibar, natural y del comercio de la villa de Bilbao, é individuo con los títulos de Mérito y Benemérito de la Real Sociedad Bascongada.

PRESENTADA POR SU AUTOR A LA MISMA Sociedad en las juntas generales que celebró en la villa de Vergara por el mes de Noviembre de 1770.

PUBLICASE DE ORDEN DE ESTE REAL cuerpo, precedida de un tratado de aritmética política, traducido del ingles por sus quartas Comisiones, para uso de los Alumnos.

CON LAS LICENCIAS NECESARIAS.

EN VITORIA: por Tomas de Robles y Navarro, Impresor de la misma Real Sociedad. Año de 1779.

Fuente: Repositorio Institucional Banco de España https://repositorio.bde.es/handle/123456789/4364

La propuesta didáctica que expone este trabajo recoge una iniciativa destinada al alumnado de la asignatura de Historia del Mundo Contemporáneo de Primero de Bachillerato centrada en la enseñanza del bloque de contenidos "Sociedades en el tiempo" según el Decreto de 6 de abril de 2022 (LOMLOE), por el que se establece el currículo del Bachillerato, a partir de la explotación de fuentes documentales, en concreto, de los tratados sobre economía, política y comercio de la Ilustración (LOMLOE, 2020).

2. METODOLOGÍA

Las estrategias de enseñanza basadas en el método científico son muy adecuadas para una formación más activa y completa. Desde de estos presupuestos constructivistas el estudiantado dejará de ser un elemento pasivo en el proceso de enseñanza-aprendizaje se convierte en objeto activo en la construcción de su propio conocimiento. De este modo, el docente (y también el libro de texto) dejan de ser la fuente principal del conocimiento para diversificarse entre prácticas y uso de recursos didácticos, como pueden ser, en este caso, las fuentes documentales.

Por eso mismo, para conseguir un aprendizaje significativo, al que se puede acceder tanto por medio de estrategias de descubrimiento como de explicación. De este modo, se establecerá un instrumento muy válido contra la memorización, tradicional método de estudio del alumnado, lo que propicia la formación del conocimiento desde la combinación entre la teoría y la práctica (Prats y Santacana, 2011).

Desarrollar comparativas entre el pasado y el presente son primordiales para erigir relaciones entre el aprendizaje de los procesos del pasado y el alumnado, generalmente indiferente o poco interesado ante la materia. Por eso mismo, el profesorado debe esforzarse por establecer elementos que incentive su curiosidad y ayude a la valoración a través de la manipulación. El proceso metodológico implementado más conveniente debe ser participativo, flexible y cooperativo.

Si se ubica al estudiantado como el principal actor del ejercicio reflexivo, poseerá las bases adecuadas para el perfeccionamiento de competencias cercanas al pensamiento histórico y crítico. Y es que con estas

implementaciones predominan los contenidos que implican el beneficio de habilidades de análisis más complicadas. Destrezas, vinculadas al pensamiento histórico, que tienen que estar forzosamente unidas a las capacidades de contar, ya que la narrativa del pasado es un fundamento principal en la didáctica de la historia (Santisteban, González y Pagès, 2010; Apaolaza y Etxeberria, 2019).

La enseñanza del pasado es un pilar esencial para la formación para unos ciudadanas y ciudadanos críticos y comprometidos con la actualidad porque, desde el estudio de las sociedades históricas se estimula el razonamiento analítico del mundo en el que formamos parte.

De este modo se plantea en el Decreto de 6 de abril de 2022 (LOMLOE), por el que se establece el currículo del Bachillerato. Tal y como plantea la ley, en la asignatura Historia del Mundo Contemporáneo, de Primero de Bachillerato, se procura proveer al estudiantado un discernimiento riguroso y a la vez útil y funcional de la historia contemporánea, orientada a promover la observación, análisis e interpretación de su entorno real y, al mismo tiempo, al ejercicio de una ciudadanía activa e implicada en la vida social.

La norma también plantea, en lo que respecta al pensamiento histórico, que el alumnado debe tomar conciencia de que hereda un legado, concibiendo la historia como un proceso abierto, siempre en construcción, en el que la ciudadanía escribe su propio destino, implica asumir una responsabilidad cívica comprometida con una sociedad más justa, equitativa y solidaria. Igualmente, la aproximación a la metodología histórica obliga al alumnado al uso riguroso y crítico de las fuentes, a la utilización precisa de los conceptos y del marco de la historiografía, y al conocimiento reflexivo de las principales teorías y corrientes académicas que han ido desarrollándose en el ámbito de la historia y de otras ciencias sociales afines (LOMLOE, 2020).

Y es que la metodología histórica promueve el ejercicio de procesos inductivos y de indagación relacionados con estrategias de utilización de documentos y pruebas, así como la búsqueda y tratamiento de información y fuentes textuales, gráficas, audiovisuales, artísticas, literarias,

hemerográficas y sonoras, accesibles en muchos casos gracias a plataformas digitales.

Por último, la ley explica que la utilización de datos, el contraste, contextualización e interpretación de la información, y el trabajo directo con la narración histórica, permiten entender la historia como un ámbito de conocimiento en construcción, en continua revisión y cambio, y condicionado por los intereses que, desde el presente, marcan la relevancia de determinadas cuestiones y planteamientos. En todos estos procesos adquiere un papel fundamental el ejercicio del pensamiento crítico, fundamentado y razonado, al igual que la transferencia de información y del conocimiento elaborado, que además de suponer el uso avanzado de medios digitales implica también el desarrollo de estrategias comunicativas eficaces (LOMLOE, 2020).

El profesorado tendrá que tomar un papel de guía para gestionar el proceso de enseñanza y aprendizaje. Por este motivo, es valioso que el o la docente posea alguna preparación determinada en el manejo de documentos históricos y experiencia en la disciplina. Esta cuestión también permitirá tener la capacidad de una selección adecuada de la fuente, que provoque dificultades extras o irresolubles a la labor del alumnado.

3. PROPUESTA DIDÁCTICA

La innovación presentada se orienta a 1º de Bachillerato, en lo que está relacionado con el Real Decreto 243/2022, de 5 de abril, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas de esta etapa educativa. Y más concretamente a la asignatura de Historia del mundo contemporáneo, en la que tiene entre sus saberes básicos el apartado A. Sociedades en el tiempo.

En dicho bloque se plantea el trabajo del historiador: fuentes históricas, historiografía y narrativas del pasado. Argumentación histórica. Relevancia, causas y consecuencias, cambio y continuidad. Perspectiva histórica en las narrativas sobre el pasado.

Asimismo, dentro de las competencias específicas, se encuentra principalmente vinculada con la número 8. Describir y analizar los cambios y

permanencias que se han producido en la sociedad contemporánea, los comportamientos demográficos, los modos de vida y el ciclo vital, prestando especial interés a la situación de la mujer, a los roles de género y edad, a los mecanismos de control, dominio y sumisión, y a la lucha por la dignidad y contra la discriminación, realizando proyectos de investigación y aplicando el pensamiento histórico para reconocer el valor e importancia de los personajes anónimos de la historia (LOMLOE.2020).

Respecto a la temática, esta propuesta se ciñe al marco histórico de la Ilustración, cuando se introdujeron en Europa diversas reformas económicas, políticas y sociales que sentaron los precedentes de la contemporaneidad. Estas medidas se basaron en informes y tratados (a menudo encargados por la propia Corona) generados por los ministros del rey o por miembros de las sociedades económicas de amigos del país.

En ellos, se denunciaron cuestiones relacionadas con el comercio, niveles de vida, calidades de la tierra, infraestructuras o especialización de la industria, a la vez que propusieron diversas soluciones (Contreras, 1995).

Entre todas las posibilidades, se ha seleccionado para trabajar en el aula la obra de Nicolás de Arriquíbar. Se trata de un personaje principal dentro del movimiento ilustrado español, el cual desde 1768 fue miembro de la Sociedad Bascongada de los Amigos del País, donde destacó por su dedicación a la realización de diversos informes destinados al fomento de manufacturas.

Miembro de una conocida familia bilbaína, propietaria de un próspero negocio comercial especializado en la exportación de lana. En Madrid, en 1741, ya estaba al frente de una compañía de comercio propia -Arriquíbar y Compañía-, que en sus inicios era una mera comisionada del negocio de su padre. Emparentó y mantuvo estrechas relaciones con la familia bilbaína de los Gardoqui, a la que perteneció el futuro ministro de Hacienda de Carlos IV.

A comienzos de los años sesenta, tras pasar algo más de dos décadas en Madrid, volvió a instalar su residencia en Bilbao y entonces comenzó ç a alternar la gestión de sus negocios con la participación en las instituciones de Vizcaya, como el Consulado de Comercio y el Señorío.

Desde 1768, fue miembro de la Sociedad Bascongada de los Amigos del País. Su principal dedicación fue la realización de diversos informes destinados al fomento de manufacturas (Astigarraga, 2003).

> Precisamente, dicha institución fue la destinataria de la única obra que se le conoce: Recreación política. Reflexiones sobre el Amigo de los Hombres en su tratado de población, considerado con respeto a nuestros intereses (1779).

Este tratado representa un buen ejemplo de la literatura económica que floreció en España a raíz de la llegada al trono de Carlos III, influida de la exitosa escuela fisiócrata francesa (Astigarraga, 2003). En ella, se explica que el origen de las riquezas no se hallaba únicamente en las actividades agrícolas; también la industria era un sector igualmente productivo y creador de trabajo "útil". Más aún, Arriquíbar, haciendo uso de conceptos económicos muy modernos en su tiempo, como el modelo circulatorio de la renta y el multiplicador de la renta y el empleo, defendía que las posibilidades de crecimiento de la economía española no se hallaban propiamente en la agricultura.

La capacidad de expansión de este sector económico se veía seriamente limitada en razón a la rigidez de las necesidades de bienes de primera necesidad y, en particular, al difícil acceso que la agricultura española tenía a los mercados internacionales, debido a la falta de un mercado interior bien estructurado y al atraso en las vías de comunicación.

Por el contrario, la industria era presentada en su libro como un sector más dinámico y flexible en cuanto a las posibilidades de consumo de sus productos y con más potencialidades en cuanto a su desarrollo futuro (Astigarraga, 2000).

Esta publicación se puede encontrar fácilmente en varios repositorios digitales. Por ejemplo, en el proporcionado por el Banco de España o por la Diputación de Bizkaia:

- Repositorio Institucional: Recreacion politica : reflexiones sobre el amigo de los hombres en su tratado de poblacion, considerado con respecto á nuestros intereses. Vol. I: Primera parte (bde.es)

- Recreacion politica : reflexiones sobre el amigo de los hombres en su tratado de poblacion, considerado con respecto á nuestros intereses : segunda parte / obra postuma de Don Nicolas de Arriquibar ... benemérito de la Real Sociedad Bascongada ... ; publicase de orden de este Real Cuerpo... (bizkaia.eus)

3.1. Actividades

Los contenidos se abordarán en el aula a través del análisis de una selección de las "cartas" de la obra de Arriquíbar. La primera parte contenía 11 y estaba dedicado a la agricultura; la segunda, 7, versando sobre la industria.

Con esta simple selección, el alumnado aprenderá por sí mismo y profundizará sobre contenidos establecidos en el currículo de Bachillerato (Chaparro y Felices, 2015):

- Mercantilismo español.
- Políticas desarrolladas por el llamado "absolutismo ilustrado".
- Reflexionará sobre otros temas asociados al ideario de la Ilustración como el Pragmatismo, el Idealismo y el Universalismo.
- Orígenes, actividades y miembros de las sociedades económicas de amigos del país.

1. Actividades introductorias: retomando la portada:

La tarea servirá para conocer a los protagonistas de la Ilustración, su relación con el rey de Carlos III y la estrecha vinculación con su política reformista.

- ¿Quién fue Nicolás de Arriquibar? ¿Qué son las Sociedades Económicas de Amigos del País?
- Investigación por parte del alumnado:
- Construir la biografía de Nicolás de Arriquibar, como autor de la obra y de otros personajes destacados de la Ilustración como Campomanes, Jovellanos Cabarrús o Múzquiz, como agentes económicos del reinado de Carlos III.

- Describir las características propias de las sociedades económicas ilustradas: orígenes, hitos importantes, características, ideario, relación de las más importantes, personajes relevantes….

2. El estado del país: según los ilustrados

Se contemplará cómo estas personas son las responsables de esas reformas económicas, y cómo plantean los problemas económicos del país y cómo se pueden abordar a través del crecimiento de la agricultura y la industria. Asimismo, trabajarán sobre el mercantilismo y sus grandes precursores.

Investigación por parte del alumnado:

- Establecer las diferentes partes de esta carta
- Resumir los contenidos de la carta: Situación de la España del siglo XVIII. ¿Quiénes deberían gobernar el país? ¿Cómo se solucionarían los problemas económicos del país? ("gobierno de los más preparados") ¿En qué apartados se contemplan los conceptos de pragmatismo e idealismo, característicos del pensamiento ilustrado?
- Puesta en común y debate.

2.1 IDEARIO ECONÓMICO ILUSTRADO: EL MERCANTILISMO BORBÓNICO

- Selección de la carta 2, La decadencia de la agricultura es efecto y no causa de la despoblación. 01/11/1764 y carta 3 Continuación de la precedente, y lugar que se debe a la agricultura, (1ª parte de la obra)
- Investigación por parte del alumnado:
- Resumir los contenidos de las cartas y establecer las diferentes partes de esta carta 2.
- El autor cita a Gerónimo de Uztáriz y a Colbert: ¿quiénes son? ¿por qué se nombran? ¿cuáles son su obra principal y qué

modelo económico defienden? Ayúdate de las partes II, III, y IV de la carta 2.

- ¿La agricultura es tan importante como en la actualidad? ¿Cómo ha evolucionado su importancia en la economía sociedad a lo largo del tiempo?
- Puesta en común y debate.

2.2 IDEARIO ECONÓMICO ILUSTRADO: EL MERCANTILISMO BORBÓNICO

- Selección de la carta 2, Poder de la industria, y consumos que nos disfruta, la extranjera. 20/06/1768 (2ª parte de la obra)
- Investigación por parte del alumnado:
- Resumir los contenidos de las cartas y establecer las diferentes partes de esta carta 2.
- ¿Qué es la industria para el autor ilustrado? Leer atentamente la parte VIII ¿Es la misma percepción que se tiene hoy en día? ¿Por qué? Relaciona estas afirmaciones con la Revolución Industrial.
- Puesta en común y debate.

4. CONCLUSIONES

En general, las asignaturas de Historia resultan aburridas, abstractas y complejas para el alumnado de Secundaria y Bachillerato. Por eso mismo, el deber del docente también tiene que consistir en saber por qué sucede así, de qué modo se puede solucionar, así como explorar sobre qué estrategias son más motivadoras para el estudiantado.

En este sentido, resulta necesario anteponer la enseñanza de la Historia por medio de contenidos de orden estratégico por delante de principios estrictamente teóricos y memorísticos Actualmente existe una mejor formación por parte de los profesionales de la Educación para establecer dinámicas positivas que promuevan la comparativa entre el presente y

el pasado, lo que servirá para perfeccionar los procesos de enseñanza-aprendizaje en el marco de la Didáctica de Historia.

Los tratados de los ilustrados sobre economía, política y comercio del nos permiten entrar de lleno, con el alumnado, en el siglo XVIII. A través de esta fuente documental se puede analizar, a través de la mirada de los propios protagonistas, cómo contemplan la sociedad española del momento, cuáles son sus grandes problemas y por qué caminos hay que transitar para hacer que los pueblos logren la prosperidad y la felicidad. Con el impulso de Carlos III, e influidos por la fisiocracia gala, trataron cuestiones como el comercio, modos y niveles de vida, la industria. las calidades de la tierra o infraestructuras.

Como tratan de publicaciones impresas, no resultará difícil para el alumnado su lectura, más allá de términos técnicos o expresiones de la época. Por fortuna, y gracias a Internet, en la actualidad se pueden consultar un amplio número de estas obras propias de la Ilustración, por lo que se hace relativamente fácil llevarlas al aula.

Entre todas las posibilidades que existen, en estas páginas se ha propuesto trabajar con la obra del ilustrado Nicolás de Arriquíbar *Recreación política. Reflexiones sobre el Amigo de los Hombres en su tratado de población, considerado con respeto a nuestros intereses*, publicado en 1779, que presenta todas las características que se han reseñado anteriormente, por lo que es muy interesante para llevarlo al aula con el objetivo de trabajar el currículum de Bachillerato (LOMLOE), especialmente en lo relacionado con el desarrollo y competencias de la asignatura de Primero, Historia del Mundo Contemporáneo.

Por medio del trabajo con fuentes el estudiantado desarrollará habilidades gracias a su lectura y a la aplicación del método científico porque, de este modo, se estimula el ejercicio de procesos inductivos y de análisis críticos. Todo ello está íntimamente vinculado al manejo de datos, su contraste y contextualización, así como su interpretación. También, el trabajo con la narración histórica ayuda a comprender que los procesos del pasado no son ámbitos cerrados, sino que se encuentran en constante construcción, revisión y cambio; elementos fundamentales propios de la adquisición del pensamiento histórico. Es compromiso del docente

introducir los documentos adecuados dentro del discurso explicativo de una lección o de un trabajo más específico de investigación de aula.

En todos estos procesos adquiere un papel primordial el ejercicio del pensamiento crítico, fundamentado y razonado, al igual que la transferencia de información y del conocimiento elaborado, que además de suponer el uso avanzado de medios digitales implica también el desarrollo de estrategias comunicativas eficaces.

5. AGRADECIMIENTOS/APOYOS

Este trabajo se ha realizado en el marco del Proyecto "Disrupciones y continuidades en el proceso de la modernidad, siglos XVI-XIX. Un análisis multidisciplinar (Historia, Arte, Literatura) (DISCON), PID2020-114496RB-I00. Años 2021-2025", del que son responsables principales IP 1: Andoni Artola Renedo IP 2: José María Imízcoz Beunza, perteneciente a la Universidad del País Vasco (UPV/EHU), presentado a la convocatoria Programa Estatal de I+D+i Orientada a los Retos de la Sociedad, Modalidad Proyectos Retos Investigación 2020. Ministerio de Ciencia e Investigación.

6. REFERENCIAS

Apaolaza, D. y Etxeberria, B. (2019). Haciendo Historia: fuentes primarias y metodologías activas para trabajar el pensamiento histórico en Secundaria. *Ensayos, Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 34(1). DOI: https://doi.org/10.18239/ensayos.v34i1.2030.

Astigarraga, J. (2000). Nicolás de Arriquíbar, economista de la Sociedad Bascongada. En *Economía y economistas españoles*. *Vol. III: La Ilustración* (pp. 303-314) Barcelona: Galaxia Gütenberg-Círculo de Lectores.

Astigarraga, J. (2003). *Los ilustrados vascos. Ideas, instituciones y reformas económicas*. Barcelona: Crítica.

Chaparro, A. y Guerrero Elecalde, R. (2020). Conectando el pasado: La enseñanza de la historia en Bachillerato a través de la correspondencia epistolar. En *La Historia Moderna en la Enseñanza Secundaria: Contenidos, métodos y representaciones* (pp. 501-512). Cuenca: Universidad de Castilla-La Mancha.

Chaparro, A. Guerrero Elecalde, R. y Felices, M.M. (2019). Humanizar la enseñanza de las Ciencias Sociales a través de fuentes históricas. En: *Estudios sobre innovaciones educativas* (pp. 161-175). Madrid: Editorial Pirámide.

Chaparro, Á. y Felices, M. M. (2015). Una propuesta didáctica para la enseñanza de la Real Sociedad Bascongada de los Amigos del País en el aula de Bachillerato. *Clío. History and History teaching*, 41.

Contreras, F. J. (1995). La razón de los Ilustrados, *Anuario de Filosofía del Derecho*, XII, 447-466.

García-Morís, R. (2016). Propuesta metodológica para el uso de las fuentes históricas demográficas de la Edad Moderna como recurso didáctico. *Revista de Didácticas Específicas*, 14, 71-85.

Gómez, C.J.; Ortuño, J. y Molina, S. (2014). Aprender a pensar históricamente. Retos para la historia en el siglo XXI. *Revista Tempo e Argumento*, 11 (6), 5-27. DOI: http://dx.doi.org/10.5965/2175180306112014005.

Hernández, X. (2002). *Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*. Barcelona: Graó.

Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Boletín Oficial del Estado, 340, de 30 de diciembre de 2020, 122868-122953 (LOMLOE) https://www.boe.es/boe/dias/2020/12/30/pdfs/BOE-A-2020-17264.pdf.

López del Amo, M. I. (1999). La utilización didáctica de las fuentes históricas en el Bachillerato. *Íber: Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 20, 81-90.

Merkt, M., Wemer, M., y Wagner, W. (2017). Historical thinking skills and mastery of multiple document tasks. *Learning and Individual Differences*, 54. 135-148. DOI: https://doi.org/10.1016/j.lindif.2017.01.021.

Prats, J. y Santacana, J. (2011). ¿Por qué y para qué enseñar historia? En *Enseñanza y aprendizaje de la historia en la Educación Básica* (pp. 18-68). México: Secretaría de Educación Pública.

Prieto, J. A, Gómez, C. J. y Miralles, P. (2013). El uso de fuentes primarias en el aula y el desarrollo del pensamiento histórico y social. Una experiencia en Bachillerato. *Clío, History and History Teaching*, 39.

Rubio-Muñoz, F. J. (2019). La visibilidad de lo cotidiano. Didáctica, Historia y fuentes documentales para el estudio de la vida universitaria en la Salamanca moderna. *El Futuro del Pasado*, 10, 373-392. http://dx.doi.org/10.14516/fdp.2019.010.001.014.

Sáiz, J. (2014). Fuentes históricas y libros de texto en secundaria: una oportunidad perdida para enseñar competencias de pensamiento histórico. *Ensayos, Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 29(1), 83-99. DOI: https://doi.org/10.18239/ensayos.v29i1.503.

Sáiz, J. y Domínguez, J. (2017). Aprender sobre la historia: competencias metodológicas en educación secundaria. En *Enseñanza de la historia y competencias educativas* (pp. 23-48). Barcelona: Editorial Graó.

Santisteban, A., González, N. y Pagès, J. (2010). Una investigación sobre la formación del pensamiento histórico. En R. M. Ávila, P. Rivero y P. L. Domínguez (Coords.). Metodología en investigación en didáctica de las ciencias sociales (pp. 115-128). Zaragoza: Instituto Fernando el Católico.

Seixas, P. y Morton, T. (2013). *The Big Six Historical Thinking Concepts*. Toronto: Nelson Education.

Tribó, G. (2005). Enseñar a pensar históricamente. En *Los archivos y las fuentes documentales en la enseñanza de la Historia*. Barcelona: Horsori.

Valle, A. (2011). El uso de las fuentes escritas en la enseñanza de la Historia. Análisis de textos escolares para tercero y cuarto de secundaria. *Educación*, 20 (38), 81-106.

EL PROCESO DIDÁCTICO DESDE NO LECTOR HASTA LECTOR COMPETENTE POR MEDIO DE UN AJUSTE EN LOS MACRONUTRIENTES

PATRICIA REBOREDO-RODRÍGUEZ
Universidade de Vigo

MAR FERNÁNDEZ-VÁZQUEZ
Universidade de Vigo

1. INTRODUCCIÓN

Los hábitos alimentarios constituyen un conjunto de costumbres que condicionan la forma en la que los individuos o grupos seleccionan, preparan y consumen los alimentos, influidos por la disponibilidad de éstos, la educación y el acceso a los mismos (FAO, 2016).

En la adopción de dichos hábitos intervienen principalmente cuatro factores: fisiológicos (necesidades nutricionales, factores genéticos, alergias y dietas terapéuticas), físicos (factores geográficos, estacionalidad y disponibilidad), familiares (nivel socioeconómico y clase social, religión y entorno familiar) y sociales (publicidad y medios de comunicación y comedor escolar y amigos) (Lozano, 2004).

La mejora de los hábitos alimentarios supone una meta para cualquier sociedad, no solo para personas afectadas por alergias, intolerancias o, sobre todo, por enfermedades. Así se recoge en el *Plan de Acción Mundial para la prevención de las enfermedades no transmisibles* □□□□-□□□□de la OMS, entre cuyas recomendaciones se encuentran:

1. lograr un equilibrio calórico y un peso saludable,
2. reducir la ingesta calórica procedente de las grasas, sustituir grasas saturadas por insaturadas y eliminar grasas *trans*,

3. aumentar el consumo de frutas, verduras, legumbres, cereales integrales y frutos secos,
4. reducir la ingesta de azúcares libres y,
5. reducir el consumo de sal y consumir sal yodada.

La educación nutricional debe ayudar a las personas a tomar el control de sus hábitos alimentarios, dotándolas de la información necesaria para que afronten sus decisiones, con autonomía frente a un ambiente alimentario que ejerce gran presión sobre los consumidores.

En el ámbito de la educación nutricional, se ejecutan proyectos de realización en lugares muy variados y que involucran prácticas a nivel individual y/o comunitario. Pueden desarrollarse actividades de prevención primaria, en centros de salud, escuelas, institutos, universidades, centros cívicos, entre otros lugares, o incluso otras actividades de prevención secundaria y terciaria que contribuyan al tratamiento y/o rehabilitación de las personas.

La Literatura Infantil y Juvenil (en adelante, LIJ) presenta como peculiaridad que "cualquier tema puede ser tratado, siempre que sea con coherencia", puesto que la niñez "necesita un horizonte polícromo, una visión múltiple y abierta del mundo" (Mora y Morán, 2000, p. 17).

La relevancia de los conceptos referidos a la lectura en sentido laxo evidencia que la LIJ funciona como una herramienta imprescindible a la hora de abordar la *educación literaria* (Roig, 2013, p. 54) y las semejanzas entre *educación emocional* y *educación literaria* (Roig Rechou, 2018, p. 116), puesto que esta Literatura posee una autonomía artística de tal calibre que podemos considerarla una "manifestación literaria plena" (Cerrillo y Sánchez Ortiz, 2006, p. 20).

La LIJ se define, por tanto, como una "Literatura con mayúsculas" (Cerrillo y Sánchez Ortiz, 2006, p. 20) pues, además de aportarle a la niñez y a la juventud el primer contacto con la creación literaria escrita y culta, sobre todo constituye "un buen recurso para el desarrollo de la personalidad, la creatividad y el juicio crítico" (Cerrillo y Sánchez Ortiz, 2006, p. 20).

Estos argumentos abundan para cimentar nuestra decisión de utilizar la LIJ como herramienta didáctica, ya que pretendemos alcanzar la finalidad de una educación nutricional y educación emocional y literaria, a partir de una investigación dirigida al estudiantado de las materias "Didáctica de la Lengua y Literatura: Español" (3º curso del Grado en Educación Primaria) y "Nutrición y Dietética" (3º curso del Grado en Ciencia y Tecnología de los Alimentos), impartidas en el Campus de Ourense de la Universidade de Vigo.

2. OBJETIVOS

Para este trabajo, hemos generado una propuesta didáctica denominada "Menús para no lectores". La hemos fraguado con la finalidad de abordar el fomento de una alimentación equilibrada, marcándonos como reto un objetivo general y cinco objetivos específicos.

Como objetivo general, buscamos la modificación de hábitos alimentarios para potenciar un estilo de vida saludable.

Las dietas milagro para lucir esbeltos en tiempo récord, el consumo reiterado de fibra, la ingesta de alimentos precocinados, el ayuno intermitente etc. crean incertidumbre y dudas a la hora de llenar la cesta de la compra para gran parte de la sociedad, puesto que carece de una formación específica que le permita la selección de los alimentos adecuados y de tiempo libre para practicar deporte, por lo que debe guiarse por consejos publicitarios de diferente calado.

La publicidad, la moda, el cine y los estereotipos que se han instaurado en la sociedad influyen, asimismo, a la hora de seleccionar el tipo de ocio que consumimos. La motivación, el esfuerzo y la constancia que implican mantener un estilo de vida saludable también resultan aspectos en común entre la alimentación y la literatura, esta última en detrimento de otras maneras de ocio placentero (cine, tiempo compartido con amistades, videojuegos, viajes, entre otras).

Ante la complejidad de fijar y de convencer a la población sobre la necesidad de ajustar sus rutinas diarias para conseguir un estilo de vida saludable, concretamos nuestra propuesta didáctica en cinco objetivos

específicos dirigidos a que cada persona sea capaz de seleccionar una alimentación rica en macronutrientes:

- (i) diagnosticar qué nivel de competencia lectora (principiante, intermedio y avanzado) posee el estudiantado, antes de iniciar estas materias;
- (ii) fomentar la lectura para que los no lectores vayan adquiriendo competencias y destrezas que les permitan avanzar desde el nivel principiante al nivel avanzado, sin olvidarse de atender a las especificaciones alimentarias;
- (iii) seleccionar el estudiantado obras de la LIJ castellana en las que aparecen alimentos;
- (iv) estudiar los macronutrientes que presentan los alimentos representados en lecturas literarias.

3. METODOLOGÍA

Nuestra apuesta por una educación participativa en el siglo XXI y la carencia de métodos y de técnicas activas en las intervenciones realizadas para mejorar la competencia lectora (Díaz-Iso, Velasco y Meza, 2022), nos ha motivado a ofrecer "Menús para no lectores". Con esta propuesta didáctica pretendemos incidir en la necesidad de que el estudiantado active su competencia lectora, avance en su educación literaria y su educación emocional y modifique sus hábitos alimentarios para disfrutar de una vida saludable.

3.1. Activación de la competencia lectora

En la sociedad actual, la lectura "no es un ejercicio normalizado", por dos razones claves: "no es entendida ni aceptada como un derecho ciudadano de primera necesidad" ni tampoco "ocupa un lugar mínimamente importante en el tiempo de ocio de los españoles" (Cerrillo, 2015, p. 99).

Esta carencia refleja que la ciudadanía desconoce que existe "una relación entre lectura literaria y construcción de la identidad" (Bruner, 1988;

Rosenblatt, 2002) y que, si se practicase un ejercicio habitual de la lectura, este le aportaría al individuo "desarrollo personal, facilidad para comprender el mundo y sus transformaciones, instrumentos para la crítica y capacidad para comunicarse con los demás en diversos contextos" (Cerrillo, 2005, p. 99).

El proceso de lectura implica que leer no se reduce a comprender (Cassany, Luna y Sanz, 1994, p. 193), sino también a interacturar (Puente, 2001, p. 21). La dificultad de este proceso radica en que la persona lectora ha de "activar en ese proceso muchos conocimientos: intertextuales, pero también lingüísticos, textuales, discursivos, pragmáticos, culturales-enciclopédicos, literarios" (Díaz Armas, 2005, p. 28).

El hecho de que no se hayan aplicado medidas drásticas para solventar las nefastas circunstancias derivadas de no leer, ha provocado la existencia de un problemático *neoalfabetismo*, causado por la circunstancia de que el estudiantado sabe leer, pero carece de suficiencia en las habilidades lectoras para seleccionar información, comprenderla e interpretarla.

A la hora de trabajar esta habilidad en Educación Primaria (especialidad del Grado en Maestro en la que se está formando nuestro alumnado de la materia "Didáctica de la Lengua y Literatura: Español"), nos preocupa el modo de lograr ayudar al estudiantado para que desarrolle una lectura competente y una educación literaria y emocional que les permita responder a las exigencias demandadas desde la escuela y la sociedad (Jones *et al.*, 2018).

Debido a que la escuela es "en gran parte responsable de la formación lectora" (Martín Vegas, 2009, p. 308), como profesorado docente e investigador, hemos apostado en este trabajo por atender a una de las competencias más necesarias para que una persona se describa, con rotundidad, como una lectora competente (Mendoza Fillola, 2008, p. 15-22).

La competencia lectora se define, según el Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA), como la capacidad del estudiantado de "comprender, emplear, valorar, reflexionar e interesarse por los textos escritos para alcanzar unos objetivos, desarrollar el conocimiento y potencial propios y participar en la sociedad" (INEE, 2020, p. 8).

En el momento de diseñar nuestra propuesta didáctica, hemos reparado en los ejes de aprender a leer, leer para aprender en cualquier ámbito académico o vida cotidiana y aprender a gozar de la lectura en los que se asienta la competencia lectora (Solé, 2004). Asimismo, hemos establecido tres niveles de lectura, a modo de juego especular con los cuatro niveles propuestos por Wells (1986), Freebody y Luke (1990) para la consecución de esta competencia: el nivel ejecutivo, que implica conocer y usar el código escrito; el funcional, que sirve para responder a los retos cotidianos; el instrumental, que permite buscar información y acceder al conocimiento; y el epistémico, que supone pensar y contrastar el conocimiento para usarlo de manera creativa.

3.2. Propuesta "Menús para no lectores"

La educación para la salud juega un papel fundamental, tanto en la infancia como en la adolescencia y juventud, para incentivar hábitos de vida saludables. Para gozar de una buena calidad de vida en la edad avanzada, importa adquirir estilos de vida saludables en la juventud (Martí y Martínez, 2014). En los últimos años, se ha consolidado la educación nutricional como una herramienta que combina estrategias educativas y soporte ambiental, dirigidas a la selección de alimentos y a los comportamientos relacionados con la alimentación que favorezcan un estado de salud óptimo (Martínez y col., 2009).

Nuestra propuesta "Menús para no lectores" encaja a la perfección en el estudiantado de nuestras materias ya que es en la juventud, por ser esta una etapa de cambios en la que se adquieren una serie de hábitos que, en la mayoría de los casos se mantienen en la edad adulta, por lo que esta población joven se considera clave para actividades de promoción de hábitos saludables (Sánchez-Ojeda y De Luna-Bertos, 2015).

Entre los cambios que se producen están los que afectan al comportamiento alimentario, cuyos factores de riesgo más frecuentes son su deseo de independencia, la gran importancia que le confieren al aspecto físico y la influencia que ejercen sobre ellos las opiniones de su entorno, o las amistades o *influencers* a través de redes sociales. Además, en esta etapa, comienzan a independizarse de la familia, para vivir en solitario o con amigos.

Estas decisiones van a marcar, de algún modo, el estilo de vida de las personas y, por lo tanto, su manera de alimentarse. Lo que busca la población joven, respecto a la comida, es la sencillez, la comodidad y, sobre todo, la rapidez; sin dejar de lado, en muchas ocasiones, el precio de los alimentos. Debido a que diversos estudios corroboraron un alejamiento en la dieta de los jóvenes españoles de los patrones dietéticos saludables, resulta de vital importancia que, durante este periodo, se afiancen conductas saludables, con el fin de controlar los factores de riesgo, que influyen en la futura configuración de los hábitos del adulto (Lizandra y Gregori-Font, 2018).

3.2.1. Descripción de los tres macronutrientes

De forma genérica, entendemos por alimento cualquier sustancia, que directamente o con una previa modificación, puede ser asimilada por el organismo y utilizada para el mantenimiento de las funciones vitales. Los alimentos están formados por componentes nutritivos y no nutritivos. Los componentes nutritivos son glúcidos o hidratos de carbono, proteínas, lípidos, agua, vitaminas y minerales; y los componentes no nutritivos son aquellos responsables de las cualidades sensoriales, antinutrientes, tóxicos naturales, adicionados voluntariamente y contaminantes (Kuklinski, 2003).

El Código Alimentario Español (CAE) es el cuerpo orgánico de normas básicas y sistematizadas sobre los alimentos, condimentos, estimulantes y bebidas, sus materias primas, los utensilios y enseres de uso y consumo doméstico. Según se recoge en este Código, los nutrientes son sustancias que forman parte de los alimentos, son absorbibles por el tracto digestivo y resultan útiles para el metabolismo orgánico. Estos pueden agruparse en:

- (i) Macronutrientes: son requeridos por el organismo en cantidades relativamente elevadas. Son las proteínas, los hidratos de carbono, los lípidos y el agua.
- (ii) Micronutrientes: son requeridos por los organismos en cantidades muy pequeñas. Son las vitaminas y las sustancias minerales.

Para un correcto funcionamiento de nuestro organismo, es necesario el aporte de macro y micronutrientes en las cantidades recomendadas en los *Objetivos nutricionales para la población española* actualizados en 2021. A continuación, nos centraremos en explicar las características de los macronutrientes puesto que son los que nos aportan energía, aunque hay que tener en cuenta que los micronutrientes son imprescindibles para la correcta actividad diaria, a pesar de que la ingesta requerida sea menor.

Las proteínas son muy importantes desde el punto de vista nutricional, ya que son la fuente de nitrógeno para el organismo. Están constituidas por aminoácidos que el organismo utiliza con distintos fines: sintetizar proteínas endógenas con función plástica o estructural, sintetizar enzimas y hormonas con función reguladora, sintetizar anticuerpos con función inmunológica y fuente de energía, aunque las principales fuentes de energía son los lípidos (9 kcal/g) y los glúcidos (4 kcal/g). El organismo también puede obtener energía a partir de las proteínas (4 kcal/g) si lo necesita (Kuklinski, 2003). Según los citados *Objetivos nutricionales*, las proteínas deben representar entre un 10-15% de las calorías que se consumen con la dieta.

Los glúcidos, también denominados hidratos de carbono, presentan diferentes funciones en el organismo, dependiendo del tipo de glúcido. Según su estructura química, pueden clasificarse en simples (monosacáridos, disacáridos, oligosacáridos) y complejos (polisacáridos homogéneos o heterogéneos). Los monosacáridos son azúcares simples, no pueden ser hidrolizados, se absorben directamente, son aldehídos o cetonas, con poder reductor y forman parte de frutas, verduras y miel. Los disacáridos son la unión de 2 monosacáridos que se hidrolizan a 2 moléculas de monosacáridos. Los polisacáridos son la unión de varios monosacáridos (más de 10), son más estables y menos solubles en agua y pueden ser hidrolizables y no hidrolizables. Cuando se consumen en los alimentos, se consideran fundamentalmente fuente de energía (Kuklinski, 2003). Según los mencionados *Objetivos nutricionales*, los hidratos de carbono deben representar más del 50% de las calorías que se consumen con la dieta.

Los lípidos son un grupo de compuestos químicamente formados por carbono, hidrógeno y oxígeno. En el organismo presentan tres funciones: función energética (aportan 9 Kcal por gramo de lípido y actúan de reserva energética en animales y vegetales, acumulándose principalmente en el tejido adiposo y en las semillas, respectivamente), función plástica (forman parte de las membranas celulares, constituyen entre un 50-60% de la masa cerebral, protegen la integridad de la piel y actúan como amortiguadores de traumatismos y son indispensables para el crecimiento y regeneración de los tejidos) y función reguladora, ya que aportan ácidos grasos esenciales, actúan como vehículos de vitaminas liposolubles (vitaminas A, D, E y K), son fuente en la síntesis de sales biliares y hormonas, actúan como aislantes térmicos y ayudan a mantener la temperatura corporal (Kuklinski, 2003). Según los *Objetivos nutricionales para la población española*, los lípidos deben representar entre un 20-35% de las calorías que se consumen con la dieta.

Hemos descrito todas las características de los macronutrientes pues son la base teórica para comprender la propuesta que explicamos con detalle en el siguiente apartado.

3.2.2. Descripción de la propuesta didáctica

Esta propuesta "Menús para no lectores" se ha estructurado en base a tres niveles de competencia lectora: nivel principiante, nivel intermedio y nivel avanzado. Cada uno de ellos está compuesto por una selección de los tres macronutrientes imprescindibles en una alimentación sana y equilibrada (hidratos de carbono, proteínas y lípidos).

Los "comensales" realizan así un recorrido lector y alimentario que les permite evolucionar desde su condición inicial de no lectores hasta la meta de ser lectores competentes.

La necesidad de precisar el demorado y complejo proceso lector y alimentario nos ha llevado a delimitar las características diferenciadoras de cada nivel. Además, en todos los niveles hemos considerado primordial incluir una serie de especificaciones, que han servido al estudiantado a la hora de realizar la adaptación de los menús a las diferentes situaciones (alergias, intolerancias o prevención de enfermedades).

Hemos establecido que un no lector se halla en el nivel *principiante* cuando necesita contagiarse y filtrar el placer por la lectura, debido a que ni su familia ni el profesorado de etapas educativas precedentes haya conseguido insuflarles una motivación, gusto e interés por los valores, conocimientos y experiencias que transmite la lectura.

Para que un nivel principiante consiga pasar al nivel *intermedio*, hemos concebido este segundo nivel como el período temporal durante el cual un no lector se encamina hacia ser un lector ocasional. Algunas de las claves que le ayudarán a seguir avanzando vendrán de la mano de encontrar en la lectura, como ocurre con la alimentación saludable, aspectos que le resulten gratificantes. Puesto que gran parte de la sociedad lectora se siente atraída por personajes transgresores, rebeldes o con gustos que comparten la infancia y la juventud, este nivel lector está diseñado para lectores ocasionales que quieran descubrir y descubrirse, mientras se acercan a personajes empáticos que aparecen en los libros.

Cuando una persona ha desarrollado variadas destrezas, que afectan sobre todo a su capacidad selectiva en cuanto a la alimentación, la competencia lectora y la educación literaria y emocional, está capacitada para considerarse a sí misma una persona lectora. En ese momento, las competencias adquiridas desde que era un no lector le han facultado para atreverse a realizar una inmersión en el *nivel avanzado*.

Una muestra del hábito lector es que la persona que alcanza este tercer y último nivel conseguirá, por ejemplo, elaborar recursos didácticos como las constelaciones lectoras combinando los macronutrientes y los libros en los que aparecen, e incluso logrará crear sus propios menús de lectura saludable.

4. RESULTADOS

En la actualidad, nos encontramos en una fase de concreción curricular en la que las docentes y el estudiantado hemos seleccionado lecturas literarias en las que aparecen alimentos, hemos discriminado con nuestro estudiantado los alimentos que aportan los macronutrientes (carne/pescado, huevos, legumbres, cereales y harinas, aceites y frutos secos) y el estudiantado está finalizando la investigación sobre los

símbolos representados en la LIJ castellana que puedan vehicular las características de los macronutrientes.

Contamos hasta la fecha con tres tipologías de resultados parciales: las lecturas literarias seleccionadas, la explicación de los macronutrientes en base a estas lecturas y el sudoku a modo de herramienta didáctica.

En cuanto a las lecturas, como punto de partida para que el estudiantado consiguiese su inmersión investigadora al desarrollar su educación nutricional y su educación literaria y emocional, las docentes les hemos ofrecido una selección de obras de la LIJ castellana en las que aparecen macronutrientes y que se caracterizan por la calidad de edición, ilustraciones y texto, lo que les ha valido ser reconocidas por crítica y público. Las obras seleccionadas contienen símbolos que han ayudado al estudiantado a apreciar las tan necesarias educación literaria y emocional y educación nutricional.

Una de las obras manejadas ha sido el álbum *La huerta de Simón* (Kalandraka Editora, 2017, X Premio Internacional Compostela para Álbumes Ilustrados 2017 y Premio Fundación Cuatrogatos 2019) de Rocío Alejandro, en el que aparecen zanahorias, lechugas, tomates, berenjenas y maíz. Para poder contrastar los alimentos, hemos elegido otro álbum, *La cosecha de ratón* (OQO editora, 2022) de Leticia R. Gancedo y Mar Ferrero, publicado en la colección O, recomendada entre 3 y 7 años, que se caracteriza por el uso de estructuras repetitivas para lograr mantener el interés del no lector mientras el ratón intenta recuperar el garbanzo que ha perdido.

Como los "comensales" no lectores necesitan formarse en valores y en la atención a la diversidad, hemos escogido el libro informativo *Nicolás va de compras* (Kalandraka Editora, 2010) con texto de la asociación Bata e ilustraciones de Alicia Suárez Otero. Está publicado en Día a día, línea complementaria de la colección Makañiños, creada para acercar la lectura a personas con necesidades de apoyo educativo, por lo cual el texto se ha adaptado al lenguaje de pictogramas SPC, un sistema de comunicación basado en dibujos y colores que permite la lectura por la infancia a partir de 3 años. En el apartado "comer" de los cuatro en los que se divide esta obra, se ofrecen establecimientos donde se pueden

adquirir distintos productos de alimentación (frutería, verdulería, carnicería, pescadería, panadería, pastelería, supermercado), presentando además una lista de artículos de consumo para cada establecimiento.

En una selección lectora de calidad, no se puede renunciar a obras clásicas ni a otras que dialogan intertextualmente con ellas. Hemos optado por la adaptación de *La casita de chocolate* (Kalandraka Editora, 2008) de los hermanos Jakob y Wilhelm Grimm, ilustrada por Pablo Auladell, traducida por Marta Rincón y recomendada a partir de 4 años, ya que las ilustraciones están realizadas con acuarelas y acrílicos para plasmar que los hermanos Hänsel y Gretel se sienten presos de inquietud, desamparo y hostilidad en el bosque. Nuestro estudiantado ha podido contrastarla con *La casita de verdurita* (Anaya, 2011) de Ana Alonso, con ilustraciones de Mónica Gutiérrez Serna, recomendada a partir de 6 años, que constituye una reescritura ideológica del cuento clásico, con la intención de fomentar un estilo de vida saludable.

Buceando en otras historias clásicas, hemos escogido *Agente Ricitos* (Anaya, 2016, Lista de Honor CLIJ 2016 y Libro recomendado por la Fundación Cuatrogatos en 2017) de El Hematocrítico, con ilustraciones de Alberto Vázquez, una reescritura humorística, solidaria e igualitaria del cuento clásico, en la que se incorporan nuevos personajes clásicos actualizados (Blancanieves y Feliz Feroz).

Para incidir en la importancia de la alimentación en nuestra vida diaria, hemos añadido el libro informativo *¿Qué comemos?* (Anaya, 2020) de Lucía Serrano, incluido en la colección "Misión Planeta" dedicada a los objetivos de la Agenda 2030 de Naciones Unidas para un desarrollo sostenible. Nos hemos decantado por esta entrega, pues no solo se aborda el ODS 2, Hambre cero, sino que se incide en las causas por las cuales alimentos de mala calidad no proporcionan los macronutrientes necesarios para tener una alimentación sana. Y, a modo de contrapunto, lo hemos completado con la narración a partir de 10 años *Operación Yogur* (Anaya, 1997) con texto e ilustraciones de Juan Carlos Eguillor, ya que la historia parte de que la protagonista María y sus amigos solo quieren golosinas y productos anunciados en televisión, y sus padres también son víctimas del consumismo y receptores pasivos e indiferentes.

Estas lecturas iniciales han dado paso al trabajo de investigación, que ha realizado el estudiantado y que detallamos en el siguiente apartado.

4.1. Lecturas literarias: selección y especificaciones

Este apartado se subdivide en dos: uno dedicado a las lecturas que conforman los "Menús para no lectores", organizados en función de niveles, según la competencia lectora y la educación literaria y emocional que va adquiriendo la persona "comensal" no lectora; y un segundo subapartado, en el cual hemos establecido una correspondencia entre obras de la LIJ castellana que sirvan de modelo para especificaciones alimentarias.

4.1.1. Lecturas por niveles

Las docentes y el estudiantado hemos seleccionado obras de calidad (ODS 4) y variadas en edición, tipología textual e ilustraciones para los tres niveles lectores.

Para el nivel *principiante*, como se trata de un no lector, hemos aprovechado esta circunstancia para desaprender prejuicios como el rosa asociado al femenino; pensar al otro en clave de los elementos que nos unen; entender que nuestra casa no es solo un espacio creado arquitectónicamente, sino un hogar; y fijar una serie de personajes representativos para el estudiantado del siglo XXI. Esta lucha contra los estereotipos y las decisiones convertidas en norma por un uso reiterado han determinado nuestra elección de las siguientes obras: el álbum humorístico (*No) a todas las niñas les gusta el rosa* (Anaya, 2002) con texto e ilustraciones de David Pintor; el poemario *Lavaba diez calcetines y otros poemas del mundo* (Ediciones SM, 2020) de Beatriz Giménez de Ory e ilustraciones de Laufer; el poemario *Versos como una casa* (A Buen Paso Editorial, 2018, Premio Fundación Cuatrogatos 2018) con texto de Mar Benegas e ilustraciones de Francisca Yáñez; y la biografía literaria *Hércules pasea con Gloria Fuertes* (Hércules de Ediciones, 2013) con texto de Matilde María Varela Ben e ilustraciones de Iratxe López de Munáin.

Cuando la persona "comensal" ha alcanzado el nivel *intermedio*, ya posee una serie de competencias, que le permiten (re)visitar narraciones contemporáneas que dialogan con los clásicos y que le abren nuevas vías

para afianzar su pensamiento autónomo y crítico. El éxito de Gerónimo Stilton nos ha impulsado a escoger *Princesa de los corales* (Destino, 2011) de Tea Stilton, traducido por Helena Aguilà; *Defectos monstruosos* (Hércules de Ediciones, 2022), texto de Alberto Hontoria Maceín e ilustraciones de Nuría Díaz; *Palabras de caramelo* (Anaya, 2002), texto de Gonzalo Moure e ilustraciones de Maria Girón, en la edición especial conmemorativa del vigésimo aniversario de este relato incluido en la Lista de Honor CCEI 2003 y en la Selección de Libros Altamente Recomendados de Fundalectura; y *La hoja azul* (Premio Merlín de Literatura Infantil 2020, Anaya, 2021), con texto de Andrea Maceiras e ilustraciones de Sonia García.

En el nivel *avanzado*, la persona ya es avezada, pues ha adquirido competencias que le posibilitan acercarse a otros tipos de libros, como el manual informativo *¡Vida sana! Desde la infancia y para siempre* (Hércules de Ediciones, 2017), texto de María Corbacho e ilustraciones de Enrique López López; el álbum narrativo *Mi vacío* (Hércules de Ediciones, 2017), texto e ilustraciones de Marcos Viso; el poemario *Un hilo me liga a vós* (Anaya, 2020, Premio Nacional de Literatura Infantil y Juvenil 2021), texto de Beatriz Giménez de Ory e ilustraciones de Paloma Corral Fuentes; la novela *Campos de fresas* (Ediciones SM, 1997) de Jordi Sierra i Fabra, y el poemario *Dijo el ratón a la luna…* (Anaya, 2020), de Antonio García Teijeiro, ilustrado por Xosé Cobas y traducido por María Jesús Fernández Fernández.

4.1.2. Especificaciones alimentarias

Las dificultades diarias a las que se enfrentan las personas que padecen alergias y/o intolerancias alimentarias, así como la perentoria necesidad de cuidar la alimentación para prevenir enfermedades, justifican que hayamos incluido otras tipologías, temáticas y formatos.

Aparecen en el cuento recetario del sello Lectura Fácil *¡Cuántos tomates!* (ing Edicions, 2022), de Sanne Dufft y traducido por Blanca Schattner Pac; el álbum *Un paseo por el barrio* (Patio Editorial, 2018) de Camille Garoche, traducido por Isabel de Miquel; las biografías *Las invisibles* (La Mar de Fàcil editorial, 2021), obra de autoría colectiva de la Red Lectura Fácil; y la novela *¡Prohibido leer a Lewis Carroll!* (Anaya,

2014, Premio Lazarillo de Creación Literaria 2012, Premio Nacional de Literatura Infantil y Juvenil 2014, Premio Fundación Cuatrogatos 2014, Selección The White Ravens 2014 y Lista de Honor CLIJ 2014), texto de Diego Arboleda e ilustraciones de Raúl Sagospe.

Además, hemos añadido otras obras en las que se tratan temáticas poco frecuentes en la LIJ castellana, como el autismo, el alzheimer y las diversidades, respectivamente, abordadas en las novelas gráficas *María y yo* (Astiberri, 2007, Premi Nacional del Còmic de Catalunya 2008) de Miguel Gallardo y la multipremiada *Arrugas* (Astiberri, 2007) de Paco Roca; el álbum *Sanatoria. Los niños raros I* (Editorial Rapitbook, 2016) de Francesc Grimalt; y el relato *El club de los raros* (Ediciones SM, 2015) de Jordi Sierra i Fabra, ilustrado por Tomás Hijo y adaptado al sistema de Lectura Fácil.

4.2. Sudoku para un estudio de los componentes de los alimentos

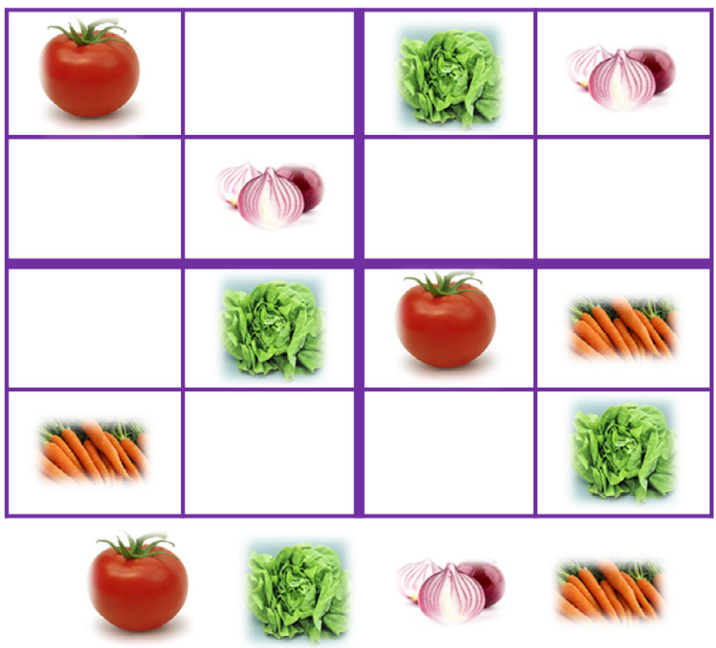
La selección de obras literarias nos ha permitido discriminar en ellas los alimentos, lo que nos ha servido de base para el desarrollo de la herramienta didáctica que hemos propuesto: un sudoku.

Nos hemos decantado por utilizar recursos, ya que este método revela una forma de actuar en la cual se implican diferentes estrategias y elementos para desarrollar el proceso de enseñanza-aprendizaje. Entre las tipologías y posibles definiciones para un recurso, consideramos los recursos didácticos como medios elaborados esencialmente con criterios didácticos, pues en ellos prima su función comunicativa (medios audiovisuales, sonoros, etc.) (Ricoy Lorenzo, 2020, p. 5).

Para poder avanzar en este diagnóstico, hemos establecido un juego que es el sudoku con diferentes elementos. Proponemos dos modelos, uno más sencillo denominado “La ensalada” (Figura 1) y otro un poco más complejo, “Los alimentos” (Figura 2), en el que están presentes todos los macronutrientes en diferentes proporciones y que nos ha ayudado a introducir estos conceptos en el estudiantado. Consideramos que el uso de este tipo de herramientas didácticas resulta útil para incentivar el estudio de los componentes de los alimentos en el estudiantado tanto de materias STEAM como de materias del ámbito educativo.

En el sudoku 1, “La ensalada”, los alimentos elegidos son todos de origen vegetal y, por lo tanto, en su composición destaca el contenido en agua, en una proporción alrededor del 90%, su contenido en macronutrientes es bajo. Aparecen el tomate, la lechuga, la cebolla y las zanahorias. En ningún caso destacan por su contenido en macronutrientes puesto que, además de agua (tomate (93,5%), lechuga (95%), cebolla (89%) y zanahorias (88%)), los componentes que se encuentran en mayores proporciones son minerales y vitaminas. A pesar de ser un sudoku sencillo, resulta un ejercicio útil para el estudiantado, puesto que tendrán que descubrir que los macronutrientes no son precisamente los nutrientes característicos de estos alimentos.

FIGURA 1. *SUDOKU 1 “LA ENSALADA”*



Por el contrario, en el sudoku 2, “Los alimentos”, se muestran composiciones muy distintas en macronutrientes, pues en él aparecen alimentos como yogur, chocolate, carne, pescado, garbanzos y berenjenas. Al tratarse de alimentos de origen vegetal y de origen animal ya entran en juego los distintos componentes, siendo los mayoritarios los que nombramos a continuación. Un yogur contiene 87% de agua, 3,5% de

proteínas, 3,9% de lípidos y 3,6% de glúcidos; el chocolate, 55% de glúcidos, 32% de lípidos y 5% de proteínas; la carne, 70% de agua, 17,5% de grasa y 11,7% de proteína; el pescado, 68% de agua, 18% de proteínas y 10% de lípidos; los garbanzos, 57% de glúcidos, 18% de proteínas y 7% de grasas; y, por último, las berenjenas, que destacan por su contenido en agua, porque es un alimento de origen vegetal (90%), aunque también contienen 6,2% glúcidos, 0,8% proteínas y 0,2% lípidos, tratándose en cualquier caso de valores promedio.

FIGURA 2. *SUDOKU 2 "LOS ALIMENTOS"*

5. DISCUSIÓN

"Menús para no lectores" ha abordado el complejo proceso de la lectura y la necesidad de emplear metodologías activas para activar la comprensión lectora (Díaz-Iso, Velasco y Meza, 2022, p. 266), debido a la

constatación de métodos tradicionales para los cuatro niveles formulados por Wells (1986), Freebody y Luke (1990).

Para diagnosticar el desconocimiento de la importancia de los macronutrientes en la dieta de nuestro estudiantado, hemos utilizado obras de la LIJ castellana en las que aparecen variados alimentos, como paso previo para seleccionar lecturas literarias (que se estructuran por niveles y que contemplan las especificaciones alimentarias).

Estas selecciones lectoras han permitido conocer de primera mano qué macronutrientes están presentes en los alimentos representados en esas obras. El cotejo de los macronutrientes y los símbolos literarios han permitido que el estudiantado investigue sobre la relevancia de una apuesta personal por una alimentación saludable, pues ha comprendido que, a medida que adquiere competencia lectora, forja su educación literaria y emocional, y reflexiona sobre su educación nutricional siguiendo estos "Menús para no lectores".

El fomento de una educación nutricional y de una educación literaria y emocional en la infancia y, sobre todo, en la juventud laten en la misma dirección que algunos estudios recientes. Sirva, como ejemplo, una investigación centrada en analizar los hábitos de desayuno de los estudiantes de 15 años en países miembros de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE). Sus autores concluyen que desayunar, antes de ir a la escuela, se asocia con puntuaciones más altas en matemáticas y ciencias, por lo que recomiendan desarrollar políticas dirigidas a incentivar a los adolescentes a desayunar, para aprovechar todos los beneficios que aporta el hábito de desayunar, incluidas las ventajas a nivel académico (Gómez-Fernández y Francisco-Albert, 2022).

Por tanto, la importancia de fomentar hábitos alimentarios saludables desde la adolescencia también comporta una mejoría en el rendimiento escolar. Esta idea sustenta que hayamos privilegiado atender el nivel funcional para que nuestro estudiantado adquiera la capacidad de transferir sus habilidades de lectura a sus necesidades cotidianas derivadas de vivir en sociedad, ya que este nivel está poco contemplado en las intervenciones realizadas para mejorar la competencia lectora (Díaz-Iso, Velasco y Meza, 2022, p. 265). Asimismo, también justifica que

hayamos incidido en los niveles instrumental y epistémico, pues existe "una ausencia de propuestas donde se desarrollen habilidades propias" de estos niveles (Díaz-Iso, Velasco y Meza, 2022, p. 266).

Para llevar a una práctica docente, activa y multidisciplinar, la buscada modificación de hábitos alimentarios para potenciar un estilo de vida saludable, hemos implementado el sudoku como herramienta didáctica con dos niveles de dificultad. Jugar aprendiendo resulta motivador y un aliciente para el estudiantado, hasta el punto de no desanimarse ante el esfuerzo que le ha supuesto adentrarse en la educación nutricional, literaria y emocional.

Los dos sudokus, que hemos diseñado las docentes, han posibilitado que el estudiantado haya potenciado sus habilidades en ciencias, su pensamiento crítico y la lógica de establecer semejanzas y diferencias entre macronutrientes y símbolos literarios.

6. CONCLUSIONES

En nuestra propuesta didáctica, hemos repensado los hábitos y los espacios de lectura, y asimismo hemos planteado ejecutar el ejercicio de la lectura en clave de experimentación lectora, literaria y emocional ("Menús para no lectores"), a partir de una recomendación de temáticas lectoras y de acciones que se hallan vinculadas de una manera directa a la realidad del estudiantado.

Aunque todavía no contamos con resultados finales, los resultados parciales obtenidos, así como la buena disposición del estudiantado ante esta propuesta activa y multidisciplinar, avalan la consecución de una propuesta didáctica exitosa.

Con la aplicación práctica de este proyecto didáctico, hemos logrado:

- Alcanzar una mejora de la competencia lectora y del conocimiento de los macronutrientes para elaborar dietas equilibradas;
- Seleccionar obras según edades lectoras, temáticas, intencionalidades educativas;

- Establecer jerarquías de obras de LIJ castellana en gradación de niveles lectores;
- Atender a la diversidad y a las especificaciones alimentarias;
- Mejorar los hábitos alimentarios, a través de la promoción de un estilo de vida saludable.

Una vez que hayamos revisado la fase final del trabajo investigador del estudiantado, podremos confirmar que "Menús para no lectores" funciona como proyecto didáctico, para implementarlo en la práctica docente del estudiantado universitario en grados de diferentes ámbitos (en este trabajo, en Ciencia y Tecnología de los Alimentos y en Didáctica de la Lengua y Literatura).

7. AGRADECIMIENTOS/APOYOS

Patricia Reboredo-Rodríguez agradece al Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades por su contrato postdoctoral Juan de la Cierva-Incorporación (IJC 2019 038895 I).

8. REFERENCIAS

Bruner, J. (1988). Realidad mental y mundos posibles. Gedisa.

Cassany, D., Luna, M. y Sanz, G. (1994). Enseñar lengua. Graó.

Cerrillo, P. C. (2005). La animación a la lectura desde edades tempranas. Idea La Mancha, I, 99-106. https://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/la-animacin-a-la-lectura-desde-edades-tempranas-0/html/013fe528-82b2-11df-acc7-002185ce6064_2.html

Cerrillo, P. y Sánchez Ortiz, C. (2006). Literatura con mayúsculas. Ocnos. Revista de Estudios sobre Lectura, 2, 7-21, https://revista.uclm.es/index.php/ocnos/article/view/ocnos_2006.02.01

Díaz Armas, J. (2005). Comelibros: especulaciones sobre la lectura. Campo Abierto, 28, 27-37.

Díaz-Iso, A., Velasco, E. y Meza, P. (2022). Intervenciones realizadas para mejorar la competencia lectora: una revisión sistemática. Revista de Educación, 398 (octubre-diciembre 2022), 249-281.

FAO. Portal terminológico de la FAO. FAOTERM. 2016. [Último acceso: 2 de mayo de 2022]. http://www.fao.org/faoterm/collections/faoterm/es/

Freebody, P. y Luke, A. (1990). Literacies programs: Debates and demands in cultural context. Prospect: An Australian Journal of TESOL, 5(3), 7–16.

Gómez-Fernández, N. y Francisco-Albert, J. (2022). ¿Afecta al rendimiento académico saltarse el desayuno? Evidencia en PISA. Revista de Educación, 398 (octubre-diciembre 2022), 11-38.

Jones, E., Larsen, R., Sudweeks, R., Richard Young, K. y Gibb, G. (2018). Evaluating Paraeducator-led Reading Interventions in Elementary School: A Multi-Cutoff Regression-Discontinuity Analysis. Journal of Research on Educational Effectiveness, 11(4), 507–534. https://doi.org/10.1080/19345747.2018.1481164

Kuklinski, C. (2003). Nutrición y bromatología. Omega.

Lizandra, J. y Gregori-Font, M. (2018). Adherencia a la Dieta Mediterránea en estudiantes universitarios del sur de España según factores sociales, académicos y religiosos. Revista Española de Nutrición Humana y Dietética, 22(2), 141-148.

Lozano, M. C. (2004). Condicionantes socioeconómicos de los hábitos alimentarios e ingesta de energía y nutrientes en escolares de la población española [Tesis Doctoral, Universidad Complutense de Madrid].

Martí, A. y Martínez, J. A. (2014). La alimentación del adolescente: necesidad y urgente de actuar de forma inmediata. Anales del Sistema Sanitario De Navarra, 37(1), 5-8.

Martín Vegas, R. A. (2009). Manual de Didáctica de la Lengua y la Literatura. Editorial Síntesis.

Martínez, D., Gómez-Martínez, S., Puertollano, M. A., Nova, E., Wärnberg, J., Veiga, O, L., Vaquero, M, y col. (2009). Design and evolution of treatment programme for Spanish adolescents with overweight and obesity. The EVASYON Study. BMC Public Health, 9(1), 414-ss.

Mendoza Fillola, A. (2008). Ser lector: un proceso complejo. Primeras noticias. Revista de literatura, 235, 18-22.

Ministerio de Educación y Formación Profesional / Secretaría de Estado de Educación Dirección General de Evaluación y Cooperación Territorial / Instituto Nacional de Evaluación Educativa. INEE (2020). PISA 2018. Programa para la Evaluación Internacional de los Estudiantes. Resultados de lectura en España. https://sede.educacion.gob.es/publiventa/descarga.action?f_codigo_agc=21213

Mora; M. L. y Morán, J. (2000). Menos y mejores libros para formar lectores. Cuatrogatos, 1, [Archivo PDF] https://www.cuatrogatos.org/docs/articulos/articulos_210.pdf

Ortega, R. M., López-Sobaler, A. M., Aparicio, A., Rodríguez-Rodríguez, E., González-Rodríguez, L. G., Perea, J. M., Navia, B. (2021). Objetivos nutricionales para la población española. Departamento de Nutrición, Facultad de Farmacia, Universidad Complutense de Madrid.

Puente, A. (2001). Cómo formar buenos lectores. En Cerrillo, P. C. y García Padrino, J. (coords.), Hábitos lectores y animación a la lectura (pp. 21-46). Universidad de Castilla-La Mancha.

Ricoy Lorenzo, C. (2020). Módulo 4. Recursos didácticos y apoyo de la tecnología. Curso Formación del profesorado novel universitario. Universidade de Vigo. Curso académico 2021-2022.

Roig Rechou, B.-A. (2013). Educação Literaria e Literatura Infantojuvenil. Tropelias&Companhia.

Roig Rechou, B.-A. (2018). Educación emocional. A poesía nas escolas infantís. María Victoria Moreno e Antonio García Teijeiro. En Macedo, A. C., Neira Rodríguez, M. y Reis da Silva, S. (Coords.), Primeiros Leitores. Primeiros Poemas (pp. 113-133). Tropelias&Companhia.

Rosenblatt, L. (2002). La literatura como exploración. Fondo de Cultura Económica.

Sánchez-Ojeda, M.A. y De Luna-Bertos, E. (2015). Hábitos de vida saludables en población universitaria. Nutrición Hospitalaria, 31(5), 1.910-1.919.

Solé, I. (2004). Proyectos y programas de innovación en la enseñanza y el aprendizaje de la lectura y la escritura. En Monereo Font, C. y Mollá Trill, N. (Eds.), La práctica psicopedagógica en educació formal. Vol. I (pp. 253–274). UOC.

Wells, C. (1986). The meaning makers: Children learning language and using language to learn. Heinemann.

FOMENTANDO EL EMPRENDIMIENTO DESDE LA ETAPA FINAL DEL GRADO

ANA MARÍA SAINZ GIL
Titular de la Facultad de BB.AA. en la UPV/EHU

1.EL EMPRENDIMIENTO EN LA ETAPA FINAL DEL GRADO CON EL PROYECTO IKD I3 21-11

El modelo IKD (*Ikaskuntza Kooperatiboa eta Dinamikoa*/Aprendizaje Cooperativo y Dinámico) es el modelo educativo de la UPV/EHU, actualizado en el IKD i3 ("yo soy 3"), que multiplica el aprendizaje por la investigación y por la sostenibilidad; es la sostenibilidad el tercer componente nuevo de esta fórmula exponencial. Una de las estrategias para conseguir los objetivos de este modelo educativo son los Proyectos de Innovación Educativa IKD[1] i3, que pretenden la inserción curricular de uno o varios ODS mediante metodologías innovadoras, para desarrollar competencias transversales complejas[2]: Innovación y Emprendizaje/ Pensamiento crítico/ Autonomía y Autorregulación/ Trabajo en Equipo/ Compromiso Social/ Ética y Responsabilidad Profesional/ Comunicación y Plurilingüismo/ Gestión de la información y Ciudadanía Digital.

Actualmente coordino el proyecto de innovación educativa IKD i3 21-11 dentro de la convocatoria 2021-22, donde se trabaja "El emprendimiento en la etapa final del Grado", que corresponde a 3º (Sainz, 2022) y 4º cursos[3]; aquí nos centraremos en la asignatura de 3º curso "Proyectos II", donde se pretende fomentar la actitud proactiva del alumnado

[1] https://www.ehu.eus/documents/1870360/33528303/i3KD-laborategia-aurkezpena-2022-2023.pdf/25f90ee6-1428-169f-e645-c9b12ea2f125?t=1638524843920

[2] https://www.ehu.eus/documents/1432750/12757375/Cat%C3%A1logo+de+Competencias+trasnversales_cas.pdf/5dd00732-9e32-5e52-0ee2-2128d9a6867b

[3] https://www.ehu.eus/es/web/sae-helaz/ikd-i3-proiektuak

con su propio futuro y dotarle de herramientas para enfocar mejor su profesión antes de que finalice el Grado.

Pretendemos dotar al alumnado de esa actitud emprendedora, a través del proyecto de Identidad Visual de la Marca Personal como Idea de Negocio (ODS 8), dentro de la asignatura obligatoria "Proyectos II" de 3º curso en el segundo cuatrimestre, y que pertenece al Grado de Creación y Diseño que oferta la Facultad de Bellas Artes.

Esta inserción curricular del ODS 8 (Promover el crecimiento económico, el empleo y el trabajo decente inclusivos y sostenibles para todos) y las Metas (8.3, 8.4**,** 8.5, 8.6, 8.9, 8.B) como objetivos a conseguir (ver en https://www.un.org/sustainabledevelopment/economic-growth/), se encuentra atravesada por el ODS 4 (Educación de calidad) y el ODS 17 (Alianzas para lograr los objetivos), y como fondo se propone el conocimiento de los ODS agrupados en Campus, a la manera que propone la EHUagenda 2030[4] por el desarrollo sostenible (ver Figura 2, p. 7). La signatura también está enfocada a sensibilizar al alumnado hacia la sostenibilidad en su profesión de diseñadores.

Este proyecto de Identidad Visual de la Marca Personal como Idea de Negocio en un contexto sostenible, está basado en motivar al alumnado a través de la emoción, que supone hacer un estudio del propio alumn@ como una Marca y también a través de aspectos sociales, porque está orientada a convertirse en Negocio, con la Identidad Visual correspondiente, para entroncar con el futuro laboral y sostenible. Pretendemos con este enfoque, despertar el interés y la curiosidad en el alumnado, para favorecer su aprendizaje (Bueno, 2017; Mora, 2014), ya que un trabajo de autoconciencia y contextualización social, facilita la consecución de personas más críticas y más dignas con ellas mismas y con los demás. Esta toma de conciencia de la singularidad profesional del alumn@, favorece la toma de decisiones proactivas, y si fuera necesario de transformación de la sociedad en su conjunto.

[4] https://www.ehu.eus/es/web/iraunkortasuna/ehuagenda-2030

1.1. Proyectos II y ODS8 (Promover el crecimiento económico, el empleo y el trabajo decente inclusivos y sostenibles para todos)

En la asignatura se pretende fomentar que el alumnado sea el agente activo de su propio aprendizaje y proactivo con su futuro, a través de una Idea de Negocio que prediga el valor del alumnado, centrado en los conceptos de las □*P* de la Marca Personal (Pérez 2014; Mejide, 2012) y en ese Producto valioso como Idea de Negocio (Bill Aulet, 2015, 2018), que hay detrás de cada alumn@.

Veremos cómo el trabajo individualizado de las □*P* para la construcción de la Marca Personal, posibilita el diseño de una Idea de Negocio, basada o bien, en la Marca Personal, o bien, en la Marca Empresa, distinguiendo si la marca empresarial se concentra en su persona o si la marca empresarial se analiza desde su persona y se concentra en la empresa ad-hoc que es capaz de crear. La identidad de la Marca Personal o Marca Empresa (Brown, 2020) queda resumida en el Manifiesto Personal del Posicionamiento y en su equivalente Metáfora Descriptiva, que proporciona imágenes (Polidoro, 2016; Sainz, 2015, 2017b, 2021) para la realización del logotipo/ imagotipo/ isotipo/ isologo de la Marca (Wheeler, 2018), o símbolo visual de una identidad profesional en la que reconocerse e iniciar el Marketing o Promoción.

La Marca Personal o Marca Empresa se ha trabajado con metodologías de creatividad, como el *Pensamiento Lateral* de Edward De Bono (2016, 2008a, 2008b, 1991), que permite desarrollar deliberadamente nuevas ideas, evitando la lógica y el pensamiento crítico.

En cada Idea de Negocio, se ha tenido en cuenta la perspectiva de los ODS, comprobando en las soluciones propuestas la implicación y el peso de las Metas.

Se trabaja con la Marca Personal como Idea de Negocio (ODS 8) para que el alumnado descubra que la necesidad de conocerse a sí mismo y conseguir etiquetarse de forma consciente, es una herramienta que mejora las oportunidades laborales. El Branding Personal debe estar anclado en torno a lo que hace al alumn@ diferente de la competencia y le ayudará a entender mejor la promesa que le hace a sus clientes, socios y comunidad, porque puede alinear lo que hace con lo que es.

1.1.1. Marca Personal como Idea De Negocio

Identificamos las □*P* (Propósito-Personalidad-Producto-Público-Posicionamiento-Promoción) en cada alumno/a para la construcción del Branding Personal del alumnado como una Idea de Negocio (ODS 8). El Posicionamiento supone un resumen del trabajo elaborado en las anteriores P y se lleva a cabo con el Manifiesto Personal o resumen en pocas líneas de la elaboración previa y su correspondiente contenido metafórico en la Metáfora Descriptiva, en la que aparecen referentes visuales muy útiles para encontrar las Expresiones Visuales que lo simbolicen y que permiten iniciar la Promoción de la Idea de Negocio. De esta manera el alumnado crea una identidad profesional en la que reconocerse.

1.1.2. Marca Personal/Marca Empresa como Idea De Negocio

Dentro del estudio de las 6P hay un momento en el que por falta de recorrido en la consolidación de una entidad propia, el alumnado se siente más capacitado para derivar la Idea de Negocio hacia una Empresa que nace del estudio del Propósito y Personalidad individual, pero que origina un Producto que no es la propia persona, sino una Empresa ad-hoc. Posteriormente todo el recorrido del resto de *P* (Público-Posicionamiento-Promoción), fija su atención en este Producto enraizado en la Marca Personal, y que llamaremos *Marca Personal/Marca Empresa,* o simplemente *Marca Empresa* como *Idea De Negocio.*

1.1.3. Identidad Visual de la Marca Personal y Marca Empresa como Idea de Negocio

La Promoción o marketing, es la última de las □*P* donde toda la articulación de contenido de la Idea de Negocio, necesita de su correspondiente articulación en *Expresión Visual* (De Pablo, y Lasa, 2015; Jardí, 2012; Heller, 2000).

Identificamos en el Posicionamiento dos resúmenes como son el *Manifiesto Personal* y a la *Metáfora Descriptiva*, el último, la *Metáfora Descriptiva* nos proporciona el equivalente metafórico del contenido resumido en el *Manifiesto Personal*, esta vez proporcionando hallazgos

visuales de contenido. Este resumen más visual es el paso previo para resolver la parte creativa (Berzbach, 2013; De Bono, 2016, 2008a, 2008b, 1991; De Pablo y Lasa, 2015; Jardí, 2012; Heller, 2000): Diseñar el logotipo/isotipo/imagotipo/isologo, como Identidad Visual de la Idea de Negocio. La articulación de contenido en articulación de expresión, está fundamentada en los presupuestos de la semiótica greimasiana (Polidoro, 2016; Sainz, 2015, 2017b, 2021).

Las *Expresiones Visuales* logotipo/isotipo/imagotipo/isologo, son síntesis de la Idea de Negocio, y son la herramienta elegida (Wheeler, 2018), para inicial el marketing bien de la Marca Personal, o bien de la Marca Empresa.

Finalmente ha de poder presentarse en público (Donovan, 2017) todo el diseño de concepto del proyecto, incorporando la información gradualmente, con un PPT u otra presentación visual y expresar con las propias palabras la secuencia del trabajo realizado, de esa manera se fortalece la memoria de largo plazo, provocando el aprendizaje duradero (Bueno, 2017).

Estos resúmenes del Posicionamiento *Manifiesto Personal* y *Metáfora Descriptiva*, junto con las *Expresiones Visuales* a las que dan lugar, son significativos para la construcción de la Idea de Negocio y serán los que conformen el capítulo de Resultados de esta investigación.

1.2. Proyectos II y ODS4 (Educación de calidad)

En esta asignatura, el alumnado es el agente activo de su propio aprendizaje, y se consigue a través de la Metodología Activa de Caso, Metodología de Caso a resolver "Risto Mejide o ¿Cómo se diseña una Marca Personal?" (Sainz, 2017a), y su aplicación personalizada al alumnado (ODS 4). Por una parte, a través de la Metodología de Caso (MdC), se diseña la Marca Personal como Idea de Negocio del publicista Risto Mejide y a continuación, los conceptos aprendidos de las □*P,* se aplican individualmente al alumnado, para que descubra que conseguir etiquetarse de forma consciente es una herramienta que mejora las oportunidades laborales.

Con la metodología MdC se desarrollan las competencias transversales complejas mencionadas al comienzo de esta introducción y nos parece indicado instruir en la actividad del emprendimiento, a través de esta metodología activa, que implica aprender por cuenta propia, transmitir conocimientos y acumular experiencia en el mundo real. El Caso ha sido diseñado (Sainz, 2022), para reforzar el aprendizaje autónomo y la toma de decisiones (Lacosta, 2012), así como el análisis crítico y analítico de las situaciones, la valoración del componente personal, la transferencia teórico-práctica, la comunicación oral y escrita, el uso eficiente de la gestión del tiempo y la interacción social (De Miguel, 2006).

Durante la creación del proyecto, el alumnado reflexiona también en ODS, para facilitar la integración en el proyecto de la perspectiva de la Agenda 2030 (ONU https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/objetivos-de-desarrollo-sostenible/ UPV/EHU https://www.ehu.eus/es/web/iraunkortasuna/ehuagenda-2030; guía PRADO; AdapteCCa; Chen, 2021, 2019; Soler-Guitián, 2017; Benyus, 2012; Mcdonough, W., y Braungart, 2005), y cambiar comportamientos y actitudes con respecto a la sostenibilidad.

1.3. Proyectos II y ODS 17 (Alianzas para lograr los objetivos)

El alumnado se convierte en proactivo con su futuro, cuando cuenta con las Alianzas que le permiten iniciar contactos con el mundo laboral (ODS 17):

- PAS Biblioteca de BB.AA.: Asesoramiento para el progreso en investigación, buscando contenidos en ODS 8 y demás ODS, a través de prácticas de préstamo intercentro, búsquedas avanzadas en el Catálogo, tanto de papel como electrónico, así como el manejo del gestor bibliográfico Refworks y de bases de datos como son, Art Bibliographies Modern, Dialnet, y Addi (repositorio de la UPV/EHU).

- ZiteK [Programas de creación de empresas dentro del campus de Bizkaia en la UPV/EHU, BEAZ (Sociedad pública para la promoción económica y el fomento de la innovación en Bizkaia) y la Diputación Foral de Bizkaia] https://zitek.eus/, para

comprobar el grado de viabilidad de la Idea de Negocio y descubrir posibilidades de continuidad laboral al alumnado. En la asignatura se facilita información sobre los "recursos", "eventos y actividades" de ZiteK, se programan conferencias con el responsable de ZiteK en el Campus de Bizkaia, así como con el alumnado de "Profesionalización y Gestión" en 4º curso, que ha conseguido una beca de ZiteK.

- Programas de Prácticas Laborales del centro: Superados 120 créditos de Grado, se pueden realizar prácticas laborales en empresas desde 3º; su plazo de finalización sería antes del 31 de agosto, fin del curso académico. Certificando 150 horas de prácticas, se puede amortizar 6 créditos ects de optatividad (una asignatura optativa del plan de estudios, de 3º o 4º).

- "Agiri Kulturala": Pasaporte cultural del centro de actividades de extensión universitaria, para amplíar la formación del alumnado y que puedan entrar en contacto con diferentes ámbitos del mundo profesional. Al finalizar el año académico, se expiden certificados que reflejan una formación extracurricular personalizada, en el currículum complementario de cada alumn@.

- Conferencias de antiguo alumnado, que una vez defendido su TFG basado en la Identidad Visual de un proyecto de empresa propio (TFG en ODS 8) y ocasionalmente además en el resto de ODS, incentive en el alumnado de 3º curso, la continuidad de seguir con un proyecto de empresa ad-hoc en sus TFG.

2. OBJETIVOS

Se pretenden conseguir los siguientes objetivos:

- Integrar curricularmente los ODS 8, 4 y 17 en "Proyectos II" para implementar la parte del proyecto educativo IKDi3 21-11 correspondiente al 3º curso, con recursos adecuados para multiplicar el aprendizaje por la investigación y por la

sostenibilidad, e impulsar una actitud dinámica de los estudiantes con su propio futuro.

- Trabajar el proyecto de Marca Personal como Idea de Negocio para lograr motivar al alumnado en ser una persona más crítica y más digna con ella misma y con los demás, que pueda tomar decisiones proactivas, también con la sociedad en su conjunto, introduciendo en el proyecto los aspectos emotivos y sociales, como son la identidad e introspección entroncada con el propio futuro laboral y la sostenibilidad.

- Aplicar las □*P* de la Marca Personal en una Idea de Negocio propia del alumnado, para despertar el interés e impulsar el espíritu proactivo de cada alumn@ con su futuro, trabajando individualmente el Branding Personal de cada alumn@.

- Trabajar con la metodología del *Pensamiento Lateral* para la generación de ideas innovadoras en la Idea de Negocio, cruzando con el proyecto informaciones diversas y aleatorias.

- Reflexionar en ODS durante la creación de la Idea de Negocio para facilitar la integración en el proyecto de esa perspectiva ODS, y cambiar comportamientos y actitudes con respecto a la sostenibilidad, debatiendo en cada proyecto su relación particular con las Metas en ODS.

- Diseñar una representación (logotipo/isotipo/imagotipo/isologo) que simbolice la Idea de Negocio para reconocerla visualmente y facilitar que el alumnado se identifique con un símbolo profesional con el que pueda promocionarse, articulando a través de la *Metáfora Descriptiva* la correspondiente *Expresión visual*.

- Crear una Idea de Negocio basada en la Marca Personal o Marca Empresa, para comprobar la viabilidad profesional de las fortalezas del alumnado, trabajando con las Alianzas para conseguir los objetivos (ODS 17) del proyecto IKDi3 21-11.

– Explicar por medio de exposiciones individuales (Power Point Presentation, otros) la elaboración de las □*P* de la MP o ME como Idea de Negocio, para provocar un aprendizaje que perdure, al expresar con las propias palabras la síntesis visual de todo el trabajo personal sobre sus aspiraciones profesionales.

3. METODOLOGÍA

En "Proyectos II" se trabaja la MP durante la mitad última de la asignatura, ocupando tres semanas para el tema de Marca Personal como Idea de Negocio, con la Implantación y resolución del Caso y posteriormente, cuatro semanas más para la Aplicación del Caso al alumnado.

Los temas que se trabajan son los seguidos por el modelo de las □*P* del Personal Branding (Pérez, 2014): Propósito: Establecer el rumbo y la dirección (visión-misión-objetivos y valores); Personalidad: Descubrir lo que nos hace diferentes; Producto: Proporcionar valor; Público: Seleccionar tu mercado (detractores y defensores); Posicionamiento: Cómo queremos que nos etiqueten; Promoción: Presentar al mundo nuestra Marca Personal. También se trabaja con la Idea de Negocio desde otros ángulos (Mejide, 2012), como son el ángulo de la Novedad (Lorente, 2009), Contra quién (Fisher, 2011; Ury, 2012), Contexto (Mejide, 2014), y Cómo hacer ruido (Stalman, 2015).

En la 1ª semana, se hacen grupos con alumnado de Propósito similar, se trabaja colaborativamente en la construcción de la Marca Personal, utilizando el placer social como estrategia, para alcanzar los aprendizajes de manera más integrada y eficiente (Bueno, 2017; Mora, 2014).

En estos grupos de Propósito similar el alumnado se hace consciente de en qué punto del proceso de la las □*P*, hace que se tomen caminos distintos, orientados a crear y cubrir un "hueco" laboral (Aulet, 2015, 2018) específico para su Personalidad. El trabajo también se diversifica para el alumnado en un Producto como Idea de Negocio de Marca Personal o de Marca Empresa.

Es el momento de reflexionar también en ODS, para facilitar la integración en el proyecto, de la perspectiva de la Agenda 2030[5] (ONU; guía PRADO; AdapteCCa; Chen, 2021, 2019; Soler-Guitián, 2017; Benyus, 2012; Mcdonough, W., y Braungart, 2005) ; y también de completar la preparación en ODS, con un curso sobre búsqueda bibliográfica, impartido por el PAS de la Biblioteca de BB.AA, para formar al alumnado en investigación.

También es el momento oportuno, para dar a conocer ZiteK y mostrar al alumnado los "recursos", "eventos y actividades" a los que pueden acceder durante este 2º cuatrimestre, y a comienzo de 4º curso, para reforzar el emprendimiento y la proactividad con su futuro.

En la 2ª semana, una vez decidido el Producto, identifican a su Público, fundamentalmente preguntándose "Contra quién" (Fisher, 2011; Ury, 2012) van a ir con ese Producto, para reconocer por oposición, quién es el Público al que van dirigidos. Al finalizar este trabajo de identificación del Propósito-Personalidad-Producto (MP/ME)-Público, el alumnado está en disposición de definir su Posicionamiento, a través de los resúmenes del *Manifiesto Personal* o *Manifiesto Empresa*.

En este punto, se anima al alumnado a entrar en contacto con el mundo laboral real, a través de Prácticas Laborales, y también que vayan completando el pasaporte cultural "Agiri Kulturala", con las actividades de extensión universitaria elegidas, para personalizar su Expediente.

En la 3ª semana, seguirán con el Posicionamiento, trabajando la *Metáfora Descriptiva* bien del *Manifiesto Personal* o del *Manifiesto Empresa*. Esta *Metáfora Descriptiva* permitirá articular el símbolo que la represente (logotipo/isotipo/imagotipo/isologo), que será el símbolo de la Idea de Negocio. Esto se consigue siguiendo los presupuestos de la semiótica de A. J. Greimas (Polidoro, 2016; Sainz, 2015, 2017b, 2021), y encontrando el diseño más eficaz a través de apropiadas metodologías de creatividad (De Bono, 2016, 2008a, 2008b, 1991), que encontramos ejemplificadas en los trabajos del diseñador E. Jardí (2012).

---

[5] https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/objetivos-de-desarrollo-sostenible/ UPV/EHU https://www.ehu.eus/es/web/iraunkortasuna/ehuagenda-2030

El funcionamiento del aula después del encuentro con la posible mejor solución al proyecto, donde la estética y la perspicacia toman un peso específico, es hacer pública esa idea a toda la clase (Brown, 2020; Wheeler, 2018) para contribuir a la resolución de la problemática abordada, en el menor tiempo posible (Berzbach, 2013). La elaboración visual (De Pablo y Lasa, 2015; Heller, 2000) se ajusta finalmente al diseño más eficaz en el que se articula la *Metáfora Descriptiva*.

En la 4ª y última semana harán la presentación en público (Donovan, 2013), con un PPT u otra presentación visual, del trabajo realizado y una estrategia de comunicación (Ready, 2010).

Se aprovecha esta etapa final, con los proyectos de Idea de Negocio acabados, para iniciar las conferencias con los estudiantes que ya hayan defendido su TFG basado en una Idea de Negocio propia (TFG en ODS 8), así como un TFG en ODS, para que expongan su experiencia, y nuestro alumnado, tenga referencias para elaborar su TFG.

Otra de las salidas a su investigación en 3º curso, sobre una Idea de Negocio basada en la Marca Personal o Marca Empresa, aparte del trabajo académico del TFG, es la propia del emprendimiento de la mano de Zitek. En términos generales, la formación en emprendimiento afianza la proactividad individual en cualquier entorno laboral, pero además Zitek, saca adelante las Ideas de Negocio a través de becas de emprendimiento; por lo que es el momento también de proponer las siguientes conferencias dentro de la asignatura, una con el responsable de ZiteK en el Campus de Bizkaia, y otra con antiguo alumnado de "Profesionalización y Gestión", asignatura obligatoria de 4º curso, que haya conseguido una de sus becas.

Una vez finalizada la asignatura, se pasa una encuesta al alumnado con preguntas de desarrollo, para saber su opinión sobre el trabajo realizado; si la combinación de ODS 8, 4 y 17 insertados curricularmente, ha ayudado a mejorar el planteamiento de su profesión, si se ha conseguido fomentar una actitud proactiva con respecto a su propio futuro, también, si ya han dado pasos presentándose a Prácticas Laborales, si han completado el "Agiri Kulturala" con actividades de extensión universitaria, y si han participado en las actividades sobre emprendimiento de Zitek;

por otra parte en esta encuesta también se consulta, si han logrado tener conciencia de los ODS y si han modificado su comportamiento con respecto a la sostenibilidad.

4. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

4.1. Resultados

Vamos a resaltar en este capítulo de Resultados, los resúmenes del Branding elaborado por cada Idea de Negocio del alumnado, bien centrado en el Branding Personal o en el Branding de Empresa derivado.

Analizaremos del presente curso 2021-2022, dos trabajos de Idea de Negocio, la Marca Personal de la alumna Sara Díez García y la Marca Personal que deriva a Marca Empresa ad-hoc, de la alumna Tatiana Katrine Larsen Cajide. Exponemos por cada Branding individual dentro del Posicionamiento, la sinopsis del *Manifiesto Personal* o *Manifiesto de Empresa* y seguidamente su correspondiente *Metáfora Descriptiva Personal* o *Empresa*, finalmente, dentro de la Promoción, se recogen las *Expresiones Visuales* derivadas de la *Metáfora Descriptiva*.

4.1.1. Marca Personal:

Marca empresarial basada en la persona, se consigue hacer un símbolo de su propia identidad.

Idea de Negocio con la Marca Personal de **Sara Díez García**

- ODS de la Marca Personal:
- ODS 5: Igualdad de género (Metas 5.2., 5.5., 5.C.)
- ODS 10: Reducción de las desigualdades (Metas 10.2, 10.3, 10.4)
- ODS 8. Trabajo Decente y Crecimiento Económico (Metas 8.3, 8.4**,** 8.5, 8.6, 8.9, 8.B).

Posicionamiento:

- *Manifiesto Personal:* Diseñadora multidisciplinar con gusto por la autogestión. Según la alumna, a través de "contar historias empleando el medio audiovisual (imagen/vídeo) + narración (literatura) + sonido), dónde la música tiene un papel importante", rescata una percepción distinta, de aquello que permanece marginal y contestatario, desde lo retro.

- *Metáfora Descriptiva*: Al otro lado de lo establecido, rescate de lo retro – underground

FIGURA 1. *"Moodboard" que remite a la esencia retro – underground de la Marca Personal como Idea de Negocio de la alumna SARA DÍEZ GARCíA*

Fuente: Sara Díez García

Promoción:

- Articulación de la Metáfora Descriptiva en Expresiones Visuales: Isologo

Isologo: "RetrOculto"

- Nombre: Combinación de Retro (basado en tiempos anteriores) y Oculto o Underground (soterrado, oscuro, al otro lado de lo establecido). Juego de palabras: "retro – culto" el culto a lo retro, "retro – oculto" lo retro underground La "O" de conexión entre las palabras, final de "retro" y principio de las otras dos

(“culto” y oculto”), conforman las dos hojas de una puerta, con una doble “O”, poniendo al mismo nivel “retro” y “oculto”, y quedando de fondo la motivación que las soporta “culto”. Se sintetiza en el isologo el *Manifiesto Personal* de la alumna, su autogestión y percepción culta, de lo retro y underground.

- Puerta: Distingue dos espacios diferenciados, delante y detrás de la puerta, detrás de la puerta está el mundo de percepción paralelo al gusto dominante, una puerta de apertura a la percepción retro-underground de la alumna. Sara Díez visualiza el concepto que quiere transmitir en el verso de William Blacke: “Si las puertas de la percepción se abrieran, todo aparecería ante el hombre como realmente es: infinito. Pues el hombre se ha encerrado en sí mismo hasta ver todas las cosas a través de las estrechas rendijas de su caverna”.

- Rendijas o la idea de apertura de lo oculto: Las letras están incompletas (en parte superior e inferior), hasta que llegan a la doble “O”, o puerta, que por contraste está bien definida. Estas letras incompletas parecen barrotes con rendijas a derecha e izquierda de la puerta, puerta que también posee su propia rendija entre sus dos hojas. La tipografía *Niagara Engraved* acompaña la idea de barrotes, por su trazo doble y estilizado. Se transmite la intención de la alumna, de abrir su trabajo oculto.

- Confluencia hacia la puerta de entrada o refuerzo del misterio en ese punto: Todas las letras incompletas o no definidas, se dirigen a la “O” doble bien definida o puerta con rendija, así como también confluyen en la puerta por el tamaño de menor a mayor, a ambos lados.

- Movimiento óptico o la idea de rescate de otra percepción, que también está ahí, la percepción retro – underground. Movimiento que se aprecia a través del juego óptico de:

  - Circuito de pequeño - grande – pequeño, de izquierda a derecha. Circuito de aproximación a la puerta y de una vez llegado, de alejamiento de esta.

- Circuito indefinido - definido, de aproximación por la derecha y por la izquierda, a la puerta. Las rendijas entre los barrotes de las letras y la puerta con rendija, producen un efecto visual de vibración o movimiento. Todos los barrotes te llevan a la puerta con rendija.

- Color negro: Transmite experiencia, es el símbolo de la sofisticación, el saber mundano, el conocimiento y la cultura. Es la antítesis de la frivolidad, emana autoridad, fuerza y seguridad en uno mismo. Contenido que encaja con las premisas del *Manifiesto Personal* de la alumna.

Podemos decir qué con estos elementos de articulación de *Expresión Visual* para construir el isologo, se articula el siguiente contenido: La alumna se define con planteamientos paralelos al gusto dominante, autogestiona su mundo, retro, oculto, sofisticado y culto, con autoridad, fuerza y seguridad en ella misma. Plantea el rescate de otra percepción que también existe, al otro lado de la puerta, la percepción retro – underground.

FIGURA 2. *Isologo de la Idea de Negocio correspondiente a la Marca Personal de la alumna SARA DÍEZ GARCíA. Representa una Marca Personal que plantea el rescate de otra percepción que también existe, al otro lado de la puerta, un mundo, retro, culto y oculto, con el Juego de palabras: "retro – culto" el culto a lo retro, "retro – oculto" lo retro underground. La doble "O" de conexión entre las dos palabras, "retro-oculto", forman las dos hojas de una puerta. Una puerta de apertura a la percepción contestataria de la alumna.*

Fuente: Sara Díez García

FIGURA 3. *Fotografías de la propia alumna, donde nos abre la puerta a su mundo, retro, culto, oculto y sofisticado. Rescate y autogestión de lo retro – underground.*

Fuente: Sara Díez García

4.1.2. Marca Empresa**:**

Marca empresarial basada en una empresa ad-hoc, derivada del estudio de Marca Personal del alumnado, se consigue hacer un símbolo de su Branding de Empresa.

Idea de Negocio con la Marca Empresa de **Tatiana Katrine Larsen Cajide**

ODS de la Marca Empresa:

- ODS 12: Garantizar modalidades de consumo y producción sostenibles (Metas 12.2, 12.5).
- ODS 8. Trabajo Decente y Crecimiento Económico (Metas 8.3, 8.4, 8.5, 8.6, 8.9, 8.B).

Posicionamiento:

- Manifiesto Personal: Diseñadora gráfica, que se caracteriza por su amor a los animales, la costura y el mundo textil; está especialmente preocupada por la sostenibilidad del planeta.

- *Manifiesto Empresa*: Empresa involucrada en difundir los derechos de los animales y las personas a través de lecturas en soporte textil.
- *Metáfora Descriptiva* de la Marca Empresa: **Lee tus derechos en textiles solidarios.**

Promoción:

- Articulación de la *Metáfora Descriptiva* en *Expresiones Visuales*: Logotipo, Imagotipo, Isotipo Isologo,

Logotipo: "TEXTILES SOLIDARIOS"

- Al igual que los humanos, los animales tienen derechos que deben ser respetados, esta empresa ejerce la solidaridad con los animales divulgando sus derechos de forma escrita, sobre cualquier superficie textil. Indistintamente escribe sobre los derechos de las personas y animales, poniendo el respeto en todos.

Imagotipo:

- Siluetas de perro y de gato, con unas manos sobre sus lomos, simulando el abrazo de una persona. Las siluetas de las manos están colocadas a una altura que parecen las de una persona agachada, al mismo nivel que los dos animales, representando para esta empresa, un trío de seres vivos con derechos. Son los textiles el medio para divulgar los derechos de todos, las personas además se solidarizan a través de un abrazo protector, con los animales.

FIGURA 4. *Imagotipo de la Idea de Negocio correspondiente a la Marca Empresa ad-hoc de la alumna TATIANA KATRINE LARSEN CAJIDE, donde las tres especies animales, están sobre la peana del logotipo "TEXTILES SOLIDARIOS", empresa que va a velar por los derechos de ambos, las personas y los animales. La selección tipográfica de la Minion Variable Concept Regular, nos remite a conceptos de adaptabilidad y regularidad, que no solo son útiles a nivel de diseño, sino que también reflejan la posición de la empresa, exenta de rigidez, pero si firmeza.*

Fuente: Tatiana Katrine Larsen Cajide

Isotipo:

- Queda reflejado en esta *Expresión Visual*, que las personas y los animales son los objetivos de "TEXTILES SOLIDARIOS" para la labor de propaganda de sus derechos, se identifica a la especie humana en su función específica de protección a los animales.

FIGURA 5. *Isotipo de la Idea de Negocio correspondiente a la Marca Empresa ad-hoc "TEXTILES SOLIDARIOS" de la alumna TATIANA KATRINE LARSEN CAJIDE. La responsabilidad de protección de los animales y sus derechos recae en las personas, por eso se incorpora al trio, un abrazo solidario.*

Fuente: Tatiana Katrine Larsen Cajide

Isologo:

- Se forma un círculo con el texto "TEXTILES SOLIDARIOS" como prolongación de los brazos, afianzando la idea de protección solidaria de las personas con los animales. ***E***l círculo representa la comunidad, la unidad, la eternidad y perfección; el color negro, tiene connotaciones de fuerza, discreción, nula trivialidad, se relaciona con lo avanzado, con los misterios resueltos, desprende autoridad, y seguridad. Esta es la articulación de expresión y contenido que encaja con la filosofía de la empresa "TEXTILES SOLIDARIOS".

FIGURA 6. *Isologo de la Idea de Negocio correspondiente a la Marca Empresa ad-hoc de la alumna TATIANA KATRINE LARSEN CAJIDE. La defesa de derechos a través de "TEXTILES SOLIDARIOS", es para todos, pero la responsabilidad se implementa para la especie humana, que se solidariza con los derechos de los animales que más lo necesitan. La conciencia ecológica queda firmada en un sello circular, de contrato auténtico.*

Fuente: Tatiana Katrine Larsen Cajide

4.2. Discusión

Podemos decir que el trabajo realizado en "Proyectos II, dota al alumnado de herramientas para enfocar mejor su profesión, tal y como se traduce de la encuesta llevada a cabo al finalizar la asignatura, donde se hacen preguntas de desarrollo sobre la satisfacción del trabajo realizado.

En esta exposición, recogemos en algunos casos, las valoraciones del alumnado con citas directas, porque son expresivas y podemos comprobar con el lenguaje utilizado de forma abierta, la conexión *en línea* con los objetivos planteados desde la asignatura:

Encuesta llevada a cabo al finalizar la asignatura sobre la satisfacción del trabajo realizado:

> "El proyecto de diseño de tu Marca Personal ¿te parece adecuado para enfocar mejor tu profesión?" Si, en el 100%.
>
> "¿Por qué?"

Valoran positivamente poder reflexionar sobre lo que son capaces de ofrecer laboralmente como diseñador@s, aprender a encontrar el núcleo de los intereses personales y conocer sus puntos fuertes para trabajar con una identidad propia. También señalan como importante para ell@s visualizarse profesionalmente para conseguir actuar desde 3º curso en la dirección de sus intereses, algo que ven necesario y no interfiere en conseguir ser un buen profesional:

> "Me ha hecho consciente de mis puntos fuertes de cara al mercado"
>
> "Me hace pensar hacia dónde me quiero dirigir"
>
> "Te incita a reflexionar sobre tu futuro profesional"
>
> "Ha ayudado a focalizar mis aficiones y que es lo que quiero hacer en el futuro"
>
> "Ayuda a definirme como artista".
>
> Porque busca concretar el rumbo al que queremos dirigirnos"
>
> "Por fin, acercarnos a las áreas de nuestros intereses"
>
> "Tuve siempre en mira mis deseos en diseño"
>
> "Te hace reflexionar sobre el ámbito sobre el que se quiere ejercer"

Valoran el orden, las pautas claras para realizar el proyecto:

> "Me ha ayudado a configurar un pensamiento empresarial y seguir un orden a la hora de desarrollar una marca"
>
> "Seguir un orden a la hora de desarrollar una marca"
>
> "Se ha trabajado buscando llegar a un punto determinado"
>
> "A diseñar de manera profesional y definir el carácter de la marca"
>
> "¿Cuál de las tres propuestas realizadas durante el curso te ha gustado más?"

“Rodéala con un círculo.” Por amplia mayoría redondearon la número 3.

“Proyecto de *Pensamiento Lateral*: A partir de una ilustración propia y una palabra aleatoria encontrar una empresa y promocionarla en su evolución”

“Proyecto de ABCdario de la Facultad de Bellas Artes”

“Proyecto de Marca Personal para enfocar mejor tu profesión”

“¿Por qué te ha gustado?”

Valoran positivamente la motivación que supone para cada alumn@ ponerse en el centro del proyecto, porque el enfoque hacia el autoconocimiento no es algo común en las asignaturas de 3º curso.

Reconocen que identificar la singularidad que poseen frente a la profesionalización y contextualizar el proyecto laboralmente, les incita a la proactividad.

También valoran positivamente aunar libertad y pautas:

“Nos sirve cómo guía a futuro”

“Nos motiva a realizar lo que realmente queremos”

“Ayuda al alumno a verse en una posición profesional, a definir su trayectoria laboral”

“Porque es lo que me gustaría hacer en un futuro, mi propia marca personal”

“Porque me ha ayudado a identificar la particularidad de mi marca”

“Porque he sabido detectar la gente afín a mi producto”

“Porque te ayuda a pensar en realmente que tienes tú de especial y positivo que te diferencia del resto”

“Está más enfocada al mundo laboral”

”Al ser un trabajo personal te permite desarrollar tu propio estilo”

“¿Relacionar las propuestas 1 y 3 con las Metas ODS, Te ha motivado a ser más consciente de los ODS?” Si, en el 100%. “¿En qué grado de 0 a 10?” Una media de notable.

A pesar de no estar en las preguntas el porqué de la respuesta, algú@s alumn@s encuentran necesario explicarse. Podemos encontrarnos con los siguientes razonamientos:

> "Por supuesto, he sabido reconocerlos en mi propio trabajo"
>
> "A la hora de diseñar una marca también hay que ser consciente del medio ambiente y cómo puede mejorar la vida"
>
> "En mi caso, llevo en contacto con los ODS desde 2º de carrera"
>
> "¿Sales de la asignatura con ganas de ser proactiv@ con tu futuro?" Si, en el 100%.
>
> "Estoy ilusionada"
>
> "¿Te vas a presentar a Prácticas?" Amplia mayoría Si.
>
> "Me han cogido en una y empiezo a ver los frutos de mi trabajo"
>
> "¿Tienes el "Agiri Kulturala"?" Menos de 1/3 del alumnado.
>
> "Lo tengo desde 1º aunque solo he podido usarlo en ocasiones escasas"
>
> "¿Vas a aprovechar más adelante alguna de las actividades que te ofrece Zitek para formarte en emprendimiento?" Sobresale el Si.
>
> "¿Por qué?"

Porque conocen nuevas perspectivas dentro del mundo laboral y del apoyo institucional:

> "Si veo algo que se ajuste a mí, sí, porque siempre viene bien un poco de apoyo institucional en el comienzo de la carrera profesional (y siempre, en realidad)"
>
> "Cualquier oportunidad es buena para mejorar y profesionalizarse"
>
> "Es una ventaja contar con campañas como las de Zitek"

Formación interesante:

> "Para formarme mejor"
>
> "Para mejorar mi curriculum y mi experiencia como diseñadora"
>
> Cuando se contesta NO, **"¿Por qué?"**
>
> "Porque todavía no me siento realizada, ni capacitada para abordar algo así".
>
> "Todavía tengo que investigar al respecto"

Aún con las respuestas dadas, es necesario insistir mucho al alumnado en lo referente a la proactividad con su futuro fuera del aula: Prácticas, Agiri Kulturala, Zitek.

5. CONCLUSIONES

A la luz de los resultados y la opinión del alumnado en la encuesta (Ver supra 4. Resultados y Discusión), podemos decir que el trabajo realizado con la Marca Personal (Mejide, 2012; Pérez 2014) y Marca Empresa (De Bono 2016, 2008a, 2008b, 1991), como Idea de Negocio (Bill Aulet, 2015, 2018; Brown, 2020), y su correspondiente Identidad Visual (Sainz, 2015, 2017b, 2021; Polidoro, 2016; Wheeler, 2018) en la asignatura "Proyectos II", dota al alumnado de herramientas para enfocar mejor su profesión y fomenta una actitud proactiva con su propio futuro (Mora, 2014; Bueno, 2017), esto nos anima a continuar en la línea de enseñanza propuesta, e ir incrementando con nuevas iniciativas el apoyo del emprendimiento y la proactividad del alumnado.

También podemos decir que las pautas para la construcción de una Marca profesional y su Identidad Visual, se han fijado mucho mejor porque se han experimentado desde algo íntimo y propio (Bueno, 2017), como es la construcción de su Marca Personal, y desde la implicación de aspectos sociales, como son el diseño sostenible en una propia Idea de Negocio, articulada en un símbolo visual de la MP y ME, que les permite reconocerse con una identidad profesional singular, promocionarse y que los demás les reconozcan. De esta forma se ha despertado el interés y la curiosidad del alumnado en su aprendizaje, dado que la razón y la emoción van de la mano (Mora, 2014), son neurológicamente inseparables.

En este proyecto de Identidad Visual (Berzbach, 2013; De Bono, 2016, 2008a, 2008b, 1991; De Pablo y Lasa, 2015; Jardí, 2012; Heller, 2000) de la Marca Personal como Idea de Negocio en un contexto sostenible, se pone al alumn@ en el centro de la formación, se presta atención a su carácter, a sus hábitos, lo que le interesa, lo que le inspira, cuáles son las competencias con las que cuenta y qué es lo que precisa para seguir aprendiendo en línea con su propia identidad; el conocimiento de su

propio centro y la dirección profesional elegida, así como el descubrir otras prioridades sociales, como es la sostenibilidad (ONU https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/objetivos-de-desarrollo-sostenible/ UPV/EHU https://www.ehu.eus/es/web/iraunkortasuna/ehuagenda-2030; guía PRADO; AdapteCCa; Mcdonough, W., y Braungart, M. 2005; Benyus, 2012; Soler-Guitián, 2017; Chen, 2021, 2019), facilita la consecución de alumnado más crítico y más digno con el mismo y también con los demás, así como proactivo (Mora, 2014; Bueno, 2017) en la toma de decisiones, incluso para la transformación de la sociedad.

Esta propuesta de Identidad Visual de la Marca Personal como Idea de Negocio (ODS 8) en conexión con la Agenda 2030, se lleva a cabo en la asignatura "Proyectos II" a través de la MdC (Sainz, 2017a, 2022) y su aplicación al alumnado (ODS 4), contando con las Alianzas que le permiten iniciar contactos con el mundo laboral (ODS 17), para que el alumnado oriente su futuro académico y profesional, en línea con el potencial que han descubierto sobre ell@s mism@s. Estas herramientas se trabajan en 3º curso, para poder planificar con las fortalezas identificadas, el 4º curso, y tener una línea de actuación más clara antes de finalizar el Grado de Creación y Diseño.

En este sentido, establecemos en 4º curso la coordinación con la asignatura obligatoria "Profesionalización y Gestión", en la que el alumnado esta vez, trabaja en grupo para la construcción de una empresa (ODS8), a través de la metodología activa de Aprendizaje Cooperativo-Grupo de Investigación (ODS4) y con las mismas Alianzas para conseguir los objetivos (ODS 17) que han tenido en 3º curso. Esta coordinación entre asignaturas obligatorias, se puede ver en el Proyecto de innovación educativa IKDi3 21-11 que nos ocupa (Ver Emprendimiento en la etapa final de grado (IKDi3 21-11) - Servicio de Asesoramiento Educativo (SAE-HELAZ) - UPV/EHU), cuyo propósito de fomentar el emprendimiento y la sostenibilidad desde la etapa final del Grado, vemos que representa una enorme oportunidad social para asegurar la prosperidad del presente y del futuro.

6. REFERENCIAS

Aulet, B. (2015). La disciplina de emprender. 24 pasos para lanzar una startup exitosa. Lid.

Aulet, B. (2018). El Workbook de la disciplina de emprender. Lid.

Benyus, J. M. (2012). Biomímesis: Innovaciones inspiradas por la naturaleza. Tusquets.

Berzbach, F. (2013). Psicología para Creativos. Primeros auxilios para conservar el ingenio y sobrevivir en el trabajo. GG.

Bueno, D. (2017). Neurociencia para educadores. Octaedro.

Brown, T. (2020). Diseñar el Cambio. Cómo el design thinking puede transformar las organizaciones e inspirar la innovación (Ed. rev. y ac.). Urano.

Chen, M.-H. (2021). La estética sostenible en el diseño de Dieter Rams y Ross Lovegrove. Arte, Individuo y Sociedad, 33(4), 1177-1194. https://revistas.ucm.es/index.php/ARIS/article/view/71311/4564456558531

Chen, M.-H. (2019). Experiencia Estética en el Diseño de Producto. Pamplona: Eunsa.

De Bono, E. (2016). Yo tengo razón, tú estás equivocado. La percepción es la base para comprenderla naturaleza real del pensamiento. Sirio.

De Bono, E. (2008a). Creatividad. 62 ejercicios para desarrollar la mente. Paidós.

De Bono, E. (2008b). Seis sombreros para pensar. Paidós.

De Bono, E. (1991). El Pensamiento Lateral. Manual de Creatividad. Paidós.

De Miguel, M. (coord.) et al. (2006). Metodologías de enseñanzas y aprendizaje para el desarrollo de competencias: orientaciones para el profesorado universitario ante el espacio europeo de educación superior. Alianza.

De Pablo, F. y Lasa. M. (2015). ¡Dibújalo!. Innova, crea y comunica de manera visual. Lid.

Donovan, J. (2017). Método TED para hablar en público. Ariel-Planeta.

Fisher, R. et al. (2011). Obtenga el SÍ. El arte de negociar sin ceder. Gestión 2000.

Heller, E. (2000). Psicología del color. Cómo actúan los colores sobre los sentimientos y la razón. Gustavo Gili.

Jardí, E. (2012). Pensar con Imágenes. GG.

Lacosta, I. (2012). Las ciencias en el aula. aprendizaje basado en estudio de casos. Universidad de Zaragoza.

Lorente, J. (2009). Piensa, es Gratis. 84 ideas prácticas para potenciar el talento. Planeta.

Mcdonough, W., y Braungart, M. (2005). Cradle to cradle. Rediseñando la forma en que hacemos las cosas. McGraw-Hill.

Mejide, R. (2012). #Annoyomics: El arte de molestar para ganar dinero. Gestión 2000.

Mejide, R. (2014). Urbands. Construye tu marca personal como quién construye una ciudad. Espasa.

Mora, F. (2014). Una aproximación a la Neuroeducación. Alianza Editorial.

Organización Naciones Unidas [ONU]. (2022, 22 de octubre).

Agenda 2030. https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/objetivos-de-desarrollo-sostenible/. Metas ODS8. https://www.un.org/sustainabledevelopment/economic-growth/

Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO]. Catedra UNESCO de Educación ambiental y Desarrollo Sostenible. guía PRADO

Pérez, A. (2014). Marca personal para Dummies. Gestión 2000.

Polidoro, P. (2016). ¿Qué es la semiótica visual?. Universidad del País Vasco.

Proyecto Life Shara. (2022, 22 de junio). AdapteCCa

Ready, R. y Burton, K. (2010). PNL para Dummies. CEAC.

Sainz Gil, A. M. (2015). Interpretación de La Danza de Stschoukine" (1909-1010) realizada por Henri Matisse, obra que representa el momento álgido de su perseverante investigación artística sobre la danza. Ausart, 3 (1), 130-15. https://doi.org/10.1387/ausart.14448

Sainz Gil, A. M. (2017 a). MdC: Risto Mejide o ¿Cómo se diseña una Marca Personal?. Baliabideak, 13, UPV/EHU. http://hdl.handle.net/10810/20797

Sainz Gil, A. M. (2017 b). La semiótica plástica de Algirdas Julien Greimas aplicada a la obra bidimensional "La Danza Barnes" (1932-1933) de Henrri Matisse. Ausart, 5 (1), 193-218. https://ojs.ehu.eus/index.php/ausart/article/view/17117

Sainz Gil, A. M. (2021). Práctica, teoría y experimentación desde la Imagoteca. La danza y Henri Matisse. Tsantsa. Revista De Investigaciones artísticas, 11, 193–208. https://publicaciones.ucuenca.edu.ec/ojs/index.php/tsantsa/article/view/3913

Sainz Gil, A. M. (2022). El ODS 4 y el ODS 8 en la asignatura Proyectos II del Grado de Creación y Diseño en la Facultad de BB.AA. de la UPV/EHU (Sección II: Educación de calidad). En B. Garrido-Ramos, y J. A. Méndez-Martínez (Coords.), Actas de CIHUM 2022, Primer Macrocongreso Internacional de Ciencias y Humanidades Horizonte 2030. (pp. 124-154). Dykinson, S.L. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8434627

Stalman, A. (2015). Brandoff-on.El branding del futuro. Gestion 2000.

Soler-Guitián, A. (2017). Diseño emocional, una contribución a la sostenibilidad. Economía Creativa, 8 (noviembre-abril), 55-83.

Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea [UPV/EHU]. (2022, 22 de octubre).

Catálogo de Competencias Transversales de la UPV/EHU. https://www.ehu.eus/documents/1432750/12757375/Cat%C3%A1logo+de+Competencias+trasnversales_cas.pdf/5dd00732-9e32-5e52-0ee2-2128d9a6867b

EHU Agenda 2030. https://www.ehu.eus/es/web/iraunkortasuna/ehuagenda-2030

IKD i3/ Aprendizaje Cooperativo y Dinámico. https://www.ehu.eus/documents/1870360/33528303/i3KD-laborategia-aurkezpena-2022-2023.pdf/25f90ee6-1428-169f-e645-c9b12ea2f125?t=1638524843920

Proyecto IKD i3 21-11 https://www.ehu.eus/es/web/sae-helaz/ikd-i3-proiektuak

ZITEK https://zitek.eus/.

Ury, W. (2012). ¡Supere el No!. Cómo negociar con personas que adoptan posiciones inflexibles. Gestión 2000.

Wheeler, A. (2018). Diseño de marcas. Una guía esencial para todo el equipo de creativos de marcas. Anaya Multimedia.

FORMATION HYBRIDE EN LANGUES POUR UN COURS D'ESPAGNOL LANGUE ÉTRANGÈRE À L'UNIVERSITÉ EN FRANCE

LIZETH RAYO TRUJILLO
Doctorante contractuelle du Laboratoire CRESEM
Sous la direction de Mercè Pujol et Annick Rivens
Université de Perpignan Via Domitia

1. INTRODUCTION

La crise sanitaire de la Covid-19 et son impact sur l'éducation nous ont amenés à repenser les modes d'enseignement. Si l'on parlait de l'intégration du numérique à l'enseignement depuis plusieurs années, c'est cette crise qui a accentué le besoin d'une formation à l'utilisation du numérique et à la transformation de l'enseignement. Parmi les différents types d'enseignement qui ont connu un essor pendant cette période, l'hybridation se démarque comme une modalité pouvant améliorer l'enseignement et l'apprentissage. En partant de cette idée, nous nous sommes demandé quel impact aurait une formation hybride sur l'apprentissage de l'espagnol dans le contexte universitaire en France. Notre projet doctoral vise à donner une réponse à cette question. Ce projet est actuellement mené au sein de l'Université de Perpignan Via Domitia (UPVD) et aura une durée de trois ans avec un cycle expérimental chaque année.

Notre établissement, avant notre arrivée, avait déjà mis en place un projet interuniversitaire sur l'hybridation appelé PROMÉTHÉ[6]. De ce fait, nous avons pu bénéficier de l'accompagnement des encadrants du

[6] PROMÉTHÉ (PaRcOurs Mutualisés ET Hybrides entre Etablissements d'Equilibre) est un des 35 projets lauréats de l'appel à projets « hybridation des formations d'enseignement supérieur » réalisé par le Ministère de l'Enseignement Supérieur, de la Recherche et de l'Innovation (Bonnet, 2021).

PROMÉTHÉ pour la conception de notre formation hybride. De plus, nous avons réalisé un entretien avec cinq collègues ayant déjà hybridé leurs cours pour savoir ce qui les a amenés à hybrider et quels résultats ils ont obtenus. Pour la plupart, c'est la passivité des étudiants qui les a poussés à chercher de nouvelles manières d'améliorer leur participation, leur engagement et leur compréhension des notions. En ce qui concerne les résultats, après avoir comparé leur cours hybride avec le cours en présentiel qu'ils avaient donné dans des années précédentes, ils remarquent une amélioration quant à la qualité des travaux présentés et de la compréhension des notions. Ils trouvent que les étudiants réussissent mieux en général et qu'ils participent plus. D'autres estiment que tout dépend du type d'étudiants et de leur autonomie. Ils arguent du fait que l'hybridation demande de l'autonomie, et donc que ce type de formation a un impact plus favorable pour les étudiants autonomes. « Ce constat que la formation hybride demande un certain degré d'autonomie à l'apprenant est partagé par d'autres » Neumeier, 2005 ; Nissen, 2007 ; Rivens Mompean & Eisenbeis, 2008 ; Chaplier & Crosnier, 2014 (Cités dans Nissen, 2014, p. 6).

Dans cet article, nous présenterons les résultats du 1er cycle de notre recherche doctorale. Ce cycle a été mené auprès d'un échantillon de 36 étudiants de licence et master, originaires de différentes filières et inscrits dans le cours d'espagnol B1- pour la période de janvier à avril 2022. Nous avons donné le même cours en termes de contenus, mais en deux modalités différentes où nous avons distribués aléatoirement les étudiants, formant ainsi deux groupes : présentiel (GP) et hybride (GH).

2. OBJECTIFS

L'objectif principal de ce projet est la conception de cours adaptés aux besoins des étudiants, principalement pour améliorer le développement de l'expression orale (EO).

2.1. Comme objectifs secondaires nous avons :

- Proposer des stratégies d'apprentissage aux étudiants pour développer leur autonomie.

– Mettre en contact les étudiants français avec des étudiants hispanophones afin de pratiquer la langue cible dans le cadre du cours et en dehors du cours.

3. CONCEPTION DU COURS « ESPAGNOL B1- »

3.1. Contexte

Les cours d'espagnol LANSAD (LAngues pour Spécialistes d'Autres Disciplines) à L'UPVD se divisent en trois niveaux : B2+, B1 et B1-. Au début de l'année scolaire 2021-2022, tous les étudiants ayant choisi l'espagnol comme langue optionnelle dans leur parcours ont passé le test de classification élaboré par les lecteurs en poste. Le B2+ est le niveau le plus avancé, le B1 est le niveau intermédiaire et le B1- est le niveau le plus hétérogène. Dans le B1-, nous trouvons les étudiants qui ont déjà étudié l'espagnol pendant plusieurs années, normalement dans l'enseignement secondaire, mais présentent de grosses difficultés de compréhension et d'expression. Nous avons choisi d'hybrider un cours de niveau B1- parce que ces étudiants ont le plus besoin de consolider leurs bases et de développer leurs capacités de communication en langue étrangère.

Le cours B1- a une durée de 18 heures, réparties sur 12 semaines à raison de 1h30 par semaine. Nous avons conservé cette organisation pour le groupe en présentiel. Cependant, pour le groupe hybride, nous avons gardé une heure de travail en présentiel et nous avons réservé une demi-heure par semaine pour le travail à distance. Notre cours B1- avait principalement pour but le développement de l'expression orale, compétence que les étudiants, lors du premier questionnaire, ont indiqué avoir le plus envie et le plus besoin de développer, en plus de reconnaître y avoir le plus de difficulté. Un espace Moodle a été créé pour héberger les ressources utilisées en cours. Les deux groupes avaient accès aux diaporamas, entre autres fichiers. Néanmoins, seul le groupe hybride avait accès aux objets virtuels d'apprentissage que nous avons nommé « En casa » où se trouvaient les activités à faire à la maison qui représentaient la demi-heure de travail à distance. Les « En casa » ont été réalisés avec H5P et son outil de livre interactif. Le livre avait cinq pages

: 1) présentation et objectifs, 2) vidéo interactif sur la thématique abordée, 3) explications de grammaire avec des exercices d'application, 4) exercice d'expression orale sur Flipgrid et 5) le journal de bord.

3.2. Cadre theorique

Étant donné que notre cours B1- visait le développement de l'expression orale, plusieurs éléments ont été pris en compte dans la conception du cours.

En ce qui concerne l'expression orale, elle est définie dans les activités de production du CECR où « l'utilisateur de la langue produit un texte ou énoncé oral qui est reçu par un ou plusieurs auditeurs » (Conseil de l'Europe, 2001, p. 48). Nous pouvons distinguer deux types d'expression orale : d'un côté, l'expression orale en continu qui fait référence à la capacité de l'utilisateur pour maintenir un discours dans la langue cible par exemple à travers un monologue, un exposé, parmi d'autres activités qui ne requièrent pas d'interaction. De l'autre côté, l'expression orale en interaction appelée aussi interaction orale dans laquelle « au moins deux acteurs participent à un échange oral et alternent les moments de production et de réception, qui peuvent même se chevaucher dans les échanges oraux. Non seulement deux interlocuteurs sont en mesure de se parler, mais ils peuvent simultanément s'écouter » (Ibid. p. 18). Cette activité requiert différentes compétences comme savoir être réceptif et réactif, savoir poser des questions, faire répéter, formuler une réponse appropriée, raison pour laquelle tout au long du cours nous avons proposé des activités pour que les étudiants développent leur capacité d'interagir à l'oral.

Par rapport à la perspective choisie, nous situons notre cours dans une perspective actionnelle dans laquelle nous considérons « avant tout l'usager et l'apprenant d'une langue comme des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches (qui ne sont pas seulement langagières) dans des circonstances et un environnement donné, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier » (Conseil de l'Europe, 2001, p. 15). Nous avons d'abord conçu le cours d'espagnol de manière générale en définissant les objectifs et les tâches langagières. Ensuite, nous avons réfléchi à l'hybridation du cours en prenant en compte que :

> « La formation hybride en langues (FHL) articule au sein de son ou de ses scénario(s) pédagogique(s) deux modes, le distanciel et le présentiel. Elle correspond à une forme de formation spécifique, dont chacun des modes est également spécifique par rapport à une formation qui se déroulerait entièrement, respectivement, à distance ou en présentiel. La FHL fait appel à un accompagnement et elle intègre l'interaction, dans un mode comme dans l'autre, à travers la présence d'un (ou de plusieurs) scénario(s) de communication. Elle se base, au moins partiellement, sur une pédagogie active » (Nissen, 2019, p. 35)

À propos de de l'interaction, comme elle est essentielle pour le processus de communication, nous avons pris le cadre théorique proposé par Moore dans lequel l'interaction est classée en trois types : étudiant-étudiant, étudiant-enseignant, et étudiant-contenu (Moore, 1989). De plus, pour la conception du contenu à distance, nous nous sommes basés sur la pédagogie inversée définie par ses auteurs comme :

> « une approche pédagogique dans laquelle les instructions directes se déplacent de l'espace d'apprentissage en groupe à l'espace d'apprentissage individuel, ce qui donne comme résultat que l'espace en groupe soit transformé en un environnement d'apprentissage dynamique et interactif où l'enseignant guide les étudiants dans l'application des concepts et les engage de façon créative dans l'objet d'étude [traduction personnelle][7] » (Flipped Learning Network, 2014).

Finalement, pour faciliter les échanges entre nos étudiants et les étudiants d'un pays hispanophone, nous avons construit un projet de télécollaboration avec une enseignante de FLE de l'Universidad del Valle en Colombie. Le terme télécollaboration est utilisé dans ce contexte pour « désigner l'engagement de groupes d'apprenants dans des interactions interculturelles en ligne et des projets de collaboration avec des partenaires d'autres contextes ou d'autres lieux géographiques qui font partie intégrante de leur programme éducatif [traduction personnelle]8» (O'Dowd, 2018, p. 1)

---

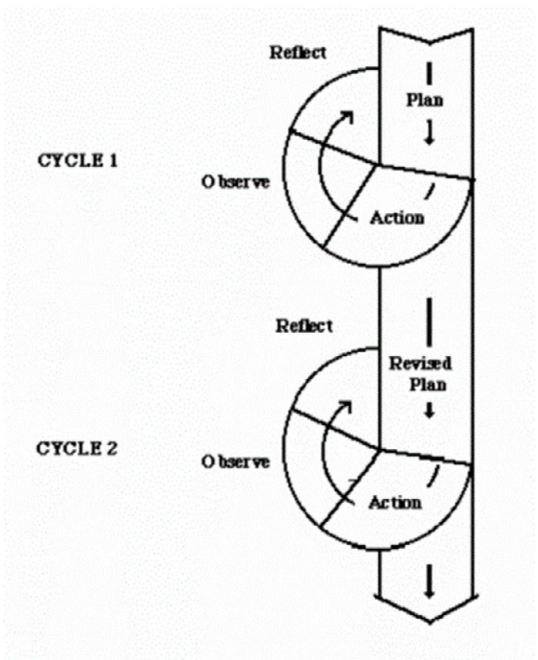
[7] Flipped Learning is a pedagogical approach in which direct instruction moves from the group learning space to the individual learning space, and the resulting group space is transformed into a dynamic, interactive learning environment where the educator guides students as they apply concepts and engage creatively in the subject matter.

[8] Telecollaboration, or 'virtual exchange', are terms used to refer to the engagement of groups of learners in online intercultural interactions and collaboration projects with partners from

4. MÉTHODOLOGIE

Pour répondre à notre question de recherche et évaluer le potentiel de notre formation hybride pour le développement de l'expression orale, nous avons procédé à une recherche action par cycles que nous pouvons expliquer à travers le schéma de Kemmis et McTaggert (Figure 1). Dans un premier temps, nous préparons un plan de cours, puis nous le mettons en action, nous observons ce qui se passe en analysant les données recueillies et nous réfléchissons aux améliorations possibles pour le cycle suivant.

FIGURE 1: *Schéma de recherche-action de Kemmis et McTaggert (1988)*



Source : https://journals.openedition.org/apliut/4276, figure cité par (Catroux, 2002)

Pour ce premier cycle, nous avons donné le même cours d'espagnol au niveau du contenu, mais avec deux formats différents. Le GP suivait

other cultural contexts or geographical locations as an integrated part of their educational programs.

toutes les séances de 1h30 en présentiel et le GH suivait une heure de la séance en présentiel et 30 minutes à distance. Nous avons choisi comme fil rouge de notre cours la thématique de la vie universitaire avec trois tâches langagières à réaliser : La première tâche, 'Entretien', amenait les étudiants à découvrir la vie universitaire dans un pays hispanophone à travers l'interaction avec des étudiants colombiens de l'Universidad del Valle. La deuxième, 'Mes études', poussait les étudiants à chercher l'équivalent de leurs études dans un pays hispanophone et à les comparer avec leurs études en France. La troisième, 'Mon CV vidéo', invitait les étudiants à faire une candidature en vidéo pour un semestre d'échange dans l'université hispanophone de leur choix. Pour répondre à notre question de recherche nous avons procédé à une analyse quantitative et qualitative des données recueillies avec nos instruments de recherche en faisant une triangulation entre le cours, les traces d'apprentissage et le retour des étudiants. Nos instruments de recherche étaient les suivants :

- **Questionnaire initial (Q1) :** réalisé lors de la première séance du cours dans le but de connaître les étudiants et leurs expériences d'apprentissage. Il était composé de 40 questions divisées en 3 parties : information démographique, expérience d'apprentissage de l'espagnol et expérience d'apprentissage d'une langue étrangère dans des environnements à distance et hybrides.

- **Pré-test :** réalisé lors de la deuxième séance du cours en binôme pour évaluer le niveau d'expression orale au début du cours. Les deux étudiants assis en face de l'enseignant recevaient une photo avec le titre « En la escuela de español » et une feuille avec les consignes. Il y avait deux tâches : 1. Description d'une photo à partir des questions proposées dans la consigne ; 2. Improvisation d'un dialogue avec un rôle établi et des consignes précises. Les 2 tâches ont été adaptées du livre *Las claves del DELE A*□(Difusión, 2019, p. 177).

- **Post-test :** réalisé lors de l'avant-dernière séance du cours en binôme pour évaluer le niveau d'expression orale à la fin du cours. Les deux étudiants assis en face de l'enseignant

recevaient deux photos (une chacun) avec la consigne dans le titre. Chaque étudiant devait poser dix questions à son camarade sur sa photo ou le thème autour des photos pour établir un dialogue. Les photos montraient des étudiants dans une université en France et en Colombie.

- **Questionnaire final (Q2) :** réalisé lors de la dernière séance du cours avec pour but de permettre aux étudiants d'évaluer les cours. Il était composé de 20 questions divisées en 9 sections : scénarisation du cours, organisation, animation/accompagnement, apprentissage, ergonomie du cours, ressources, tâches, satisfaction et propositions d'améliorations. La plupart des sections avaient des énoncés auxquels répondre sur une échelle de 0-4 (0 : non concerné.e, 1 : pas du tout d'accord, 2 : plutôt pas d'accord, 3 : plutôt d'accord, 4 : tout à fait d'accord).
- **Journal de bord :** Proposé lors de la dernière page du livre interactif « En casa ». C'était la seule activité exclusive pour le GH. Il a été créé pour avoir un retour des étudiants chaque semaine par rapport aux activités réalisées à la maison. Il y avait une consigne générale et des questions spécifiques qui orientaient les étudiants vers l'autoréflexion. Nous demandions par exemple s'ils avaient bien compris les notions et s'ils avaient rencontré des difficultés. Dans cet espace les étudiants avaient le droit d'écrire en espagnol ou en français.

5. RÉSULTATS

5.1 Pre-test et Post-test

Pour évaluer l'expression orale dans le pré-test et post-test, nous avons adapté les critères proposés dans la grille de production orale du CLES[9]

[9] Le CLES est le Certificat de Compétences en Langues de l'Enseignement Supérieur, une certification accréditée par le Ministère de l'Éducation Nationale, qui permet d'évaluer les compétences opérationnelles de communication des étudiants en plusieurs langues (Ministère de l'Éducation, 2000).

B1, le B1 étant le niveau qui s'approche le plus de celui de notre cours. Ces critères représentent ce qui est attendu des étudiants universitaires en France en langue étrangère. Cependant, la grille CLES B1 n'évalue pas l'interaction, c'est un critère qui apparaît dans la grille du CLES B2. Nous avons donc fait des modifications pour inclure l'interaction dans notre grille. De plus, nous avons ajouté une échelle de notation de 0-2.5 par critère pour donner une note sur 20 d'après le système de notation française. Après les modifications, notre grille finale est la suivante :

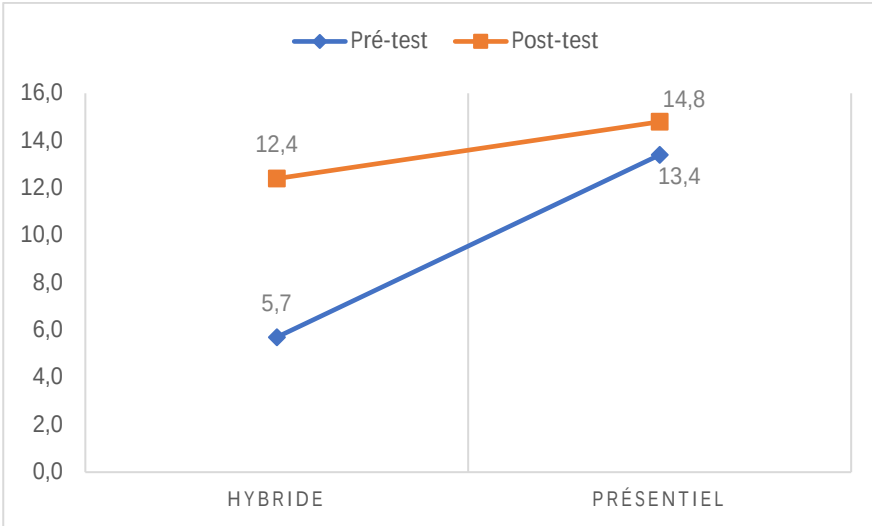
TABLEAU 1. *Grille d'évaluation*

Critères	0	0,5	1	1,5	2	2,5
1. Situation : accomplit la mission définie par la mise en situation et respecte la forme.						
2. Contenu : fournit les informations attendues.						
3. Intelligibilité et aisance : peut se faire comprendre malgré les pauses, même longues, pour chercher ses mots.						
4. Interaction : sait interagir, prend son tour et l'initiative de la parole quand il convient, sait relancer l'échange si nécessaire.						
5. Phonologie : sa prononciation est globalement compréhensible malgré quelques erreurs de prononciation liées à la langue d'origine.						
6. Cohérence : utilise des outils linguistiques simples pour présenter et lier les informations (erreurs non systématiques tolérées)						
7. Correction grammaticale : maîtrise suffisamment la grammaire pour que le sens général reste clair. Les erreurs ne gênent pas la compréhension du discours.						
8. Lexique : utilise un lexique élémentaire et approprié à la tâche. Peut recourir à des périphrases pour se faire comprendre.						

Note: Adapté de la grille de production orale du CLES B1

Dans le graphique ci-dessous, nous pouvons voir la moyenne des résultats du pré-test et post-test.

GRAPHIQUE 1. *Résultats du pré-test et post-test*



La moyenne des résultats du pré-test, nous montre que le GP avait un niveau supérieur à celui du GH depuis le début du cours. Dans le post-test, les résultats sont plus équilibrés, même si le GP continue à avoir une moyenne supérieure à celle du GH, la différence est cette fois-ci de 2,4 points. Les deux groupes s'étant améliorés au cours du temps, ces données nous indiquent que l'amélioration du GH est plus significative que celle du GP.

5.2 Questionnaires

Pour le Q1 nous avons eu 33 réponses (GH :17/GP :16) et pour le Q2 30 (GH : 18/GP :12) d'un total de 36 étudiants. Par la suite, nous allons présenter les résultats des questionnaires en quatre aspects : le format du cours, les tâches, les ressources et la satisfaction.

Le format du cours : puisque que notre objectif est d'adapter les cours aux besoins des étudiants en prenant en compte, si possible leurs préférences, dans le Q1 nous leur avons demandé ce qu'ils préféreraient s'ils pouvaient choisir l'environnement d'apprentissage pour le cours d'espagnol à l'université : 70 % ont répondu présentiel, 24 % hybride et 6 % à distance. Dans les justifications du choix du présentiel, les étudiants mettent l'accent sur l'interaction. Nous nous demandions si après nos

cours, il y aurait un changement de préférence. Dans le Q2 le présentiel et hybride sont à égalité : 50 %. Nous constatons effectivement un changement de la part du GH. Dans les raisons de préférence de l'hybridation, les étudiants mettent l'accent sur le travail en autonomie. De sorte qu'il semble avantageux de continuer avec l'hybridation car elle combine les préférences des deux groupes et les avantages des deux modalités.

Les tâches langagières : puisque chaque tâche proposée en cours visait un objectif spécifique, nous leur avons demandé s'ils avaient amélioré la compétence visée par chaque tâche. Les énoncés étaient les suivants : « la tâche 1 (entretien avec un locuteur natif) m'a permis d'améliorer mon expression orale en interaction) ». « La tâche 2 (mes études dans un pays hispanophone) m'a permis de découvrir l'équivalent de mes études dans un pays hispanophone ». « La tâche 3 (CV vidéo de candidature pour un échange) m'a permis d'améliorer mon expression orale en continu ». Nous trouvons dans le GH 100 % de réussite selon les perceptions des étudiants, les tâches ont effectivement amélioré l'expression orale selon eux. Dans le GP il y a 3 « Plutôt pas d'accord » cela peut être dû au niveau élevé de certains étudiants dans ce groupe.

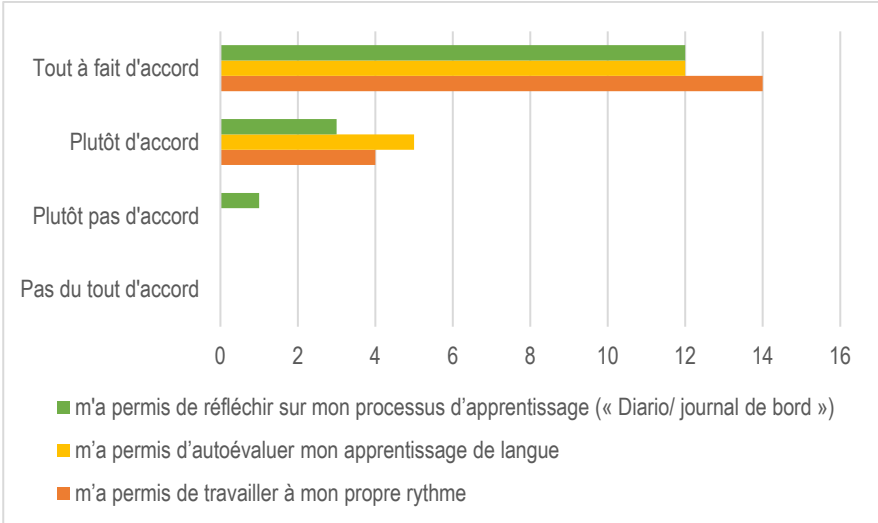
Les ressources : nous avons utilisé différentes ressources pour faciliter la participation et l'interaction des étudiants en cours et à la maison. Nous avons également créé des ressources qui visaient à développer l'autonomie et de l'autoréflexion de l'apprentissage pour le GH.

- **Nearpod :** application qui permet de faire des activités interactives. L'enseignant projette l'activité depuis son ordinateur, les étudiants répondent grâce à un téléphone portable ou une tablette. Nous l'avons utilisé de manière synchrone dans les deux groupes en présentiel. 75 % sont « Tout à fait d'accord » et 21 % « Plutôt d'accord » avec l'énoncé selon lequel l'outil Nearpod a facilité la participation et l'interaction en cours. Une seule personne se situe dans le « Plutôt pas d'accord ».

- **H5P :** abréviation de HTML5 Package - est un logiciel libre de création de contenu interactif. Nous l'avons utilisé pour héberger la partie du cours que les étudiants du GH devaient faire à

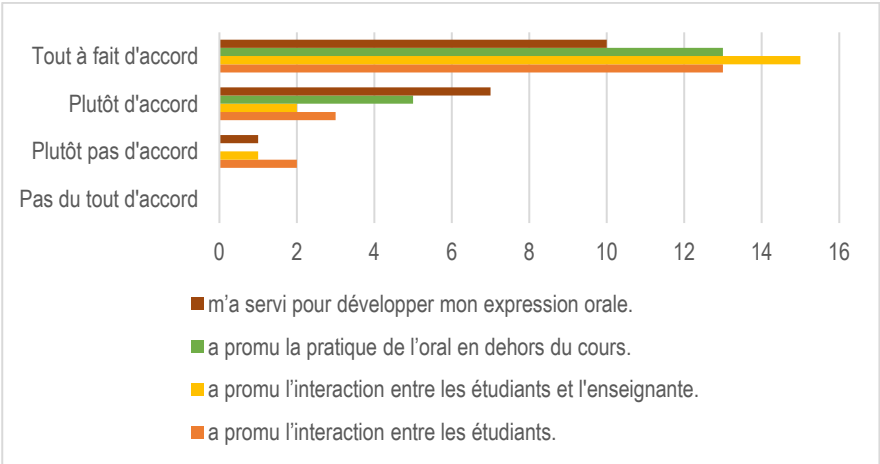
distance. Pour presque tous les étudiants cet outil s'avère pertinent pour le travail en autonomie comme nous pouvons le voir dans le graphique ci-dessous.

GRAPHIQUE 2. *L'outil H5P (livre interactif 'En casa')*



– **Flipgrid :** application qui permet aux enseignants de poster des sujets en vidéo ou audio pour que les étudiants répondent de manière asynchrone. Nous avons proposé quatre énoncés pour évaluer cet outil. Nous pouvons constater avec le graphique ci-dessous que l'outil a servi à la quasi-totalité des étudiants.

GRAPHIQUE 3. *L'outil Flipgrid*



La satisfaction: nous nous intéressons à la satisfaction de nos étudiants parce qu'« elle reflète la façon dont les étudiants perçoivent positivement leurs expériences d'apprentissage et c'est un indicateur important des résultats liés au programme et aux étudiants [traduction personnelle][10]» (Biner et al., 1997, Liao & Hsieh, 2011 cités dans Kuo et al., 2014). Nous les avons questionnés quant à la satisfaction du développement de compétences et de l'interaction. Pour le premier aspect, le développement de compétences, aucun étudiant n'a répondu « Pas du tout d'accord » ou « Plutôt pas d'accord » ce qui est positif : tous les étudiants sont satisfaits sur ce point. Pour le deuxième aspect, nous trouvons 100% de satisfaction du GH par rapport à l'interaction qu'ils ont eu avec l'enseignante, les camarades et le contenu/matériel du cours. Cependant, dans le présentiel il y a eu deux « plutôt pas d'accord » au niveau du contenu/matériel.

[10] Student satisfaction, which reflects how positively students perceive their learning experiences, is an important indicator of program- and student-related outcomes.

6. DISCUSSION

Nous observons que 100 % des étudiants ont apprécié le cours, avec un taux de 87 % de « tout à fait d'accord » avec l'énoncé « Globalement vous appréciez cet enseignement ». Avec notre cours, nous avons voulu donner aux étudiants plus de confiance en eux, leur montrer qu'ils étaient capables de parler en espagnol avec des locuteurs natifs de langue espagnole et avec leurs camarades de classe. Nous constatons que pour la plupart d'entre eux ce cours a fait une différence et maintenant ils se sentent maintenant plus à l'aise quand ils parlent en espagnol. De plus, les étudiants soulignent l'échange avec les locuteurs natifs et les différentes ressources utilisés en cours comme des points forts du cours.

Nonobstant, les étudiants ont aussi révélé certains aspects de ce cours à améliorer. D'un côté, deux étudiants du GP indiquent vouloir travailler plus l'écriture. D'un autre côté, Il y a deux remarques très importantes dans le GH : la révision en cours de ce qu'on a fait à distance et la charge de travail. Il semblerait que quelques étudiants auraient besoin de revoir certaines choses, mais il faudrait mieux aménager le temps de travail en présentiel, parce qu'une heure ne serait pas assez. De plus, trois personnes signalent aussi une charge de travail assez conséquente. Même si nous avons vu qu'en moyenne les activités « En Casa » ne prenaient pas plus de 45 minutes, nous pouvons améliorer la distribution des temps de travail. Par exemple, mieux répartir le présentiel et distanciel, de sorte que les étudiants n'aient pas à se déplacer en cours chaque semaine.

7. CONCLUSIONS

Grâce aux résultats de cette première expérience et le retour que les étudiants nous ont fait, nous constatons que l'hybridation a un impact positif sur l'apprentissage de l'espagnol dans le contexte LANSAD. D'abord, la qualité d'accompagnement de l'enseignant est supérieure, nous avions pu dédier plus de temps à chaque étudiant du GH grâce aux outils que nous avons mis en place. Ensuite, les étudiants apprécient d'avoir l'opportunité de travailler à leur rythme et profitent du travail en autonomie. Enfin, la progression des étudiants en expression orale a été très significative, ce

que nous constatons grâce aux résultats du post-test et à la perception qu'ils ont de leur propre progression. Pour ces raisons, nous prévoyons de continuer avec le cours hybride, mais réalisant des modifications pour le prochain cycle sur différents aspects : le type de recherche, la distribution du temps de travail, les tests et les tâches langagières.

En premier lieu, nous nous sommes rendu compte que, même si nos étudiants avaient passé un test de classement et avaient été répartis au hasard dans les groupes, il y avait une grande différence de niveau entre eux. De plus, même si la base du cours était la même, nous avons observé que les outils du GH représentaient un avantage, respectivement Flipgrid pour l'oral et H5P pour l'écrit. Nous en concluons que dans le cadre de l'enseignement LANSAD, dû à l'hétérogénéité des niveaux et à la diversité de scénarios, il est difficile de mener des études comparatives. Nissen évoque cette difficulté : « Il reste extrêmement difficile de comparer, de manière générale et généralisante, "la" FH et "la" formation à distance ou "la" formation entièrement présentielle à cause de la diversité importante des scénarios pédagogiques que chacun de ces types de formation recouvre. La question se pose alors de savoir si ce qui est comparé est, en effet, comparable » (Nissen, 2014, p. 5). Par conséquent, notre recherche se tourne vers l'étude de l'efficacité d'un ou de plusieurs éléments au sein de la FHL comme ont fait Bañados (2006) ainsi que Narcy-Combes & McAllister (2011) cités dans Nissen (*Ibid*). Ils cherchaient à connaître l'efficacité de la formation, sans pour autant la comparer à d'autres. Ils se sont appuyés sur des données comme le pré-test et post-test servant à mesurer la progression des apprenants grâce à la formation, ainsi que le recueil de l'avis des apprenants sur la formation.

En deuxième lieu, il faut mieux répartir le temps de travail en présentiel et à distance. Nous constatons que le format d'une heure en présentiel n'est pas approprié parce que ce temps peut être réduit très facilement à cause d'un cours précèdent qui rogne sur l'heure, des étudiants qui arrivent en retard ou qui doivent partir plus tôt. Ainsi, nous proposerons une distribution en alternance, 1h30 en présentiel et 1h30 à distance une fois sur deux. Cette distribution permettrait de réduire l'impression d'une charge de travail conséquente parce que les étudiants ne seraient pas

obligés de se déplacer chaque semaine et auraient plus de flexibilité pour faire les activités à distance.

En ce qui concerne le pré-test et post-test nous prévoyons deux modifications. Dans un premier temps la manière de réaliser le test : nous avons constaté que le faire en présentiel est chronophage et n'est pas pratique pour les étudiants (ils sont obligés de se déplacer à l'université pour 10 minutes d'évaluation). Pour le prochain cycle nous ferons les tests à distance, par zoom. Dans un deuxième temps, nous pensons conserver la tâche réalisée au post-test (établir un dialogue à partir de deux photos) et la faire aussi au pré-test. Cette comparaison pourrait donner des résultats plus précis pour mesurer l'impact de la formation hybride sur le développement de l'expression orale.

Enfin, en ce qui concerne les tâches, nous prévoyons de garder l'entretien avec les hispanophones et d'augmenter les échanges. Nous nous proposons d'ouvrir un groupe Flipgrid avec les étudiants de la Colombie, afin que les étudiants fassent des enregistrements en audio ou vidéo pour répondre à un sujet de conversation par semaine et pour qu'ils puissent se faire des retours et commentaires entre eux. Nous organiserons des parrainages différents par semaine pour que les étudiants changent d'interlocuteur, ce qui rendra le travail sur Flipgrid plus intéressant et significatif.

8. BIBLIOGRAPHIE

Bañados, E. (2006). A Blended-learning Pedagogical Model for Teaching and Learning EFL Successfully Through an Online Interactive Multimedia Environment. Emerita Bañados 533 CALICO Journal, 23, 533-550. https://doi.org/10.1558/cj.v23i3.533-550

Biner, P. M., Welsh, K. D., Barone, N. M., Summers, M., & Dean, R. S. (1997). The impact of remote-site group size on student satisfaction and relative performance in interactive telecourses. American Journal of Distance Education, 11(1), 23-33. https://doi.org/10.1080/08923649709526949

Bonnet, E. (2021, novembre 23). Prométhée—UPVD - Prométhée. Emmanuel Bonnet. https://www.univ-perp.fr/fr/strategie-et-grands-projets/investissement-davenir

Catroux, M. (2002). Introduction à la recherche-action : Modalités d'une démarche théorique centrée sur la pratique. Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité. Cahiers de l'Apliut, Vol. XXI N° 3, Art. Vol. XXI N° 3. https://doi.org/10.4000/apliut.4276

Chaplier, C., & Crosnier, É. (2014). Dimension et autonomisation psycho-affectives dans deux dispositifs hybrides – Études de cas en master 2. Alsic. Apprentissage des Langues et Systèmes d'Information et de Communication, Vol. 17, Art. Vol. 17. https://doi.org/10.4000/alsic.2739

Conseil de l'Europe. (2001). Cadre européen commun de références pour les langues. Didier. https://rm.coe.int/16802fc3a8

Difusión. (2019, février 12). Las claves del DELE A2. Edición actualizada. Editorial Difusión. https://www.difusion.com/tienda/las-claves-del-nuevo-dele-a2-ed-actualizada/

Flipped Learning Network, F. (2014). The Four Pillars of F-L-I-P. https://flippedlearning.org/wp-content/uploads/2016/07/FLIP_handout_FNL_Web.pdf

Kuo, Y.-C., Walker, A. E., Schroder, K. E. E., & Belland, B. R. (2014). Interaction, Internet self-efficacy, and self-regulated learning as predictors of student satisfaction in online education courses. The Internet and Higher Education, 20, 35-50. https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2013.10.001

Kemmis, S. & R. McTaggert (Eds). 1988. The Action Research Planner. Victoria, BC : Deakin University Press. https://doi.org/10.1007/978-981-4560-67-2

Liao, P.-W., & Hsieh, J.-Y. (2011). What influences Internet-based learning? Social Behavior and Personality, 39(7), 887. https://doi.org/10.2224/sbp.2011.39.7.887

Ministère de l'Education. (2000, mai 22). Bulletin Officiel de l'Education Nationale et du ministère de la Recherche. https://www.education.gouv.fr/bo/2000/25/sup.htm

Moore, M. G. (1989). Three types of interaction. The American Journal of Distance Education, 3(2), 1-7. https://doi.org/10.1080/08923648909526659

Narcy-Combes, M.-F., & McAllister, J. (2011). Evaluation of a blended language learning environment in a French university and its effects on second language acquisition. ASp. La Revue Du GERAS, 59, Art. 59. https://doi.org/10.4000/asp.2250

Neumeier, P. (2005). A closer look at blended learning—Parameters for designing a blended learning environment for language teaching and learning. ReCALL, 17(2), 163-178. https://doi.org/10.1017/S0958344005000224

Nissen, E. (2007). Quelles aides les formations hybrides en langues proposent-elles à l'apprenant pour favoriser son autonomie ? Alsic. Apprentissage des Langues et Systèmes d'Information et de Communication, Vol. 10, n° 1, Art. Vol. 10, n° 1. https://doi.org/10.4000/alsic.617

Nissen, E. (2014). Les spécificités des formations hybrides en langues. Alsic, Vol. 17. https://doi.org/10.4000/alsic.2773

Nissen, E. (2019). Formation hybride en langues. Articuler présentiel et distanciel.pdf. Didier.

O'Dowd, R. (2018). From telecollaboration to virtual exchange : State-of-the-art and the role of UNICollaboration in moving forward. Journal of Virtual Exchange, 1, 1-23. https://doi.org/10.14705/rpnet.2018.jve.1

Rivens Mompean, A., & Eisenbeis, M. (2008). Autoformation en langues : Quel guidage pour l'autonomisation ? Recherches en Didactique des Langues et Cultures - Les Cahiers de l'Acedle, 5(N° spécial « Recherches en didactique des langues _ L'Alsace au coeur du plurilinguisme »), 22 p. https://doi.org/10.4000/rdlc.2204

TEACHING ENGLISH LITERATURE DURING THE LOCKDOWN: THE CASE OF *ENDGAME* BY SAMUEL BECKETT

JOSÉ FRANCISCO FERNÁNDEZ SÁNCHEZ
Universidad de Almería

VERÓNICA MEMBRIVE PÉREZ
Universidad de Almería

MADALINA ARMIE
Universidad de Almería

1. INTRODUCTION

Endgame (1957), by Samuel Beckett is a play in which the author gave full rein to his obsessions about the end of civilization, humanity in ruins and physical decrepitude. Although there are no references to historical events in the text, the play nevertheless contains vague echoes of a particular period of twentieth century history, the Cold War Years.

The aim of this paper is to expose a methodological approach in order to present this difficult text to students in the literature class at tertiary level. Our intention is to demonstrate that by studying the ideological environment in which the play was written, the students will obtain the necessary tools to interpret the text in an adequate manner. Our results will prove that after the activity that is proposed in this essay, a virtual escape room, students can distinguish the main topics under discussion and that a high level of motivation is achieved. Additionally, our approach puts special emphasis in raising awareness towards environmental disaster.

The plot of the play can be simply stated: two male characters, an older one, Hamm, and his younger servant, Clov, spend their final days in a sort of bunker. Outside, the whole civilization has vanished and nature

too seems to have collapsed. Some kind of cataclysm must have happened, although this is not clarified in the text. The two protagonists suffer from severe physical ailments; Hamm is an invalid and Clov's mobility is also impaired. Two secondary characters, Nagg and Nell, who are Hamm's parents, live in dustbins inside the bunker.

As it is common in Beckett's theatre, the characters do all kinds of senseless rituals in order to pass the time. In their discussions, they cannot avoid dealing with the imminent death of all of them and there are also several references to the wasteland outside their shelter.

In order to introduce the play to the students of a literature class corresponding to the English Studies Degree at the University of Almería, an activity consisting of an escape room was implemented at the beginning of the sessions dealing with the work of this particular author. The students in the class had to gather in small groups and were faced with the presentation of a number of tasks, mainly dealing with understanding the historical parameters in the Western world in the aftermath of the Second World War. Two questionnaires, before and after the activity, were put forward to the students, in order to assess their correct understanding of the play and the level of engagement they developed with the text. Our exposition will go through the different stages of the activity and we will finally expose the advantages that can be achieved by using this type of gamified activity in the literature class.

2. LEARNING CULTURE AND LITERATURE THROUGH AN ESCAPE ROOM

In a constantly changing world, education has been forced to keep up with the rhythm of technological innovation and adapt itself to the strains of the COVID pandemic situation. During lockdown, the pandemic period and later the period of adaptation to the new normal, class dynamics have been severely affected with students collaborating less with their peers and practising only occasionally skills such as negotiation and communication. Gamification, conjugated with the use of the new technologies, has acted as panacea in many scenarios, establishing itself firmly in a sector in need of profound transformations. Although

the origins of escape rooms within this paradigm of gamification are somehow diffuse, research (Gómez Sesé, 2020) places them back in 2007, coinciding with what was the incipient expansion that games would acknowledge later from 2010 onwards (Deterding, Dixon, Khaled, & Nacke, 2011, p. 9).

An educational escape room can be defined as an action game that takes place in real time in which a group of players or several groups of players are asked to solve a series of puzzles or problems based on the curricular contents studied throughout the course or during a particular period of time. The gamified experience may take place either in one or more rooms decorated with elements such as props and realia that can add authenticity to the setting of the escape room. These elements also provide an extra dimension to learning due to their possible cultural references. Costumes and any other types of complements that might recall the theme of the escape room worn either by the gamemaster and/or students accomplish the same function.

Not only these elements of the educational game should be carefully planned for a full experience, but also the whole escape room. Before implementing an escape room in class, the teacher must design it considering the curriculum's contents. Accordingly, a number of specific objectives, captured and structured in varied challenges, must be solved by students before the stopwatch gets to zero. The countdown is only one of the elements that make an escape room an exciting and motivating class task. One of the most highlighted aspects nowadays in the world of education is precisely this need of fomenting intrinsic motivation, as studies emphasise the obsolescence of the teacher-centred approaches and the ineffectiveness of the overreliance on traditional forms of content delivery in class (Lee & Hammer, 2011). Definitely, motivation in the literature class at university level is not an easily packed and digested concept. Overburdened by concepts, styles of writing, types of texts, dates and years, countless names of authors and titles of literary works, students struggle to remember the most information, at times with little or no success at all. Previous experiences based on this type of gamified activities designed and based on literary contents (Armie, Fernández and Membrive, 2022, p. 231) highlight their usefulness,

along with the improvement of students' participation, teamwork and engagement regarding the course contents, both on theoretical and practical levels. Consequently, the current study is a replica of this modus operandi, although the present paper centres its attention on how transversal contents related with a wide plethora of fields such as culture, society, history can also be learnt by using literature in English at university level.

Educational escape rooms have become lately one of the favourite gamified activities for both students and teachers. This is definitely not surprising, if considering that this form of edutainment brings to the class multiple benefits no matter the subject under consideration (Armie and Membrive, 2022). The use of escape rooms together with that of new technologies, transform activities into memorable and multidimensional experiences fit for different types of learners: visual, kinaesthetic, auditory, tactile, analytic and global alike. Students set into motion their capacity to learn by being exposed to a situation where time, its optimal and proper management, together with collaborative work are the key to success. Unlike in other class settings, therefore, the dependence on the educator as a facilitator of knowledge is almost totally reduced, as the figure of the latter is relegated to that of the game master, the one who provides help in the form of clues if needed. As a consequence, students' self-awareness, autonomy, resourcefulness, creativity, engagement and motivation are boosted. Moreover, "the review of previously grasped concepts and contents, such as historical events, literary figures and works, or sociocultural aspects in classes where literature is taught at the university level provides the educators with an amalgam of themes for their escape rooms" (Armie, Fernández and Membrive, 2022, p. 235).

Escape rooms are nurtured in the world of stories and consequently that of literature. The story or narrative on which an escape room can be based "creates a setting for the game and makes the escape room more credible. In this way, players will be more committed to their mission, and the contextualisation of the game will transport them into the world of fantasy that the educator builds" (Armie and Membrive, 2022, p. 58). In the case of the escape room experience discussed in this paper and which consists of four challenges, a web page has been created using

SimpleSite.com where the fragment below was posted. Here students have been provided with some biographical information on the life of the Irish author, Samuel Beckett, a summary of the play, *Endgame*, and information on what students are expected to accomplish, that is, their "mission". All these details are presented below:

> In 1956 Irish writer Samuel Beckett wrote an enigmatic play, *Fin de partie*, later translated into English by the author himself as *Endgame*. It was first performed in London in April 1957. In the claustrophobic atmosphere of the piece, four characters seem to be locked forever in an empty room in the aftermath of some cataclysm that is never explained. Some kind of catastrophe has occurred and, from what can be seen outside the two windows of the room, one overlooking the sea and the other with a view of the land surrounding the house, there is no life out there. The landscape is dead and the sea is equally extinguished. Even the light that comes into the room seems defunct. Inside the bunker, life is not much more animated than in the world outside. Hamm is the lord of the house; he is blind and severely handicapped.
>
> His servant, Clov, is much younger, but is afflicted with mobility impairments too and cannot sit down. Hamm's parents, Nagg and Nell, are trapped in dustbins. There is hardly any food left and all of them should receive medical treatment. The prospects are not good for their survival.
>
> Even with difficulty, Clov is the only one who can find a way out and perhaps get some help for the others. But first, it is important to know what has happened to the world, what kind of catastrophe has altered life on the planet to such an extent. You must overcome four challenges in order to provide the necessary information that may help us to understand the characters' situation and their chances of survival. Carefully follow the steps and remember that you cannot skip any challenge. Good luck!

This short fragment was read by the game master in class; however, this story or narrative could have been delivered using a voice recorder while music related to the theme of the escape room was played in the background. It is also possible to send the message via email to the different teams of students in the form of virtual notification or delivered in class in a customised envelope containing a letter with the written version. Since COVID restrictions were still in force at the moment when this escape room was implemented in class, the four challenges were both sent and received via email.

Challenge 1., as it can be observed in the text below, offers students additional historical information on a context marked by uncertainty and fear in which the play was written, the Cold War (1947-1991). The purpose is to ask them to research and widen their knowledge on the period by looking for catastrophes that might have inspired Beckett to write *Endgame*. The atomic bombings of Hiroshima and Nagasaki in August 1945, which provoked the deaths of hundreds of thousands of civilians, caused a deep impact on the minds of millions of people around the world and surely Beckett was not impervious to the power of destruction of these weapons.

> Nature in the play seems vanished, in fact, the four characters are perhaps the only living beings in the whole universe. When the author wrote the play two superpowers, the USA and the USSR, were engaged in a frantic race for achieving the biggest number of nuclear weapons. When Beckett was working on *Endgame*, then, the Cold War was at its height. But surely, some incident must have stayed in his mind which propelled him to imagine a lifeless planet. Do some research on the decade before the writing of the play and look for catastrophes (nuclear or environmental) which may have inspired Beckett for his description of an apocalyptic scenario. You should also find at least three quotes in the play in which any of the characters refer to the lack of life outside their dwelling, for example: HAMM: "Old wall! Beyond is the… other hell."

In the case of Challenge 2, students must focus on the life of the author. As the following text shows, students are requested to find out which is the event that has marked the personal history of this Irish author and which definitely permeates the plot of this play. At this stage students probably do not know that Samuel Beckett joined the French Resistance shortly after the German army invaded France in 1940. When his cell was betrayed in 1942, he had to escape from Paris and spent the rest of the war in hiding in a rural area in the south of France. Students will be able to find this important detail of the author's biography in any account of his life.

> The description of the extreme living conditions of the characters in the play seems too vivid and realistic to be just the product of the author's imagination. Surely Beckett himself experienced hardship and danger at some point of his life. Do some research on Beckett's personal history and explain what was the incident in his life that forced him to experience acute distress.

Challenge 3 presents a different approach and sets into motion other skills than those worked in Challenge 1 and Challenge 2 by asking learners to reconstruct the story of one of the characters, Hamm, and establish connections between his life experiences and the history of Ireland. Challenge 3 is as enriching as the previous two puzzles, since it asks students to delve into one of the most disruptive and obscure historical, social and cultural events that took place in Ireland in the nineteenth century: the Great Irish Famine (1845-1852).

> In order to pass the time, Hamm tells a story of something that happened to him long before when he was a young man and life was normal. He was a landlord and he was a powerful man in his district. It was Christmas Eve and he had a strange visitor who asked him for something. Tell the whole story in your own words (Hamm refers to the episode at different moments in the play) and describe the attitude of Hamm as regards the suffering of others. The story is reminiscent of a tragic period in Irish history that started in Ireland in 1845 and continued in subsequent years, which left a deep scar in the Irish psyche. Do some research and describe in your own words what happened in Ireland in the mid-1840s. In what way is Hamm's story connected to the real events that happened in Ireland in the middle of the 19th century?

As for Challenge 4, the last of this escape room, attention is centred on the play and its understanding by students, since it explores one of the traits of Beckett's works, that is pessimism in relation to the idea of bringing new life into the world.

> The whole play is imbued with a deep pessimism about life in general. Procreation in particular, the fact of bringing new life to this planet, is described in fairly negative terms. Find examples in the play of instances where anti-natalism is clearly expressed.

Next section, "Results" will explore the students' perception in relation to this activity based on Samuel Beckett's *Endgame*.

3. RESULTS

Once analysed the theoretical background of gamification and, in particular, escape rooms in education, and the benefits and drawbacks of using this methodology in the classroom, this section will describe and assess an actual case of the use of an escape room experience in the English literature classroom. This experience aimed to add extra value

to regular English literature sessions in order to evaluate the improvement of students' active participation, teamwork and engagement regarding the course contents, both theoretical and practical. Moreover, the context of an English literature classroom provides an innovative approach to the pedagogical dynamics of escape rooms since there is scarce scientific evidence that this kind of resource has been used as an educational tool. Since this experiment was carried out in April 2021, when tertiary-education sessions were presence- based again after the COVID-19 crisis but with many restrictions, the escape-room experience was designed to be done online by educators/facilitators and, by extension, by students.

This section's main purpose is to analyse, qualitatively and quantitatively, the impact of the use of an escape room experience in the students' degree of motivation in the English literature classroom. The sample group for this intervention is formed by 57 undergraduate students (between 20 and 30 years old, 72.3% female and 27.7% male) enrolled in the fourth year of the Degree in English Studies at the University of Almería, Spain. The course in which this experiment was done corresponded to the fourth and last year of this degree. The sample was selected because of its accessibility to the researchers and because a considerable number of students were not motivated to learn English literature. The experiment took place after 6 weeks from the beginning of the semester, with approximately two hours to solve the escape room reviewing the main contents previously taught related to Samuel Beckett's *Endgame*. The first half hour of the intervention was devoted to presenting the escape room's rules and functionality and answering the students' queries.

The escape room experience consisted of four challenges, each only accessible after the completion of the previous one; thus, the structure of the escape room was sequential. All challenges were set in the historical context of the author and related to the text of the play. The challenges included a variety of activities such as research and close reading of the play. Participants were encouraged not only to search for answers related to the materials (which allowed them to properly review contents)

but also to extend their knowledge by seeking information from other sources (websites, audio-visual contents, books and other publications).

Before the activity, all participants filled out a survey comprising 10 closed-ended questions on a 1–5 scale investigating students' motivational approach to and enthusiasm for English literature lessons at the tertiary level. Other questions addressed issues related to traditional and current teaching methodologies. Students were asked about their degree of interest in gamification as a tool to study English literature. Similarly, a post-intervention survey comprising 10 closed-ended questions on a 1–5 scale was designed to assess the impact of the tool on the students' acquisition and learning process, insisting upon the degree of stimulation and significance of the content of the activities, the usability of the tool after the experiment and whether the students would recommend this teaching practice for the assimilation of contents related to English literature.

The results of the pre-intervention survey reveal that 71.9% of the participants had previously read the play before doing the escape room in the classroom, and a 72 % believed that knowing the historical period helped understand the literary work much better. However, regarding gamification as a pedagogical tool, a percentage of 87.7 believed that learning through games is useful to strengthen their knowledge related to course contents and preferred games to traditional learning styles.

The post-activity survey aims at posing questions related to the escape-room experience and its impact on the students' motivation when studying English literature and Beckett's *Endgame* in particular. Most participants considered that studying English literature with escape rooms was useful (78.4%) and helped students to understand the play (82.4%). Additionally, the activity in the classroom was successful since 68.7% of the respondents declared that they enjoyed their participation. The experiment seems to have affected their attitude towards English literature classes and the author in particular as 64.7% of them claimed that they would like to know more about the historical context in which the play is situated. Finally, the students felt that learning through such games would be beneficial for their language acquisition (68.6%). Students' answers seem to reinforce that the use of gamification in general,

and escape room experiences in particular, is a predominantly valuable and encouraging tool to teach English literature.

4. CONCLUSIONS

Any teacher of English Literature at some point during the academic year will face the dilemma of working with literary texts in the class (creating, therefore, attractive activities for the students) without distorting the fundamental meanings of the texts in question, that is, without letting the literary work become depreciated. The methodological approach presented in this unit, based on the development of an escape room, does offer the opportunity to introduce the basic elements of the literary work (in this case, a play by Irish playwright Samuel Beckett) without exhausting the deep issues that are raised by the author. We believe that the activity does fulfil the function of presenting the text to the students accurately, introducing the context (both at a personal and at a global level) in which it was written, and, most importantly, paving the way for a close analysis of this and other works by the same author. The non-specialized nature of English Literature (based on the common assumption that virtually anyone can read and make a comment on a literary text) finds, thanks to activities of this kind, a way to establish firm parameters for literary appreciation in class, giving at the same time the opportunity to the students to be creative and to respond actively to challenges such as environmental disaster and the future of endangered communities. Samuel Beckett's work is particularly suited to raise global concerns and to articulate them through a literary text such as a play for the theatre. The activity that has been exposed in this paper was conceived as a way to arouse the students' active curiosity in relation to English literature during the COVID pandemic. The global spread of the virus during the long months of lockdown exposed the reality of our situation as species, our fragility, our need for community. In this sense, the words of Peter Boxall, of the University of Sussex, provide critical support to our choice of Beckett as the most appropriate author to transmit to the students a point of reference in understanding, through literature, the reality of our lives during the pandemic:

> Once the features of the world are erased, one can see the mechanism of world itself; and if Beckett's work might offer one way of conceiving of a bridge between before and after, one world and the next, then this is perhaps because his writing, too, proceeds as a form of revelation through erasure. The pandemic scrapes away the particular surface to reveal a generic understructure, the undifferentitated raw material of being; Beckett's works, his plays, his novels, his pieces for television, all proceed in the same fashion. Who could read *Endgame* now, or watch it on *YouTube*, and not see it as a representation of self-isolation? (Boxall, 2021, p. 304)

5. ACKNOWLEDGEMENTS

The research for this project was supported by the teaching innovation group "Digital Escape Rooms: Development and Pedagogical Applications in the English Language", University of Almería, and CEI Patrimonio, University of Almería.

6. REFERENCES

Armie, M., and Membrive Pérez, V. (Eds.) (2022). Escaping boredom in the classroom: Breakouts, breakout boxes and escape rooms. Cambridge Scholars Publishing.

Armie, M., Fernández Sánchez, J. F. and Membrive Pérez, V. (2022). "Escape room as a motivating tool in the English literature classroom at tertiary education". Education and New Developments (pp 270-275). InScience Press.

Boxall, P. (2021). "Afterword". In W. Davies and H. Bailey (Eds). Beckett and Politics (pp 301-312). Cham: Palgrave Macmillan.

Deterding, S., Dixon, D., Khaled, R., & Nacke, L. (2011). From game design elements to gamefulness: Defining gamification. In A. Lugmayr, H. Franssila, C. Safran, & I. Hammouda (Eds.) Proceedings of the 15th International Academic MindTrek Conference: Envisioning Future Media Environments (MindTrek '11) (9-15). ACM, New York, USA. http://doi.acm.org/10.1145/2181037.2181040

Gómez Sesé, P. (2020). Escape room. Todo lo que deberías saber sobre el mundo de los escape room. La guía definitiva. Amazon Fulfillment.

Lee, J. J., & Hammer, J. (2011). Gamification in education: What, How, Why Bother? Definitions and Uses. Exchange Organizational Behavior Teaching Journal, 15 (2), 1-5.

TEACHING IN ENGLISH IN HIGHER EDUCATION AND PROFESSIONAL DEVELOPMENT: A LITERATURE REVIEW

PASQUA LARENZA
Universidad Rey Juan Carlos

1. INTRODUCTION

The spread of English as a Medium of Instruction, which will be referred to as **EMI** in this paper, in Higher Education represents more than just increasing English proficiency in countries where English is not the first language. It is connected to the wider ambitions of Higher Education institutions of attracting international students and teaching staff, climbing up the education ranking system and enabling students to use English effectively in the workplace. EMI is clearly connected to the process of internationalization and the Bologna process, as stated by De Diezma and Barrera (2021):

> "The popularity of EMI in Europe mostly stems from the recommendations included in the internationalization agenda of the Bologna Declaration (1999), where the teaching of university courses in English is promoted as an essential means to increase the international competitiveness and excellence of European Universities" (p. 40).

What can be gathered from this definition is that EMI is policy-driven, not education-driven. The stakeholders involved are not just the single academic institutions but also regional and local government, the ministry and EU policymakers.

1.1. Definitions of EMI

There have been several attempts to define EMI (Picture 1).

***PICTURE 1**. EMI definitions*

TABLE 1
Definitions of EMI

Source	Definition
Macaro et al., 2018, p. 37	The use of the English language to teach academic subjects (other than English itself) in countries or jurisdictions where the first language of the majority of the population is not English.
Aguilar, 2017, p. 726	EMI implies that content—which is given in English—is the priority. Some incidental language learning is expected due to exposure but without any specific language learning goals. English (language) learning is not assessed. Scarce or no collaboration between content and English specialists. There may be little accommodation in terms of methodology, only to guarantee comprehension and understanding of content.
Dearden, 2015, p. 2	The use of the English language to teach academic subjects in countries or jurisdictions where the first language (L1) of the majority of the population is not English.
Paulsrud, 2014, p. 36	Instruction through the medium of English, when the goal or the designation has not been specifically to integrate language and content, but only to teach the non-language content through the medium of English.
Hellekjaer, 2010, p. 11	English-medium instruction is when non-language courses in for instance medicine, physics, or political science are taught in English, to students for whom it is a foreign language. As often as not, it is also taught by a lecturer who does not have English as a first language (L1).

Source: Pecorari, 2018, p. 498

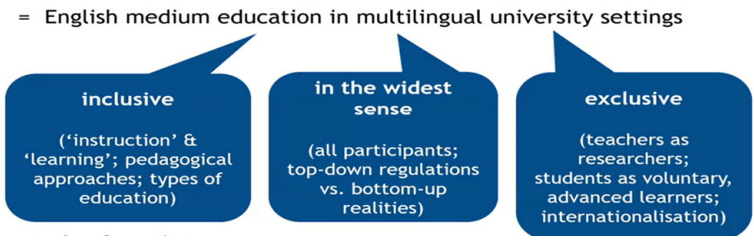
Perhaps the most popular definition is Darden's definition (2015):

> "… EMI is the use of the English language to teach academic subjects in countries or jurisdictions where the first language (L1) of the majority of the population is not English" (p.4).

What these definitions have in common is that they all refer to EMI as exclusively for Higher Education settings and that they all mention L1. However, they don't specify what type of L1 is being used.

More recently Dafouz and Smit (2020) talked about EMEMUS.

***Picture 2**. EMEMUS definition*



Source: Dafouz and Smit, 2016, 2020

Note: Taken from UCL ALT seminar. (11th January 2022.) E. Dafouz on *English Medium Education* (presentation). Youtube https://bit.ly/3QwgoXV

In the definition of EMEMUS, the term Instruction has been replaced by Education which is more inclusive. In addition, the multilingual aspect plays an important role, which replaces the L1 mentioned in the previous definitions. EMI classes can also be multilingual classes and L1 is not necessarily the shared language amongst students and teachers.

To fully comprehend the EMI phenomenon, it is necessary to understand its relationship with other acronyms related to the learning and teaching of the English language.

***PICTURE 3** Continuum of EMI in practice*

Source: Rose et al.,2020, p.8.

In this diagram, we can see the different approaches when teaching in English. EMI is at the far left together with the focus on content. This is because the objective of EMI is teaching and learning the content of a specific subject. If there is any kind of language learning it is purely incidental. On the other end of the diagram, we have EFL, English as a

Foreign Language, whose aim is to learn its linguistic structures. In between, there are those approaches that, in different proportions, combine content and language, like CLIL, Content Language Integrated Learning, popular in primary and secondary education. The equivalent for Higher Education is ICLHE, Integrating Content and Language in Higher Education

Besides the popularity of EMI, there have been several criticisms mainly concerning the Englishization of Universities. Galloway and Mckinley (2021) define Englishization as: "The process in which the English language is increasingly gaining ground in domains where another language was previously used" (p.14).

The concept of Domain Loss is equally important:

> It refers to the idea that the growing use of English in key transnational domains, notably higher education and multinational corporations, will lead to the official national languages (Swedish, Danish, Finn-ish/Swedish, Norwegian and Icelandic) ceasing to develop, losing status and eventually not being used at all" (Hutregen, 2016, p.2).

With these two definitions, we can perceive the concerns surrounding the spread of the English language. Some authors go further, talking about linguistic injustice, linguistic imperialism (Phillipson, 199) and even academic imperialism (Dimova, 2015).

We cannot deny that EMI represents a big challenge for all the actors involved. It is a challenge for policymakers, university leaders, students, and teachers. What is commonly known as the university's hierarchies of macro, meso and micro levels:

> "Micro (everyday research and education at the faculty level), meso (the university and the immediate environment), macro (nation-state and the global context)" (Wilkinson, 2021, p.17).

2. OBJECTIVES

2.1. Research questions

Given the popularity of EMI, this paper wants to address the following research questions:

- What are the current practices of professional development of EMI teachers in European universities?
- What can we gather from the current practices?
- What can be done to improve professional development (PD)for EMI teachers?

The rationale is based on the personal experience of the author. Being proficient in English does not automatically transfer to successful EMI teaching. By evaluating the existing literature, we want to answer the research questions, but also identify patterns and trends that can be used as a model for future EMI professional development courses.

3. METHODOLOGY

This paper examines the results published in SCOPUS databases. The search was carried out using the following keywords: “Professional development” OR “teacher training" OR “PD” AND “English Medium of instruction” OR "EMI" AND “Higher Education” OR "HE". A total of 33 were retrieved and 19 papers were found to be eligible based on their relevance to the topic of this review.

4. RESULTS

4.1. Profiles and identities of EMI teachers

Some authors have examined the profile and identity of EMI teachers in Higher Education.

In their international survey of 462 EMI university lecturers involving more than eight countries, Macaro et al. (2021) attempt to shed a light on the profile of EMI teachers to find any “common denominators”, given the internationalization that EMI represents. The profile of EMI teachers is a heterogenous one. The areas that offer more EMI programs are the areas of Social Sciences and Natural Sciences. While Humanities and Medical Sciences were the least represented according to this study. When it comes to the requirements to teach in English, these can vary

depending on the institution. The acceptable level to teach through the medium of English can go from a B2 to a C2 of the CEFR. However, these requirements are sometimes overlooked in case teachers have studied in English-speaking countries or if they have teaching experience in English-speaking countries.

Although in a small study of 15 participants in an EMI training workshop, Reynolds (2019) shows how EMI teachers did not consider themselves bilingual and saw themselves as content experts, not language experts. This has been confirmed by the study of Piquer Príz and Castellano-Risco (2021)

These studies demonstrate that by analysing the profiles and identities of EMI teachers, we can understand the need for targeted professional development training. Given the diversity typical of EMI contexts, perhaps a:

> "Standardization in the area of PD might be beneficial in enabling transition for students between institutions in different counties" (Macaro et al., 2021, p.15).

4.2. Certification

Connected to this idea of PD standardization is the one of Certification. This aspect has been widely explored by Macaro et al. (2019). In their research about EMI certification in Spanish universities, the authors reveal that most PD training for EMI teachers is internal, organized by single institutions and therefore quite diverse. These PD courses are still focused on linguistic training. The authors, therefore, advocate for a shift in the way PD courses for EMI teachers are given. From the necessity to include methodological training to the need for a:

> "More global accreditation system is needed to ensure homogeneity and quality of EMI provision in tertiary education and set the pathways for professional development and a more global future" (Macaro et al., 2019, p.116)

Within the certification, there are anglophone providers of EMI teaching qualifications: Oxford University EMI training, British council Teaching with English in Higher Education and Cambridge University

certificate in EMI skills. Below you can find two extracts from the descriptions of the courses offered:

> "Global student mobility and international exchange programmes create culturally and linguistically diverse student populations and institutions whose main language of communication and instruction is English. Universities can help ensure the quality of teaching and learning for all students in EMI contexts by supporting staff development in both methodology and language skills. Our English Medium of Instruction Programmes provides universities with flexible, sustainable, and bespoke training programmes for staff working across all disciplines"

Source: https://bit.ly/3XcQ87c

> "The use of English to educate our students has many geopolitical and sociocultural implications. It also has implications for our students. Our aim is that students achieve highly in their academic subject and also become proficient in English to become bilingual professionals in a global world. Learning should not be dumbed down, it should become truly international, multi-lingual, multi-cultural and motivating. These are aims that teachers share but which they do not always know how to implement. Academics are world leaders in their subjects, but they have often not been trained to teach through EMI"

Source: https://bit.ly/3iqCVZK

What emerges from these descriptions is that:

> "...certification must go beyond the measures taken by their own institution, indeed that it should have a more global reference" (Macaro, Jimenez & Lasagabaster, 2019, p.115).

4.3. EMI AND L1

The relationship between English and the use of L1 in EMI contexts has been explored by several authors. In their classroom observation and interview study, Sahan et al. (2021) reveal that EMI classes are not just English classes. L1 is integrated into EMI lectures to such an extent that for some teachers the use of L1 is: "a useful or unavoidable resource for content learning" (Shan et al., 2021, p.10).

The implications of the use of L1 in EMI classes cannot be ignored and should be included in any pedagogical training that would "offer teachers the foundations for a more systematic and strategic L1 use" (Shan et al., 2021, p.11)

This confirms what Sanchez and Garcia (2020) observed in their research about lecturers' questions. The questions were formulated in Spanish (L1) and, although only two business administration lecturers were observed, this study shows the necessity:

> "To contribute to teacher education by raising awareness of the relationship between questions, interaction, and cognition within classroom discourse, and encouraging concrete measures that could be implemented. One of them could entail teachers' reflection on their own practice…. Only in this way could lecturers be aware of their questioning strategies, their critical role, and what could be done to exploit them more effectively in both L1 and EMI educational contexts" (Sanchez-Gracia, 2018. pp.118-119).

Incorporating L1 in EMI classes can also be regarded as one of the components of the multi-semiotic approach advocated by Costa & Miar (2022). In their research, they showed that spoken language, audio-visual presentations and non-verbal communication are all part of the multimodal discourse of lectures:

> "This has clear implications for the training and support of lecturers in EMI contexts, whose attention may need to be drawn to the potential of multi-semiotic resources in making meaning and how multimodal communicative competence can be achieved" (Costa and Miar, 2022, p.293)

To put it another way, Lasagabaster (2022) states that:" L1 use is not a sign of a linguistic deficit, but rather a means to achieve an educational objective" (p.35). Of all the papers analysed, perhaps the guiding principle is the necessity of a new focus for professional development for Emi teachers based on pedagogical competencies. Studies have shown how the focus of existing training has been language focused as we can gather from the interviews carried out by Macaro et al. (2019): "Most training offered has been linguistic, but not methodological, which is needed more: EMI requires more participation" (Inf5) (p.109).

The following session will be devoted to analysing the methodological approaches included in the literature review.

4.4. METHODOLOGICAL APPROACHES

The focus on teaching methodology is essential when we talk about EMI PD but what kind of teaching methodology? Several authors have

discussed the pedagogical approach needed in EMI teacher training. Sanchez-Garcia (2018) talks about the need to incorporate some Second Language Acquisition (SLA) theories:

> "Although these are SLA theories, the present study argues that their claims and implications hold true even if the 'object' of learning changes. In university instruction, the learning aim is placed on the knowledge of academic disciplines" (Sanchez-Garcia, 2018, p.105).

Amongst the pedagogical competencies mentioned, team teaching is key. Team teaching is the collaboration between content experts and language experts that takes place in EMI classes. Several authors talk about the collaborative aspect of EMI classes. In their study, Moore et al. (2015) talk about a "Development Group" (DG), a space where content teachers and language teachers facilitate:

> "Interdisciplinary, dialogical knowledge – in the Bakhtinian sense – in relation to the shared object of English medium or CLIL instruction. As such, they may be considered as a site where teacher cognition in relation to the object may be traced and potentially restructured and transformed for the benefit of classroom practice" (Moore et al. 2015, p.93).

This study shows how tensions emerged in the boundaries crossing between the participants and their disciplines and the difficulties to create a "third space" of collaboration. Similarly, in the case study at a Catalan university Ploettner (2019) illustrates the challenges of interdisciplinary collaboration:

> "The EMITD (EMI teacher development) process studied here, as reflected in the official document, aimed at the establishment of a relationship of reciprocity and mutual development. Such collaboration requires the co-construction of participatory frameworks in which each of the expert participants, working from within their own domain of knowledge, claim authority with respect to the shared project. The data examined here reflect participatory frameworks which do not facilitate this objective. Instead, the findings reflect participatory frameworks in which the language specialist claims superior authority with respect to the EMITD process. It is important to recall the significance of the participation frameworks established in initial sessions as the foundation upon which following session interactions will be based. For this reason, facilitation of a more reciprocal relationship with more equal distribution of authority in this initial session is strongly recommended…As stated previously, interdisciplinary collaboration for EMI is a complex process which involves a range of obstacles, many of which involve

> traditional institutional hierarchies and the interactional projection of authority. Overcoming such obstacles requires that language experts and other staff responsible for the organization and implementation of such projects be aware of these factors" (Ploettner, 2019, pp.283-284).

Although not always easy to implement and assess, Lasagabaster (2022) sees team teaching as an effective way to tackle those language issues that EMI teachers don't feel comfortable dealing with and most importantly team teaching can:

> "Do away with the pedagogical solitude characteristic at tertiary level, where lectures usually work on their own in their classes, in contrast with primary and secondary education, in which the coordination between teachers is fostered to a much greater degree (Lasagabaster, 2022, p.28).

4.5 Examples of Professional Development courses

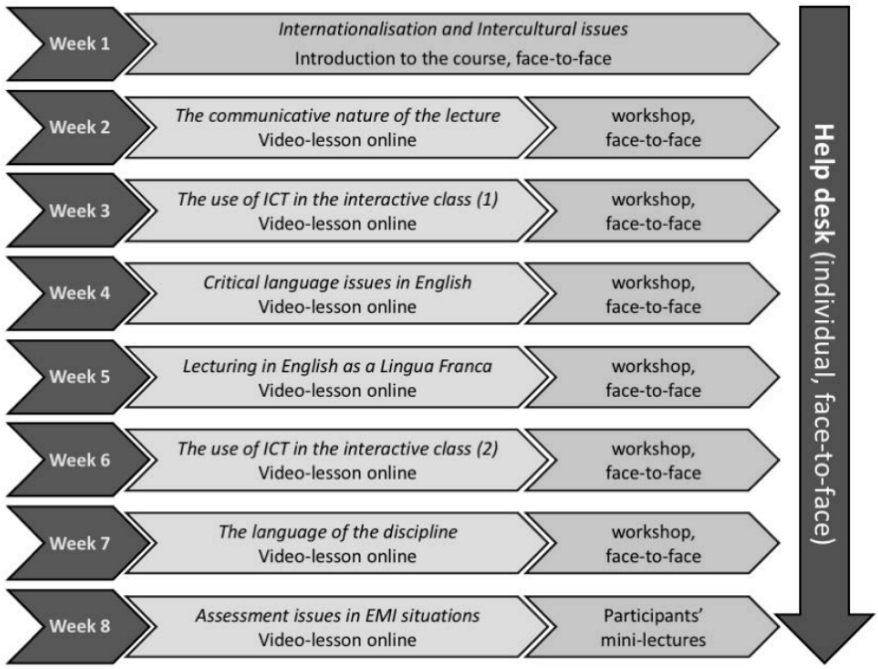
This session presents examples of professional development courses for EMI that are included in the literature review, in order to get a better overview and understanding of the relevant literature.

In the Academic Lecturing programme developed at Ca Foscari University in Venice (picture 4), Borsetto and Bier (2021) set up this program with the objective of:

> "Supporting academic staff in this transition, the Academic Lecturing programme has been set up in a medium-sized public university in the north-east of Italy: it is specifically designed for lecturers who teach their subject through English and aims to raise their awareness of the impact of the internationalisation process on teaching, the more extensive set of skills needed for teaching and learning in English, and the increased heterogeneity of the student population. The purpose of the programme is also to help participants try their hand at new teaching methods and new technologies as a means of making lessons more interactive, thus increasing their accessibility, and making them more effective, and to help participants to improve their strategic use of English within their disciplinary field" (Borsetto and Bier, 2020, p.107)

PICTURE 4 *Academic Lecturing*

FIGURE 2. *Academic Lecturing* current editions: blended format



Source: Borsetto & Bier, 2020, p.117

In their pedagogical proposal for EMI for in-service EMI teacher training (picture 5), Mendez-Garcia and Agulló (2020) designed a course after collecting data via case studies and focus group interviews of EMI teachers at the University of Jaen:

> "Research involving EMI lectures has allowed authors to identify key content for EMI teacher training in three fields: shifting methodologies, scaffolding and-beyond language and methodology-interculturality, an aspect not often discussed in EMI literature, but which holds paramount importance in higher education settings given the intense internationalization that tertiary institution face at present" (Mendez-Garcia & Agulló, 2020, p.226).

Picture 5 *Pedagogical proposal for EMI training*

Table 5. Procedures for EMI teaching

	Pedagogical procedures			Implementation
Methodology	Translanguaging (codeswitching) and discourse strategies			Use of both the L1 and the L2 to scaffold content and language. Both languages are equally valued. L1 is used to translate difficult content or language items. Discourse strategies may include translanguaging and other techniques to facilitate the transfer of content in lectures (García-Sánchez, 2019)
	Scaffolding of content and language	Materials	Adaptation of materials: addition, deletion, modifying, simplification, reordering	All those resources that focus on adapting materials; incorporating more elements (written or visual) into texts; modifying the language/content of academic texts; simplifying either the language or content; and reordering the different elements in an academic text.
		Input	Input tailoring	Simplifying input (content and/or language) provided by the teacher so it is "tailored" to students' needs and level.
			Input enhancement	Explicit focus on specific vocabulary or grammatical expressions before or after working with academic texts to improve comprehension and reinforce language learning (Wilkinson, 2018), i.e., vocabulary lists, conceptual maps, and availability of language expressions.
			Use of questions	Used to check previous knowledge, confirm comprehension, trigger students' participation, negotiate meaning, make input more comprehensible, repeat content, and focus on (meta)language (Dafouz & Sánchez, 2013).
			Speakers' volume and pace	Controlling the lecturer's speech, slowing the speed and increasing the volume.
			Non-verbal	Use of facial and body expressions to clarify language and emphasize key concepts. Maintaining eye contact to engage students and check their comprehension, and using body language and facial expressions to emphasize core content and clarify language.
		Output[1]	Communication strategies	Achievement strategies: use of paraphrases, conscious transfer, and mime. Reduction strategies: topic, message, and/or semantic.
				Self-performance Other-performance Processing time pressure
				Direct Indirect Interactional
			Negotiation of meaning	Comprehension checks (tag questions + repetitions), confirmation checks, and clarification requests
Evaluation	Using alternative forms of evaluation// Process-oriented evaluation.			Tests with multiple-format questions, projects, presentations, and workshops.

Source: Mendez-Garcia and Agulló, 2020, p.225

Despite its limitation, this study aims to fill the research gap in EMI pedagogy, with an interesting reference to the importance of non-verbal language and the use of effective discourse strategies, already suggested by Shan et al. (2021).

5 CONCLUSIONS

Although studies have been conducted by several authors, there are still gaps in EMI research and professional development that need to be addressed. We have mentioned the lack of a common framework of practices when designing and implementing training courses. We have also seen how they are mostly organized by single institutions and when professional development courses are offered, they still have a linguistic approach.

In this session, we suggest some recommendations to follow when planning and delivering training courses for EMI teachers. These recommendations are based on the results analysed in the literature review.

EMI professional development courses should prioritize a methodological and pedagogical approach. This includes teacher training focused on a student-centred approach and classroom interaction. Several studies, including the study of Ismailov & Yamamoto (2021), show how a teacher-centred approach is still a "barrier to students' participation" (p.3441).

Mendez-Garcia & Agullo (2020) included the scaffolding of content and language in their procedure, showing its relevance when teaching EMI classes. There is, in fact, a need for additional support when learning but also teaching in a language different from L1. Furthermore: "Scaffolding techniques and materials in EMI is having a washback effect on lecturers' classes delivered in Spanish" (Mendez-Garcia and Agullo, 2020, p. 222).

When planning pedagogical training for EMI teachers, it would be beneficial to include a multimodal approach as an effective method for EMI teaching. Teachers should be aware of the different modes available (verbal and non-verbal language, body language and visual language) as important tools to achieve their educational goals. Within this context, discourse strategies play a significant role in EMI teacher training initiatives This is because EMI classes are also bilingual classes, therefore a comprehensive knowledge of all the discourse strategies available, such as the strategic use of L1, translanguaging in EMI classrooms,

codeswitching, effective questioning; would be beneficial for both teachers and students.

Team teaching is another important aspect to incorporate into EMI training. The collaboration between content teachers and language teachers in EMI classes could be beneficial for tackling the language issues of EMI classes. This is, however, one of the most challenging aspects of course design in terms of implementation and assessment and should be considered carefully when planning EMI training courses. Despite the difficulties of the collaboration between content and language experts, Ploettner (2019) acknowledges its benefits:

> "The proposed benefits of interdisciplinary collaboration between content and language experts for EMI include the interchange of content and language knowledge, pedagogical methods, and establishment of inter-departmental ties, aside from the stated goal of assisting content teachers to develop their EMI expertise and ensure quality instruction in English" (p.266).

Let us conclude with an observation about professional development courses. They represent an important part of our professional life. They are an opportunity to reflect and renew our own teaching practice. They also help to avoid the "pedagogical solitude characteristic at the tertiary level" (Lasagabaster, 2022, p.28).

Teaching content in a different language requires important effort and new skills. EMI professional development initiatives are therefore vital to improving our expertise. As stated by Lasagabaster (2022):

> "Research on EMI should therefore consider the impact of professional development programs on EMI teaching. Lecturers are clamouring for this type of support, while institutions seek successful strategies based on empirical evidence that can be shared with their teaching staff and implemented in their own faculties… Governing bodies should be made aware of this so that the necessary means are eventually devoted to the much needed and demanded professional development programs" (p.32)

7. REFERENCES

Borsetto, E., & Bier, A. (2021). Building on International Good Practices and Experimenting with Different Teaching Methods to Address Local Training Needs: The Academic Lecturing Experience. Revista Alicantina De Estudios Ingleses, (34), 107. 10.14198/raei.2021.34.03

Bradford, A. (2021). Emma Dafouz and Ute Smit. 2020. ROAD-MAPPING English Medium Education in the Internationalised University. Cham, Switzerland: Palgrave Macmillan. 163 pp. ISBN: 978-3-030-23462-1. Revista Alicantina De Estudios Ingleses, (34), 221. 10.14198/raei.2021.34.10 Chapter 1 O10.4018/978-1-7998-2318-6.ch0

Contero Urgal, C. (2019). Law and Business Students' Attitudes towards Learning English for Specific Purposes within CLIL and Non-CLIL Contexts. Languages, 4(2), 45. 10.3390/languages4020045

Costa, F., & Mair, O. (2022). Multimodality and pronunciation in ICLHE (Integration of Content and Language in Higher Education) training. Innovation in Language Learning and Teaching, 16(4-5), 281-296. 10.1080/17501229.2022.2053130

Curle, S., Sahan, K., & Jablonkai, R. R.Curle English_in_HE_litt_review (1)

Dafouz, E. (2021). Repositioning English-Medium Instruction in a Broader International Agenda: Insights from a Survey on Teacher Professional Development. Revista Alicantina De Estudios Ingleses, (34), 15. 10.14198/raei.2021.34.08

Ege, F., Yuksel, D., & Curle, S. (2022). A corpus-based analysis of discourse strategy use by English-Medium Instruction university lecturers in Turkey. Journal of English for Academic Purposes, 58, 101125. 10.1016/j.jeap.2022.101125

English-Taught Programmes in European Higher Education ACA Papers on International Cooperation in Education The State of Play in 2014 Exploring professional collaboration

Galloway, N., & Mckinley, J. (2021). Englishization of Higher Education. Springer International Publishing. 10.1007/978-3-030-79143-8_123

Haines, K. (2017). Purposeful interaction and the professional development of content teachers: Observations of small-group teaching and learning in the international classroom. In J. Valcke, & R. Wilkinson (Eds.), Integrating Content and Language in Higher Education: Perspectives on Professional Practice (pp. 39-58). Peter Lang. https://doi.org/10.3726/978-3-653-07263-1

Hultgren, A. K. (2016). Domain Loss: the rise and demise of a concept. Investigating English in Europe (pp. 153-158). De Gruyter. 10.1515/9781614518952-026

Ismailov, M., & Yamamoto, Y. (2021, November). What makes an effective learner-centred EMI classroom in Higher Education? A qualitative systematic examination of students' perception using a thematic synthesis approach. In Proceedings of ICERI2021 Conference (Vol. 8, p. 9th).

Lasagabaster, D. (2022). English-medium instruction in higher education. Cambridge University Press. 10.1017/9781108903493

Macaro, E., Akincioglu, M., & Han, S. (2020a). English medium instruction in higher education: Teacher perspectives on professional development and certification. International Journal of Applied Linguistics, 30(1), 144-157. 10.1111/ijal.12272

Macaro, E., Akincioglu, M., & Han, S. (2020b). English medium instruction in higher education: Teacher perspectives on professional development and certification. International Journal of Applied Linguistics, 30(1), 144-157. 10.1111/ijal.12272

Macaro, E., Jiménez Muñoz, A. J., & Lasagabaster, D. (1970). The Importance of Certification of English Medium Instruction teachers in Higher Education in Spain. Porta Linguarum Revista Interuniversitaria De Didáctica De Las Lenguas Extranjeras, (32), 103-118. 10.30827/pl.v0i32.13702

Macaro, E., Sahan, K., & Rose, H. (2021). The profiles of English medium instruction teachers in higher education. International Journal of Applied Linguistics, 31(3), 458-474. 10.1111/ijal.12344

Macaro, E., & Tian, L. (2020). Developing EMI teachers through a collaborative research model. Journal of Multilingual and Multicultural Development, ahead-of-print(ahead-of-print), 1-16. 10.1080/01434632.2020.1862131

Muttaqin, S. (2022). Professional Development for English-medium Instruction Lecturers: A Critical Review. EAI. 10.4108/eai.9-10-2021.2319689

Nieto Moreno de Diezmas, E., & Fernández Barrera, A. (2021). Main Challenges of EMI at the UCLM: Teachers' Perceptions on Language Proficiency, Training and Incentives. Revista Alicantina De Estudios Ingleses, (34), 39. 10.14198/raei.2021.34.02

Piquer-Píriz, A. M., & Castellano-Risco, I. O. (2021). Lecturers' Training Needs in EMI Programmes: Beyond Language Competence. Revista Alicantina De Estudios Ingleses, (34), 83. 10.14198/raei.2021.34.05

Ploettner, J. C. (2019). A critical look at teacher development for English-Medium Instruction. Language Learning in Higher Education (Berlin, Germany), 9(2), 263-287. 10.1515/cercles-2019-0016

Reynolds, A. (2019). Constructing Lecturers' Language Identities through EMI Training. Recherche Et Pratiques Pédagogiques En Langues De Spécialité, 38(Vol. 38 N°2)10.4000/apliut.7210

Sahan, K., Rose, H., & Macaro, E. (2021). Models of EMI pedagogies: At the interface of language use and interaction. System (Linköping), 101, 102616. 10.1016/j.system.2021.102616

Sánchez-García, D. (2018). Teacher Questioning: Exploring Student Interaction and Cognitive Engagement in Spanish and EMI University Lectures. Porta Linguarum Revista Interuniversitaria De Didáctica De Las Lenguas Extranjeras, (3), 103-120. 10.30827/Digibug.54304

Van den Doel, R. (2022). The Englishization of higher education in Europe. Canadian Association for the Advancement of Netherlandic Studies.

Wilkinson, R. (2018). Content and language integration at universities? Collaborative reflections. International Journal of Bilingual Education and Bilingualism, 21(5), 607-615. 10.1080/13670050.2018.1491948

EL USO DE BLOGGING, AULA INVERTIDA Y VIDEOTUTORIALES EN LA PRODUCCIÓN ORAL EN INGLÉS

NICOLAS MONTALBAN MARTINEZ
Centro Universitario de la Defensa de San Javier
Universidad Politécnica de Cartagena

1. INTRODUCCIÓN

Con el propósito de mejorar el rendimiento académico de los estudiantes y mantener su motivación por aprender, los docentes de idiomas se han propuesto a menudo emular metodologías que fueran capaces de satisfacer las necesidades académicas y personales de los estudiantes. Con el objetivo de maximizar la involucración del estudiante en el aula de inglés, han ido surgiendo diferentes metodologías como alternativa a enseñanzas más tradicionales que giran en gran medida alrededor de la impartición de contenidos por parte de un docente. Entre estas alternativas cabe mencionar la metodología de aula invertida, el uso de Blogging y videotutoriales.

Este proyecto de innovación docente nace de la necesidad de investigar el impacto de la utilización del Blogging, los videotutoriales y la metodología de aula invertida en la adquisición de la competencia oral en la asignatura de inglés. Durante el curso académico 2020-21, cuatro grupos diferentes de estudiantes del Grado en Organización Industrial realizaron tres videotutoriales por parejas a través de los cuales también adquirieron contenidos estudiados en clase. A través de una encuesta que los estudiantes rellenaron al finalizar el curso, pudimos determinar la valoración positiva de los estudiantes en relación con el uso de estas metodologías.

1.1. AULA INVERTIDA

Durante las últimas dos décadas, el modelo pedagógico de aprendizaje invertido ha ido ganando popularidad en diferentes contextos educativos y en diversas disciplinas, incluida la enseñanza de segundas lenguas. En términos generales, un enfoque de aprendizaje invertido implica impartir y transferir instrucción directa y conferencias fuera del aula, lo que permite a los estudiantes revisar y estudiar el material de aprendizaje a su propio ritmo, "en cualquier momento y en cualquier lugar" (Lee y Wallace, 2018, p. 63). Esta forma de introducir en el aula contenidos y conceptos relevantes por adelantado permite a los profesores dedicar tiempo de clase a construir el conocimiento de los estudiantes y fomentar la interacción y participación entre ellos (Dallimore, Hertenstein y Platt, 2010).

El término “aula invertida” fue acuñado por Jonathan Bergman y Aaron Sams en 2012. Estos profesores de Química tenían como objetivo apoyar a los estudiantes que no habían podido asistir a clase por algún motivo para que no se quedaran atrás. Con este fin, decidieron grabar el nuevo contenido de sus conferencias para permitir que los estudiantes ausentes tuvieran acceso a este a través de videos instructivos. Este proceso de aprendizaje invertido no solamente tuvo un efecto académico positivo en los alumnos que no habían podido acudir a clase, sino también en los que lo hacían de forma regular, ya que estos pudieron revisar y profundizar en los nuevos contenidos. Este modelo pedagógico ofreció flexibilidad a los estudiantes y los hizo responsables de parte del proceso de aprendizaje. Desde entonces, el modelo de aprendizaje invertido se ha implementado en muchos otros entornos universitarios y universitarios.

Hay un amplio consenso entre muchos educadores e investigadores sobre los beneficios educativos del aprendizaje invertido. Entre los efectos positivos, los investigadores (Alvarez, 2012; Fulton, 2012; Hung, 2015) destacan que los estudiantes tienen más oportunidades de involucrarse en el aprendizaje activo a través de su participación en actividades interactivas y de orden superior y que esto conduce a una optimización de la clase. uso del tiempo. Lockwood (2014), por ejemplo, sostiene que un enfoque de aprendizaje invertido puede impulsar las habilidades de

pensamiento de orden superior de los estudiantes, como el análisis, la síntesis, la colaboración y la evaluación, o como dice Davis (2016, p. 2).

Hasta la fecha, muy pocos estudios se han centrado en la eficacia de la educación invertida en la enseñanza de un segundo idioma y distintos resultados de aprendizaje. Entre estos estudios, vale la pena destacar a Lee y Wallace (2018) que utilizaron un enfoque de investigación basado en la acción para examinar la motivación de la L2 y la participación de los estudiantes en el proceso de aprendizaje. Su estudio se centró en los efectos de la educación invertida en los estudiantes universitarios coreanos de inglés, 39 estudiantes aprendieron inglés utilizando un enfoque de enseñanza de lenguaje comunicativo y 40 un enfoque de educación invertida. En términos de logro, los resultados mostraron que los estudiantes de la educación invertida superaron a los del modelo no invertido. En cuanto a la participación de los estudiantes en el proceso de aprendizaje, los de la clase invertida estuvieron más comprometidos ya que demostraron (p.78) “desarrollar una comprensión más profunda del contenido que los de la clase no invertida”.

El modelo permitió a los estudiantes preparar sus lecciones a su propio ritmo y les dio mayor control sobre su propio aprendizaje. A medida que el aula se volvía más centrado en el estudiante, aumentaban también las posibilidades de promover la motivación para aprender y la autoeficacia de los estudiantes. Challob (2021) persiguió investigar los efectos del aprendizaje invertido en el rendimiento de la escritura en inglés y la motivación para aprender de los estudiantes. Los resultados del estudio mostraron que este modelo pedagógico promovió (p.1) "un entorno de aprendizaje colaborativo fácil de usar debido a la gran cantidad de conocimientos de lenguaje y escritura adquiridos. ". Todo esto condujo a una mejora de la autonomía y la motivación en inglés de los estudiantes. Más recientemente, Vitta y Al-Hoorie (2020) realizaron una meta análisis de los efectos de las intervenciones de aprendizaje invertido en L2. Sus resultados revelaron que el aprendizaje invertido era un enfoque efectivo, ya que los estudiantes que se prepararon con anticipación pudieron seguir la lección con mayor facilidad. Los mejores resultados se obtuvieron con la escritura y con la lengua hablada, ya que el profesor tenía más tiempo para involucrar a los estudiantes (p.18) "en el

pensamiento sobre los procesos involucrados y reforzar su aprendizaje aprovechando el tiempo extra de clase" que facilitó el retorno.

> "en el pensamiento sobre los procesos involucrados y reforzar su aprendizaje aprovechando el tiempo extra de clase" que facilitó el aula invertida.

Entre los trabajos que han investigado los efectos de la formación invertida en los contextos de ESP, merece destacarse la de Montalbán (2019) que exploró la Clase Invertida y la gamificación como herramientas para fomentar la práctica de la composición de textos en inglés con fines específicos y el uso de fraseología. Los resultados en la asignatura Traducción para el Turismo y los Ocio indicaron que el 75% de los estudiantes percibieron no solo la Clase Invertida, sino también herramientas motivacionales como Kahoot como mecanismos motivadores. Más recientemente, Rezaei y Shahrokhi (2021) han investigado la efectividad de la enseñanza del vocabulario de ESP entre los estudiantes iraníes implementando la metodología de formación invertida. Los hallazgos revelaron que esta metodología tuvo efectos significativos en el aprendizaje del vocabulario de los estudiantes iraníes en cursos de ESP.

1.2. BLOGGING

Los blogs o weblogs son espacios de escritura en la web en los que tanto la escritura como la edición se gestionan a través de un navegador web e inmediatamente adquieren un acceso público en internet (Godwin-Jones, 2003). También se les ha descrito como diarios en línea (Cobanoglu, 2006). Sea cual sea la definición, el blogging es una de las aplicaciones de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TICs) a la educación que ha adquirido un uso popular en las aulas para la mejora de la competencia lectora y escritora en la enseñanza de lenguas. Desde principios de siglo, un buen número de trabajos, normalmente menores, se han llevado a cabo intentando averiguar el resultado de la integración de los blogs en el proceso de enseñanza-aprendizaje (Campbell, 2003, 2004; Ward, 2004; Pinkman, 2005; Zhang, 2009; Arslan & Şahin-K□z□l, 2010; Montaner, 2017; Fithriani et al. 2020). Dichos trabajos se centran en la instrucción de lenguas extranjeras y en el uso beneficioso de los blogs para el aumento de la adquisición de competencias.

Ese es el caso de Cobanoglu (2006), que realizó un estudio sobre el uso de blogs para estudiantes del sector hotelero, concluyendo que la mayoría de ellos encontraron que el uso de blogs era fácil y efectivo para aprender nuevo material sobre temas de clase. También benefició la interacción entre compañeros. Zhang (2009) se centró en el aprendizaje reflexivo y sugirió mejorar la escritura de inglés haciendo que los estudiantes registren sus experiencias en weblogs. La conclusión del estudio señaló que "Los entornos de Weblog pueden promover actividades reflexivas en los estudiantes ya que alargan la distancia entre los estudiantes y el contenido a ser aprendido" (p. 71). Sin embargo, Zhang también señaló que el uso de weblogs no necesita limitarse a la escritura de diarios, ya que se pueden utilizar para implementar una variedad de métodos pedagógicos en la enseñanza del inglés como lengua extranjera.

Aljumah (2012) descubrió, entre otras cosas, que los estudiantes preferían escribir en blogs que en papel, como se hacía tradicionalmente. También dijeron ser más creativos, seguros de sí mismos y tener una actitud más positiva al escribir en blogs. Sin embargo, algunas desventajas, como la falta de comentarios y correcciones, el comportamiento pasivo, la distracción, el tiempo invertido y los problemas informáticos (p. 111) debían tenerse en cuenta. Por su parte, Aydin (2012) presentó una revisión muy detallada de la literatura sobre el uso de blogs donde se consideraron factores como los efectos en la conciencia de la cultura objetivo, la interacción y la comunicación o las habilidades lingüísticas básicas. El estudio dio recomendaciones prácticas para los profesores y enfatizó la necesidad de más investigación. Enfocándose en la habilidad de comprensión de lectura y motivación para escribir, respectivamente, los trabajos de Yakut & Aydin (2017) y Özdemir & Aydin (2017) descubrieron que el uso de blogs por sí mismos no garantizaban un mejor rendimiento en la comprensión lectora y no aumentaban la motivación.

En un contexto de formación profesional, Montaner (2017) mostró cómo el uso del blog podría ser beneficioso para la lectura y habilidades del vocabulario en estudiantes de ESP, aunque no para la competencia en la escritura. Sin embargo, un estudio posterior en línea (2019) a estudiantes que realizaban el mismo tipo de formación demostró que las habilidades de escritura de un curso de ESP se mejoraron gracias al

blogging. Por su parte, Kleanthous & Cardoso (2016) encontraron que el uso interactivo de blogs en el aula de ESP tuvo un impacto positivo en la escritura de los estudiantes y en las habilidades de hablar y leer.

Además de los trabajos mencionados anteriormente, Montaner y Montalbán (2021) llevaron a cabo un estudio sobre el aumento del uso de unidades fraseológicas en la traducción y composición de textos en inglés para propósitos específicos a través de un blog en un entorno de Aula Invertida. De la experiencia se desprende que el Blogging y el Aula Invertida son instrumentos muy válidos para el desarrollo y la consolidación de habilidades de traducción y la composición de textos en inglés para propósitos específicos.

2. OBJETIVOS

En la propuesta del presente proyecto de investigación propusimos cuatro objetivos:

2.1. Creación de materiales (videotutoriales) con los que los alumnos puedan adquirir y reflexionar sobre los contenidos teóricos vinculados con los prácticos

2.2. Poner a disposición de todos los alumnos de la asignatura los materiales en forma de videotutoriales creados por los alumnos en el Blog/Aula Virtual

2.3. Observar, mediante técnicas estadísticas, el progreso realizado en los alumnos a lo largo del curso

2.4. Determinar, mediante una encuesta online a los alumnos, la acogida positiva, negativa o neutra de esta metodología entre los estudiantes

3. METODOLOGÍA

El carácter innovador de este proyecto docente implica a los profesores y al alumnado de cuatro asignaturas que se imparten en el Grado de

Ingeniería de Organización Industrial del Centro Universitario de la Defensa de San Javier. El entorno de estas asignaturas es el ideal para encuadrar este Proyecto de Innovación Docente, ya que nos permite abordar el aprendizaje de los alumnos desde esta perspectiva. Cabe destacar que los alumnos del Grado de Organización Industrial reciben la docencia de la asignatura de inglés (Inglés general, Inglés Técnico I y II e Inglés de Gestión) durante los cuatro años del grado a diferencia de otros grados de ingeniería. Los alumnos asumen la importancia que tiene dominar la lengua inglesa para el desempeño de sus futuras carreras profesionales como miembros del Ejército del Aire. La implementación de Blogging, Aula Invertida y Videotutoriales para la mejora de la producción oral en inglés, adquiere por lo tanto gran relevancia en este contexto educativo

Este proyecto fue desarrollado en cinco fases:

- (1) Cuestionario inicial sobre Blogging y Videotutoriales en el enfoque Flipped Classroom, para conocer sus conocimientos previos sobre estas metodologías.
- (2) Realización de videotutoriales. Estas actividades fueron subidas por los mismos alumnos a un blog creado por ellos.
- (3) Coevaluación de los trabajos por los propios alumnos, con los mismos criterios que ha empleado el profesor.
- (4) Comparación de resultados dados por el profesor con las calificaciones dadas por los propios alumnos. Se realizaron 4 evaluaciones de la competencia oral de inglés, la primera con una examen oral tradicional y las tres restantes con los videotutoriales realizados por los alumnos.
- (5) Repetición del cuestionario inicial para ver el conocimiento adquirido por los alumnos sobre Blogging y videotutoriales en el enfoque Flipped Classroom..

4. RESULTADOS

Con respecto al primer objetivo, los estudiantes realizaron 3 videotutoriales a lo largo del curso académico. Los estudiantes utilizaron los contenidos teórico-prácticos de la asignatura por medio de actividades sincrónicas y asincrónicas de composición de vídeos. Estas actividades fueron subidas por los mismos alumnos a un blog creado por ellos. Para la realización de los videoturiales, los estudiantes utilizaron la herramienta Screencast-O-Matic. Cada videotutorial se centraba en contenidos revisados en clase. Los estudiantes recibieron las siguientes instrucciones para la elaboración de los videotutoriales:

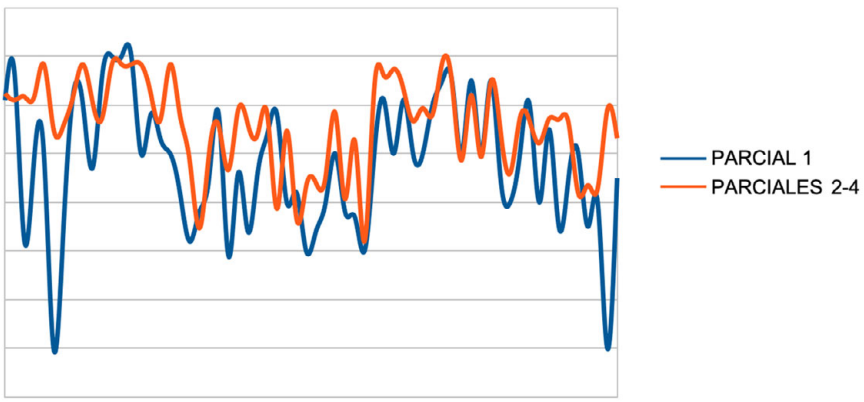
1. El videotutorial se hará por parejas
2. Cada alumno hablará durante 3 minutos, por lo que cada videotutorial será de 6 minutos máximo. Habrá que elaborar también un Kahoot de 5 preguntas sobre el tema desarrollado. Este Kahoot no tiene que aparecer en el vídeo. Se empleará la lengua inglesa en todo momento
3. Si hubiera algún grupo de 3, el videotutorial durará 6 minutos
4. Se utilizará la herramienta gratuita Screencast-O-Matic, introduciendo un PPT para explicar visualmente lo que se vaya diciendo. Deben aparecer las caras de los alumnos mostrando el PPT con lo que van explicando.
5. Se atenderán las siguientes partes: (1) Introducción: Debe motivar al usuario, en nuestro caso al alumno, además de estar enfocada en los conceptos generales. (2) Orientación inicial: Se desarrollan los contenidos con detalle. (3) Aplicación: Se dan a conocer ejemplos, de preferencia prácticos y se finaliza el tema. (4) Conclusión: Se da a conocer lo que se aprendió y se ofrece retroalimentación.
6. Aspectos a evaluar en el videotutorial: (1) Que sea atractivo y dinámico (2) Que mantenga la atención (3) Interacción, duración y motivación (4) Además de ello, los alumnos atenderán a los criterios de un examen oral (Pronunciation, Use of English, Syntax and Grammar, Rhythm, Intonation and Volume and Vocabulary).

Con respecto al segundo objetivo, un alumno de uno de los grupos se ofreció voluntario para crear el blog del proyecto y para también subir todos los videotutoriales de los compañeros/as.

Por último y con relación al tercer objetivo, las encuestas que los estudiantes rellenaron al finalizar el curso nos permitieron establecer como, una valoración positiva en el uso de Blogging y videotutoriales por parte de la gran mayoría de los estudiantes.

En el estudio comparativo de las dos técnicas observamos cómo visualmente los cuatro grupos (alfa 1, alfa 2, beta 1 y beta 2) han experimentado mejoras en las notas obtenidas.

FIGURA 1. *Notas orales obtenidas por ambos métodos*

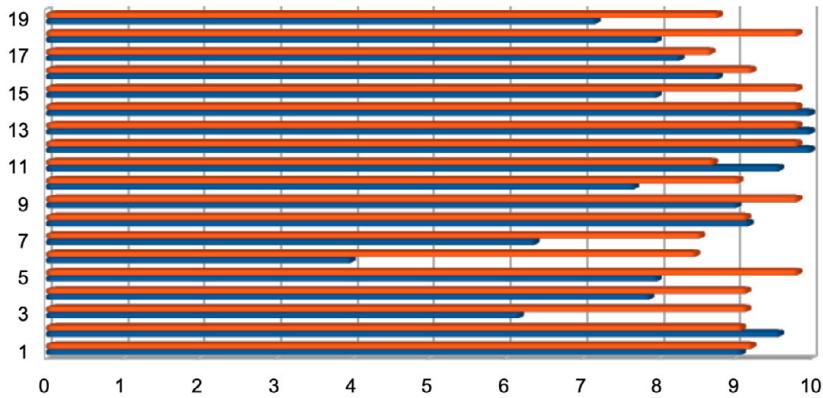


Fuente: Autor

Considerando que los parciales 2-4 parecen estar por encima del parcial realizado por parte de cada alumno por separado, aquí deducimos una mejora a nivel académico. Si estudiamos los resultados de cada alumno separado por grupos observamos resultados parecidos en cada grupo por separado:

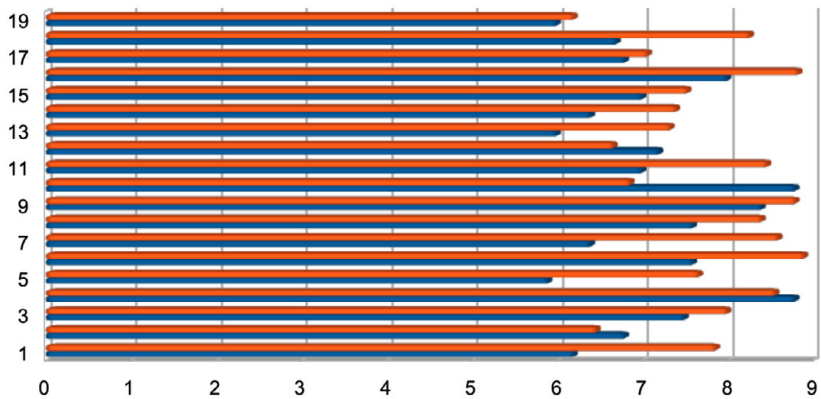
En las sucesivas gráficas se observan las notas del primer parcial en azul, y la media de lo obtenido en los tres siguientes parciales en naranja.

FIGURA 2. *Resultados en Alfa 1*



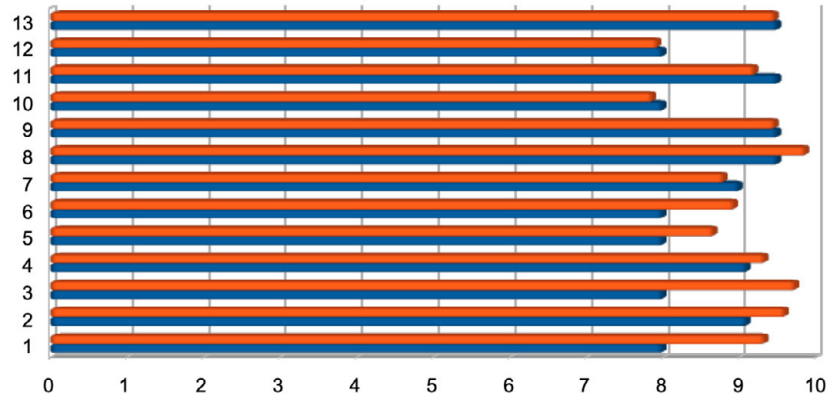
Fuente: Autor

FIGURA 3. *Resultados en Alfa 2*



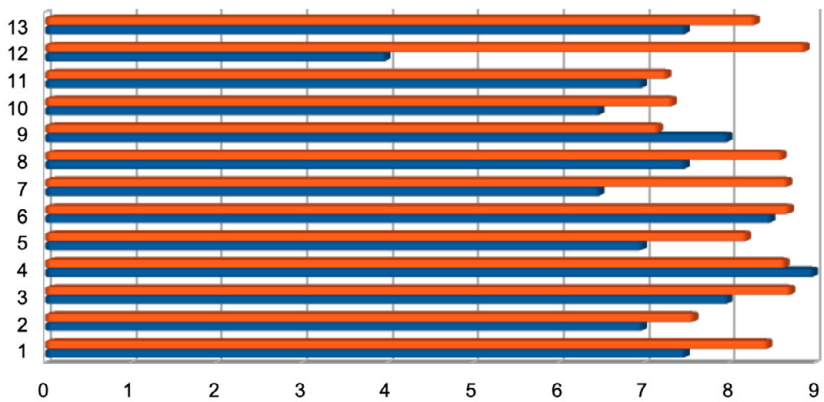
Fuente: Autor

FIGURA 4. *Resultados en Bravo 1*



Fuente: Autor

FIGURA 5. *Resultados en Bravo 2*



Fuente: Autor

Aquí se muestran los resultados de percepción finales comparados con los de la encuesta inicial:

TABLA 1. *Respuestas a la pregunta "¿Qué es el Blogging para ti?"*

Inicial	Final
Hablar sobre un tema de interés, aconsejando, dando nuestra opinión o simplemente contando hechos que nos ocurren. Es una forma de expresión libre que se comparte con terceros Herramienta de trabajo	Una forma alternativa útil y dinámica de aprender inglés y postear textos y experiencias
Escribir en un blog una redacción	**Interactuar con la red**
Aprendizaje cooperativo de cualquier asunto ya sea académico o de un ámbito de ocio	Una herramienta de enseñanza
Nunca lo he utilizado	Es una manera de aprender, haciendo uso de la tecnología
Un blog interactivo para mejorar nuestra expresión escrita	El Blogging para mí es el uso de herramientas web, con el objetivo de mejorar la experiencia del aprendizaje. En mi opinión, hace más ameno el proceso
Una red social donde se comparte información	Una forma de mejorar la escritura en ingles de una forma cooperativa donde cada alumno ve los comentarios de los demás

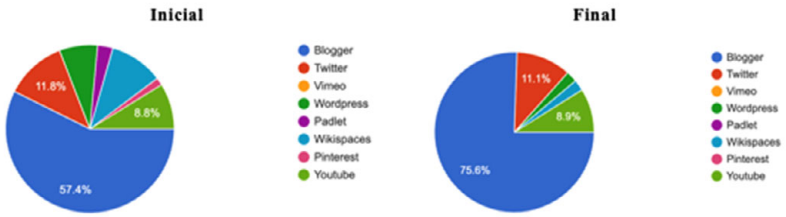
Fuente: elaboración propia

TABLA 2. *Respuestas a la pregunta "¿Puedes pensar en formas de trabajar mediante el Blogging?"*

Inicial	Final
No lo sé	Evaluando a otros compañeros
Escribir de vez en cuando nuestra experiencia sobre el día a día o opinión personal sobre algún hecho reseñable	Mediante un blog común en el que subamos los writing
Llevando a cabo uno sobre un tópico de interés, siendo esté el factor más relevante y que motive el esfuerzo y trabajo, durante cierto periodo de tiempo	Intercambio de escritos entre compañeros para aprender de manera conjunta
Escribiendo los textos y corrigiendo entre todos	Creando un blog del curso en el que se suban los writtings que realicemos durante el curso
Colgar posts en el blog	Colgar topics en el Blogs y escribir sobre ellos
Supongo que será como una nube donde iremos subiendo nuestros writings	Subiendo los writings a un blog común y aprender unos de otros, compartir las formas de escribir de cada uno, y aprender leyendo los writing de los compañeros, tanto de las cosas que estén mal como de las que estén bien

Fuente: elaboración propia

FIGURA 6. *Ejemplos de Blogging según el alumnado*



Fuente: elaboración propia

Sobre las ventajas de utilizar Blogging, la encuesta inicial arrojaba los siguientes resultados: para un 33,8% sería "interactuar con los profesores", para un 61,8% sería "aprender a escribir en inglés de forma breve y concisa", y para 4,4% "aprender el uso correcto de internet". En la encuesta final, un 46,7% considera que es "interactuar con los compañeros y con el profesor", un 37,8% "aprender a escribir en inglés de forma breve y concisa", mientras un 15,6% considera una ventaja "aprender el uso correcto de internet".

Entre los inconvenientes del Blogging, en el cuestionario inicial destaca la opinión de la controversia de los temas a tratar como un problema para desarrollar las tareas, mientras en el final se comenta mayoritariamente que sólo se puede trabajar cuando hay internet. En cuanto a si se ha escuchado o leído sobre Aula Invertida, un 83,8% dice que no en la encuesta inicial, siendo un 75,6% de síes en la encuesta final.

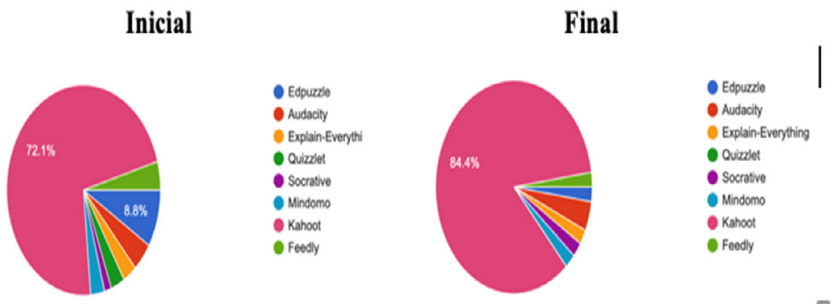
***TABLA 3**. Respuestas a la pregunta "¿Qué es para ti el Aula Invertida?"*

Inicial	Final
No lo sé	Una manera diferente y avanzada de aprender en clase
Un método diferente de transmitir conocimientos, de forma tecnológica	Un aula del revés
No lo he oído nunca	Intentar enseñar en clase por parte de los alumnos
Una clase en el que los alumnos se corrigen entre ellos	El trabajo en casa por parte del alumno, para después preguntar dudas al profesor
El alumno aprende en casa en lugar de en la clase, para después trabajar con el profesor en clase. Es el opuesto al método tradicional de tareas en casa y lecciones en clase	El uso de plataformas virtuales para las clases
Que los alumnos hagan de profesor y el profesor de alumno	Que se pueda aprender tanto dentro como fuera del aula

Fuente: elaboración propia

En la pregunta sobre cómo usar el Blogging dentro de la metodología Flipped Classroom (Aula Invertida), se obtuvieron los siguientes resultados: para un 54,4% de alumnos en la encuesta inicial es "escribir/redactar en inglés en el blog", siendo un 66,7% en la final. Un 14,7% en la inicial considera que se trata "publicar un comentario en inglés en el blog", siendo la proporción en la final de 14,7%. Importante es también mencionar el 30,9% que considera la opción "responder a comentarios de otros compañeros o profesor en inglés en el blog", siendo la proporción en la final de un 17,8%.

FIGURA 7. *Herramientas para trabajar el Aula Invertida según el alumnado*

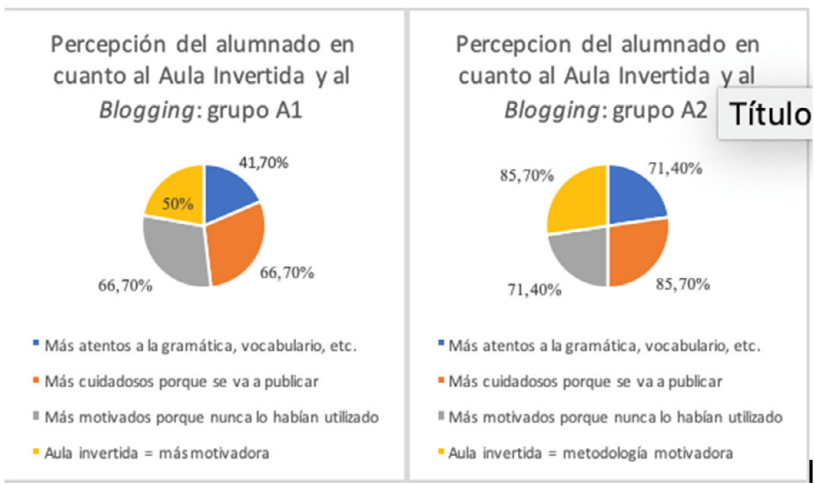


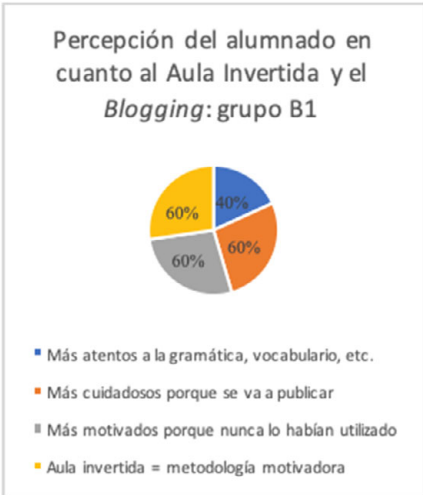
Fuente: elaboración propia

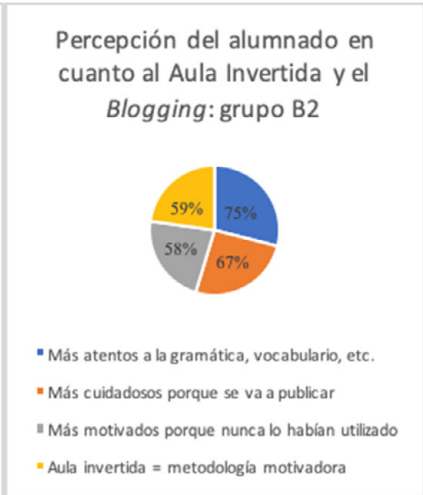
De estos resultados puede desprenderse que ha habido una consolidación en el conocimiento y uso del Blogging en el entorno de Aula Invertida y que ha habido un cambio positivo en los conocimientos que el alumnado tenía de las metodologías trabajadas al inicio y final de curso.

De igual forma, se quiso cuantificar las consecuencias positivas derivadas del Blogging en el alumnado, así como la incidencia en su nivel de motivación. Para ello, a final de curso, se propuso a los alumnos la participación en una encuesta voluntaria anónima, cuyos resultados de cada grupo (A1, A2, B1 y B2) se muestran a continuación:

FIGURAS 8-11. *Percepción del alumnado en cuanto al Aula Invertida y al Blogging*







Como se puede observar, en casi todos los casos, la valoración del Blogging y sus consecuencias por parte del estudiantado está por encima de la media, de lo que se puede concluir que el resultado de esta innovación más allá de su exitoso funcionamiento en el aula es un trabajo más concienzudo y una mayor motivación en el alumnado.

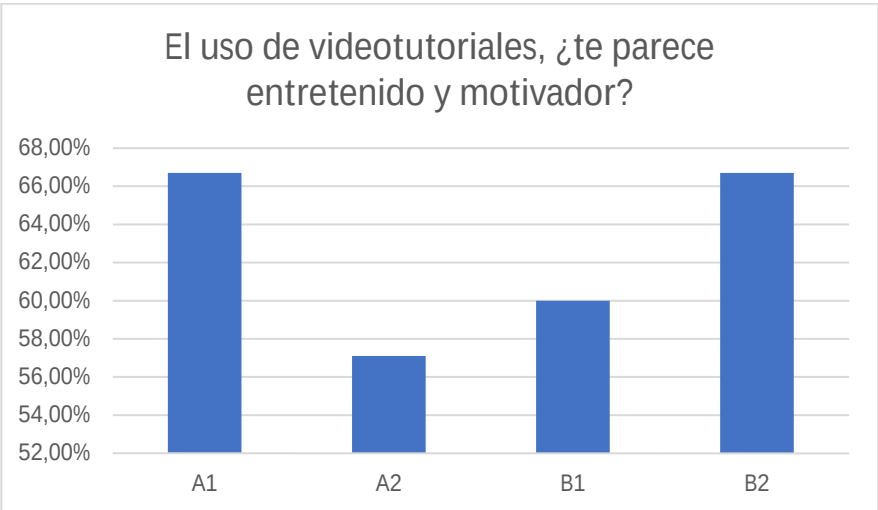
En cuanto al resultado relacionado con la mejora de la destreza oral a través del uso de videotutoriales, la propuesta de innovación docente pretendía contestar a la pregunta: ¿El uso de videotutoriales realizados por el propio alumnado supone una mejora en la destreza oral en inglés?

El alumnado debía realizar la parte oral de sus dos exámenes parciales mediante la creación de dos videotutoriales donde debían explicar aspectos gramaticales del curso y apoyarlos con ejemplos y material visual. Previo a esto, el alumnado contaba con material para familiarizarse con la creación de videotutoriales como varios documentos explicativos y un tutorial de la herramienta escogida para realizar los videotutoriales: Screencast-O-Matic (https://screencast-o-matic.com/), un software que permite la grabación de pantalla y la edición de videos. También se les facilitaron las pautas que un buen videotutorial debía seguir. Dichos videotutoriales fueron evaluados mediante una rúbrica que incluía la correcta pronunciación, corrección de los contenidos de los que se hablaba, fluidez, uso de lenguaje no verbal adecuado, correcto uso del material

de apoyo, etc. Esta fue una iniciativa que el alumnado valoró positivamente, como se puede observar abajo, por tanto, se puede decir que su implementación va más allá de la mejora funcional, al aportar motivación adicional y una recepción más positiva del alumnado hacia la asignatura.

En una encuesta a final de curso, voluntaria y anónima, los alumnos manifestaron sus opiniones en cuanto a la introducción de videotutoriales contestando a la pregunta:

FIGURA 12. *Percepción del alumnado en cuanto al Aula Invertida y al Blogging*



Más de la mitad de los alumnos de cada grupo (66,7%, 57,10%, 60% y 66,7% respectivamente) percibieron el uso de videotutoriales para evaluar la destreza oral como algo entretenido y motivador.

Fuente: elaboración propia

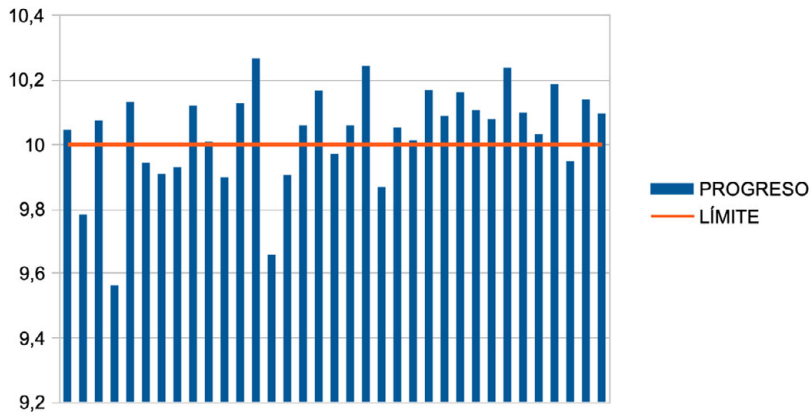
5. DISCUSIÓN

Para estudiar si hubo mejora a lo largo del semestre se ha recogido los resultados obtenidos en los parciales y se ha ponderado el primer parcial con peso 1, el segundo parcial con peso 2, el tercero con peso 3 y el cuarto

parcial con peso 4. De esa manera a la nota obtenida se le llama nota ponderada que, una vez dividida por la media aritmética de los cuatro parciales (sin ponderar) obtenemos un resultado mayor o menor que 1.

Por ejemplo, si el resultado del cociente fuera 2 significaría que la nota ponderada del estudiante sería un 200% mayor a la nota media sin ponderar. Se debe considerar que si ha tenido peso los estudios del estudiante entonces la nota ponderada debería ser superior a la media sin ponderar. Por lo que si la media ponderada se evalúa sobre 10 tras dividir por la media la siguiente gráfica muestra en las barras qué estudiantes sacaron verdadero provecho del semestre, al sobrepasar la línea naranja.

FIGURA 13. *Progreso observado en los alumnos al sobrepasar la línea naranja*



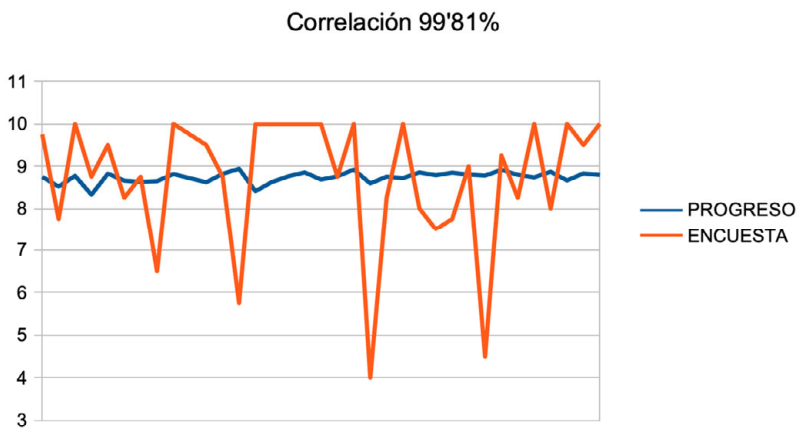
Fuente: elaboración propia

Cuando calculamos la media de todos los progresos observamos que la media representa un verdadero progreso. Ahora bien, nos interesa saber si esta fórmula realmente representa lo que postulamos.

Para contrastar los resultados del progreso lo haremos con respecto a la encuesta que tuvieron que responder los estudiantes. Como la fórmula del progreso es una razón de dos notas y la encuesta es una nota se procede a ajustar los valores del progreso para que su media coincida con la media de los resultados de la encuesta y, así, poder estudiar las

variaciones del progreso con las variaciones de la propia encuesta. Tras hacerlo se comprueba mediante un test de hipótesis Chi que el progreso ponderado a la media de las encuestas se correlaciona en un 99'81%.

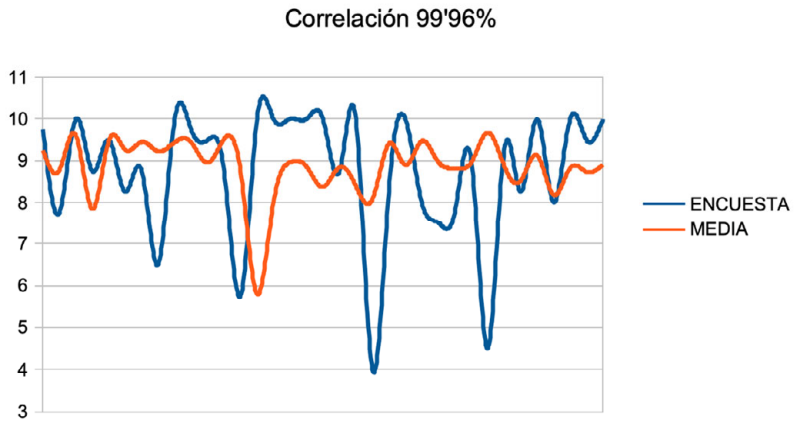
FIGURA 14. *Progreso ponderado a la media de las encuestas*



Fuente: elaboración propia

Lo interesante de estos resultados, y que demuestran que son relevantes para contrastar si adquirieron o no competencias, es que a la hora de comprobar el resultado de las encuestas con las notas obtenidas de media observamos una correlación de un 99'96% como se observa en la siguiente gráfica. Esto quiere decir que tal como se perciben corresponde con tal como son evaluados que, por las conclusiones anteriores, se aproxima bastante con la manera que tenemos de percibir mejoras internas.

FIGURA 15. *Correlación entre la encuesta a los alumnos y la media de los parciales*



Fuente: elaboración propia

6. CONCLUSIONES

En el estudio comparativo de las dos técnicas (examen tradicional y examen con videotutorial) observamos cómo los cuatro grupos han experimentado mejoras en las notas obtenidas. Los resultados de las notas de los videotutoriales están significativamente por encima de las notas del primer examen oral.

De la comparativa de la encuesta inicial y final sobre Blogging y Videotutoriales en el enfoque Flipped Classroom puede desprenderse que ha habido una consolidación en el conocimiento y uso del *Blogging* en el entorno de Aula Invertida y que ha habido un cambio positivo en los conocimientos que el alumnado tenía de las metodologías trabajadas al inicio y final de curso. Es de reseñar que más de la mitad de los alumnos de cada grupo (66,7%, 57,10%, 60% y 66,7% respectivamente) percibieron el uso de videotutoriales para evaluar la destreza oral como algo entretenido y motivador.

La propuesta metodológica de usar Blogging en un entorno de Aula Invertida, en combinación con otras herramientas, ha sido muy positiva de acuerdo con los resultados obtenidos. A pesar de una primera

aproximación no tan buena de los resultados obtenidos por el grupo A2, el análisis subsiguiente mostró que es el grupo donde más estudiantes vieron mejorar sus habilidades de escritura en inglés. La alta correlación entre las calificaciones dadas a los ensayos de los estudiantes por los profesores y las dadas por la herramienta Coh-Metrix muestra su eficacia en el estudio de los índices de los textos producidos en inglés por los estudiantes. Del mismo modo, las co-evaluaciones realizadas por ellos solo confirman los datos discutidos anteriormente, especialmente en el grupo A2, donde los estudiantes tuvieron una actitud más exigente si se comparan con las co-evaluaciones de los otros grupos.

Estos resultados están en línea con otros estudios similares que destacan el papel positivo de la Flipped Learning y los blogs en la enseñanza de un idioma (Arslan & Şahin-K□z□, 2010; Cheng et al., 2019; Fulton, 2012; Fithriani, 2020). Sin embargo, este análisis podría reforzarse con un estudio más amplio que abarque sucesivos años académicos y otras asignaturas. Los resultados serán más representativos si los alumnos reciben un conjunto de tareas de videotutoriales a lo largo de nueve meses en lugar de un semestre. El uso de los blogs por parte de los estudiantes será más preciso y seguro durante un período de tiempo más largo, lo que proporcionará información sobre el uso continuo de esta herramienta para diversas actividades. Una segunda parte de este estudio no solo considerará el factor de tiempo, sino también un mayor número de estudiantes y cursos. Más hallazgos interesantes pueden resultar de la comparación de diferentes grupos de estudiantes: alumnos de primer año vs. mayores, alumnos de perfil técnico vs. alumnos de perfil no técnico, y su capacidad para mejorar las competencias escritas. Por último, en base a los resultados obtenidos en este estudio, la hipótesis de investigación planteada inicialmente acerca de si la combinación de Blogging y Flipped Classroom en un contexto universitario puede dar lugar a resultados óptimos en la habilidad de producir videotutoriales, puede ser confirmada.

7. REFERENCIAS

Aljumah, F. H. (2012). Saudi Learner Perceptions and Attitudes towards the Use of Blogs in Teaching English Writing Course for EFL Majors at Qassim University. English Language Teaching, 5(1), 100-116. doi:10.5539/elt.v5n1p100. https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1079098.pdf

Alvarez, B. (2012). Flipping the classroom. Homework in class, lessons at home. Education Digest, 77, 18-21.

Arslan, R. & Şahin-K□z□, A. (2010). How can the use of blog software facilitate the writing process of English language learners? Computer Assisted Language Learning, 23(3), 183-197. DOI: 10.1080/09588221.2010.486575. https://n9.cl/p200w

Aydin, S. (2014). The Use of Blogs in Learning English as a Foreign Language. Mevlana International Journal of Education (MIJE), 4(1), 244-259. DOI :10.13054/mije.13.79.4.1. https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED545624.pdf

Campbell, A. (February 2003). Weblogs for use with ESL classes. The Internet TESL Journal, 9(2). http://iteslj.org/Techniques/Campbell-Weblogs.html

Cambell, A. (September 2004). Using LiveJournal for Authentic Communication in EFL Classes. The Internet TESL Journal, 10(9). http://iteslj.org/Techniques/Campbell-LiveJournal/

Cheng, L., Ritzhaupt, A.D. & Antonenko, P. (2019). Effects of the flipped classroom instructional strategy on students' learning outcomes: A meta-analysis. Educational Technology Research and Development, 67, 793-824.

Cobanoglu, C. (2006). An Analysis of Blogs as a Teaching Tool as Perceived by Hospitality Management Students. Journal of Hospitality, Leisure, Sport and Tourism Education, 5(2). DOI:10.3794/johlste.52.138. https://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.606.3320&rep=rep1&type=pdf

Dallimore, E. J., Hertenstein, J.H., & Patt, M.B. (2010). Class participation in accounting courses. Factors that affect student comfort and learning. Issues in Accounting Education, 25, 613-629.

Davis, N.L. (2016). Anatomy of a flipped classroom. Journal of Teaching in Travel & Tourism, 16, 228-232.

Fulton, K. (2012). Upside down and inside out: Flip your classroom to improve student learning. Learning & Leading with Technology, 39, 12-17.

Fithriani, R., Rafida, T. & Siahaan, A. (2020). Integrating Online Blogging into EFL Writin Instruction: Exploring Students' Perceptions. Advances in Social Science, Education and Humanities Research (ASSEHR). UNNES International Conference on English Language Teaching, Literature, and Translation (ELTLT 2018), 188, 87-90. DOI:10.2991/eltlt-18.2019.17. https://www.researchgate.net/publication/334424415_Integrating_Online_Blogging_into_EFL_Writing_Instruction_Exploring_Students'_Perceptions

Godwin-Jones, B. (2003). Blogs and Wikis: Environments for On-line Collaboration. Language Learning & Technology, 7 (2). http://128.171.57.22/bitstream/10125/25195/07_02_emerging.pdf

Graesser, A. C., Singer, M., and Trabasso, T. (1994). Constructing inferences during narrative text comprehension. Psychological Review, 101(3), 371–395. https://doi.org/10.1037/0033-295X.101.3.371

Graesser, A. C., McNamara, D. S., and Kulikowich, J. M. (2011). Coh-Metrix: Providing multilevel analyses of text characteristics. Educational Researcher, 40(5), 223–234. https://doi.org/10.3102/0013189X11413260

Graesser, A., Tackett, A., MacNamara, D., McCarthy, P. and Cai, Z.. (dir.) "Coh-Metrix.". Documentation Web Tool Contact. 16 August 2017. http://cohmetrix.com/. Accessed 21 April 2021.

Halimatus Sa'diyah, I.H. & Cahyono, B.Y. (2019). Effect of Project-Based Learning through Blogging on EFL students' writing ability, Journal on English as a Foreign Language, 9(2), 199-216. DOI:10.23971/jefl.v9i2.1341.

Hung, H.-T. (2015). Flipping the classroom for English language learners to foster active learning. Computer Assisted Language Learning, 28, 81-96.

Kintsch, W. (1998). Comprehension: A paradigm for cognition. Cambridge University Press.

Låg, T. & Saele, R.G. (2019). Does the flipped classroom improve student learning and satisfaction? A systematic review and meta-analysis, AERA Open, 5, 3.

Lee, G. & Wallace, A. (2018). Flipped learning in the English as a Foreign language classroom: Outcomes and perceptions. TESOL Quarterly, 52(1), 62-84.

Lo, C.K., & Hew, K.F. (2019). The impact of flipped classrooms on student achievement in engineering education: A meta-analysis of 10 years of research. Journal of Engineering Education, 108, 523-546.

Lunding, M., Bergviken Rensfeldt, A., Hillman T., Lantz-Andersson, A., & Peterson, L. (2018). Higher education dominance and siloed knowledge: a systematic review of flipped classroom research. International Journal of Educational Technology in Higher Education, 15, 20.

McClure, E. (1991). A comparison of lexical strategies in L1 and L2 written English narratives. Pragmatics and Language Learning, 2, 141–154.

McNamara, D., and Magliano, J. (2009). Chapter 9 Toward a Comprehensive Model of Comprehension. Psychology of Learning and Motivation - Advances in Research and Theory, 51, 297-384. https://doi.org/10.1016/S0079-7421(09)51009-2.

Montalbán, N. (2019). Gamificación y Aula Invertida. Una experiencia motivadora para el estudio de las unidades fraseológicas, Paremia, 28, 67-77

Montaner Villalba, S. (2017). La Competencia en Producción Escrita del inglés técnico mediante el blogging, Verbeia. Monográfico: Journal of English and Spanish studies=Revista de estudios filológicos, 1, 84-102. https://www.ucjc.edu/wp-content/uploads/6.-Salvador-Montaner-Villalba.pdf

Montaner Villalba, S. (2019). Competencia en Producción Escrita en inglés para fines específicos mediante el blogging en un entorno de aprendizaje basado en proyectos, Revista de Lenguas para Fines Específicos, 25(2), 173-192. DOI:10.20420/rlfe.2019.387 https://ojsspdc.ulpgc.es/ojs/index.php/LFE/article/view/1188/1090

Montaner Villalba, S. and Montalbán, N. (2021). Unidades fraseológicas en Traducción de Textos de Inglés para Fines Específicos mediante el Blogging en un entorno de Aula Invertida. Estudios de Traducción 11 (publication in the press).

Özdemir, E. & Aydin, S. (2017). Blogging Effect on English as a Foreign Language Writing Motivation: Blogging and Writing Motivation. International Journal of Computer-Assisted Language Learning and Teaching, 7(2), 40-57. DOI: 10.4018/IJCALLT.2017040103.

Pinkman, K. (2005) Using Blogs in the Foreign Language Classroom: Encouraging Learner Independence. The JALT CALL Journal, 1 (1), 12-42. DOI:10.29140/jaltcall.v1n1.2

Reid, W. (1988) Evaluating and Intervention in Developmental Research, Journal of Social Service Research,11:1, 17-37, DOI: 10.1300/J079v11n01_02

Vitta, J.P., Al-Hoorie, A.H. (2020). The flipped classroom in second language learning: A meta-analysis. Language Teaching Research, 1-25.

Ward, J. M. (2004). Blog assisted language learning (BALL): Push button publishing for the pupils. TEFL Web Journal, 3(1). http://www.teflwebj.org/v3n1/blog_ward.pdf

Yakut, A. D. & Aydin, S. (2017). An experimental study on the effects of the use of blogs on EFL reading comprehension. Innovation in Language Learning and Teaching, 11(1), 1-16. DOI:10.1080/17501229.2015.1006634.

Zhang, D. (2009). The Application of Blog in English Writing. Journal of Cambridge Studies, 4(1), 64-72. https://www.repository.cam.ac.uk/bitstream/handle/1810/255674/200901-article8.pdf?sequence=1

SECCIÓN II

LA RELEVANCIA METODOLÓGICA EN EL CAMPO DE LA INNOVACIÓN DOCENTE

ÁRBOL DE INSIGNIAS EN EL GRADO EN DISEÑO DIGITAL: SISTEMA DE LOGROS BASADO EN ESTRATEGIAS DE GAMIFICACIÓN

BEGOÑA YÁÑEZ-MARTÍNEZ
Universidad Complutense de Madrid

NADIA MCGOWAN
Universidad Internacional de La Rioja

ISMAEL SAGREDO OLIVENZA
Universidad Internacional de La Rioja

1. INTRODUCCIÓN

Una de las consecuencias que trajo consigo la pandemia de COVID-19 fue el incremento del alumnado en el ámbito de la educación superior a distancia. Un alumnado que habitualmente elegía la presencialidad para comenzar sus estudios universitarios comienza a plantearse alternativas tras la situación vivida, y un porcentaje mayor se decanta por la virtualidad en comparación con las cifras previas a la pandemia.

El perfil habitual de alumnado que elige como primera opción la formación online/a distancia tiene una media de edad aproximada entre los 25 y 30 años, suelen ser personas que compatibilizan los estudios con el trabajo y/o con otras obligaciones que dificultan la presencialidad.

Con el aumento de estudiantes más jóvenes que eligen la modalidad virtual en lugar de la presencialidad, las características generales del alumnado se modifican y se diversifican. Por un lado, la diversidad beneficia al aprendizaje y el intercambio de experiencias entre alumnos con mayor o menor conocimiento base del diseño. Por otro, requiere que los docentes aprendamos nuevas formas de conectar con este nuevo perfil que demanda más inmediatez y pierde la atención con más facilidad (Cataldi y Dominighini, 2015; Bonetti, 2020). Este aspecto supone nuevos retos

para la educación online, en la que mantener la atención del alumnado requiere habilidades de distintas a las requeridas en la educación presencial, en la que tenemos control visual de lo que sucede en el aula.

1.1. Contexto del proyecto e identificación de la necesidad

El contexto concreto sobre el que se desarrolla el caso de estudio es el Grado en Diseño Digital de la Universidad Internacional de La Rioja (UNIR). El proyecto se planifica desde la identificación de una necesidad concreta. Mediante grupos de discusión y las evaluaciones recogemos la percepción del alumnado sobre la formación que están recibiendo. En estos estudios se detecta una sensación de isla respecto a las asignaturas, es decir, el alumnado no acaba de establecer por sí mismos las conexiones de aprendizaje entre las asignaturas que va cursando en la titulación (UNIR, s.f.).

Con la incorporación de un perfil más joven al alumnado del grado se prevé un incremento de esta sensación. El alumnado más joven demanda menos estatismo y más cambios (Cataldi y Dominighini, 2015; Bonetti, 2020).

Esto se suma a una característica que es habitual entre las personas que cursan esta titulación, detectada también en estos grupos de discusión y evaluaciones. El alumnado del grado en Diseño Digital presenta un perfil eminentemente práctico, que prefiere las tareas más empíricas y menos investigación y/o teoría. En el aprendizaje del diseño es importante destacar que hacer y pensar van de la mano, no son aspectos separados (Munari, 1995; Cravino, 2018; Barban, 2021), y la planificación de la enseñanza del grado busca ese equilibrio de aprendizaje.

Este recorrido nos lleva a plantearnos una serie de preguntas de investigación:

- ¿Cómo mejoramos esa sensación de desconexión entre las asignaturas?
- ¿Cómo podemos mejorar el equilibrio del quehacer del investigador (hacer + pensar) en el alumnado?
- ¿Podemos conectar ambas necesidades en un mismo proyecto?

El punto de partida pone la atención en la conexión con el alumnado más joven. Encontraremos un mayor acercamiento a este perfil mediante el "cierre de las brechas tecnológicas y la apertura hacia nuevas formas de transmitir el conocimiento y comunicarse con una generación distinta" (Zayas y Ávila, 2019, p. 22). Esta estrategia no solo conecta con el nuevo perfil sino también con el habitual, ya que el diseñador debe estar al día de lo que sucede en su entorno y renovarse en los modos de comunicación.

La aproximación a estas preguntas la encontramos en el trabajo a través de la gamificación a nivel general, para las conexiones entre las asignaturas, y a nivel particular trabajando en cada una de las materias.

1.2. Gamificación en Educación Superior

La gamificación no es una estrategia actual, pero sí está más presente en muchos estudios de los últimos años. Haciendo un seguimiento desde Google Scholar podemos ver una tendencia al aumento de las investigaciones asociadas a la gamificación a partir de 2016, experimentando un crecimiento exponencial hasta la actualidad. Hasta hace aproximadamente cuatro años (2018) estas investigaciones se centraban principalmente en educación primaria y secundaria. Como indicaron Parra y Torres (2018) en su estudio sobre la gamificación aplicada a la enseñanza del diseño, nos encontrábamos varias limitaciones hacia nuestro campo. La educación superior no era el ámbito más habitual de actuación, ni contaba con muchos antecedentes. Tampoco lo eran las enseñanzas del arte o el diseño, siendo más habitual encontrar ejemplos de su aplicación en enseñanza de idioma y ciencias.

Actualmente existe una mayor conexión y atención a la gamificación en niveles educativos superiores. Las nuevas generaciones requieren "conectar con el modo de pensamiento de nuestros alumnos" (Parra y Torres, 2018, p. 164) y esta estrategia metodológica presenta una gran diversidad de opciones para mejorar la conexión del aprendizaje con el alumnado actual.

Gracias a trabajos como los de Pietro (2020) y Pegalajar (2021) contamos con revisiones sistemáticas de la gamificación en el ámbito universitario, que es el contexto de este estudio. El trabajo de Pegalajar (2021)

"corrobora una predisposición favorable en el alumnado hacia el desarrollo de experiencias didácticas innovadoras basadas en la gamificación" (p. 169). Estas afirmaciones suponen un primer respaldo a la planificación del proyecto.

Por otro lado, destacamos dos aspectos principales en el estudio de Pietro (2020) que conectan con las necesidades planteadas. La implicación del alumnado en su aprendizaje y la motivación hacia la mejora del compromiso e interés, son factores que demuestran los estudios y que responden a los dos puntos de atención de nuestro planteamiento inicial.

> Los materiales educativos gamificados ponen el acento en la experiencia interactiva del sujeto, en su implicación y toma de decisiones autónoma con relación al objeto de conocimiento […]. La gamificación en educación superior puede aportar a los estudiantes mejores oportunidades para desarrollar habilidades de compromiso, aumentando su motivación y haciéndoles más interesados por lo que están aprendiendo. (Prieto, 2020, p. 73)

2. OBJETIVOS

Desde el conocimiento que nos aporta la información anterior establecemos los objetivos a alcanzar a través del desarrollo de nuestro proyecto, para dar respuesta a las necesidades detectadas.

2.1. Objetivo general

El objetivo general persigue mejorar la conexión entre las asignaturas del Grado en Diseño Digital y mejorar la implicación del alumnado en las asignaturas en particular.

Para conseguir alcanzar nuestra meta global establecemos una serie de objetivos más concretos que nos permiten organizar el proyecto en distintas fases.

2.2. Objetivos específicos

- Buscar sinergias que conecten con el actual perfil de alumnado, de media más joven.

- Conectar con el imaginario colectivo y personal y con su cultura visual.
- Establecer un sistema de gamificación que aúne todas las necesidades del objetivo principal.
- Estudiar la relación de los contenidos y las competencias de aprendizaje de las asignaturas para la elaboración de las conexiones.

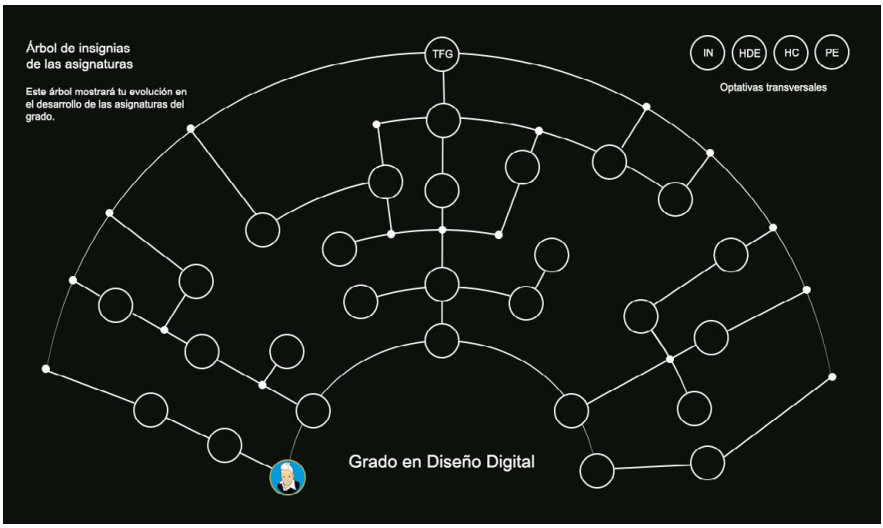
3. METODOLOGÍA

Para alcanzar nuestros objetivos se diseña un sistema de logros que se inspira en los árboles de habilidades de los videojuegos. A través de esta metáfora conectamos con el imaginario del alumnado más joven y hacemos más interesante el proceso de aprendizaje en general. Este sistema sitúa al estudiante como un personaje dentro de un juego. Simulando el crecimiento en la construcción de un personaje de un videojuego, el perfil de cada estudiante va creciendo conforme aprende, adquiriendo nuevas habilidades para su experiencia educativa actual y futura laboral.

El sistema de logros es un árbol de insignias/habilidades construido a partir de las conexiones entre las asignaturas a través del análisis de los contenidos, competencias y objetivos de aprendizaje de cada una de ellas, para establecer unos recorridos que plasmar visualmente en el resultado del proyecto.

El árbol se construye en un crecimiento basado en los cursos y bloques de aprendizaje establecidos en la memoria del título. De esta forma cada asignatura tendrá una insignia final que la represente en el crecimiento de este árbol (Figural 1). Siguiendo la metáfora de los videojuegos, cada hueco en el árbol simboliza una nueva habilidad adquirida al superar cada asignatura dentro de la formación de la titulación del Grado en Diseño Digital.

FIGURA 1. *Ejemplo de árbol de insignias del Grado en Diseño Digital.*



Fuente: elaboración propia

Como podemos apreciar en el árbol simplificado (Figura 1) se concluye con la realización del TFG que aúna los conocimientos adquiridos durante toda la titulación. En este caso el TFG es el reto final de la titulación, imprescindible para "superar el juego", es decir, obtener el título de graduado en Diseño Digital. Arriba a la derecha encontramos las asignaturas optativas transversales que se suman como extras dentro del árbol: IN (Inglés), HDE (Habilidades Directivas y de Emprendimiento), HC (Habilidades de Comunicación) y PE (Prácticas en Empresa).

El resto de los huecos se construirá en base al Plan de Estudios (UNIR, s.f.) de las asignaturas básicas (Tabla 1), obligatorias y optativas (Tablas 2 y 3).

TABLA 1. *Asignaturas básicas del Grado en Diseño Digital (primer curso).*

Curso	Cuatrimestre	Teoría e Historia	Medios basados en el espacio	Medios basados en el tiempo	Disciplinas del Diseño	Talleres y Gestión de Proyectos
PRIMERO	1Q	Historia del Diseño	Dibujo para el Diseño	Fundamentos de la programación	Fundamentos del Diseño	Cultura Audiovisual
	2Q	Historia del Arte Contemporáneo	Introducción al Color	Introducción a la Forma	Diseño Generativo	Taller de Fundamentos de la Creatividad

Fuente: elaboración propia a partir de UNIR (s.f.)

La primera conexión entre asignaturas se produce por el periodo de tiempo en el que está planificada su impartición, es decir, según el curso y si es de primer cuatrimestre o de segundo. Los conocimientos de muchas asignaturas de primer cuatrimestre son necesarios y/o contribuyen a una mejor comprensión de las asignaturas de segundo cuatrimestre. A su vez, los conocimientos adquiridos en el primer curso son básicos para el desarrollo de las asignaturas de los cursos siguientes.

TABLA 2. *Asignaturas obligatorias de segundo curso del Grado en Diseño Digital.*

Curso	Cuatrimestre	Teoría e Historia	Medios basados en el espacio	Medios basados en el tiempo	Disciplinas del Diseño	Talleres y Gestión de Proyectos
SEGUNDO	1Q	Lenguaje Audiovisual	Imagen Gráficos		Diseño Editorial	Taller de Proyectos de Imagen
	2Q	Metodología del Diseño		Imagen en Movimiento Gráficos en Movimiento	Diseño Gráfico	Taller de Proyectos de Imagen en Movimiento

Fuente: elaboración propia a partir de UNIR (s.f.)

La segunda conexión va asociada a los bloques de materias. Las asignaturas de Teoría e Historia presentan los fundamentos conceptuales de muchos de los procedimientos llevados a cabo en los otros bloques,

creando conexiones de aprendizaje entre ellas que muchas veces se traducen en propuestas prácticas que conjugan saberes de distintas asignaturas.

TABLA 3. *Asignaturas obligatorias y optativas de tercer y cuarto curso del Grado en Diseño Digital.*

<table>
<tr><th>Curso</th><th>Cuatrimestre</th><th>Teoría e Historia</th><th>Medios basados en el espacio</th><th>Medios basados en el tiempo</th><th>Disciplinas del Diseño</th><th>Talleres y Gestión de Proyectos</th></tr>
<tr><td rowspan="2">TERCERO</td><td>1Q</td><td>Usabilidad en SI e Interfaces</td><td>Imagen Corporativa</td><td>Animación 2D</td><td>Diseño para Televisión</td><td>Taller de Proyectos de Animación</td></tr>
<tr><td rowspan="2">2Q</td><td rowspan="2">Sistemas Interactivos</td><td rowspan="5">Optativas: Modelado 3D, Ilustración, Fotografía Digital, Tipografía, Maquetación, Arte Final</td><td rowspan="5">Optativas: Animación 3D, Videojuegos, Video Digital, Cine Digital, Posproducción Audio Digital, Posproducción Vídeo Digital</td><td>Diseño Web</td><td rowspan="2"></td></tr>
<tr><td>Diseño de Nuevos Medios</td></tr>
<tr><td rowspan="3">CUARTO</td><td rowspan="2">1Q</td><td rowspan="2">Creación de Portafolio</td><td rowspan="2"></td><td>Taller de Proyectos de Medios Sociales</td></tr>
<tr><td>Taller de Proyectos de Nuevos Medios</td></tr>
<tr><td>2Q</td><td>Ética, legislación y Deontología Profesional</td><td>Diseño de Producto</td><td>TFG</td></tr>
</table>

Fuente: elaboración propia a partir de UNIR (s.f.)

La organización por curso y cuatrimestre responde a un recorrido coherente de aprendizaje y a una constante revisión del Plan de Estudios en busca de mejorar la adquisición de los conocimientos necesarios para el posterior desempeño de la profesión por parte de los estudiantes. De esta manera se han realizado cambios en la organización respondiendo a este aspecto. Este es el motivo por el que podemos ver dos talleres en el primer cuatrimestre de cuarto, por el adelanto de Diseño de Nuevos Medios

a tercer curso, para optimizar el aprendizaje y la conexión de los conocimientos.

Lo que presentamos aquí, es una aproximación al estudio de las asignaturas y su organización para la posterior ubicación en el árbol de habilidades/insignias.

La primera etapa del proyecto se desarrolla como fase piloto dentro de una asignatura de primer curso (Tabla 4).

TABLA 4. *Descripción de la asignatura Historia del Diseño.*

Asignatura	Historia del Diseño
Curso	Primero
Cuatrimestre	Primero
Materia	Teoría e Historia

Fuente: elaboración propia

Se trata de la primera asignatura que aparece en el Plan de Estudios. Esta se elige por varios motivos:

- Es una asignatura de primer curso y primer cuatrimestre, por lo que es el punto de contacto con el alumnado al entrar en la titulación.
- Es una asignatura del bloque de Teoría e Historia, que supone un reto mayor para la mejora de la motivación en nuestro perfil de alumnado a estudiar.
- Es una buena candidata para desarrollar un sistema completo de gamificación dentro de la asignatura, con un sistema propio de insignias que lleven a la consecución de la insignia final.

Dentro de la asignatura se establece un sistema de logros propio basado en tres tipos de tareas (Figura 2).

FIGURA 2. *Sistema de insignias de Historia del Diseño. De izquierda a derecha: QUIZ, QUEST y 3UP.*

Fuente: elaboración propia

1. **QUIZ**. Esta insignia se consigue respondiendo correctamente al menos a 5 de las 15 preguntas que se van lanzando (una en cada sesión). Los cuestionarios síncronos se realizan mediante la aplicación Kahoot[11]. Se lanza una pregunta relacionada con el contenido de la sesión en cualquier momento de la misma.
   Como la asistencia no es obligatoria, ya que pueden ver la clase de forma asíncrona mediante las grabaciones, se lanza paralelamente una pregunta relativa a cada sesión mediante un formulario online con una pregunta distinta a la realizada en directo.
2. **QUEST**. Para obtener esta insignia el estudiante debe participar en al menos dos de los retos educativos que se van lanzando asociados a los contenidos de las unidades. Son trabajos colaborativos de investigación que se comparten en un muro virtual realizado con la aplicación Padlet[12].
   La participación se mide de forma manual con respecto a las intervenciones innovadoras en el muro compartido, es decir, que no haya repeticiones.
3. **3UP**. Se alcanza cuando se aprueban las tres actividades evaluables de la asignatura.
   Esta insignia conecta la gamificación con la evaluación continua (EC) propia de la metodología UNIR.

[11] https://kahoot.com/

[12] https://padlet.com/

Siguiendo la metáfora de los videojuegos, se solicita a cada estudiante un *Nickname* que permita la participación anónima en el ranking (Figura 3) público y evite los problemas negativos de la competitividad.

FIGURA 3. *Sección del ranking final anonimizado.*

	Nickname	QUIZ-cuestionario						QUEST-retos			3UP-actividades				
		1	2	3	4	5	☑	1	2	☑	1	2	3	☑	
Rank	Nickname	1Quiz	2Quiz	3Quiz	4Quiz	5Quiz	Logro Quiz	1Qst	2Qst	Logro Quest	1UP	2UP	3UP	Logro 3UP	HdD
1	xxxx	1	1	1	1	1		1	1		1	1	1		
2	xxxx	1	1	1	1	1		1	1		1	1	1		
3	xxxx	1	1	1	1	1		1	1		1	1	1		

Fuente: elaboración propia

La metodología se basa en incentivar la participación e implicación en su aprendizaje. Conforme van sumando puntos hacia la consecución de sus insignias, van logrando mejoras en su aprendizaje, alcanzando las competencias que se establecen para la asignatura. El alumnado es protagonista de su aprendizaje y el docente se convierte en guía de este proceso y de la dinámica de mejora de la motivación e implicación.

Volviendo al método general del grado, se plantea el diseño de una insignia para cada asignatura. Esta insignia será equivalente a una habilidad dentro del árbol, es decir, cada habilidad es la consecución de la asignatura.

Para el sistema de insignias se establece un conjunto de variantes, a elección del docente que la imparta:

a. Asignatura gamificada, que contará con un sistema propio diseñador por cada profesor para la consecución de la insignia final.
b. Asignatura sin gamificar, que cuente solo con la insignia final como cierre de la asignatura.

Esta alternativa se plantea porque muchas asignaturas ya cuentan con un método suficientemente dinámico debido a la materia impartida y no

requieren un refuerzo extra en la motivación e implicación del alumnado. Recordemos que tenemos un perfil de alumnos eminentemente prácticos por lo que serán las asignaturas más teóricas las que requieran de un mayor apoyo de dinámicas educativas.

Las insignias a su vez también responden a estas variantes. Para mostrar estas opciones trabajaremos con la insignia final de Historia del Diseño (la asignatura de la fase piloto) que presenta a William Addison Dwiggins, quien acuñó el término diseñador gráfico en 1922. Se elige para que visualmente el alumnado también asocie lo aprendido en la asignatura con el logro alcanzado.

FIGURA 4. *Tipos de insignias según la forma de obtención.*

Marco dorado
Obtenida por gamificación

Marco plateado
Obtenida aprobando la asignatura

Sin marco
Por convalidación o reconocimiento de créditos

Fuente: elaboración propia

En la figura 4 podemos ver las tres opciones de adquisición de la insignia final de la asignatura o la habilidad nueva para el árbol. Diferenciamos entre tres opciones:

- La asignatura superada a través de un proceso gamificado de forma interna en la asignatura otorgando un marco dorado a la insignia.
- La asignatura superada a través del aprobado, ya sea porque no tiene una gamificación interna o porque no se ha llevado a cabo por parte del estudiante, pero sí se ha aprobado la asignatura. En este caso la insignia cuenta con un marco plateado.
- Cuando se obtiene un reconocimiento de créditos o convalidación de la asignatura también formará parte del árbol de habilidades, en este caso con un fondo más claro y sin marco.

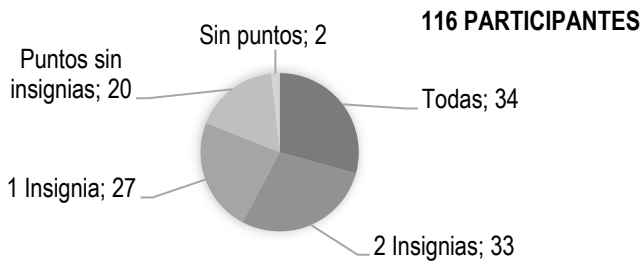
El proyecto contará con un *hosting* para el almacenamiento de los árboles de manera que puedan asociarse a alguna parte del campus virtual o del perfil de cada estudiante y pueda ir consultando cómo va creciendo su árbol/expediente.

4. RESULTADOS

Los resultados con los que contamos son los correspondientes a esta fase piloto de implementación de insignias en la asignatura de Historia del Diseño.

Comencemos por la participación (Gráfico 1).

GRÁFICO 1. *Resultados de la participación. Datos del ranking final.*



Fuente: elaboración propia

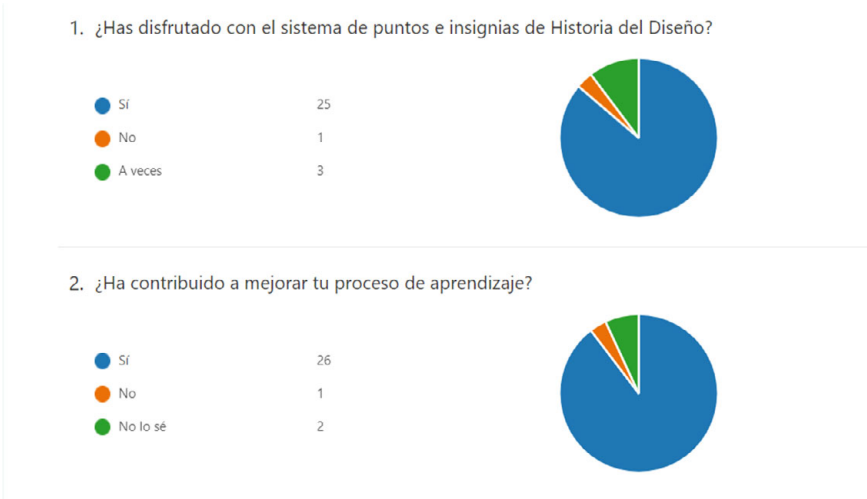
Del total de los 116 participantes matriculados en la asignatura, 34 consiguieron todas las insignias (29%), 33 consiguieron 2 de las insignias intermedias (29%), 27 consiguieron una de las insignias (23%), 20 participantes solo consiguieron algunos puntos sueltos sin llegar a alcanzar ninguna insignia (17%) y solo un 2% no participó en nada.

La participación nos aporta información acerca de la implicación y motivación por parte del alumnado.

La segunda parte de la que obtenemos datos es un cuestionario anónimo al final de la experiencia. La participación es menor, igual que sucede con las propias evaluaciones de las asignaturas. 29 de los 116 matriculados rellenaron el cuestionario. Esto supone una imposibilidad para generalizar los resultados, pero nos aporta datos muy interesantes.

Veamos algunos de los resultados a través de los gráficos procedentes de la aplicación de formularios online.

GRÁFICO 2. *Resultados del cuestionario final (preguntas 1 y 2).*



Fuente: Microsoft forms.

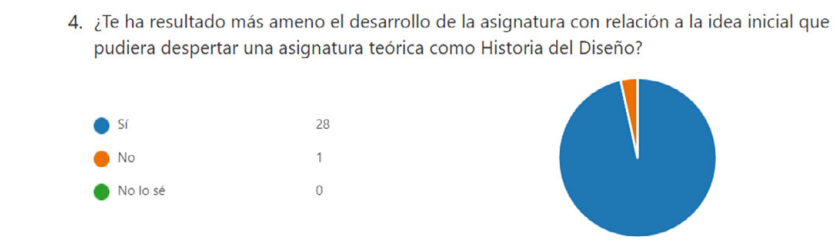
La mayoría de las personas encuestadas responden positivamente a las cuestiones sobre el disfrute y la mejora del aprendizaje (Gráfico 2). El caso de los aspectos negativos se debe a la misma persona que interpretó el cuestionario como evaluación de su recorrido en la asignatura en lugar del análisis de la gamificación. Son aspectos que podemos valorar gracias a las preguntas abiertas finales: ¿qué cambiarías de la experiencia de gamificación de puntos e insignias?, ¿qué es lo que más te ha gustado? en las que detectamos la interpretación de las personas que han respondido no en alguna de las preguntas (en total una persona responde no a las preguntas 1, 2 y 3 y otra distinta responde solo no a la pregunta 4).

GRÁFICO 3. *Resultados del cuestionario final (pregunta 3).*

Fuente: Microsoft forms.

Esta pregunta (Gráfico 3) va más orientada a valorar la motivación y la construcción de relaciones positivas entre el alumnado. En general, además de los datos del cuestionario, el ambiente en las clases y los foros ha ido mejorando gracias a la implicación en los procesos de gamificación.

GRÁFICO 4. *Resultados del cuestionario final (pregunta 4).*



Fuente: Microsoft forms.

Esta pregunta (Gráfico 4) nos aporta información para enriquecer el equilibrio del quehacer del diseñador (hacer y pensar). Mejorando la percepción de las asignaturas teóricas el alumnado construye un perfil más completo de diseñador que conoce herramientas de análisis e investigación, no solo de producción.

En cuanto a la valoración cualitativa destacamos algunos resultados:

– La gran mayoría responde positivamente a la experiencia. Han aprendido, ha mejorado su experiencia de la asignatura y la manera de aprender Historia del Diseño.

- En cuanto a qué cambiarían la mayoría indica que nada. Algunas respuestas confunden la gamificación con la asignatura en sí ya sea porque hablan de las actividades de la EC o porque piden la posibilidad de un intercambio de puntos entre las partes voluntarias y las actividades.
- Alguna se contradice con la opinión de los demás. Por ejemplo, una persona pide quitar los retos y otra persona pide más retos, o esa misma persona que pide quitar los retos muestra su interés por los retos en la siguiente pregunta.
- En cuanto a qué les ha gustado más la actividad ganadora es el kahoot. También destacan la sensación que han tenido de cercanía en la asignatura y cómo se han sentido integrados en la asignatura gracias a las propuestas de gamificación. El planteamiento y cómo se ha llevado a cabo les ha parecido muy correcto.

5. DISCUSIÓN

La primera limitación que encontramos en los procesos de gamificación va asociada a la imposibilidad de implementar una puntuación a las dos primeras insignias –Quiz y Quest– debido a la metodología unificada para la EC de las asignaturas de UNIR. La calificación para la EC procede de las tres actividades evaluables, la asistencia y los test de autoevaluación. Ninguna de estas tareas es obligatoria en sí, es posible aprobar la asignatura únicamente con el examen, pero este supone un 60% de la calificación final.

Para la implementación de la gamificación mediante un sistema de puntos que se correspondan con la calificación habría que hacer cambios en el sistema fijo. Como alternativa se plantea una gamificación que corre transversalmente a la evaluación cuantitativa de la asignatura, estableciendo un sistema de evaluación cualitativa que beneficiará al alumnado a la hora de valorar su implicación en la asignatura y el ajuste de la nota final.

Este es el motivo por el que se lanza, en la fase piloto, la gamificación como una tarea voluntaria, ya que no se va a recibir una recompensa en forma de calificación y la mayoría de las tareas asociadas son complementarias y añadidas a las tareas principales de la asignatura. Los resultados demuestran que la propia gamificación ya fomenta a la participación y el sistema de recompensas, aunque no sean de calificación, son un incentivo para su desarrollo y constancia.

En las propuestas teórico-prácticas (retos y actividades) es donde se busca el equilibrio entre el hacer y el pensar. Por un lado, las actividades evaluables se presentan como la conjunción entre la investigación teórica y la aplicación práctica. Es un trabajo práctico-reflexivo pensado para dar valor a lo aprendido en la asignatura como conocimiento básico y antecedentes de futuros proyectos. Se trata de investigaciones del entorno cercano para la identificación de los estilos estudiados en la asignatura y su posterior aplicación en sus proyectos, análisis de la perspectiva del usuario y el diseñador y construcción de proyectos en equipo, trabajando la comunicación dentro del equipo y hacia el cliente.

Los retos colaborativos se plantean con varios objetivos: realizar una investigación comunitaria que suponga un crecimiento de conocimiento para todos los implicados, motivar a la innovación para no repetir las aportaciones, construir desde el uso de las tecnologías una ventana a la investigación y el análisis de antecedentes.

El *quiz* es la actividad que ha generado más demanda y participación. Puesto que se lanzaba en cualquier momento de la sesión, para que mantuvieran la atención, se acabó convirtiendo en una tradición que pidieran el Kahoot en caso de llegar al final de la sesión sin haber lanzado la pregunta. Este aspecto es otro que mantiene un paralelismo con los videojuegos, y es el *hype* que genera la expectativa de ganar puntos en el ranking de la asignatura y ver su Nick en el pódium de Kahoot.

A pesar de ser un proceso voluntario la participación y la implicación demostrada con la gamificación es muy alto. El conjunto de actividades va cumpliendo con su misión principal de guiar el aprendizaje de la asignatura por un proceso lúdico. Las aportaciones abiertas de los estudiantes nos dan la clave. Destacamos algunas de ellas:

"No cambiaría nada. Produce un pique con nosotros mismos que en este caso es muy beneficioso", "Me ha parecido genial el tema de la gamificación. Al ser una asignatura altamente teórica, la gamificación le da ese plus de atractivo que pueda necesitar", "Esta experiencia me ha ayudado a aprender más, a curiosear e investigar de una manera divertida. […] Considero que se debería implementar más a menudo en asignaturas de gran carga teórica", "te ayuda con la atención en la clase y asimilar conceptos de una manera diferente. […] A pesar de la carga teórica se hace muy ameno todo"[13].

6. CONCLUSIONES

La gamificación reporta grandes satisfacciones y hace más interesante la asignatura para ambas partes, alumnado y docente, aunque supone un trabajo extra de preparación e implementación de las mecánicas y dinámicas propias del sistema de juego.

La incorporación del sistema de insignias en una asignatura de primero nos permite conectar con el alumnado recién llegado a la titulación y permite una mayor inmersión en los procesos, así como una mayor conexión con el profesorado.

Haciendo un breve repaso de los objetivos establecidos en el estudio repasamos los aspectos principales.

La gamificación ha permitido establecer esas sinergias buscadas para la conexión con el perfil actual de alumnado. Tanto el alumnado más joven como el perfil habitual presentaban una tendencia a la práctica y un cierto rechazo al aprendizaje teórico. La gamificación ha permitido mostrar una conexión práctica entre el aprendizaje de los conceptos principales de la asignatura, con los procesos productivos habituales del quehacer del diseñador, dando énfasis a la necesidad de la investigación, fundamentación y la capacidad comunicativa.

[13] Opiniones textuales del alumnado en el cuestionario anónimo final.

- El sistema de insignias mejora la motivación e implicación. Estas insignias constituyen el sistema de recompensas trabajando su *motivación extrínseca* (siguiendo la teoría de Skinner del condicionamiento operante) y nos permiten crear unas mecánicas y un ranking para contribuir a la *motivación intrínseca*, desarrollando la autonomía, la competencia y el reconocimiento social.

Las metáforas de logros asociados a los juegos permiten la conexión con su imaginario y cultura visual. Una de las dos menciones asociadas a la titulación es la de Diseño Multimedia y Videojuegos. Trabajar con metáforas procedentes del ámbito de los videojuegos nos permite conectar más directamente con su imaginario, personal y colectivo, y con sus ámbitos de cultura visual.

El árbol de insignias mostrará una relación coherente entre los aprendizajes de las distintas asignaturas como recorrido y no como islas. Con el proyecto del árbol se espera mejorar la capacidad para comprender las conexiones existentes entre las asignaturas. El Plan de Estudios se construye desde estas conexiones, es el desarrollo del día a día y de las distintas tareas que el alumnado debe llevar a cabo, desde donde se pierde la visión global de la titulación que se está estudiando. Un apoyo visual interconectado de sus logros permitirá ver reflejadas estas conexiones.

7. AGRADECIMIENTOS/APOYOS

El proyecto de innovación docente cuenta con la evaluación positiva para su desarrollo y la fase piloto ha recibido un accésit en reconocimiento de las buenas prácticas docentes. Por todo ello agradecemos el apoyo y reconocimiento de la Universidad Internacional de La Rioja (UNIR).

8. REFERENCIAS

Barban, R. (2021). Creative Graphic Thinking and Contemporary Graphic Representation. En D. Raposo, J. Neves, J. Silva, L. Correia y R. Dias (Eds.). Advances in Design, Music and Arts. EIMAD 2020. Springer Series in Design and Innovation, vol. 9 (pp. 3-12). Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-030-55700-3_1

Bonetti, O. C. (2020). Algunos retos a la educación superior universitaria: enseñar a nuevas generaciones ¿'millennials´ y ´centennials´? Methodo. Investigación Aplicada a Las Ciencias Biológicas, 5(1), 2-3. https://doi.org/10.22529/me.2020.5(1)02

Cataldi, Z. y Dominighini, C. (2015). La generación millennial y la educación superior. Los retos de un nuevo paradigma. Revista de Informática Educativa y Medios Audiovisuales 12(20), 14-21. http://laboratorios.fi.uba.ar/lie/Revista/Articulos/121219/A3.pdf

Cravino, A. (2018). Enseñar Diseño: La emergencia de la teoría. Cuadernos del Centro de Estudios en Diseño y Comunicación, 67, 163-185. https://fido.palermo.edu/servicios_dyc/publicacionesdc/cuadernos/detalle_articulo.php?id_libro=659&id_articulo=13883

Munari, B. (1995). ¿Cómo nacen los objetos? Gustavo Gili.

Parra, E. & Torres, M. (2018). La gamificación como recurso didáctico en la enseñanza del diseño. Eari. Educación artística revista de educación, 9, 160-173. https://doi.org/10.7203/eari.9.11473

Pegalajar Palomino, M. del C. (2021). Implicaciones de la gamificación en Educación Superior: una revisión sistemática sobre la percepción del estudiante. Revista de Investigación Educativa, 39(1), 169–188. https://doi.org/10.6018/rie.419481

Prieto Andreu, J. M. (2020). Una revisión sistemática sobre gamificación, motivación y aprendizaje en universitarios. Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria, 32(1), 73-99. https://doi.org/10.14201/teri.20625

UNIR. (s.f.). Plan de Estudios. Grado en Diseño Digital. https://www.unir.net/diseno/grado-diseno-digital/plan-de-estudios/

Zayas Márquez, C. y Ávila López, L. A. (2019). Desafíos de los docentes frente a la generación millennial y centennial. En VV.AA. Cuarta Revolución Industrial: Tecnologías en las áreas administrativas, contables, informáticas y de negocios (pp. 19-31). Pearson.

EL EFECTO DEL APRENDIZAJE BASADO EN JUEGOS SOBRE LA MOTIVACIÓN EN LA EDUCACIÓN UNIVERSITARIA: UNA REVISIÓN SISTEMÁTICA

RUBEN CAMACHO-SÁNCHEZ
Instituto Nacional de Educación Física de Catalunya
(INEFC, Universidad de Lleida)
Grupo de Investigación en Acción Motriz (GIAM)

ANA MANZANO-LEÓN
Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación
Universidad de Almería. España.)

JOSÉ MIGUEL RODRÍGUEZ-FERRER
Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación
Universidad de Jaén
España

1. INTRODUCCIÓN

En el entorno educativo en constante cambio en el que vivimos hoy en día, es imperativo adaptar y explorar nuevos métodos y estrategias de pedagógicas para satisfacer las necesidades educativas de los estudiantes. La literatura nos muestra como se evaluan varias estrategias proactivas diferentes a través de la investigación (Plump y LaRosa, 2017; Singleton y Charlton, 2019) o revisiones de la literatura (Manzano-León et ál., 2021; Prieto Andreu, 2021; Young et ál., 2012). Se pone especial énfasis en involucrar a los estudiantes en su propio proceso de aprendizaje, como por ejemplo el aprendizaje basado en problemas (Dupri et ál., 2020; Hushman y Napper-Owen, 2011), el aprendizaje basado en juegos y la gamificación (Abdul Jabbar y Felicia, 2015; Lo y Hew, 2020; Richter et ál., 2015; York y DeHaan, 2018). Los docentes del siglo XXI disponen de una gran variedad de estrategias y herramientas pedagógicas, que tienen como objetivo, dar respuesta a las presentes demandas educativas. En la actualidad, las Tecnologías de la Información y de la Comunicación tienen una gran importancia en la sociedad y

posiblemente en el futuro de la educación, orientadas hacia un objetivo claro, mejorar la calidad del proceso educativo (Bingimlas, 2009). Estos recursos tecnológicos se adaptaron al ámbito pedagógico, proporcionando a los docentes, herramientas con un uso más formativo para el estudiante, las Tecnologías del Aprendizaje y Conocimiento. Esta potente conexión, está alineada con las recomendaciones de la Agenda 2030, especialmente con el objetivo de desarrollo sostenible que hace referencia a una educación de calidad e innovación (United Nations, 2015). Siguiendo la estela de la ONU, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2012), adoptó el nuevo marco mundial sobre la educación para el desarrollo sostenible. Se centra en dar soporte a los entornos de aprendizaje y el desarrollo de capacidades de los educadores. Por lo tanto, para adaptarnos y conseguir los objetivos que persiguen tanto la ONU como la UNESCO, es necesario conocer y analizar las metodologías y/o estrategias educativas más adecuadas para cada contexto y ámbito educativo.

El aprendizaje basado en juegos (ABJ) cada vez es más conocido y utilizado en el ámbito educativo (Figueroa-Flores, 2016). Este enfoque es importante para construir una visión constructivista del aprendizaje ya que ofrece a los estudiantes contextos en los que se pueden experimentar y construir el significado cognitivo y emocional (Boyle et ál., 2011; Rooney, 2012). El ABJ se define como el uso de los juegos como recurso para posibilitar el aprendizaje o el trabajo con determinados contenidos (Cornellà et ál., 2020; Ge y Ifenthaler, 2018).

Cabe señalar que el ABJ modifica, no solo la forma de comunicación de los materiales de aprendizaje, sino que también cambia la naturaleza de la interacción entre docentes, estudiantes y los dispositivos o materiales, aumenta el sentido de responsabilidad de los propios estudiantes y promueve el desarrollo del alumnado (Kabanova et ál., 2021). En los últimos años, el ABJ se ha digitalizado, adaptándose a las características digitales de esta generación estudiantil, en la que la tecnología es un gran elemento motivacional (Manzanares Triquet, 2020). El aprendizaje digital basado en juegos es uno de los enfoques más innovadores en educación. Ha transformado la tecnología de entrega de información y gestión del aula (al Awamleh, 2020).

En el contexto de la educación, la motivación se considera uno de los principales factores que conducen al éxito en el aprendizaje (Abramovich et ál., 2013). En cuanto a los tipos de motivación, la distinción más clásica es la teoría de la autodeterminación (Ryan y Deci, 2000), que distingue entre intrínseca, extrínseca y desmotivación. La motivación intrínseca impulsa las actividades de interés y satisfacción natural de una persona, mientras que la motivación extrínseca se refiere a las actividades dirigidas a algún resultado distinguible que no sea el placer intrínseco. En cambio, la desmotivación es la ausencia de impulso volitivo (Miller et ál., 1988) para realizar cualquier acción basada en una motivación no autodeterminada (Markland y Tobin, 2004).

En relación con la educación universitaria y el ABJ, varios estudios han demostrado una fuerte correlación entre las estrategias y la motivación en el aula. Fernandez-Rio et ál. (2020) completaron un estudio con alumnos de diferentes instituciones y concluyeron que el juego tiene los ingredientes necesarios para facilitar una experiencia motivadora importante en escuelas de educación primaria y secundaria. Por otro lado, un estudio realizado por Ferriz-Valero et ál (2020) proporcionó evidencia de un rendimiento académico significativamente mejorado, pero no logró corroborar resultados positivos para la motivación intrínseca de los estudiantes en un entorno universitario.

Se han realizado varias revisiones sistemáticas sobre el ABJ en contextos educativos. Abdul Jabbar y Felicia (2015) identifican elementos del juego y factores externos que pueden influir en el compromiso y el aprendizaje. En una revisión sistemática de siete entornos universitarios diferentes, (Krath et ál., 2021) encontró que el uso de puntos, insignias y escalas de calificación mejoraba la motivación y el aprendizaje. Gris y Bengtson (2021) mostraron que el uso del ABJ como medida de evaluación en un contexto universitario, ha logrado buenos resultados, pero actualmente se necesitan más estudios longitudinales para comprender el verdadero impacto que esta metodología provoca en los estudiantes.

Dada la gran variabilidad y diferenciaciones en estrategias de implementación, plataformas, juegos, aplicaciones, contextos... Consideramos necesario revisar el estado de la literatura para clarificar la aplicación del aprendizaje basado en juegos en un contexto educativo en particular, la

educación universitaria. Por tanto, podemos afirmar que el objetivo principal de esta revisión sistemática es evaluar el efecto motivacional del uso de estrategias lúdicas o ABJ en toda la educación formal superior. En base al objetivo de investigación mencionado, se formularon las siguientes preguntas de investigación:

1. ¿Cuál es la duración de la implantación de la metodología ABJ de los estudios que examinan la motivación en la educación universitaria?
2. ¿Cuál es la rama universitaria donde más se investiga el ABJ?
3. ¿Qué dinámicas y mecánicas de los juegos son los más utilizados con fines educativos en los estudios seleccionados?
4. ¿Qué tipo de juegos han sido más utilizados en los estudios seleccionados?
5. ¿Qué tipo de dispositivos han sido más utilizados, en el caso de los juegos digitales, en los estudios seleccionados?
6. ¿Cuál es el impacto del ABJ sobre la motivación en estudiantes universitarios?

2. METODOLOGÍA

La revisión sistemática se realizó de acuerdo con las recomendaciones de los Elementos de Informes para Revisiones Sistemáticas y Metaanálisis (PRISMA) previamente establecidos (Moher et ál., 2009). La revisión se llevó a cabo entre julio y septiembre de 2022, encontrando así una cantidad de artículos relevantes sobre la temática nombrada anteriormente. El objetivo principal de las revisiones sistemáticas es tratar de agrupar la evidencia científica disponible en la literatura, estableciendo unos criterios de inclusión para responder a unas preguntas de investigación planteadas. Para realizar la búsqueda acotada de las temáticas de interés, se utilizó la siguiente cadena de búsqueda en las bases de datos de Scopus, Web of Science, Pubmed, Dialnet y ERIC, tanto en inglés como en español: ("University" OR "Higher education") AND ("Game based learning" OR "GBL") AND ("Motiva*" OR

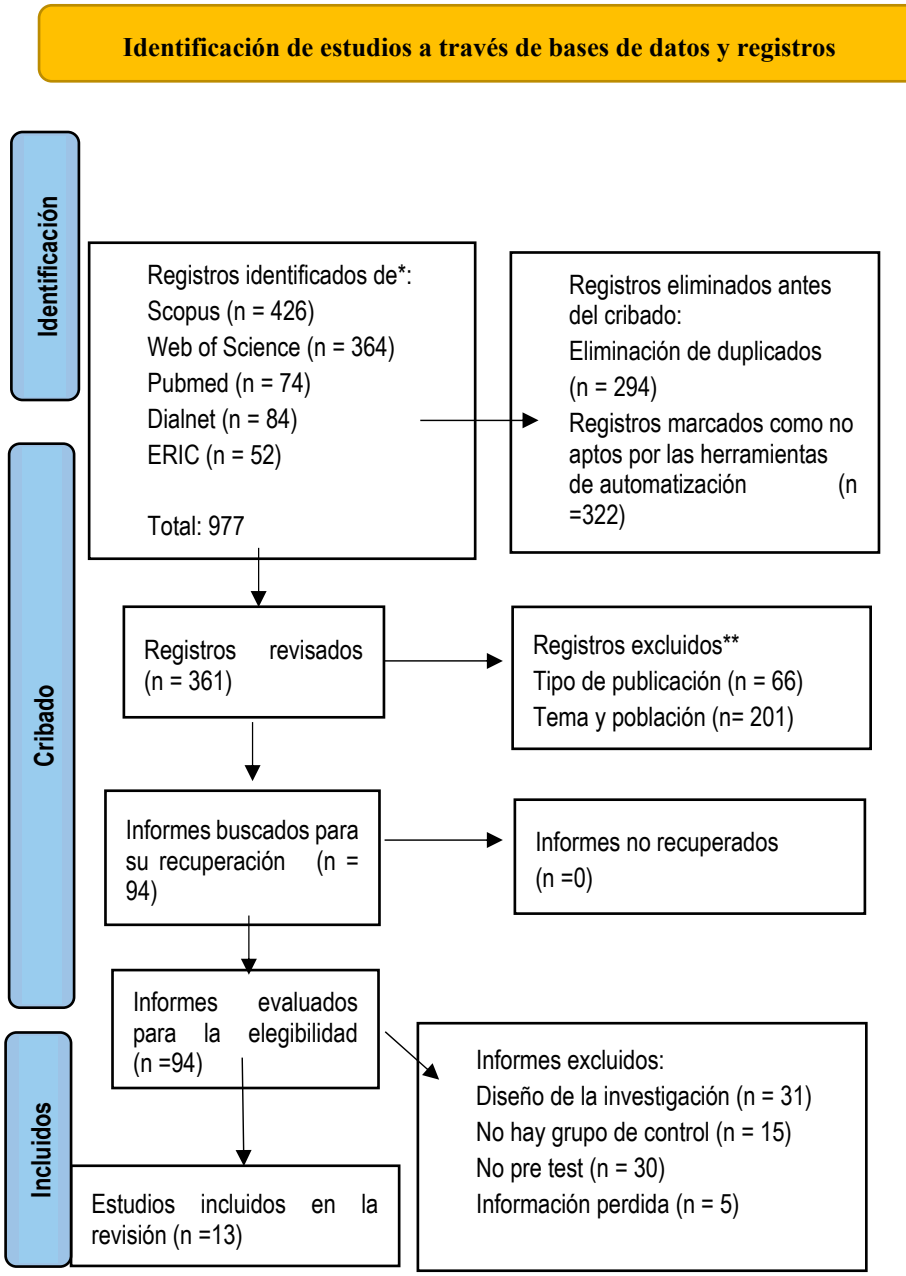
"Engagement") y ("Universidad" OR "Educación superior") AND ("Apdrendizaje basado en juegos" OR "ABJ") AND ("Motiva*" OR "Compromiso").

Para la selección de los documentos que se incluyeron en la revisión sistemática, se establecieron los siguientes criterios de inclusión:

- En cuanto al idioma, sólo se aceptaron los estudios que estaban en inglés o español. Se excluyeron los estudios que estaban en otros idiomas, incluso si el resumen estaba en inglés español.
- En cuanto al formato, sólo se aceptaron los artículos procedentes de revistas científicas. Se excluyeron los artículos publicados en páginas web no especializadas, blogs o periódicos digitales, así como libros, capítulos de libros o tesis doctorales, entre otros.
- En cuanto al grupo de receptores de la intervención, sólo se aceptaron los estudios centrados principalmente en estudiantes universitarios de contextos educativos formales.
- En cuanto al tipo de investigación, sólo se aceptaron estudios cuasiexperimentales o experimentales. Se excluyeron los artículos teóricos, de reflexión y revisión.
- En cuanto al tema de estudio, sólo se aceptaron aquellos estudios que utilizaban el aprendizaje basado en juegos como metodología principal. Se excluyeron los estudios que su metodología principal eran otras estrategias lúdicas, como el aprendizaje invertido, la gamificación sin el uso de los juegos, escape room como metodología y no como contenido.
- Para abordar adecuadamente las preguntas de investigación planteadas, se excluyeron los estudios experimentales que no especificaron su muestra, recursos y/o elementos de aprendizaje basado en juegos utilizados.

Una vez establecidos los criterios de inclusión, se procedió a revisar los resúmenes y los textos completos. La literatura que apareció empleando la cadena de búsqueda, se descargó en formato. ris, para poder gestionar la base de datos con la aplicación Rayyan, esta aplicación ha demostrado ser una aplicación muy útil con un potencial significativo para aligerar la carga de los autores de revisiones sistemáticas, acelerando la tediosa parte del proceso de selección de estudios para su inclusión en la revisión (Ouzzani et ál., 2016). Una vez subidos todos los documentos al aplicativo, se detectaron y descartaron, bajo revisión, los textos duplicados. Una vez finalizado este primer filtrado, se procedió a descartar los artículos cuyos títulos, palabras clave, resúmenes y contenido no estaban directamente relacionados con la pregunta de investigación, o bien no cumplieron con todos los criterios de inclusión mencionados anteriormente. Finalmente 13 artículos científicos fueron incluidos para la revisión sistemática final (Figura 1)

***FIGURA 1**. Esquema de búsqueda y selección de fuentes analizadas.*



4. RESULTADOS

Primeramente, se exponen las características de las 13 investigaciones que cumplieron con los criterios de selección (Tabla 1). Partiendo de las preguntas de investigación, hemos creído oportuno añadir información sobre el número de participantes, el número de sesiones en las que se han implementado los juegos, el tipo de investigación, el contexto universitario, las dinámicas y mecánicas de los juegos, su tipología, dispositivo electrónico de soporte y sus efectos sobre el alumnado.

TABLA 1. *Investigaciones seleccionadas en la revisión sistemática.*

Autoría	Muestra	N.º de sesiones	Tipo de investigación	Contexto universitario	Dinámicas y mecánicas	Tipos de juego (dispositivo)	Resultados de las variables
(Perini et ál., 2018)	62	1	Cuasi experimental con Grupo control	Economía	No competitiva, Retos	Serious Game Digital (Ordenador)	+ Disfrute = Motivación
(Hung, 2018)	48	1	Cuasi experimental con Grupo control	Idiomas	Competitiva, Preguntas	Juego de tablero (Teléfono móvil)	+ Motivación
(Stiller y Schworm, 2019)	39	1	Experimental con Grupo control	Ciencias	No competitiva, Retos	Historia virtual (Ordenador)	= Motivación
(Grivokostopoulou et ál., 2019)	86	6	Experimental sin Grupo control	Economía	No competitiva, Preguntas	Videojuego (Ordenador)	+ Motivación
(Park et ál., 2019)	64	3	Experimental con Grupo control	Idiomas	No competitiva, Preguntas	Cartas digitales (Teléfono móvil)	+ Motivación + Compromiso
(Shernoff et ál., 2020)	243	25	Experimental con Grupo control	Ingeniería	No competitiva, Retos	Videojuego (Ordenador)	= Motivación = Compromiso
(Tang y Taguchi, 2021)	49	1	Cuasi experimental con Grupo control	Idiomas	No competitiva, Retos	Historia virtual (Ordenador)	+ Motivación
(Martín-Hernández et ál., 2021)	142	8	Experimental sin Grupo control	Ciencias	Competitiva, Retos	Serious Game (X)	+ Motivación intrínseca
(Sáiz-Manzanares et ál., 2021)	225	8	Experimental con Grupo control	Medicina	No competitiva, Retos	Mini juegos (Ordenador)	= Satisfacción
(Zou et ál., 2021)	90	1	Experimental sin Grupo control	Ciencias	Competitiva, Retos	Videojuego (Ordenador)	+ Motivación + Flow

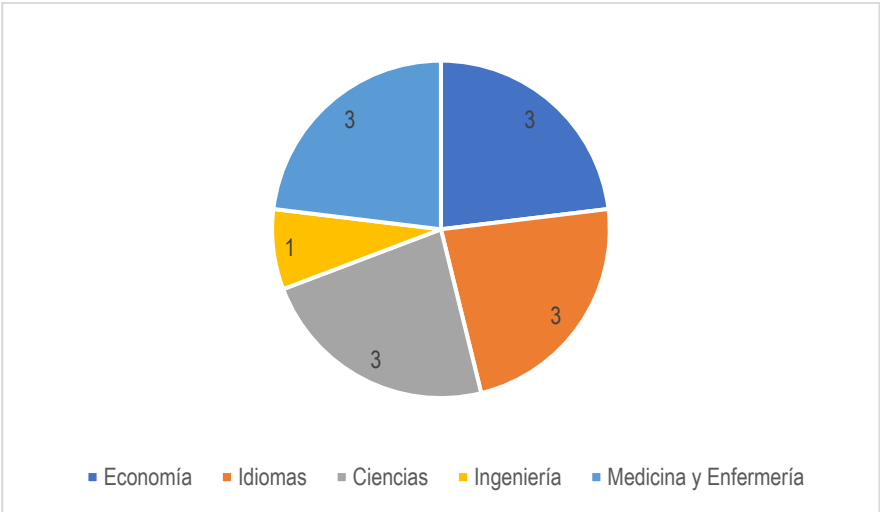
(Chang et ál., 2022)	45	4	Cuasi experimental con Grupo control	Medicina	No competitiva, Retos	Historia virtual (Ordenador)	+ Satisfacción + Compromiso
(Lin y Hou, 2022)	60	1	Experimental sin Grupo control	Economía	Mixta, Retos	Cartas digitales (Teléfono móvil)	+ Motivación
(Hu et ál., 2020)	131	6	Estudio de caso con Grupo control	Medicina	Competitiva, Retos	Serious Game Digital (Ordenador)	+ Motivación + Disfrute +Interés

+ Resultados positivos; = Resultados no significativos;
Fuente: elaboración propia

Respondiendo a la primera pregunta de investigación, (¿Cuál es la duración de la implantación de la metodología ABJ de los estudios que examinan la motivación en la educación universitaria?), los estudios muestran una corta duración en la implementación de los juegos, superando solamente las 5 sesiones un 38% de los estudios (Chang et ál., 2022; Hung, 2018; Lin y Hou, 2022; Park et ál., 2019; Perini et ál., 2018; Stiller y Schworm, 2019; Tang y Taguchi, 2021; Zou et ál., 2021). El restante 62% han utilizado la estrategia lúdica durante 6, 8 y 25 sesiones (Grivokostopoulou et ál., 2019; Hu et ál., 2020; Martín-Hernández et ál., 2021; Sáiz-Manzanares et ál., 2021; Shernoff et ál., 2020).

La segunda pregunta expuesta, (¿Cuál es la rama universitaria donde más se investiga el ABJ?), plantea analizar las asignaturas donde se han llevado a cabo más investigaciones. Podemos observar en el Gráfico 1, que existe una igualdad entre medicina y enfermería (Chang et ál., 2022; Hu et ál., 2020; Sáiz-Manzanares et ál., 2021), ciencias (Martín-Hernández et ál., 2021; Stiller y Schworm, 2019; Zou et ál., 2021), idiomas (Hung, 2018; Park et ál., 2019; Tang y Taguchi, 2021) y economía (Grivokostopoulou et ál., 2019; Lin y Hou, 2022; Perini et ál., 2018).

***GRÁFICO 1**. Resultados contexto universitario.*

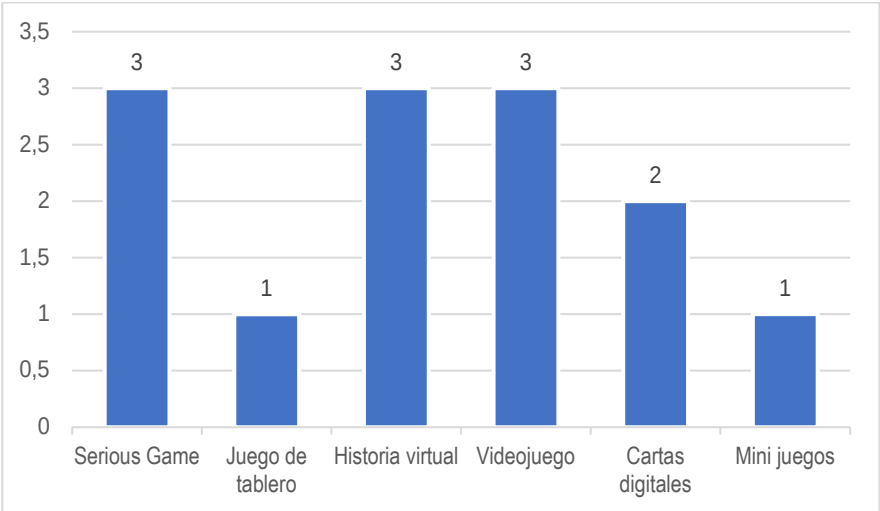


Para dar respuesta a la cuestión 3, (¿Qué dinámicas y mecánicas de los juegos son los más utilizados con fines educativos en los estudios seleccionados?), se han analizado con profundidad las propuestas metodológicas de ABJ utilizadas por los autores. Un 69% ha utilizado una dinámica sin competición entre los estudiantes, exponiendo retos individuales o cooperativos. Por lo contrario, un 31% han propuesto elementos competitivos ya sea uno contra todos, o por equipos. En cuanto a las mecánicas, podemos detectar que 10 de los 13 estudios han utilizado los retos y solamente 3 (Grivokostopoulou et ál., 2019; Hung, 2018; Park et ál., 2019), han creído más oportuno el uso de actividades de pregunta y respuesta.

En cuanto a la pregunta 4, (¿Qué tipo de juegos han sido más utilizados en los estudios seleccionados?) existe una amplia diversidad de tipologías de actividades (Gráfico 2). En cambio, los dispositivos más usados para llevar a cabo estas dinámicas es el ordenador con un 69%, seguido del teléfono móvil 23%, y un 8% que no han usado ningún dispositivo para alojar la actividad o llevar a cabo el juego (Martín-Hernández et ál., 2021), tal y como cuestionaba la pregunta 5, (¿Qué tipo de dispositivos

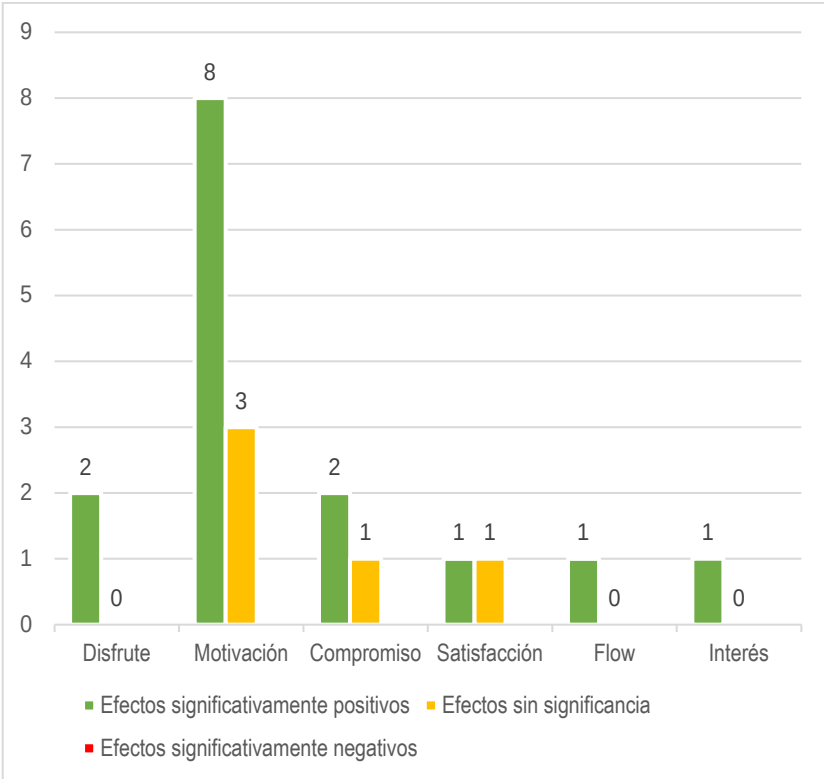
han sido más utilizados, en el ca-so de los juegos digitales, en los estudios seleccionados?).

***GRÁFICO 2**. Resultados tipología de juego y dispositivos empleados.*



Finalmente, respondiendo a la sexta pregunta de investigación, (¿Cuál es el impacto del ABJ sobre la motivación en estudiantes universitarios?), solo se reportan, 4 artículos de los 13 donde el grupo experimental no tiene efectos motivacionales estadísticamente significativos con respecto al grupo control (Perini et ál., 2018; Sáiz-Manzanares et ál., 2021; Shernoff et ál., 2020; Stiller y Schworm, 2019). Las variables relacionadas con la motivación que se han estudiado, han obtenido los siguientes resultados:

***GRÁFICO 3**. Resultados variables motivacionales.*



5. DISCUSIÓN

Este estudio ha proporcionado un profundo análisis sistemático tanto de la metodología ABJ como de las dinámicas y mecánicas de los juegos, concretamente en la educación universitaria formal, analizando los efectos motivacionales provocados en el estudiantado. Comprender en profundidad los aspectos de diseño y sus componentes de los juegos educativos, es imprescindible para conseguir los máximos efectos positivos en el alumnado. Por lo tanto, creemos que un análisis exhaustivo de la literatura que hay hasta ahora, puede beneficiar tanto la comunidad científica, como a los docentes, que son los encargados de decidir los elementos y componentes del juego, teniendo en cuenta su situación y el contexto de sus estudiantes. En general, los resultados muestran que el ABJ puede tener efectos significativamente positivos sobre diferentes

variables relacionadas con la motivación (Grivokostopoulou et ál., 2019; Hung, 2018; Tang y Taguchi, 2021), como la satisfacción (Chang et ál., 2022), el flow del participante (Zou et ál., 2021), el disfrute (Perini et ál., 2018) y el compromiso (Park et ál., 2019). Estos resultados proporcionan evidencia de que las estrategias lúdicas podrían ser una metodología eficaz para la motivación de los estudiantes en el aula.

Las metodologías ludificadas como el ABJ o experiencias jugadas, captan el interés de muchos docentes y centros educativos en la actualidad (Figueroa-Flores, 2016). En cuanto al nivel educativo, existen un gran número de investigaciones centradas en etapas educativas iniciales, como la educación primaria (Hainey et ál., 2016; Sipone et ál., 2021), o secundaria (Segura-Robles et ál., 2020a; Sotos-Martínez et ál., 2022), pero en el contexto universitario, aún no existen tantas contribuciones. Observamos una distribución simétrica en asignaturas que tratan la economía, la medicina, enfermería y los idiomas, esta similitud se puede explicar por la necesidad de crear simulaciones reales del contenido teórico (Hu et ál., 2020; Kanthan y Senger, 2011) con situaciones prácticas relacionadas con los saberes de la profesión laboral.

En cambio, observamos que el tiempo de aplicación del juego es relativamente corto, ya que muy pocos superan las dos semanas, esto podría explicar la falta de significancia en los resultados obtenidos (Perini et ál., 2018; Stiller y Schworm, 2019). En cambio, Shernoff et ál. (2020) llevó a cabo una implantación muy continuada en el tiempo, y esto también ha podido evitar la alta trascendencia de los resultados. Por lo que podemos intuir, que el número de sesiones, o de juegos que se utilizan no está directamente relacionado con el éxito motivacional del alumnado.

El uso de los juegos como recurso se expresa creando actividades y juegos, primeramente, distinguiendo en si se incluye el uso de la tecnología, como ordenadores y teléfonos, o se utilizan materiales físicos como son las tarjetas u objetos. En la totalidad de estudios seleccionados en esta revisión que han utilizado el teléfono móvil, coincidiendo con algunos autores (Huizenga et ál., 2009; Nisiotis, 2021; Shariffudin et ál., 2012), han obtenido resultados significativamente positivos (Lin y Hou, 2022; Park et ál., 2019), en cambio, algunas experiencias que se han basado en el uso del ordenador, no han podido demostrar el impacto de la

metodología en la motivación. Puede que, en la presente era digital, y la importante evolución de los dispositivos móviles en los últimos años, sea un condicionante positivo en la motivación de los estudiantes y sus necesidades de sociabilización y relación digital.

Las diferentes tipologías de actividades y sus dinámicas nos muestran la multitud de herramientas disponibles para el ámbito educativo, desde programas que permiten crear una simulación de casos reales, serious games (Perini et ál., 2018), o herramientas que permiten crear mundos virtuales (Tang y Taguchi, 2021) o videojuegos (Grivokostopoulou et ál., 2019). En la revisión realizada, no existe un patrón definido sobre el tipo de juego o dinámica y el resultado en la motivación, en cambio es cierto, que en las actividades que pueden ofrecer un grado alto de libertad, y el uso de la tecnología, podría influir negativamente en la comprensión y flow, y posteriormente en la motivación del alumno.

Si analizamos los resultados obtenidos de las dinámicas seleccionadas por los autores en sus estudios, observamos que solamente cuatro investigaciones han visto oportuno incluir la competición, y no es una casualidad, que todas ellas han conseguido resultados positivos significativos. El elemento de la competición está presente en muchos juegos y deportes, y puede ser un elemento muy interesante a incluir en las dinámicas pedagógicas, siempre y cuando la situación lo permita (Chen, 2019; Erickson y Sammons-Lohse, 2021).

Aunque es muy probable que el uso de estrategias lúdicas, como puede ser el ABJ, aumente en los próximos años, debe existir la formación para la correcta adaptación a estas herramientas y dinámicas al profesorado, y conseguir que el docente vea estas estrategias viables en su aula (Fernandez-Rio et ál., 2020). La adopción de juegos innovadores de aprendizaje tiene el potencial de aumentar la comprensión de los estudiantes, crear oportunidades motivacionales en el aula, desarrollar las competencias de los estudiantes, sin embargo, estas expectativas no se llevarán a cabo, si los docentes no están confiados o interesados en utilizarlas. Nos encontramos con la necesidad de comprender y conseguir la aceptación, por parte del claustro docente, y exponer todos los beneficios que podría aportar el uso de estas metodologías en el aula.

Por lo tanto, el uso del ABJ en un contexto universitario, puede servir para conseguir unos resultados motivacionales positivos en el aprendizaje universitario, y no solamente centrarse en perseguir aspectos como el rendimiento académico (Çakıroğlu et ál., 2017; Tung y Ha, 2020). Tras la revisión realizada, las metodologías estudiadas pueden consolidarse como una estrategia docente, aplicable en varios contextos universitarios y perseguidora de distintas finalidades motivacionales.

Finalmente, esta revisión tiene limitaciones como algunos aspectos metodológicos, por lo que no ha permitido incluir más investigaciones y conseguir así, un análisis más completo. Siguiendo en el diseño de las investigaciones, sería interesante para la comunidad científica, conseguir más estudios que dispongan de mediciones antes y después de la intervención, para así conocer el efecto real de las metodologías propuestas. La aplicación de estos juegos educativos o experiencias jugadas en otras asignaturas de otros contextos universitarios, ayudaría a ver, si el contenido educativo, es un factor diferencial o no. Además, sería oportuno aplicar diferentes tipos de actividades o videojuegos más interactivos, no empleados en los artículos encontrados en esta revisión, para descubrir si existen diferencias en los resultados.

7. CONCLUSIONES

El objetivo principal de esta investigación profundizar en las metodologías ludificadas, y conocer las estrategias ABJ, en un contexto educativo universitario. Tras la revisión sistemática de la literatura, se ha establecido que tanto del ABJ, puede ser beneficioso en diferentes contextos universitarios y asignaturas. La revisión sistemática identificó varios beneficios como una mejora en su compromiso, satisfacción, flow del jugador y motivación intrínseca. Esta revisión también identificó los principales tipos de juegos más usados, los dispositivos, las dinámicas y mecánicas de las actividades, que son los serious games, historia virtual, videojuego, en formato retos utilizando el ordenador. Esta revisión refuerza la idea de que el uso del ABJ en un contexto universitario, puede aumentar y generar efectos positivos motivacionales.

En la presente revisión se trata de avanzar en la búsqueda de evidencias científicas para analizar y desarrollar estratégicas lúdicas en el ámbito educativo, que consigan mejorar y adaptarse a las necesidades de los estudiantes. Para ello creemos oportuno, analizar y conocer los efectos generados en el estudiantado provocados por otras estrategias activas, o la combinación de varias metodologías, como podrían ser el aprendizaje basado en problemas(Lee, 2022) y el aprendizaje invertido (Segura-Robles et ál., 2020b).

8. REFERENCIAS

Abdul Jabbar, A. I., y Felicia, P. (2015). Gameplay Engagement and Learning in Game-Based Learning: A Systematic Review. In Review of Educational Research (Vol. 85, Issue 4). https://doi.org/10.3102/0034654315577210

Abramovich, S., Schunn, C., y Higashi, R. M. (2013). Are badges useful in education?: It depends upon the type of badge and expertise of learner. Educational Technology Research and Development, 61(2), 217–232. https://doi.org/10.1007/s11423-013-9289-2

al Awamleh, A. (2020). Students satisfaction on blended learning in school of sport sciences. Annals of Applied Sport Science, 8(1). https://doi.org/10.29252/AASSJOURNAL.803

Bingimlas, K. A. (2009). Barriers to the successful integration of ICT in teaching and learning environments: A review of the literature. In Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education (Vol. 5, Issue 3). https://doi.org/10.12973/ejmste/75275

Boyle, E., Connolly, T. M., y Hainey, T. (2011). The role of psychology in understanding the impact of computer games. Entertainment Computing, 2(2). https://doi.org/10.1016/j.entcom.2010.12.002

Çakıroğlu, Ü., Başbüyük, B., Güler, M., Atabay, M., y Yılmaz Memiş, B. (2017). Gamifying an ICT course: Influences on engagement and academic performance. Computers in Human Behavior, 69. https://doi.org/10.1016/j.chb.2016.12.018

Chang, C. Y., Chung, M. H., y Yang, J. C. (2022). Facilitating nursing students' skill training in distance education via online game-based learning with the watch-summarize-question approach during the COVID-19 pandemic: A quasi-experimental study. Nurse Education Today, 109. https://doi.org/10.1016/j.nedt.2021.105256

Chen, C. H. (2019). The impacts of peer competition-based science gameplay on conceptual knowledge, intrinsic motivation, and learning behavioral patterns. Educational Technology Research and Development, 67(1). https://doi.org/10.1007/s11423-018-9635-5

Cornellà, P., Estebanell, M., y Brusi, D. (2020). Gamificación y aprendizaje basado en juegos. Enseñanza de Las Ciencias de La Tierra.

Dupri, D., Candra, O., Candra, A., y Suryani, D. A. (2020). The Implementation of Problem Based Learning Model in Improving Cooperation and Learning Outcomes in Physical Education. Jurnal Pendidikan Jasmani Dan Olahraga, 5(1). https://doi.org/10.17509/jpjo.v5i1.22531

Erickson, L. v., y Sammons-Lohse, D. (2021). Learning through video games: The impacts of competition and cooperation. E-Learning and Digital Media, 18(1), 1–17. https://doi.org/10.1177/2042753020949983

Fernandez-Rio, J., de las Heras, E., González, T., Trillo, V., y Palomares, J. (2020). Gamification and physical education. Viability and preliminary views from students and teachers. Physical Education and Sport Pedagogy, 25(5), 509–524. https://doi.org/10.1080/17408989.2020.1743253

Ferriz-Valero, A., Østerlie, O., Martínez, S. G., y García-Jaén, M. (2020). Gamification in physical education: Evaluation of impact on motivation and academic performance within higher education. International Journal of Environmental Research and Public Health, 17(12), 1–16. https://doi.org/10.3390/ijerph17124465

Figueroa-Flores, J. F. (2016). Gamification and Game-Based Learning: Two Strategies for the 21st Century Learner. World Journal of Educational Research, 3(2). https://doi.org/10.22158/wjer.v3n2p507

Ge, X., y Ifenthaler, D. (2018). Designing engaging educational games and assessing engagement in game-based learning. In Ophthalmology: Breakthroughs in Research and Practice. https://doi.org/10.4018/978-1-5225-5198-0.ch001

Gris, G., y Bengtson, C. (2021). Assessment measures in game-based learning research: A systematic review. International Journal of Serious Games, 8(1). https://doi.org/10.17083/ijsg.v8i1.383

Grivokostopoulou, F., Kovas, K., y Perikos, I. (2019). Examining the impact of a gamified entrepreneurship education framework in higher education. Sustainability (Switzerland), 11(20). https://doi.org/10.3390/su11205623

Hainey, T., Connolly, T. M., Boyle, E. A., Wilson, A., y Razak, A. (2016). A systematic literature review of games-based learning empirical evidence in primary education. Computers and Education, 102. https://doi.org/10.1016/j.compedu.2016.09.001

Hu, H., Liu, Z., y Li, H. (2020). Teaching Disaster Medicine with a Novel Game-Based Computer Application: A Case Study at Sichuan University. Disaster Medicine and Public Health Preparedness. https://doi.org/10.1017/dmp.2020.309

Huizenga, J., Admiraal, W., Akkerman, S., y ten Dam, G. (2009). Mobile game-based learning in secondary education: engagement, motivation and learning in a mobile city game: Original article. Journal of Computer Assisted Learning, 25(4). https://doi.org/10.1111/j.1365-2729.2009.00316.x

Hung, H. T. (2018). Gamifying the flipped classroom using game-based learning materials. ELT Journal, 72(3). https://doi.org/10.1093/elt/ccx055

Hushman, G., y Napper-Owen, G. (2011). Incorporating Problem-based Learning in Physical Education Teacher Education. Journal of Physical Education, Recreation y Dance, 82(8). https://doi.org/10.1080/07303084.2011.10598671

Kabanova, I. A., Terekhova, N. V., y Kurbanova, G. D. (2021). Motivational Factors in Ensuring the Transition to Blended Learning of the Subject "Physical Education." In Lecture Notes in Networks and Systems (Vol. 155). https://doi.org/10.1007/978-3-030-59126-7_91

Kanthan, R., y Senger, J. L. (2011). The impact of specially designed digital games-based learning in undergraduate pathology and medical education. Archives of Pathology and Laboratory Medicine, 135(1). https://doi.org/10.5858/2009-0698-oar1.1

Krath, J., Schürmann, L., y von Korflesch, H. F. O. (2021). Revealing the theoretical basis of gamification: A systematic review and analysis of theory in research on gamification, serious games and game-based learning. Computers in Human Behavior, 125. https://doi.org/10.1016/j.chb.2021.106963

Lee, J. (2022). Problem-based gaming via an augmented reality mobile game and a printed game in foreign language education. Education and Information Technologies, 27(1), 743–771. https://doi.org/10.1007/S10639-020-10391-1

Lin, Y.-C., y Hou, H.-T. (2022). The evaluation of a scaffolding-based augmented reality educational board game with competition-oriented and collaboration-oriented mechanisms: differences analysis of learning effectiveness, motivation, flow, and anxiety. Interactive learning environments. https://doi.org/10.1080/10494820.2022.2091606

Lo, C. K., y Hew, K. F. (2020). A comparison of flipped learning with gamification, traditional learning, and online independent study: the effects on students' mathematics achievement and cognitive engagement. Interactive Learning Environments, 28(4), 464–481. https://doi.org/10.1080/10494820.2018.1541910

Manzanares Triquet, J. C. (2020). Generation Z and gamification: The pedagogical drawing of a new educational society. Tejuelo, 32. https://doi.org/10.17398/1988-8430.32.263

Manzano-León, A., Camacho-Lazarraga, P., Guerrero, M. A., Guerrero-Puerta, L., Aguilar-Parra, J. M., Trigueros, R., y Alias, A. (2021). Between level up and game over: A systematic literature review of gamification in education. Sustainability (Switzerland), 13(4). https://doi.org/10.3390/su13042247

Markland, D., y Tobin, V. (2004). A modification to the behavioural regulation in exercise questionnaire to include an assessment of amotivation. Journal of Sport and Exercise Psychology, 26(2). https://doi.org/10.1123/jsep.26.2.191

Martín-Hernández, P., Gil-Lacruz, M., Gil-Lacruz, A. I., Azkue-Beteta, J. L., Lira, E. M., y Cantarero, L. (2021). Fostering university students' engagement in teamwork and innovation behaviors through game-based learning (GBL). Sustainability (Switzerland), 13(24). https://doi.org/10.3390/su132413573

Miller, K. A., Deci, E. L., y Ryan, R. M. (1988). Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior. Contemporary Sociology, 17(2). https://doi.org/10.2307/2070638

Moher, D., Liberati, A., Tetzlaff, J., Altman, D. G., Altman, D., Antes, G., Atkins, D., Barbour, V., Barrowman, N., Berlin, J. A., Clark, J., Clarke, M., Cook, D., D'Amico, R., Deeks, J. J., Devereaux, P. J., Dickersin, K., Egger, M., Ernst, E., … Tugwell, P. (2009). Preferred reporting items for systematic reviews and meta-analyses: The PRISMA statement. In PLoS Medicine (Vol. 6, Issue 7). https://doi.org/10.1371/journal.pmed.1000097

Nisiotis, L. (2021). Utilising mobile game based learning methods effectively to support education. Educational Technology Research and Development, 69(1). https://doi.org/10.1007/s11423-020-09887-x

Ouzzani, M., Hammady, H., Fedorowicz, Z., y Elmagarmid, A. (2016). Rayyan-a web and mobile app for systematic reviews. Systematic Reviews, 5(1). https://doi.org/10.1186/s13643-016-0384-4

Park, J., Kim, S., Kim, A., y Yi, M. Y. (2019). Learning to be better at the game: Performance vs. completion contingent reward for game-based learning. Computers and Education, 139. https://doi.org/10.1016/j.compedu.2019.04.016

Perini, S., Luglietti, R., Margoudi, M., Oliveira, M., y Taisch, M. (2018). Learning and motivational effects of digital game-based learning (DGBL) for manufacturing education –The Life Cycle Assessment (LCA) game. Computers in Industry, 102. https://doi.org/10.1016/j.compind.2018.08.005

Plump, C. M., y LaRosa, J. (2017). Using Kahoot! in the Classroom to Create Engagement and Active Learning: A Game-Based Technology Solution for eLearning Novices. Management Teaching Review, 2(2). https://doi.org/10.1177/2379298116689783

Prieto Andreu, J. M. (2021). Revisión sistemática sobre la evaluación de propuestas de gamificación en siete disciplinas educativas. Teoría de La Educación. Revista Interuniversitaria, 34(1). https://doi.org/10.14201/teri.27153

Richter, G., Raban, D. R., y Rafaeli, S. (2015). Studying gamification: The effect of rewards and incentives on motivation. In Gamification in Education and Business. https://doi.org/10.1007/978-3-319-10208-5_2

Rooney, P. (2012). A Theoretical Framework for Serious Game Design. International Journal of Game-Based Learning, 2(4). https://doi.org/10.4018/ijgbl.2012100103

Ryan, R. M., y Deci, E. L. (2000). La Teoría de la Autodeterminación y la Facilitación de la Motivación Intrínseca, el Desarrollo Social, y el Bienestar Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being. 55(1), 68–78. https://doi.org/10.1037110003-066X.55.1.68

Sáiz-Manzanares, M. C., Martin, C. F., Alonso-Martínez, L., y Almeida, L. S. (2021). Usefulness of digital game-based learning in nursing and occupational therapy degrees: A comparative study at the university of burgos. International Journal of Environmental Research and Public Health, 18(22). https://doi.org/10.3390/ijerph182211757

Segura-Robles, A., Fuentes-Cabrera, A., Parra-González, M. E., y López-Belmonte, J. (2020a). Effects on Personal Factors Through Flipped Learning and Gamification as Combined Methodologies in Secondary Education. Frontiers in Psychology, 11. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.01103

Segura-Robles, A., Fuentes-Cabrera, A., Parra-González, M. E., y López-Belmonte, J. (2020b). Effects on Personal Factors Through Flipped Learning and Gamification as Combined Methodologies in Secondary Education. Frontiers in Psychology, 11. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.01103

Shariffudin, R. S., Guan, C. H. J., Dayang, T., Mislan, N., y Lee, M. F. (2012). Mobile Learning Environments for Diverse Learners in Higher Education. International Journal of Future Computer and Communication. https://doi.org/10.7763/ijfcc.2012.v1.10

Shernoff, D. J., Ryu, J. C., Ruzek, E., Coller, B., y Prantil, V. (2020). The transportability of a game-based learning approach to undergraduate mechanical engineering education: Effects on student conceptual understanding, engagement, and experience. Sustainability (Switzerland), 12(17). https://doi.org/10.3390/su12176986

Singleton, R., y Charlton, A. (2019). Creating H5P content for active learning. Pacific Journal of Technology Enhanced Learning, 2(1). https://doi.org/10.24135/pjtel.v2i1.32

Sipone, S., Abella-García, V., Rojo, M., y Dell'olio, L. (2021). Using classcraft to improve primary school students' knowledge and interest in sustainable mobility. Sustainability (Switzerland), 13(17). https://doi.org/10.3390/su13179939

Sotos-Martínez, V. J., Ferriz-Valero, A., García-Martínez, S., y Tortosa-Martínez, J. (2022). The effects of gamification on the motivation and basic psychological needs of secondary school physical education students. Physical Education and Sport Pedagogy. https://doi.org/10.1080/17408989.2022.2039611

Stiller, K. D., y Schworm, S. (2019). Game-Based Learning of the Structure and Functioning of Body Cells in a Foreign Language: Effects on Motivation, Cognitive Load, and Performance. Frontiers in Education, 4. https://doi.org/10.3389/feduc.2019.00018

Tang, X., y Taguchi, N. (2021). Digital Game-Based Learning of Formulaic Expressions in Second Language Chinese. Modern Language Journal, 105(3). https://doi.org/10.1111/modl.12725

Tung, L. T., y Ha, T. M. (2020). Impact of Social Network Usage on Academic Performance of the Vietnamese Students. Universal Journal of Educational Research, 8(9). https://doi.org/10.13189/ujer.2020.080944

UNESCO. (2012). Libro de Consulta sobre la Educación para el Desarrollo Sostenible. Instrumentos de Aprendizaje y Formación, 4.

United Nations. (2015). Transforming Our World: the 2030 Agenda for Sustainable Development United Nations United Nations Transforming Our World: the 2030 Agenda for Sustainable Development. In United Nations.

York, J., y DeHaan, J. W. (2018). A constructivist approach to game- based language learning: Student perceptions in a beginner- level EFL context. International Journal of Game-Based Learning, 8(1), 19–40. https://doi.org/10.4018/IJGBL.2018010102

Young, M. F., Slota, S., Cutter, A. B., Jalette, G., Mullin, G., Lai, B., Simeoni, Z., Tran, M., y Yukhymenko, M. (2012). Our princess is in another castle: A review of trends in serious gaming for education. In Review of Educational Research (Vol. 82, Issue 1). https://doi.org/10.3102/0034654312436980

Zou, D., Zhang, R., Xie, H., y Wang, F. L. (2021). Digital game-based learning of information literacy: Effects of gameplay modes on university students' learning performance, motivation, self-efficacy and flow experiences. Australasian Journal of Educational Technology, 37(2). https://doi.org/10.14742/AJET.6682

EL TRABAJO COOPERATIVO Y LA GAMIFICACIÓN PARA LA MEJORA DE LA CONDUCTA DISRUPTIVA EN EL ALUMNADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA

IRENE SÁNCHEZ NIETO
Universidad de Málaga

GEMA MARTÍN RUIZ
Universidad de Málaga

ENRIQUE ALASTOR
Universidad de Málaga

1. INTRODUCCIÓN

El presente trabajo tiene como finalidad trabajar con el alumnado mediante la gamificación. Para ello, se crearon una serie de juegos en Educaplay y en Genially con el fin de trabajar el área de Lengua Castellana y Literatura, concretamente el contenido de sinónimos, antónimos, nombres comunes y propios. Además se repasaron conceptos anteriormente explicados por la docente en prácticas como son las adivinanzas, acertijos, género y número entre otros contenidos. Durante todo el proceso, el juego fue el precursor de la motivación entre el alumnado para repasar los conocimientos adquiridos.

Por otro lado, se tuvo en cuenta el Aprendizaje Cooperativo con equipos formados por personas que debían desempeñar un rol diferente. De esta forma se pretende seguir la definición de esta metodología que indica que la cooperación consiste en el trabajo juntos con el fin de conseguir un objetivo común procurando obtener resultados que sean beneficiosos tanto para la persona como para los demás miembros del grupo. Dichos grupos son formales, es decir, pueden tener una duración de entre una hora y días. Sin embargo, en el caso de la utilización de esta metodología en la actividad propuesta su duración será de una hora. Cabe destacar la importancia que desempeña el papel del docente especificando los

objetivos de clase, tomar decisiones previas como la creación de los grupos, explicar la tarea y la interdependencia positiva entre el alumnado, evaluar el aprendizaje y ayudarlos a señalar el nivel de eficacia del grupo. El discente también dispone de un papel fundamental mostrando una participación activa en las tareas, organizando el material. explicando y desempeñando diferentes roles (Johnson et al., 2008). De esta forma se pretende que el alumnado se conociera mutuamente pudiendo observar las virtudes de cada persona y las posibles contribuciones que cada individuo puede proporcionar al grupo convirtiéndose en una persona fundamental para el funcionamiento del equipo. Para ello se diseña un Trivial por equipos creado en Genially.

Por otra parte, se pretende que el alumnado aprenda mediante la gamificación, la cual presenta diferentes definiciones por lo que se ha elegido la de Ramírez-Cogollor (2014, p. 27) que indica que es "la aplicación de estrategias de juegos en contextos que no son juegos, con el fin de que las personas adopten ciertos comportamientos". Para que se ponga en práctica la gamificación, el alumnado debe sentirse implicado de forma que deben comprender que forman parte del proceso de la actividad tomando decisiones, asumiendo riesgos, superando retos y recibiendo una retroalimentación inminente (Fernández-Rio y Flores Aguilar, 2019).

La propuesta de intervención educativa tiene como principal objetivo ayudar a que el comportamiento mejore eliminando de forma progresiva las conductas disruptivas en el aula de primaria. La conducta disruptiva se concibe como el comportamiento que dificulta el aprendizaje afectando a la dinámica de grupo y al propio individuo. Dicho comportamiento se relaciona con la manifestación de conflictos y con una conducta contraria a las normas tanto explícitas como implícitas del aula. (Jurado de los Santos y Justiniano, 2015)

Para la mejora de la conducta se pretende crear actividades relacionadas con la lectura con el fin de transmitir valores trabajando mediante el aprendizaje cooperativo y la gamificación. De esta forma el alumnado podrá aprender habilidades sociales, fomentará la inteligencia emocional y aprenderá de forma lúdica teniendo en cuenta los centros de interés. Además se pretende utilizar la decoración del aula para dar importancia a las emociones con un emocionómetro.

Por otro lado en las Instrucciones del 24 de julio de 2013 de la Dirección General de innovación educativa y formación del profesorado, sobre el tratamiento de la lectura para el desarrollo de la competencia en comunicación lingüística de los centros educativos públicos que imparten educación infantil, educación primaria y educación secundaria, indican que el alumnado debe dedicar una hora al día a la lectura en el aula con el fin de trabajar la lectura y la comprensión. Por lo que se considera de suma importancia el desarrollo de la siguiente propuesta de intervención.

1.1. Normativa

La propuesta de intervención se ha basado en los contenidos y objetivos recopilados en la Orden del 15 de enero de 2021 la cual modifica la Orden del 17 de marzo de 2015 (BOJA, 2021).

Bloque 1. Comunicación oral: hablar y escuchar

- Intervención en situaciones de comunicación espontánea o dirigida.
- Uso de estrategias y normas para el intercambio comunicativo: respeto del turno de palabra, participación y escucha.
- Disposición a participar activamente en situaciones comunicativas con actitud proactiva y confiada.
- Comprensión y expresión de mensajes verbales y no verbales interpretando la gestualización, la entonación, el volumen y el vocabulario adecuado.
- Expresión y reproducción de textos orales sencillos (cuentos populares, trabalenguas y adivinanzas), descriptivos (formulación de preguntas, exposición de hechos conocidos y simulación de conversaciones) e instructivos (normas del aula y reglas del juego)

Bloque 2. Comunicación escrita: leer

- Lectura de textos próximos a la vida cotidiana del alumnado fomentando las habilidades lectoras de decodificación, velocidad, exactitud y modo lector.

- Comprensión de la información así como la realización de breves valoraciones guiadas de los textos leídos en voz alta y en silencio de forma individual y colectiva.
- Iniciación a la construcción de conocimientos mediante la interpretación de la información procedente de los libros acorde a su edad.
- Creación del hábito lector utilizando la biblioteca para la obtención de cuentos y el fomento del conocimiento del funcionamiento de la biblioteca.
- Participación en acciones contempladas en el plan lector del centro (BOJA, 2021).

Bloque 4. Conocimiento de la lengua

- Reconocimiento y utilización de nombres individuales y colectivos, sinónimos y antónimos.
- Búsqueda de palabras en el diccionario.
- División de las sílabas de las palabras.

1.2. LECTURA EN EL AULA E INTELIGENCIA EMOCIONAL

En un aula en la que existe falta de compañerismo, de respeto y casos de autoestima baja, se debería trabajar la moraleja y hacer que el discente reflexione sobre los actos de los protagonistas de las diferentes historias hablando sobre situaciones de la vida cotidiana en las que se han podido sentir o encontrarse en una situación parecida. Como indica Gómez-Ferrer y De la Torre (2020), la lectura de cuentos en el aula presenta características a destacar que podrían mejorar la conducta del alumnado como puede ser:

- Fomento de la resolución de conflictos teniendo en cuenta las situaciones y los personajes que se trabajan en clase.
- Desarrollo de las habilidades sociales permitiendo que el alumnado se relacione, integre y comunique con otras personas compartiendo ideas sobre la lectura.

- Identificación de emociones.
- Promover el respeto, la cooperación y la escucha activa.

Desde hace unos años, la educación en emociones se ha convertido en un factor muy importante tanto en la escuela como fuera de ella. Concretamente fue mencionado por primera vez por Peter Salovey de la Universidad de Yale y John Mayer de la Universidad de Harvard. Ambos se unieron para poder definir este concepto expresando que la inteligencia emocional se refiere al reconocimiento, uso, comprensión y manejo de los estados emocionales tanto de sí mismo como de otras personas para la resolución de problemas. Además se refiere a la capacidad para analizar las emociones y fomentar el razonamiento en relación a la información emocional formando parte de un grupo de habilidades mentales teniendo en cuenta la inteligencia social, la práctica y la personal. (Salovey y Mayer, 1990)

- La inteligencia emocional como indica Goleman (2019), comienza a desarrollarse desde que la persona nace. A partir de ese momento, la persona desarrolla su inteligencia emocional teniendo en cuenta la actitud que presentan hacia el niño o la niña, quien necesita su aprobación para conocer cuáles son las conductas adecuadas que debe poner en práctica. Esta aprobación puede ser positiva o puede ser negativa, fría o descuidada. También indica que la mayor parte del alumnado que presenta un bajo rendimiento escolar, presentan carencias en los rudimentos esenciales de la inteligencia emocional causadas por el entorno familiar. Estos rudimentos son:
- Confianza: sensación de controlar el propio cuerpo, la conducta y la posibilidad de éxito.
- Curiosidad: sensación de placer al descubrir algo.
- Intencionalidad: deseo y capacidad de conseguir un objetivo.
- Autocontrol: capacidad de modular las propias acciones teniendo en cuenta la edad.
- Relación: capacidad de relacionarse y comprender a los demás así como ser comprendido.

- Capacidad de comunicar: posibilidad de intercambiar ideas, sentimientos y conceptos exigiendo confianza en los demás.
- Cooperación: capacidad de conciliar las propias necesidades con las de los demás.

2. OBJETIVOS

2.1. OBJETIVOS DE LAS ACTIVIDADES

- Desarrollar la comprensión lectora.
- Fomentar el hábito lector.
- Trabajar los valores mediante situaciones de la vida cotidiana y personajes ficticios.
- Promover la escucha activa.
- Practicar la expresión corporal.
- Distinguir los gestos relacionados con diferentes emociones y situaciones.
- Trabajar en equipo.
- Desarrollar el análisis de un texto para representarlo.
- Conocer el diccionario.
- Aprender qué es un sinónimo.
- Trabajar construyendo el propio aprendizaje a través de material previamente utilizado en el aula.
- Conocer las diferencias y relaciones entre los nombres individuales y colectivos.
- Aprender a respetar las normas de los juegos.
- Conocer el funcionamiento de la página web de la RAE.
- Conocer e identificar las propias emociones.
- Relacionar las emociones con las diferentes lecturas.
- Fomentar el debate y el respeto sobre las situaciones del alumnado.
- Aprender a trabajar de forma cooperativa.
- Respetar las capacidades de los compañeros y compañeras.
- Repasar los conceptos trabajados durante el trimestre.

2.2. Ejemplo de Actividades

Cada semana el alumnado realizará la lectura de diferentes libros propuestos para ponerlos en común los viernes explicando de qué trata el libro, si le ha gustado o no y por qué. Las posibles lecturas están recopiladas en un cartel que se colgará en el aula donde se marcará cada lectura realizada para disponer de un control lector.

De esta forma se pretende que el alumnado tenga como ejemplo a diferentes personajes en situaciones que pueden darse en el aula como puede ser la discriminación de una persona así como la descripción de diferentes problemas.

El alumnado elegirá por grupos el fragmento de uno de los cuentos que se han leído en clase que más les guste para posteriormente representarlo con mímica. Cuando se represente, los demás deberán acertar de qué cuento se trata. Para ello previamente se trabajará el lenguaje corporal por grupos con el fin de que el alumnado aprenda a gesticular emociones y situaciones diferentes. Así el alumnado trabajará la iniciación al teatro conociendo una de las partes más importante de éste como es la expresión corporal.

Se trabajará la búsqueda de sinónimos en el cuento que toque leer en la semana. El alumnado elegirá unos 5 sustantivos que se encuentren en el cuento para posteriormente buscar sinónimos en el diccionario todo el grupo clase de forma que se fomente el debate sobre cuál es más coherente en el texto donde se encuentra. De esta forma se pretende que el alumnado construya su propio aprendizaje con ayuda de sus compañeros y compañeras siendo la docente una guía.

Para trabajar los nombres individuales y colectivos, se jugará en clase a un juego interactivo de Educaplay donde el alumnado deberá relacionar el nombre individual con su nombre colectivo de forma que entre toda la clase se ayuden a definir cuales son los nombres correspondientes. Además se utilizará la página web de la RAE para buscar las palabras cuyo significado no sea conocido en clase.

Para trabajar las emociones, el alumnado dispondrá de un emocionómetro basado en su personaje de cuentos favorito el cual se conocerá

mediante una votación en clase. En dicho emocionómetro cada día el alumnado pondrá un clip de madera con su nombre en la emoción que siente ese día y se hablará sobre algunos de ellos durante media hora. Se pretende que el alumnado aprenda a identificar sus emociones y expresarlas en un ambiente adecuado que propicie el respeto y la confianza. Cabe destacar que el alumnado puede cambiar su emoción después del recreo si ha habido algún conflicto el cual se hablará teniendo en cuenta los valores de las lecturas que se trabajen.

Por grupos heterogéneos creados por la docente, el alumnado desarrollará un rol diferente (tirador del dado, portavoz, lector de enunciados y secretario). El Trivial se proyectará en el aula. El alumnado tirará el dado correspondiendo cada número a un color diferente. Cada color representa una prueba (morfosintaxis, trabalenguas, sonidos y sílabas, comunicación, vocabulario y adivinanzas) La finalidad es que el alumnado se sienta motivado a través de un sistema de puntos a realizar los ejercicios que aparecen aleatoriamente promoviendo la motivación en el aula.

3. METODOLOGÍA

La gamificación como indican Sánchez-Rivas et al. (2020) se basa en la aplicación de técnicas y elementos del juego en situaciones diferentes al juego. De esta forma se pretende que el alumnado fomente la implicación en su propio aprendizaje siendo un proceso lúdico y motivador. Para ello la actividad que se base en esta metodología debe presentar las siguientes características:

- Las *mecánicas*: son las normas que definen el juego construyéndose a partir de sistemas de puntuaciones, niveles y recompensas entre otras cuestiones. Herranz-Ybarra et al. (2013) señala los diferentes tipos:
    - Retos: es necesario que el alumnado salga de su zona de confort presentando desafíos y evitando las frustraciones.
    - Turnos: cada persona debe tener la oportunidad de intervenir en el juego.

    - Formar equipos: crear agrupaciones entre participantes para alcanzar objetivos comunes.
    - Puntos: obtención de reconocimiento por cada prueba conseguida.
- Las *dinámicas*: describen las situaciones generadas durante el juego una vez que el discente comienza a poner en práctica las mecánicas impuestas por el docente. Cabe destacar que dentro de las dinámicas encontramos diferentes tipos:
    - Restricciones: se debe limitar el entorno para el fomento de la resolución de problemas.
    - Emociones: surgen durante la actividad pudiendo ser la curiosidad la cual se debe tener en cuenta para emplear la gamificación.
    - Guion del juego: se refiere a la estructura que debe presentar el juego cuya finalidad es guiar al discente para la comprensión de la actividad.
    - Progresión: cada jugador debe sentir que existe una evolución en el juego.
    - Estatus: reconocimiento de los logros.
    - Relaciones entre participantes: fomento del compañerismo y altruismo (Herranz-Ybarra et al., 2013).
    - La *estética*: respuesta emocional que se intenta conseguir en el alumnado.

La utilización de esta metodología en el aula se debe a la necesidad que se presenta en la actualidad de que el docente no se centre solo en los contenidos y objetivos que el alumnado debe alcanzar sino que también se tenga en cuenta la personalidad y sus preferencias en el juego. Por ello es conveniente la creación de juegos en redes puesto que el alumnado juega sobre todo de forma electrónica. (Gil-Quintana y Prieto Jurado, 2020)

Debido a la importancia que presenta el uso de la gamificación en el aula es conveniente llevarla a la práctica con el fin de poder observar la respuesta del alumnado motivándolos a aprender y trabajando en grupo teniendo en cuenta las capacidades de cada uno.

El aprendizaje cooperativo consiste en que un grupo de personas trabaje unido para conseguir objetivos comunes. De esta forma los componentes del grupo trabajan juntos para obtener resultados que presenten beneficios tanto para sí mismos como para todos los miembros del grupo. En el aprendizaje cooperativo el alumnado trabaja en grupos reducidos con el fin de maximizar el aprendizaje (Johnson y Johnson, 1999)

Dentro del aprendizaje cooperativo se pueden distinguir tres formas de trabajo: aprendizaje cooperativo formal, informal o grupo base.

El aprendizaje cooperativo formal según Johnson y Johnson (2019) consiste en trabajo en grupo para la obtención de objetivos comunes en un periodo de tiempo entre una sesión y varias semanas. Para ello el docente debe tener en cuenta lo siguiente:

1. Toma de decisiones preinstruccionales: la docente elige los objetivos, el tamaño del grupo y la organización del espacio.
2. Explicación de la tarea: la docente presenta la tarea y da las pautas requeridas.
3. Supervisión del aprendizaje: la docente recopila datos del proceso de aprendizaje así como del funcionamiento de los grupos.
4. Evaluación: una vez recopilados los datos mediante la observación la docente debe evaluar el proceso así como el alumnado que deberá evaluar su trabajo como grupo.

El aprendizaje cooperativo informal según Johnson y Johnson (2019) se basa en la creación de grupos cuya duración es una sesión de clase. El principal fin es ayudar a organizar y procesar la materia. A través de este método se da menos clase pero el alumnado se mantiene activo intelectualmente.

Para que el trabajo en equipo sea satisfactorio debe presentar una interdependencia positiva que se trata de la percepción de que una persona tiene éxito si los demás también lo tienen. Ésta se establece a partir de los objetivos de aprendizaje mutuo, las recompensas conjuntas y los roles complementarios donde cada persona tiene un papel fundamental.

La creación de grupos debe ser heterogénea teniendo en cuenta las características del alumnado con el fin de que se tengan en cuenta las fortalezas y debilidades que presenta cada persona. De esta forma se pretende que el alumnado participe de forma equitativa en los equipos fomentando las habilidades sociales mediante la interacción.

4. RESULTADOS

Respecto a la evaluación del alumnado, se utilizará la diana de evaluación con el fin de que el alumnado sea crítico con su propio aprendizaje.

Se utilizará una rúbrica de evaluación teniendo en cuenta los estándares de aprendizaje evaluables que aparecen en la Orden del 15 de enero de 2021 recogidos en la siguiente rúbrica.

La utilización de la rúbrica se debe a las ventajas que presenta tanto para los docentes como para el alumnado. Para el docente es una herramienta de evaluación objetiva y consistente que fomenta la reflexión sobre los objetivos y contenidos que se pretenden tener en cuenta además de los criterios de evaluación. Por otro lado aporta información sobre la eficacia de las actividades y el proceso de enseñanza/aprendizaje llevado a cabo en el aula. Además promueve la reflexión sobre la evaluación para la mejora del proceso.

Respecto al alumnado, la utilización de una rúbrica les proporciona conocimientos acerca de los objetivos y los criterios de evaluación que se van a tener en cuenta, supone un aumento de la autonomía en el aprendizaje, fomenta la responsabilidad y aporta retroalimentación sobre dicho proceso (Irles y Ortells, 2011).

Se ha tenido en cuenta la opinión y el pensamiento crítico del alumnado por lo que se ha utilizado una plantilla de diana de evaluación en la que el alumnado ha escrito cuatro aspectos a tener en cuenta para su autoevaluación los cuales han sido consensuados y escritos por sí mismos. Posteriormente, el alumnado ha coloreado el grado (del 1 al 4) en el que cree que ha conseguido cada ítem.

De esta forma se pretende que el alumnado sea consciente del proceso de aprendizaje que ha llevado a cabo durante la propuesta de forma que

utilicen el pensamiento crítico, sean honestos y reflexionen sobre su propio trabajo. Así el alumnado conoce su grado de implicación en el aula y puede proporcionar información sobre los ítems en los que debe mejorar.

Para la evaluación de la propuesta de intervención se ha tenido en cuenta el siguiente análisis DAFO con el fin de mostrar con claridad los cuatro factores que se han tenido en cuenta durante la creación de la propuesta y en su puesta en práctica en el aula. Cabe destacar que se ha tenido en cuenta la observación previa a la creación de la propuesta con el fin de poder dar una respuesta educativa de calidad al alumnado teniendo en cuenta sus características y el aprendizaje.

Para paliar las debilidades, se realizó una recopilación de ideas teniendo en cuenta el comportamiento y los centros de interés del alumnado para poder controlar el comportamiento en el aula debido a que las técnicas como el temporizador no funcionaban en la clase.

Respecto a las amenazas, se organizaron actividades en torno al contenido que se estaba trabajando en el aula, se pretendía atender a todo el alumnado ayudando tanto en las tareas como en los problemas que se daban en el aula. De esta forma se pretendía que la ausencia de la tutora se notara lo menos posible.

5. DISCUSIÓN

Cada persona presenta sus debilidades y fortalezas, por lo tanto cada persona aprende de una forma diferente presentando características diversas. Se habla mucho de diversidad y tolerancia pero la realidad en algunas aulas es que aún existe racismo, discriminación y falta de compañerismo. Desde nuestra experiencia, se crearon desde cero actividades adecuadas al alumnado del aula. La falta de experiencia provocó que fuera difícil sobrellevar una situación marcada por la ausencia de una tutora y la conducta disruptiva en el aula. Sin embargo, se han podido observar otras conductas por parte de docentes en otras prácticas donde el respeto y la calma se encontraban por todas las aulas del centro. La actitud del docente es un pilar fundamental en el clima de aula y del centro en general puesto que si una persona trata con respeto al discente, le trata con cariño y le educa en valores, la conducta cambia poco a poco.

6. CONCLUSIONES

La educación es mucho más que la adquisición de conocimientos, es el aprendizaje en equipo, la socialización y la comprensión del valor de uno mismo porque trabajar en equipo es importante y favorable en una sociedad en la que se necesita el apoyo de otras personas para conseguir ciertos objetivos pero no se puede olvidar la individualidad, el valor de las habilidades de cada persona y el papel fundamental que todo el mundo presenta en la sociedad. Esto también se relaciona con la tolerancia a la diversidad funcional en el entorno en el que se vive de forma que el alumnado debe saber que hay personas con dificultades mayores que otras y que no por ello se deben excluir o tratar de forma diferente.

La diversidad estará presente a lo largo de la vida de toda persona, se trabaja la tolerancia en los centros y la inclusión pero ¿por qué nadie enseña en el grado lengua de signos o braille? Un factor tan importante como la comunicación se ve dificultado en situaciones en las que una persona con hipoacusia o ceguera se encuentra en el aula. Que el docente conozca este lenguaje podría hacer que un aula fuera realmente inclusiva puesto que la persona aprendería junto a sus compañeros y compañeras sin la dificultad que presenta la no comprensión de lo que se está transmitiendo. En el ciclo de infantil se trabajó la lengua de signos y se puede afirmar que ayuda a la comprensión tanto de las personas oyentes como de las que no. Un ejemplo de ello podría ser que en el aprendizaje de la lengua extranjera se utiliza la técnica llamada dual coding que consiste en el uso de la palabra junto a gestos con el fin de que el discente comprenda el mensaje que se pretende transmitir.

Es fundamental tratar con cariño al alumnado, paliar sus necesidades, ayudar y en definitiva proporcionar una educación de calidad donde el discente es el protagonista de su propio aprendizaje. Con la propuesta de intervención y el trabajo realizado previamente se pretende transmitir entusiasmo y motivación por aprender siendo un ejemplo en el aula puesto que como indica Bona (2015, p. 15): “Cada día que vayamos a la escuela debemos hacerlo con entusiasmo y vivir con pasión el regalo de ejercer esta profesión”. Ser docente es mucho más que enseñar

contenidos de la ley, es ayudar, ser creativo y proporcionar material y actividades específicas para el alumnado al que van dirigidas.

En definitiva y volviendo a la lectura en el aula, se pretende transmitir valores a partir del disfrute de la lectura que en el caso que atañe este documento, es lo esencial. Cabe destacar que la transmisión de valores e interiorización de éstos es un proceso largo cuyos resultados no se muestran relativamente pronto por lo que puede parecer que las enseñanzas no son efectivas. Sin embargo, poco a poco mediante la observación el docente puede darse cuenta si sus enseñanzas son efectivas o no. El respeto por los demás y por sí mismo puede mejorar si el docente propone actividades para que el alumnado se conozca, aprenda que cada persona es diferente y que por tanto, hay que escuchar las opiniones de los demás siendo asertivos.

Por otro lado, cabe resaltar el hecho de que al cursar asignaturas relacionadas con la lectura y la literatura infantil posteriormente a las prácticas, no se conocían diferentes recursos para el fomento de la lectura en el aula como son los cuentos anteriormente citados en las actividades o la obligación recopilada en las instrucciones del 24 de julio de 2013 de leer durante una hora al día. Por ello se ha querido enlazar la propuesta de intervención con los conocimientos adquiridos recientemente. Para ello se ha tenido en cuenta la edad del alumnado al que va destinada la propuesta así como la conducta y las necesidades educativas que presentan debido a que se pudo observar que la comprensión lectora resultaba difícil para algunos discentes.

Respecto a las metodologías utilizadas, se pretenden poner en práctica las mismas que en la propuesta en el aula puesto que el alumnado se mostró entusiasmado por aprender jugando teniendo en cuenta el sistema de puntos. Además, el hecho de que se trabajara por grupos heterogéneos provocó que el alumnado se conociera entre sí al ser grupos creados de forma que no estuvieran las mismas personas siempre juntas. Se puede afirmar que el alumnado se siente entusiasmado e impresionado con la gamificación y el aprendizaje cooperativo puesto que en la actividad del Trivial un alumno dijo: “Esto es como dar clase de lengua pero divertida”.

8. REFERENCIAS

Bona, C. (2015). La nueva escuela. Plaza Janés.

BOJA. (2021, enero 15). Orden de 15 de enero de 2021, por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la etapa de Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Andalucía, se regulan determinados aspectos de la atención a la diversidad, se establece la ordenación de la evaluación del proceso de aprendizaje del alumnado y se determina el proceso de tránsito entre distintas etapas educativas. https://bit.ly/3vTFdDv

Fernández-Río, J., y Flores Aguilar, G. (2019). Fundamentación teórica de la Gamificación. En J. Fernández-Río (Ed.), Gamificando la Educación Física. De la teoría a la práctica en educación primaria y secundaria. (pp. 10-19). Universidad de Oviedo: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Oviedo.

Gil-Quintana, J., y Prieto Jurado, E. (2020). La realidad de la gamificación en educación primaria. Estudio multicaso de centros educativos españoles. Perfiles educativos, 42(168), 107-123.

Gómez-Ferrer, P. J., y De la Torre, M. (2020). El cuento como herramienta para el desarrollo de las habilidades sociales y la creatividad. [Trabajo de fin de grado, Universidad Pontificia Comillas] Repositorio institucional de la Universidad Pontificia Comillas. https://bit.ly/3Zk3AYy

Goleman, D. (2019). Inteligencia Emocional. Kairós.

Herranz-Ybarra, P., Sierra García, P., Enesco Arana, I., Lacasa Díaz, P., y Giménez Dasí, M. (2013). Psicología evolutiva I. Vol. 2. Desarrollo social. Editorial UNED.

Higueras-Rodríguez, L., Martínez, I. G., y Ocaña, A. M. (2016). La gamificación en las aulas de Educación Primaria. Democracia y Educación en el siglo XXI. La obra de John Dewey 100 años después: libro de actas del XVI Congreso Nacional y VII Congreso Iberoamericano de Pedagogía. Facultad de Educación. p. 971-971. https://bit.ly/2HDovl5

Instrucciones del 24 de julio de 2013, de la Dirección General de innovación educativa y formación del profesorado, sobre el tratamiento de la lectura para el desarrollo de la competencia en comunicación lingüística de los centros educativos públicos que imparten educación infantil, educación primaria y educación secundaria, (2013). Diario Oficial de la Unión Europea. https://bit.ly/3jZyxkG

Irles, M. G., Ortells, J. S., de la Calle, F. M., y De la Sen Fernández, M. L. (2011). La rúbrica de evaluación como herramienta de evaluación formativa y sumativa. IX Jornades de xarxes d'investigació en docència universitària: Disseny de bones pràctiques docents en el context actual, 144.

Johnson, D. W., Johnson, R. T., y Holubec, E. J. (2008). El aprendizaje cooperativo en el aula. Paidós.

Johnson, D., y Johnson, R. (2019). Learning Together and Alone: Cooperative, Competitive, and Individualistic Learning / D.W.Johnson, R.T. Johnson. Paidós.

Jurado de los Santos, P., y Justiniano Domínguez, M. D. (2017). Las conductas disruptivas y los procesos de intervención en la educación secundaria obligatoria. Revista Boletín Redipe, 4(12), 26–36. https://revista.redipe.org/index.php/1/article/view/302

Ramírez-Cogollor, J.L. (2014): Gamificación. Mecánicas de juegos en tu vida personal y profesional. Editorial SClibro (Grupo RC).

Sala-Roca, J., Abarca-Castillo, M., y Marzo, L. (2002). La educación emocional y la interacción profesor/a-alumno/a. 5(3). https://bit.ly/3jV7Iy1

Salovey, P. y Mayer, J. (1990). Emotional intelligence. Imagination, cognition and personality, 9, 185-211.

Sánchez-Rivas, E., Trujillo-Torres, J. y Marín J. (2020). Tecnologías de la información y la comunicación en contextos educativos. En E. Sánchez-Rivas, E. Colomo-Magaña y J. Ruiz-Palmero (Eds.) Metodologías para el cambio (pp. 165-181). Síntesis.

Van-Arcken, H. (2012, noviembre 12). La escuela tradicional. Pedagogía Docente. https://bit.ly/3WXhWMX

HABILIDADES COGNITIVO-LINGÜÍSTICAS A TRAVÉS DEL APRENDIZAJE BASADO EN PROYECTOS

ALMA ALICIA BENÍTEZ PÉREZ
Instituto Politécnico Nacional

MARÍA ELENA ZEPEDA HURTADO
Instituto Politécnico Nacional

1. INTRODUCCIÓN

El Nivel Medio Superior (NMS) del Instituto Politécnico Nacional (IPN) se promueve un perfil de egreso correspondiente al bachillerato bivalente, es decir, con características comunes a los bachilleres egresados y un perfil de técnico profesional. Al implementarse el Proyecto Aula (PA) basado en la metodología de Aprendizaje basado en Proyectos (ABP) se impulsan estrategias y actividades caracterizadas principalmente porque están centradas en el estudiante, son quienes a través de la metodología y sus respectivas etapas del PA proponen alternativas de solución a un problema real o simulado, actual y contextualizado basándose en la investigación multidisciplinaria que puede ir desde la documental hasta la experimental.

El PA además de contribuir el logro del perfil de egreso también responde a las necesidades del contexto actual, en consecuencia, nos debe hacer consientes y conocedores del modelo de sociedad a la que avanzamos, implícitamente requiere de profundas transformaciones en la práctica docente, ya que el modelo educativo

> …se ha orientado a la aplicación de una metodología didáctica que busca consolidar la formación integral de los estudiantes, al integrar conocimientos, habilidades y destrezas, y actitudes y valores, en acciones orientadas al aprendizaje autónomo y colaborativo. El Proyecto contempla la formación de docentes en las nuevas metodologías y la reorganización de las academias del Instituto (IPN, 2004, p.25)

La implementación del PA es la conceptualización y ejecución diferente a la tradicional de metodología, herramientas y evaluación empleadas, así como de acciones del profesor y alumno en el quehacer cotidiano áulico, es decir, tienen que repensarse y ejecutarse en función de un nuevo contexto educativo que forma a ciudadanos y profesionistas en competencias para enfrentar retos en el mundo actual.

El desafío de implementar el PA para dar la solución a un problema contextualizado definido en un proyecto, plantea la necesidad de desarrollar habilidades cognitivo lingüística, debido a la relevancia de vincular la comprensión de los enunciados en el contexto de la situación planteada (Austin et al., 2016). Desde esta perspectiva la resolución de problemas es un elemento esencial en la formación integral del estudiante, desafío que no es nuevo, se han desarrollado diversas investigaciones enfocadas al fortalecimiento de habilidades en el estudiante y en consecuencia su estructura cognitiva (Casal, D., 2018; Cascales y Castillo, 2018). Concretamente en lo que respecta a las habilidades Cognitivo Lingüísticas (CL) se han realizados estudios dirigidos a identificar los procedimientos en el área de física (Vázquez et al., 2009), en la comprensión de los enunciados durante el proceso de solución de problemas (Sandoval y Franchi, 2007). En este sentido, Aragón (2007), arguye que las habilidades CL están fundamentadas en los procesos que se desarrollan cotidianamente las diversas actividades de aprendizaje, lo cual propicia aprendizaje duradero y significativo ante situaciones no rutinarias. Así mismo, Córdoba et al. (2018), en su estudio relativo al análisis de las habilidades CL de cinco estudiantes en el programa Gestión de la Producción Agroindustrial desde la modalidad a distancia, exponen la necesidad de consolidar la comunicación científica escolar y sus alcances en los procesos de aprendizaje en las ciencias, particularmente en matemáticas y física.

En el Centro de Estudios Científicos y Tecnológicos (CECyT) 11 “Wilfrido Massieu” se implementa el PA con la finalidad de concretar los cambios de conceptualización y ejecución de los procesos enseñanza–aprendizaje para el desarrollo de habilidades CL, es por ello que desde el aula se desarrolla investigación ante las problemáticas encontradas. Con base en ello, surge la motivación para realizar la presente

investigación, cuya pregunta de investigación es: ¿Cómo impulsar las habilidades CL en los estudiantes de NMS por medio de proyectos multidisciplinarios?, para emitir una respuesta se instituye el siguiente objetivo: analizar la explicitación de los procesos y reconstrucción del conocimiento con base en la vinculación de las unidades de aprendizaje de Matemáticas, Física y Comunicación Científica en los estudiantes de NMS para impulsar habilidades CL en proyectos multidisciplinarios.

2. MARCO TEÓRICO

El Modelo Educativo basado en proyectos, tuvo el reto de implementar el PA (IPN, 2004, 2010), alternativa para promover una metodología dinámica, colaborativa, innovadora e interdisciplinaria, siendo el centro la solución de un problema contextualizado, definida en un proyecto de corte multidisciplinario.

En este contexto la resolución de problemas es una estrategia para mostrar los avances de los estudiantes (Guisasola et al., 2011), así mismo la habilidad para resolver problemas contribuye a trasferir conocimiento e interpretar situaciones de la vida cotidiana (Walsh et al., 2007). Describir la interrelación entre el mundo real y la modelación en matemáticas proporcionar habilidades CL cuya vinculación se encuentra estrechamente ligada con la comprensión de enunciados desde una visión cognitiva, y debido a su complejidad muchas investigaciones y diversas propuestas han orientado sus esfuerzos al cómo enseñar dichas habilidades (González, 2013), por ejemplo, la investigación realizada por Borsese y Esteban (2005), subrayan la no suficiencia con brindar a los estudiantes herramientas para que mejoren su desempeño lógico-lingüísticas, sino que se deben concebir las reglas precisas que estructuran el lenguaje y sus diversas exigencias comunicativas en los sectores y contextos.

Las habilidades CL, en los últimos años han sido abordadas por diversas investigaciones cuyo centro de atención son las siguientes habilidades: resumir, describir, explicar, justificar y con especial atención la argumentación, pues favorece los procesos cognitivos de altos nivel y el pensamiento crítico (Erduran y Jiménez-Aleixandre, 2008). Busquets et al. (2016), definen la explicación como el proceso que favorece la

descripción de fenómenos a explicar, con ello se concibe un sistema conceptual que contribuye a su aceptabilidad, por su parte Benítez et al. (2016), subrayan a la argumentación, como construcción colectiva, que conlleva dinámicas de interacción entre los estudiantes, donde el docente incentiva el debate y la refutación.

En esta dirección, impulsar el desarrollo de habilidades CL brinda opciones para proporcionar soluciones referentes a problemas de comprensión y análisis que dificultan el aprendizaje en matemáticas y en general de las ciencias experimentales (Perales, 2008). Desde la perspectiva de Córdoba et al. (2018), consideran promover el desarrollo de las habilidades cognitivas como memorizar, identificar, operar, interpretar, deducir, transferir e inferir, con las cuales el estudiante podrá describir, explicar, justificar y argumentar problemas no rutinario, así como fenómenos naturales frente a situaciones reales y/o contextualizadas.

En este contexto Jorba et al. (2000), han orientado sus investigaciones para analizar la forma en que los estudiantes de licenciatura en Química y Ciencias desarrollan habilidades CL. Investigaciones que se han caracterizados en la cohesión de varias habilidades (Sánchez et al., 2020), como son las habilidades para explicar, justificar y argumentar. Es así que Jorba et al. (2000), promovieron asociaciones entre la comunicación originada entre varias tipologías textuales y las habilidades cognitivas que se desarrollan, emergiendo las habilidades cognitivo-lingüísticas. Ahora bien, en la presente investigación se asume como fundamento teórico las habilidades planteadas por Jorba et al. (2000), así como las diferentes aportaciones de otros autores para construir una visión personalizada al contexto en la cual se desarrolla la presente investigación. En la tabla 1 se presenta las definiciones de habilidades CL que se emplearon para el presente estudio.

TABLA 1.*Niveles de las habilidades cognitivo-lingüísticas*

Niveles	Habilidades Cognitivo Lingüística	Descripción
Concreto	Descripción	Exhibe diversas razones para establecer relaciones causales en el contexto de hechos o acontecimientos narrados, tienen sentido en su entendimiento o en la modificación del estado de conocimiento.
	Explicar	Produce argumentos, establece relaciones y examinar su aceptabilidad, con la finalidad de modificar el valor epistémico de la tesis, cuyo fundamento se encuentra en el cuerpo de conocimientos, el cual incluye el contenido del objeto de la tesis. Por lo que se hace necesario emitir explicaciones claras a los estudiantes y potenciar las mismas, basadas en proyectos y no en reglas (Caamaño, 2011).
Abstracto	Justificar	Produce argumentos, relaciones y justificados entre ellos, además de examinar su aceptabilidad con el fin de modificar el valor epistémico de la tesis desde cuerpo de conocimientos en el contexto del contenido del objeto.
	Argumentar	Producir razones o argumentos que tengan un valor epistémico en relación a la afirmación que apoyan, para examinar la aceptabilidad de las razones expuestas. El argumento es aceptado o rechazado con respecto a dos criterios: pertinencia y fuerza.

Fuente: Descripción de los niveles de las habilidades cognitiva lingüística.
Adaptado de Jorba et al. (2000: 34, 37 y 39)

La elección de las habilidades CL se debió a la importancia para analizar el funcionamiento cognitivo subyacente durante la resolución de un problema en un proyecto multidisciplinario, en cuyo proceso se presentan diversas concreciones referentes a niveles de complejidad que exponen situaciones concretas de un orden simple hasta llegar a un nivel complejo y abstracto.

En este contexto el estudiante transita por los diferentes niveles descritos anteriormente, sin minimizar la importancia de las habilidades lingüísticas, pues el diálogo contribuye a la negociación de significados (Perales y Cañal de León, 2000), por lo cual la comprensión de un texto a través de la lectura requiere habilidades cognitivas lingüísticas.

Para Jorba et al. (2000), los estudiantes deben explorar diversos textos para conjugar tanto las habilidades cognitivas como las habilidades lingüísticas, en dos sentidos al explorar el contenido del texto y su recontextualizarlo, a través de la articulación y justificación de sus conclusiones, y otro el proceso por medio del cual los estudiantes discuten entre ellos cuando proponen y evalúan propuestas entre ellos (Kuhn y Reiser, 2006).

3. METODOLOGÍA

La investigación responde a un enfoque cualitativo a través de procedimientos de corte fenomenológico, como parte fundamental en la organización de la información en un contexto áulico, las ideas desarrolladas en los referentes teóricos, sirvieron como ejes para incorporar el proyecto de aula y se llevó a cabo un estudio de caso que permitió reconocer el progreso del grupo. Los instrumentos utilizados para la recolección de datos durante la investigación fueron: reportes escritos elaborados en forma individual, reportes escritos elaborados por cada pareja de estudiantes, grabaciones en audio del trabajo de los estudiantes y reportes elaborados por los profesores-investigadores. La experiencia educativa se llevó a cabo con un grupo de 42 alumnos, de NMS (CECyT 11, "Wilfrido Massieu"), que cursaban las unidades de aprendizaje de Geometría Analítica, Comunicación Científica, Física I, Química I, Inglés III, Dibujo Técnico I, Entorno Socioeconómicos de México, Instalaciones Métricas Residenciales. La propuesta metodológica del PA permitió incorporar los aprendizajes de unidades de aprendizaje en un semestre en la solución de un problema a partir de un proyecto de corte multidisciplinario, para el empleo de estrategias de didácticas centradas en el estudiante y contribuir al desarrollo y estudio de las habilidades CL adquiridas bajo le ejecución de las etapas del PA.

La presente experiencia orienta su estudio a las unidades de aprendizaje de matemática, física y comunicación científica, sin desdeñar las otras unidades de aprendizaje, dado que se está aproximando a la adquisición y fortalecimiento de habilidades CL en un ambiente contextualizado, lo que favorece la necesidad no sólo de enfrentar y resolver problemas,

tomar decisiones o hacer estimaciones, sino también plantear nuevos problemas (Sánchez et all., 2020).

El PA tuvo una duración de 5 meses iniciando en el periodo intersemestral y concluyendo al término del ciclo, constando de 6 etapas, las cuales se describen a continuación:

Etapa 1. Asamblea de profesores involucrados en el proyecto para la elección del tema, delimitación y planeación, las unidades de aprendizaje participantes fueron: Geometría Analítica, Comunicación Científica, Física I, Química I, Inglés III, Dibujo Técnico I, Entorno Socioeconómicos de México, Instalaciones Métricas Residenciales.

Etapa 2. Acordar el desarrollo de aprendizajes a lograr durante el semestre, particularmente las unidades de aprendizaje en las cuales se enfocó la presente investigación fueron Geometría Analítica, Física I y Comunicación Científica para el diseño de un modelo físico relacionados con la mecánica, mediante la aplicación de principios sólidos y fluidos para el comportamiento del fluido de aguas tratadas en un tinaco a través de un orificio desde la norma vigente en una casa habitación, considerando los insumos para otorgar servicios autosuficientes en una casa, así como, comunicación científica, para difundir la necesidad del desgaste y el abuso del ser humano al medio ambiente económico, tecnológico y social, causas y consecuencias.

Etapa 3. Definir el tema del proyecto o la hipótesis de trabajo, hacer ajustes a su planeación didáctica de la academia. El tema a desarrollar fue: Empleo de aguas jabonosas y pluviales para la sustentabilidad de una casa habitación, cuyos participantes fueron 42 alumnos (3º. Semestre), cuyas edades fluctuaron entre 15 y 16 años, con 6 docentes que conformaron las unidades de aprendizaje participantes.

Etapa 4. Reuniones para enlazar las actividades entre las unidades de aprendizaje, realizar un cronograma para calendarizar las sesiones de seguimiento, elaboración del anteproyecto y entrega de informes requeridos. Propuesta didáctica enfocada al tema de variación para la modelización de una situación real a través de proyectos en grupo, involucrando la sustentabilidad y el proceso de construcción del modelo matemático.

Etapa 5. Desarrollo de las actividades planeadas, seguimiento y revisión del cumplimiento de los aprendizajes esperados, la finalidad de hacer ajustes. Investigación documental del tema a tratar.

Etapa 6. Integración del producto final, difundir los resultados y evaluación del mismo. La evaluación incluye los diferentes tipos de aprendizajes, con carácter global, y finalmente la conclusión del producto. Construcción preliminar del informe, cuya estructura es: justificación, objetivo del estudio, pregunta de investigación, marco teórico metodología, análisis y resultados.

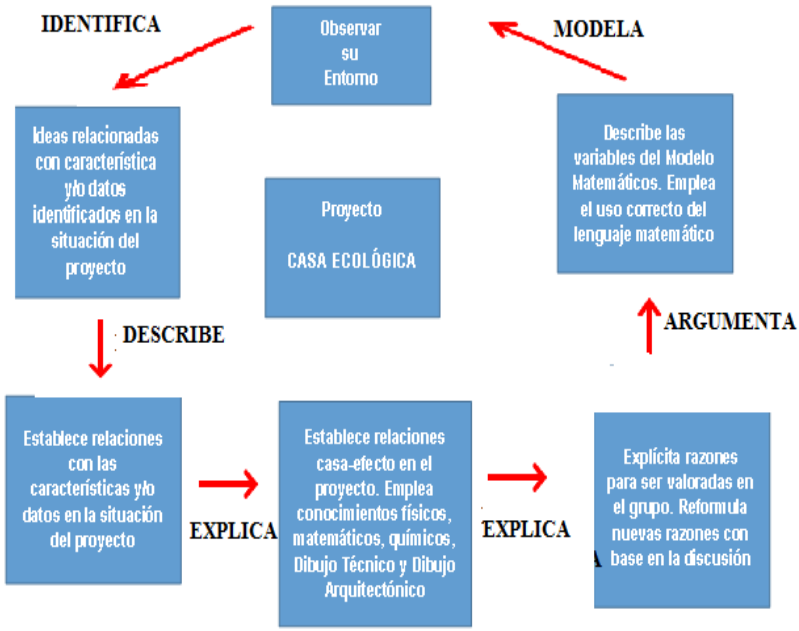
Al culminar el proyecto se realiza una exposición oral sobre el procedimiento y los resultados de la investigación, asimismo se presenta el producto o evidencia integradora y da oportunidad a interactuar con el público presente a través del intercambio de ideas, discusión, cuestionamientos, conclusiones, propuestas de mejora, factibilidad del proyecto, etcétera. En este momento son evaluados por un grupo de docentes expertos tanto en la implementación del PA y especialistas de las carreras técnicas.

Bajo este esquema se llevó a cabo el proyecto denominado Casa Ecológica, cuyo objetivo fue el diseño y construcción de una casa ecológica con insumos de almacenaje y servicio autosuficiente, en este contexto se gestionan espacios de reflexión para analizar y discutir diversas estrategias que aporten técnicas, métodos, y conocimientos que coadyuven en el procesos de solución.

4. RESULTADOS

La presente investigación consideró las unidades de aprendizaje de matemáticas, física y comunicación científica, integradas en las etapas 3, 4 y 5, cuyo objeto fue impulsar el desarrollo y fortalecer las habilidades CL, como se aprecia en la figura 1.

FIGURA 1. *Las habilidades CL en la construcción del Modelo Matemático*



Fuente: Elaboración propia

El desarrollo del proyecto en las etapas antes mencionadas y la unidades de aprendizaje participantes, se realizaron considerando las siguientes momentos: 1) planteamiento del problema; 2) formulación, visualización y revelación de las relaciones encontradas; 3) determinar las variables y constantes del problema; 4) inclusión de contenidos y conceptos matemáticos y físicos; 5) identificación del modelo matemático; e 6) interpretación de la solución en términos del problema y desde la perspectiva de las disciplinas implicadas. Las cuales se describen a continuación.

4.1. Planteamiento del problema en contexto

El desarrollo del proyecto denominado "Casa ecológica autosuficiente, tratamiento de aguas jabonosas y pluviales" tiene por objetivo: desarrollar planos de instalaciones básicas residenciales y un modelo matemático de una casa habitación aplicando la normatividad vigente, que

contara con elementos de insumos para almacenar y dar servicio autosuficiente de manera sustentable a la casa. La discusión del proyecto se orienta en la identificación de aquellas unidades relevantes en el proyecto para ser explorados desde diversas posturas y en consecuencia los tratamientos empleados dependerán de las unidades de aprendizaje participantes, plataforma que origina variadas conjeturas y supuestos para abordar la situación.

El primer acercamiento al proyecto fue la construcción de las siguientes preguntas: ¿Cuál es el recorrido del agua tratada en la casa ecológica?, ¿qué factores influyen en el diseño?, ¿es necesario considerar la capacidad y ubicación del tinaco y el tipo de agua en estudio?, ¿consideras que la ubicación del orificio en el tinaco es importante?, ¿cómo influye el tipo de tubería?, ¿la densidad del agua será la misma para aguas tratadas?, ¿cómo se determina la densidad de las aguas tratadas?, ¿cómo se calcula el gasto y la presión? y ¿cuáles son los únicos factores que participan?, la cuestiones planteadas contribuyeron en la definición de las unidades de aprendizaje participantes y su contribución.

4.2. Formular, visualizar y describir relaciones

Se realiza la comprobación de las relaciones entre la cantidad de agua dentro del tinaco, así como la cantidad de agua que fluía del orificio; la composición química del líquido como las condiciones físicas del tinaco y tubería, escenario para calcular los cambios y las constantes. La contribución de las unidades de aprendizaje que se integraron en el proyecto se aprecia en la tabla 2.

TABLA 2. *Unidades de aprendizaje participantes en el proyecto: "Casa Ecológica"*

Unidad de aprendizaje	Contribución al proyecto "Casa Ecológica"
Dibujo Arquitectónico asistido por computadora	Representación arquitectónica de la casa ecológica
Instalaciones Básicas Residenciales	Diseña trayectoria de las instalaciones básicas (Hidro-Sanitaria)
Química	Propone diversos tipos de filtro para el tratamiento de aguas jabonosas y pluviales

Física	Resuelve problemas relacionados con la mecánica, mediante la aplicación de principios sólidos y fluidos para el comportamiento del fluido de aguas tratadas en un tinaco a través de un orificio
Dibujo Técnico	Dibujo del isométrico a partir de la planta de azotea y dos fachadas de la casa ecológica (Autocad).
Geometría Analítica	Modelo matemático del fluido de las aguas tratadas en términos de una función polinómica
Comunicación Científica	Investigación documental, redacción de reporte y exposición oral del proyecto

Fuente: Elaboración propia

4.3. Determinar variables y constantes

Con base en los teoremas de: Bernoulli (fluido perfecto, incomprensible y en régimen estacionario, la suma de energías cinética y potencial y de presión en cualquier punto de la vena líquida es constante) y de Torricelli, se revisa el fluido que emerge del tinaco la velocidad de salida del líquido por el orificio. Discusión que se aprecia en el siguiente fragmento:

> "El volumen se considera una cantidad constante, es decir, el volu men de agua que sale a través de é1, es igual al volumen de agua que descendió del tinaco. Si el diámetro del tinaco es mucho más grande que el diámetro de la tubería, la altura que se disminuirá en el nivel del agua del tinaco sería prácticamente h, esto se debe a que el resultado obtenido sería mínimo casi cero por lo tanto $h_1 = h$ aproximadamente"

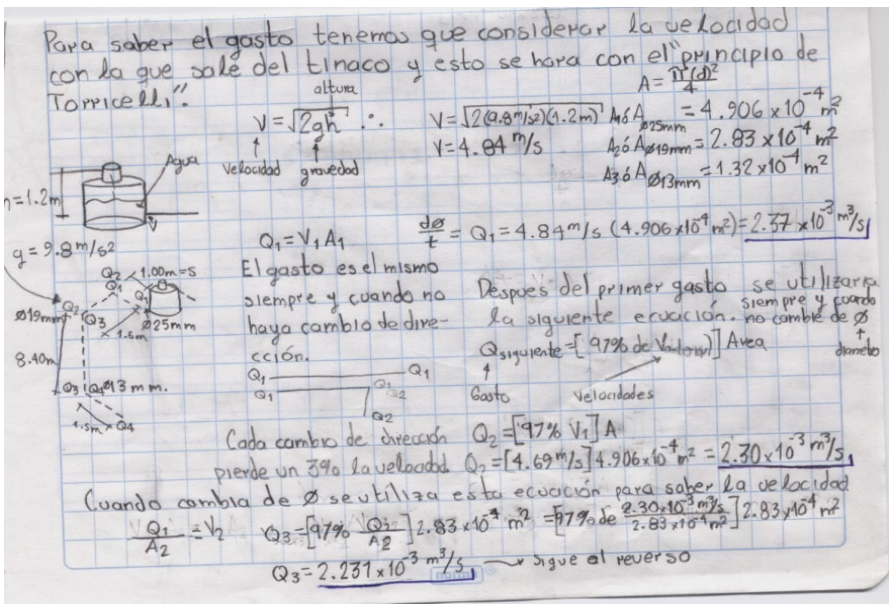
– $v = \sqrt{2gh}$; $\frac{dh}{dt} = \sqrt{2gh}$; $\frac{dh}{\sqrt{2gh}} = dt$; $t = \sqrt{\frac{2h}{g}} + c$; $t = \sqrt{\frac{2h}{g}} \pm 0.47$; $h = \frac{g}{2}(t \pm 0.47)^2$

Variables determinadas: tiempo, Gasto (Q), Presión (P), Velocidad (V), Altura del líquido (h), Constantes determinadas: Área de la sección transversal (A), Densidad del agua de lluvia (γ), Gravedad (g). La variación de la presión, gasto y velocidad que experimenta el flujo del líquido cuando transcurre el tiempo es:

$$P = \frac{\gamma g^2}{2}(t \pm 0.47)^2 \; ; Q = Ag\,(t \pm 0.47)^2; V = g(t \pm 0.47)^2$$

El tratamiento numérico se realiza con base en el análisis e interpretación de la situación para identificar las condiciones del caso, expresando diversos acercamientos (figura 2).

FIGURA 2. *Tratamiento numérico y algebraico en el proceso de la construcción de la Casa Ecológica*



Fuente: Exploración y tratamientos ejecutados por el grupo

4.4. Conceptos matemáticos y físicos para el desarrollo del modelaje

Con base en la recontextualización de los conceptos implicados en el modelo matemático, donde se lleva a cabo diversas discusiones para constituir el consenso argumentado de las posturas implicadas, se determina la participación de los siguientes conceptos: variación, interpretación de las representaciones gráfica y numérica, áreas, volúmenes, ecuación de la recta, ecuación de la parábola. Así como, expresiones para determinar la presión, gasto y volumen para la casa ecológica.

4.5. Construcción del modelo matemático

La representación numérica empleada para obtener la información referente a las variables identificadas se observa en la siguiente tabla.

TABLA 3. *Variables identificadas*

Tiempo (t)	Presión (P)	Velocidad (V)	Gasto (Q)
0	10629.27 Pa	4.6107 m/s	.226 m³/s
5	1439735.36 Pa	53.6607 m/s	2.631m³/s
10	52747443.94Pa	102.7107 m/s	5.041 m³/s
15	11515655.03 Pa	151.76 m/s	7.4495 m³/s
20	20162468.62 Pa	200.81 m/s	9.84 m³/s
25	31215184.7 Pa	249.86 m/s	12.25107 m³/s

Fuente: Elaboración propia

Del tratamiento y discusión del contenido de la tabla se construye el modelo matemático

$$\boldsymbol{V(t) = \frac{49}{5}t + 4.61\ G(t) = \frac{.48}{5}t + .226}$$

4.6. Interpretación de la solución en términos del problema y y disciplinas involucradas

La interpretación de la información se realizó desde los aportes de cada unidad de aprendizaje: matemática, física, química, dibujo técnico e instalaciones básicas residenciales, para dar solución a la problemática de la casa ecológica y definir los insumos para almacenar y dar servicio autosuficiente a la casa ecológica.

5. DISCUSIÓN

Las etapas del proyecto aula permitieron identificar los niveles de las habilidades CL adquiridas, tal y como se expone:

Nivel Concreto	Descripción: Los estudiantes exhiben diversas razones para establecer relaciones causales en el contexto de la casa ecológica, para ello se solicitó reconstruir el objetivo y preguntas establecidas con antelación para exponer su postura. El referente interpretativo fue inicialmente de tipo inductivo, debido a la exploración y uso de información identificada en el contexto del proyecto, acercamiento que sirvió de plataforma para interpretar los datos y organizar la información que hasta ese momento se contaba. El grupo reconocen información, aplican conocimientos en situaciones básica, en general los estudiantes lograron desarrollan la habilidad descriptiva, la cual demanda niveles bajos desde la cognición (Córdoba et al., 2018). Explicar: Establece relaciones y examinar su aceptabilidad, con la finalidad de modificar el valor epistémico de la tesis, cuyo fundamento se encuentra en el cuerpo de conocimientos, el cual incluye el contenido del objeto de la tesis: Fluido de las aguas jabonosas y pluviales. La discusión en el seno del grupo dio pauta para interpretar datos, organiza información y llevar a cabo tratamiento de los diversos conceptos involucrados, a través de las representaciones gráficas, numéricas y/o algebraicas, para establecer conversiones entre las representaciones y en consecuencia su articulación. Los estudiantes identificaron variables y propiedades para relacionarlas ante sus homólogos, exponiendo las razones que justifican las afirmaciones del proceso desarrollo, cuya explicación se desarrolló desde una visión matemática y física para formular el modelo y verificar su aceptabilidad, resultados que coinciden con los expuestos por Córdoba et al., 2018.
Nivel Abstracto	Justificar: Produce argumentos, relaciones y justificados entre ellos, además de examinar su aceptabilidad, en este marco de autoregulación continua durante el proceso del proyecto, sin embargo, cabe la aclaración que algunos estudiantes presentaron limitaciones para justificar las afirmaciones, por ejemplo, durante la valoración de los modelos expuestos, no se tuvo las herramientas matemáticas y/o físicas para argumentar la falsedad o aceptación del contenido expuesto, por lo cual se limitaron a permanecer en silencio y con actitud pasiva, por otra parte algunos estudiantes presentaron iniciativas innovadoras al exponer objetivos alternos para involucrarse de manera paulatina en las etapas, lo que se tradujo en justificaciones sólidas argumentadas desde las disciplinas (Benítez, et al., 2016). Argumentar: El argumento es aceptado o rechazado con respecto a dos criterios: pertinencia y fuerza para establecer la generalización, técnicas matemáticas, aportaciones de contraejemplos, conjeturas y cálculos, integran el autoanálisis de los procesos de aprendizaje, la creatividad, el conocimiento que el grupo tiene de sus procesos y resultados cognitivos. Las habilidades CL de orden abstracta, como es la argumentación involucran a los estudiantes en procesos complejos para desarrollar tratamientos que permitan establecer relaciones y en consecuencia inferencias (Benítez, et al., 2016). El grupo en general logro un nivel básico, determinaron proceso matemáticos y físicos para justificar los resultados, sin embargo la argumentación no fue suficiente el argumento matemático para justificar los resultados obtenidos.

Finalmente, la unidad de aprendizaje Comunicación Científica aportó a los estudiantes herramientas para comunicarse y entre los miembros del grupo se fomentó la expresión oral y escrita, para producir secuencias de conjeturas validadas en el seno del grupo. Al concluir el proyecto los aprendizajes relativos a conocimientos adquiridos en la práctica y desarrollados o ejercido, se integraron en las actividades diseñadas y la continua reflexión de las experiencias de aprendizaje.

Los resultados evidencian aportes del PA en el desarrollo de habilidades cognitivo- lingüísticas, orientados en la evolución de los papeles que tradicionalmente han ejercido el docente y el estudiante con relación a los objetos de aprendizaje, ahora el reto es enseñar en y para una sociedad que requiere de desempeños complejos que articulan los saberes para favorecer la innovación y la solución de problemas prácticos transferibles a situaciones nuevas o diversas.

Como resultado de la implementación del PA, en general, se puede decir que los estudiantes lograron establecer propuestas de soluciones a problemas a partir de la elección del tema "sustentabilidad" y el desarrollo de innovaciones en la articulación diversos saberes relacionados con necesidades reales, cotidianas y relevantes, en relación con el medio ambiente lograron la descontextualización del fenómeno o situación para describir y explicar desde la argumentación su postura, y en consecuencia la construcción consensuados a través de justificaciones sólidas.

Respecto al trabajo en equipo se fortalecieron habilidades comunicativas, así como habilidades CL en cada una de las etapas del PA, cabe mencionar la importancia del tratamiento de la información para la consolidación del proyecto que motivaron al estudiante de manera personal y académicamente, a la vez, se enfrentó a pautas que guiarán sus actividades profesionales y a los desempeños que realiza el estudiante fuera y dentro del aula, así como los del docente.

6. CONCLUSIONES

El estudio de las habilidades cognitivo- lingüístico en el contexto de proyectos multidisciplinarios permitió evidenciar las dificultades que presentaron los estudiantes respecto a las habilidades de argumentación

correspondiente a procesos cognitivos de orden superior. En el proceso de revisión del PA, los estudiantes presentaron procesos intuitivos que permitieron establecer conjeturas para fortalecer el pensamiento reflexivo, aunque no logaron construir proposiciones para emitir afirmaciones razonadas y con ello avanzar en la pertinencia de procesos.

La puesta en escena del PA, si bien es un espacio que permite la discusión y la toma decisiones frente a un problema contextualizado (Benítez y García, 2011), no estuvo exenta de dificultades al inicio de la implantación, puesto que se requiere la participación activa de los docentes y estudiantes en la discusión de la situación a tratar, impulsando el dialogo permanente para transmitir lo adquirido de manera oral y escrita.

Los estudiantes adquirieron y/o reforzaron las habilidades CL motivo de esta investigación, lo que conlleva a la importancia de implementar el PA en el desarrollo y fortalecimiento de las habilidades en la integración de los desempeños académicos la solución de problemas reales desde la percepción del estudiante con una actitud positiva hacia un proceso innovador. Es así como aprender toma otro sentido y significado, las habilidades que ha desarrollado para operar, analizar, interpretar, sintetizar, deducir e inferir permiten la el desarrollo delas habilidades cognitivo- lingüísticas con las cuales el estudiante podrá describir, explicar, justificar y argumentar, diferentes problemáticas que se realizaron a través del PA con la base en la integración de los saberes.

En términos generales la experiencia resulta enriquecedora al fortalecer las habilidades cognitiva lingüísticas en una ambiente de discusión ante un proyecto multidisciplinario, dando oportunidad a que el estudiante describa, explique, justifique y establezca argumentos sólidos con base en los conocimientos previos, la interacción entre pares, la comunicación permanente con los maestros participantes, escenario que contribuyó a cuestionar, observar, establecer el planteamiento de la situación, exponer relaciones, determinar variable, inclusión de conceptos matemáticos y físicos necesarias para el modelo respecto a el fluido de aguas jabonosas y pluviales.

Es de importancia dar seguimiento en futuras investigaciones, por una parte a la complejidad organizativa de un PA, ya que requiere de un

grupo de docentes comprometidos en el desarrollo de un proyecto multisciplinario y transdisciplinario que persigue un mismo objetivo durante un periodo de un semestre que es en el que se coincide, en el análisis y seguimiento del proceso didáctico, lo que implica tiempo para comunicarse, implementar mejoras en un proceso en marcha a través de métodos y herramientas que den objetividad al proceso de análisis.

7. AGRADECIMIENTOS/APOYOS

Las autoras agradecen al IPN las facilidades otorgadas para esta investigación a partir de la autorización de las investigaciones: Desarrollo de Habilidades Cognitiva Lingüísticas en la Resolución de Problemas en Matemáticas desde la modalidad virtual. Un estudio en el NMS, SIP 2021051 y La gamificación en el aula: Una experiencia en el aula aplicando el aprendizaje basado en proyectos SIP 20221267.

8. REFERENCIAS

Aragón, M. (2007). Las Ciencias Experimentales y la Enseñanza Bilingüe. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*. 4(1), 152-175. DOI:10.25267/Rev_Eureka_ensen_divulg_cienc.2007.v4.i1.10

Austin, V., Abella, V., Delgado, V. y Hortigüela, D. (2016). Aprendizaje Basado en proyectos a través de las TIC. Una experiencia de innovación docente desde las aulas universitarias. Formación Universitaria, 9(3), 31-38. http://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062016000300005

Benítez A., Benítez, H. y García, M. (2016). La argumentación sustancial. Una experiencia con estudiantes de nivel medio superior en clases de matemáticas. *Educación Matemática*. 28(3), 175-216. doi 10.24844/em2803.07

Benítez, A. y García, M. *El proyecto de aula. Una estrategia didáctica en el aprendizaje de la matemática*. Leston, Acta Latinoamericana Educativa 24, 359-370. Julio 2011. http://funes.uniandes.edu.co/4771/

Borsese, A. y Esteban Santos, S. (2005).Comunicación y lenguaje en el proceso de enseñanza-aprendizaje. *Enseñanza de las ciencias*, número extra, *1*(5). http://dx.doi.org/10.1080/02147033.1993.10821062

Busquets, T., Silva, M. y Larrosa, P. (2016). Reflexiones sobre el aprendizaje de las ciencias naturales. Nuevas aproximaciones y desafíos. *Estudios Pedagógicos*, Número Especial 40 años, 117-135. DOI: 10.4067/S0718-07052016000300010

Caamaño, A. (2011). Enseñar química mediante la contextualización, la indagación y la modelización. *Alambique Didáctica de las Ciencias Experimentales, Enseñar Química Hoy.* 69(1), 21-34. ISBN 1133-9837.

Casal, D. (2018). Concepciones del alumnado de secundaria sobre energía. Una experiencia de Aprendizaje Basado en Proyectos con globos aerostáticos. *Enseñanza de las Ciencias,* 36(2), 191-213. https://doi.org/10.5565/rev/ensciencias.2462

Cascales, A. y Carrillo, M. (2018). Aprendizaje basado en proyectos en educación infantil: cambio pedagógico y social. Revista Iberoamericana de Educación, 76, 79-98. DOI:10.35362/rie7602861

Córdoba, F., Castelblanco. J. y García- Martínez, A. (2018), Desarrollo de las habilidades cognitivo-lingüísticas en ciencias bajo la modalidad de educación virtual a distancia. *Enseñanza de las Ciencias*, 36(3), 163-178. https://doi.org/10.5565/rev/ensciencias.2189

Erduran, S. & Jiménez-Aleixandre, M. (2011).Argumentation in Science Education: Perspectives from Classroom-Based Research. Sci & Educ, 20 (1), 585–588. DOI 10.1007/s11191-010-9295

González. G. (2013). El profesorado en formación y las finalidades de la enseñanza de las ciencias sociales. *uni-pluriversidad*. 13(38), 24-34.

Guisasola, A., Ceberio, M., Almudí, J. y Zubimendi, J. (2011). La Resolución de Problemas Basada en el Desarrollo de Investigaciones Guiadas en Cursos Introductorios de Física Universitaria. *Enseñanza de las Ciencias*, 29(3), 439–45.

IPN (2004). Materiales para la Reforma. Un nuevo Modelo Educativo para el IPN. México

IPN. (2010) Manual: Operatividad del Proyecto-Aula. México: Dirección de Educación Media Superior México, IPN.

Jorba, J., Gómez, I. y Prat, A. (2000). Hablar y escribir para aprender: Uso de la lengua en Barcelona: ICE Universidad Autónoma de Barcelona. Síntesis.

Kuhn, L. y Reiser, B. (2006). Structuring activities to foster argumentative discourse. In annual meeting of the American Educational Research Association, San Francisco, United States.

Perales, F. J. (2008). La imagen en la enseñanza de las ciencias: Algunos resultados de investigación en la Universidad de Granada, España. *Formación Universitaria*, *1*(4), 13-22. http://dx.doi.org/10.4067/s0718-50062008000400003

Perales, J. y Cañal de León, P, (coords) (2000). *Didáctica de las ciencias experimentales: Teoría y práctica de la enseñanza de las ciencias.* España, Marfil.

Sánchez, R., Herrera, R. y Rodríguez, C. (2020). Eficacia de resolución colaborativa de problemas en el desarrollo de habilidades cognitivo lingüísticas y en el rendimiento académico en física. *Formación Universitaria*, 13(6), 191-204. http://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062020000600191

Sandoval, A. y Franchi, L. (2007). Meta comprensión en estudiantes de Ingeniería. Omnia, 13(2), 98-119.

Vázquez, A., Pelizza, L., Jakob, I. y Rosales, P. (2009). Enseñar y aprender en la universidad: saberes, concepciones y prácticas de escritura en contextos académicos *Innovación Educativa.* 9(49), 19-35. ISSN: 665-2673.

Walsh, L., Howard, R. y Bowe, B. (2007). Phenomenographic study of students´problem solving approaches in physics. *Physical Review Topics-Physics Education Research,* 3(2), 020108

LAS TERTULIAS EDUCATIVAS EN LA UNIVERSIDAD. UNA EXPERIENCIA PRÁCTICA

Mª LUZ M. FERNÁNDEZ-BLÁZQUEZ
Universidad Autónoma de Madrid
Universidad a Distancia de Madrid

FRANCISCO MARTOS GILETE
Fundación Inclusive

1. INTRODUCCIÓN

Desde el marco del Espacio Europeo de Educación Superior se apuesta por otorgar un papel primordial al aprendiz en su proceso de aprendizaje. Frente a metodologías de carácter más expositivo, que sitúan al docente como sabio que deposita el saber en los educandos (Freire, 2005), las metodologías activas posicionan al aprendiz como sujeto activo en su proceso de aprendizaje y ponen condiciones más favorables para el desarrollo de competencias frente a aprendizaje más memorísticos (Rieckman, 2017).

Este trabajo recoge el diseño, desarrollo y evaluación de las tertulias educativas como método pedagógico en la universidad. Diversos autores han empleado esta estrategia identificando múltiples beneficios (Camus, *et al* 2022).

A continuación mostramos algunos aspectos teóricos de las tertulias educativas y seguidamente mostraremos el diseño e implementación y la evaluación de esta experiencia práctica. Concluiremos el trabajo con unas breves palabras a modo de cierre..

1.1. LAS TERTULIAS EDUCATIVAS

Una tertulia dialógica es una actividad educativa que persigue fomentar la construcción colectiva de conocimiento sobre un tema en un grupo de

personas (Flecha, *et al*, 2013). Las tertulias persiguen acercar las mejores creaciones de la humanidad realizadas a lo largo de la Historia a toda la comunidad. Son una forma de democratización del conocimiento: toda persona con independencia de su edad, género o bagaje cultural puede participar del proceso (Comunidades de Aprendizaje, 2018). Las tertulias desarrolladas en el marco de este proyecto, que hemos denominado *tertulias educativas*, se inspiran en los presupuestos teóricos de las tertulias dialógicas. En nuestro caso las *creaciones* que tratamos de acercar a los y las estudiantes son creaciones relevantes en el marco de la asignatura en la que se inserta este proyecto.

Con independencia del *tipo de creación* que pretendemos acercar a las personas participantes en las tertulias, en la base de este modo de construcción colectiva de conocimiento se encuentran una concepción sobre el educando como sujeto activo en su proceso de aprendizaje y el aprendizaje dialógico. De un lado, como ya anticipábamos, las metodologías activas facilitan en el alumnado un mayor desarrollo de habilidades y actitudes, aumenta la retención de información y facilitan la creación de redes de significado entre los aprendizajes previos y los nuevos (de los Reyes, 2015). De otro, el aprendizaje dialógico, implica también una concepción del aprendiz como sujeto activo y tiene en la base siete principios del aprendizaje dialógico. A continuación desarrollamos los siete principios tomando de referencia a Aubert, *et al*, (2009):

- Diálogo igualitario. Todas las personas que participan en la tertulia pueden dar su opinión sobre el tema que se esté trabajando. Las opiniones son valoradas en igualdad de condiciones, con independencia del estatus de la persona que opina o del rol que desempeñe en la comunidad educativa -alumnado, docente, familia, etc.-. Cada opinión o saber compartido se valora en función de los argumentos que lo conforman, dejando de lado las valoraciones construidas en base a relaciones de poder desiguales, donde la opinión valiosa, en este caso, solía ser aquella ofrecida por el docente. Implica transitar de *interacciones de poder* a *interacciones dialógicas.* Las relaciones construidas son igualitarias y escuchar la opinión de personas tradicionalmente silenciadas se hace posible: familias, docentes y

otros miembros de la comunidad educativa encuentran así un espacio donde compartir y construir conocimiento de forma colaborativa.

- Inteligencia cultural. Desde este principio se amplía la noción de inteligencia que durante tantos años ha imperado en todos los ámbitos de la cultura occidental. Se entiende que la inteligencia cultural es de gran ayuda para resolver las situaciones problemáticas vividas día a día y se asume que todo el mundo tiene algo que aportar dentro de la comunidad educativa. De esta forma la inteligencia deja de considerarse como concepto unitaria y se da cabida a otras inteligencias: la académica, la práctica y la comunicativa. Esta última inteligencia cobra especial relevancia en el aprendizaje dialógico.

- Transformación. El aprendizaje dialógico busca transformar el contexto sociocultural para transformar el aprendizaje. En este proceso de transformación las interacciones son clave. Las interacciones situadas en la zona de desarrollo próximo del aprendiz serían aquellas con mayor potencial transformador. Para lograr ese objetivo también se incluyen diversidad de agentes para posibilitar mayor diversidad de interacciones. Ligado con esto también encontramos la apuesta por la conformación de grupos heterogéneos frente a grupos homogéneos.

- Dimensión instrumental. Desde este principio se sostiene que todos los educandos tienen posibilidades de aprender y que no sirve conformarse con aprendizajes vinculados únicamente a lo emocional. La clave, entonces, es poner condiciones para que el aprendizaje se desarrolle en todo el alumnado. Uno de los lemas de comunidades de aprendizaje que va en esta dirección es: "Que el aprendizaje que queremos para nuestros hijos esté al alcance de todos los niños y niñas" (p.134).

- Creación de sentido. En ocasiones la escuela se ha situado distante de la realidad social vivida por los niños y niñas escolarizados: los aprendizajes o la forma en que se aprende están alejados de su vida, las personas que forman parte de la

comunidad educativa son personas con niveles socioculturales diferentes y con formas de expresarse también distintas a los que hay en su propio contexto familiar. Esto genera fácilmente una pérdida de sentido en la escuela por parte del alumnado y dificulta la adquisición de los aprendizajes necesarios. Asumir este principio implica realizar desde las instituciones educativas un esfuerzo consciente por crear sentido. En este contextos el tipo de interacciones que se propician y con quiénes se propician tiene gran importancia; implica acercarse al alumnado y formar parte de sus vidas.

- Solidaridad. Desde este principio se pone el foco en la importancia de que la solidaridad forme parte del proceso educativo. Está presente en el fomento de interacciones entre toda la diversidad del alumnado y con otras personas adultas voluntarias. En lugar de fomentar la competitividad en el proceso de aprendizaje, los esfuerzos se orientan en generar espacios donde se puedan fomentar lo procesos de aprendizaje entre iguales. También dentro del currículum se propone la inclusión de contenidos vinculados con la reflexión sobre las diferencias entre personas y cómo esta puede desencadenar en situación de exclusión.

- Igualdad de diferencias. La diversidad se considera riqueza para el aprendizaje. Tanto las diferencias entre el alumnado como entre las personas adultas se consideran parte necesaria en el proceso de enseñanza y aprendizaje y se fomenta su existencia.

Existen experiencias que tratan de llevar a las aulas universitaria el aprendizaje dialógico (Camus, *et al*, 2022). Estas experiencias ponen de manifiesto el interés que suscita en el alumnado este tipo de metodología y la contribución a su aprendizaje. Tal es el caso de la experiencia realizada por Arandia, *et al* (2010). Entre los aprendizajes identificados por el alumnado encontramos: otorgar nuevo sentido a la lectura, conocer ideas teóricas argumentadas sobre el quehacer educativo directamente relacionadas con su futura práctica profesional, percepción de cambio

en sus actitudes profesionales, reconocer la diversidad de puntos de vista y que todas las personas tienen algo que aportar, el valor del trabajo en equipo, desarrollo de habilidades como el análisis crítico, la búsqueda, a superación y el aprendizaje permanente, sentirse protagonista de su proceso de aprendizaje, percibir coherencia entre el discurso de los docentes y las acciones propuestas por el profesorado y las acciones propuestas por este y tomar conciencia de la relación dialéctica entre teoría y práctica. Foncillas y Laorden (2015) también pusieron en marcha esta metodología. En esta experiencia el alumnado percibió que aprendía compartiendo y reflexionando a partir del diálogo igualitario, alejado de las clases magistrales, y que podían encontrar nuevos significados en la realidad a partir de la experiencia en las tertulias.

A continuación pasamos a mostrar el diseño, desarrollo y evaluación de esta experiencia.

2. DESARROLLO DE LA PROPUESTA DE INNOVACIÓN.

2.1. Contextualización de la intervención. Descripción de la asignatura

Psicología de la Educación es una asignatura de tipo obligatorio con 6 créditos ECTS, que se imparte en el tercer curso del Grado en Psicología. A lo largo del curso los contenidos de la asignatura se trabajan a través de una diversidad de métodos docentes.

- Sesiones teóricas. En estas sesiones se exponen y discuten los contenidos teóricos con el conjunto del grupo-clase, en un escenario comunicativo y participativo. Las sesiones teóricas también se articulan en torno a lecturas y documentos audio-visuales (películas, documentales científicos y vídeos) que tienen que ser analizados por los estudiantes apoyados por el docente.

- Prácticas. Se realizan prácticas de aula, ensayos de opinión, trabajos tutelados sobre un tema, se participa en seminarios y conferencias. Algunas de estas actividades pueden ofrecerse de forma coordinada con otra asignatura de la titulación. Estas prácticas tienen como objetivo poner en relación la teoría con

la práctica y apoyar a los estudiantes en su proceso de aprendizaje, potenciando que vayan asumiendo el control y gestión de dicho proceso.

- Tutorías. Pueden ser en pequeño grupo o individualizadas y persiguen apoyar y guiar el proceso de aprendizaje del estudiante de una forma más individualizada.
- Participación en investigaciones. Los estudiantes de forma voluntaria pueden participar como actividad formativa en diferentes investigaciones que llevan a cabo docentes de la facultad de Psicología.
- Evaluación de la asignatura: examen final con un valor del 50% del total de asignatura, trabajos prácticas 50%.

2.2. Objetivos de la intervención en relación con la asignatura

Las preguntas básicas guía en la materia de Psicología de la Educación son:

- ¿Cómo contribuyen al desarrollo los distintos contextos y agentes educativos?
- ¿Cómo se pueden mejorar los contextos educativos para potenciar el desarrollo?
- ¿Qué papel le corresponde a un profesional de la piscología de la educación para promover una relación óptima entre los distintos contextos educativos?

Estas preguntas se materializan en diferentes objetivos. Consideramos que de entre los objetivos presentes en la guía de la asignatura, las tertulias educativas pueden contribuir a:

- Reforzar valores personales y sociales así como principios éticos (responsabilidad, autocrítica, cuidado del otro,..) necesarios para un desempeño profesional coherente con el derecho a una educación de calidad para todo el alumnado.

- Utilizar la lectura y la escritura para desarrollar argumentos académicamente rigurosos y valorar críticamente los conocimientos derivados de diferentes ámbitos de la psicología aplicados a la educación.
- Utilizar estrategias de autogestión del conocimiento que permitan seguir progresando en la construcción de su conocimiento más allá del trabajo directo efectuado en la asignatura.

2.3. Metodología

La metodología seguida en el desarrollo de las tertulias educativas ha sido activa, participativa y dialógica.

Nos situamos en metodologías activas y participativas porque los y las estudiantes han tenido un rol activo en el proceso de construcción de los aprendizajes. Como veremos, durante el desarrollo de la actividad debían leer, escribir, compartir con el resto de compañeros y compañeras, escuchar de forma activa, argumentar su postura, contra-argumentar la de otros compañeros y compañeras, entre otras cuestiones.

También ha sido participativa en la evaluación de la actividad: los estudiantes han tenido voz en el proceso de evaluación de las tertulias como actividad. No podemos excluir la participación del alumnado en los procesos de evaluación, sería contrario a posicionamientos educativos que entienden al educando como sujeto activo (Arandia, Alonso-Olea y Martínez-Domínguez, 2010), dentro de los que se sitúa esta actividad. Esta evaluación la desarrollamos en el apartado "Evaluación".

El carácter dialógico viene definido principalmente porque en la base de la metodología encontramos la presencia de los siete principios del aprendizaje dialógico descritos al comienzo del texto. Uno de los principios que mayor peso ha tenido en el desarrollo de las tertulias ha sido el del diálogo igualitario. Los y las docentes que lideraban la sesión han tratado de situarse más como facilitadores/guías del debate y como compañero o compañera que como poseedores del conocimiento. Además, con la intención de facilitar la participación del alumnado, los y las docentes han tratado de reducir su rol como participantes al máximo. Este

rol asumido por las personas que lideraban las sesiones ha sido explicitado y justificado ante el alumnado.

En cuanto a la organización social del aprendizaje, se ha contado con la realización de actividades tanto individuales como en gran grupo. En los espacios grupales el tamaño de los grupos ha sido de entre 12 y 35 estudiantes.

Los lugares donde se ha realizado la actividad han sido espacios de la facultad donde se ha desarrollado la intervención, bien iluminados, con sillas y mesas móviles, en donde nos situábamos todas las personas participantes formando un círculo. Las personas que han moderado las sesiones han sido cuatro docentes diferentes de la asignatura distribuidos en los diferentes grupos.

2.4. Destinatarios

Se comunicó al alumnado de dos grupos de la asignatura de Psicología de la Educación (en adelante grupo 1 y grupo 2) la intención de realizar esta actividad, en qué consistía y la posibilidad de apuntarse como participante. Los canales de comunicación fueron las clases presenciales, el aula virtual asociado a la propia asignatura (en este caso Moodle) y el correo institucional. Se contó con un total de 68 participantes en un grupo y 47 en otro.

2.5. Estructura de las sesiones

Cada una de las sesiones de tertulias realizadas giraba en torno a un texto. El estudiante leía de forma individual previamente a cada sesión el texto correspondiente. También de forma individual elaboraba un documento en el que recogía tres citas literales del texto que le resultasen estimulantes para pensar y debatir: por su novedad, distancia respecto a su opinión de partida, porque reforzaba sus convicciones o actitudes o por cualquier otro motivo que le llevase a la persona a querer compartir esas determinadas citas. A cada tertulia el estudiantes traía el texto impreso para poder usarlo de apoyo en el desarrollo de la actividad y el documento con las tres citas literales. Este documento servía para impulsar el debate generado y para registrar la asistencia del alumnado.

2.6. Materiales

Los materiales empleados para cada sesión han sido los textos y los documentos con las citas literales elaborados por los y las estudiantes. Los textos se han seleccionado siguiendo diferentes criterios:

- Adecuación a los objetivos de la materia.
- Autores relevantes en el campo de la Psicología de la Educación.
- Lenguaje comprensible: más cercano a textos científicos de carácter divulgativo que a documentos académicos.
- Extensión breve, no llegando ninguno de ellos a ocho páginas.
- Con información que pudiese resultar novedosa e interesante para el alumnado, porque se tratasen temas de actualidad y campos de conocimiento de la Psicología menos conocidos para los estudiantes.

Los textos empleados se indican a continuación incluyendo una breve síntesis de ellos.

- Texto 1. Bruner, J. (1996). La pasión por renovar el conocimiento. Entrevista. *Cuadernos de pedagogía,* □□□, 8-13.

Se trata de una entrevista realizada por Jestxu Linaza a Jerome Bruner. A través de preguntas y respuestas se tratan diferentes temas de la Psicología, por ejemplo, la diferencia entre los aprendizajes realizados en el contexto escolar y en la calle, el papel de los afectos en los afectos en el proceso de enseñanza y aprendizaje, el impacto de la revolución cognitiva en la actualidad y el aprendizaje a lo largo de la vida.

- Texto 2. Didonet, V. (2015). Cambiar el pañal es un acto educativo. Entrevista. *Cuadernos de pedagogía,* □□□, 43-49.

Este texto es una entrevista realizada por Lola Lara a Vital Didonet. Está relacionada con el tema de la infancia. Algunas de las preguntas a las que ofrece respuesta el autor son: ¿Son más iguales un niño pobre y uno rico que dos adultos de iguales características?, ¿qué es una cultura de la infancia?, ¿hasta qué punto determina la vida nacer deseado o no?

También se abordan temas como la participación activa del niño en la sociedad o la construcción de la identidad de los y las menores y el papel que la familia y la escuela pueden desempeñar en ella, entre otras.

- Texto 3. Meirieu, P. (2007). Es responsabilidad del educador provocar el deseo de aprender. Entrevista. *Cuadernos de pedagogía*, □□□, 42-47.

Se trata de una entrevista realizada por Judith Casals a Philip Meirieu. Comienza la entrevista abordando el fracaso escolar como una de los principales problemas de la educación actual. Reflexiona posteriormente sobre la organización del aula y pone de relieve la importancia de flexibilizar grupos y actividades. Otro de los temas abordados es el rol del docente para despertar el deseo de aprender en el alumnado.

- Texto 4. Cembranos, F., Pascual, M. y Tobalina, J. C. (2016). 99 preguntas para una educación sostenible. *Cuadernos de pedagogía.* 471, 78-82.

En este texto los autores abordan el currículo que se enseña como una de las posibles derivaciones del pensamiento hegemónico, pero que ni es la verdad, ni la única posibilidad. Se plantea la necesidad de reconstruir la realidad dada y sitúa a la escuela como pieza clave en esa reconstrucción. La escuela, para asumir ese papel necesita de una transformación. Los autores justifican la necesidad de un currículo alternativo en el que se puede contribuir en la construcción de un mundo justo y sostenible.

2.7. Temporalización

Se han realizado cuatro sesiones de 90 minutos de duración cada una distribuidas a lo largo del cuatrimestre de la materia.

2.8. Evaluación

2.8.1. Evaluación de los aprendizajes.

Hemos realizado tanto evaluación sumativa como formativa. Con respecto a la evaluación sumativa, se evaluaba la asistencia a las tertulias a

través de la entrega del documento de citas literales. La calificación máxima posible en las tertulias era de un 0,5 sobre 10. Si el estudiante asistía a todas las tertulias y entregaba el documento con las citas, obtenía 0,5; si lo hacía en 3 sesiones, se calificaba con un 0,3; asistiendo a 2, obtenía un 0,2 y participando en 1, se le puntuaba con un 0. La media del grupo 1 fue de 0,43. La media del grupo 2 fue de 0,39.

La evaluación formativa ha formado parte de la rutina de las sesiones. Las personas que moderábamos nos fijábamos en el nivel de participación del alumnado, el tipo de participación, el tipo de escucha, el modo de debatir que se generaba, el contenido del debate, etc. Al finalizar las sesiones comentábamos al alumnado cómo los habíamos visto tomando como referencia esas cuestiones, rescatábamos los aspectos más positivos de la dinámica generada y algunos aspectos a mejorar que se podrían incluir en la siguiente sesión o en otros espacios en los que surgieran diálogos compartidos. También preguntábamos al alumnado cómo habían visto nuestro rol en el grupo, generalmente indicaban su preferencia por la adopción de nuestra parte de un rol más directivo y de transmisores de contenido, frente al de moderador o participante en ocasiones puntuales (que era el que solíamos adoptar).

2.8.2. Evaluación de la actividad.

Hemos empleado un cuestionario semiestructurado (León y Montero, 2015) realizado on-line con la intención también de recoger la valoración anónima de los y las participantes sobre esta actividad. Lo describimos a continuación.

2.9. Cuestionario

Hemos tenido dos objetivos principales con esta evaluación:

- Conocer la percepción respecto al proceso de aprendizaje del alumnado desde su propia voz.
- Identificar aquellos aspectos a transformar y a mantener de las tertulias educativas para tenerlo en cuenta en sucesivos cursos.

El cuestionario constaba de tres bloques. El primero estaba conformado por tres preguntas cerradas con respuestas tipo Likert (nada-poco-bastantes-mucho), el objetivo de este bloque era indagar la relación entre las tertulias y la materia. El segundo bloque estaba conformado por tres preguntas cerradas con respuestas tipo Likert (de nuevo: nada-poco-bastantes-mucho). El objetivo de este segundo bloque era conocer el tipo de aprendizaje que el alumnado ha percibido que ha adquirido a través de esta actividad. Por último, el tercer bloque conformados por cuatro preguntas cerradas con respuestas tipo Likert (tres de ellas: insuficiente-adecuado-excesivo, y una: innecesario-necesario) y una pregunta abierta. El objetivo de este conjunto de preguntas era conocer la percepción de las personas participantes sobre la estructura de las tertulias. Puede verse la estructura del cuestionario y el tipo de respuesta a continuación (Tabla 2).

TABLA 1. *Estructura y preguntas del cuestionario con tipo de respuesta.*

Cuestionario para evaluación de las tertulias educativas
Relación entre las tertulias y la materia
¿En qué medida consideras que las tertulias han contribuido a tu aprendizaje en la asignatura? Respuesta tipo Likert: nada- poco-bastante-mucho
¿En qué medida crees que esta actividad ha contribuido al desarrollo de las competencias de esta materia? Respuesta tipo Likert: nada- poco-bastante-mucho
¿En qué medida consideras que los temas trabajados en los textos de las Tertulias han contribuido a despertar tu interés en la materia? Respuesta tipo Likert: nada- poco-bastante-mucho
Aprendizajes específicos a los que han contribuido las Tertulias
¿En qué medida crees que esta actividad ha contribuido a mejorar tu habilidad para debatir? Respuesta tipo Likert: nada- poco-bastante-mucho
¿En qué medida crees que esta actividad ha contribuido a conocer a tus compañeros y compañeras? Respuesta tipo Likert: nada- poco-bastante-mucho
¿En qué medida crees que esta actividad ha contribuido a mejorar tu habilidad para hablar en público? Respuesta tipo Likert: nada- poco-bastante-mucho

Añade aquellos otros aprendizajes en los que consideras que las tertulias han podido desempeñar un papel importante. Respuesta abierta.
Aspectos formales de las Tertulias Dialógicas
El tiempo empleado para el desarrollo de cada tertulia ha sido: Respuesta tipo Likert: insuficiente-adecuado-excesivo
El número de tertulias ha sido: Respuesta tipo Likert: insuficiente-adecuado-excesivo
El tamaño del grupo ha sido: Respuesta tipo Likert: insuficiente-adecuado-excesivo
La ponderación que tiene en la nota final de la asignatura esta actividad es: Respuesta tipo Likert: insuficiente-adecuado-excesivo
La tarea de tener que anotar tres preguntas/ideas/citas derivadas de la lectura y traerlas a clase para el desarrollo de la actividad ha sido: Respuesta tipo Likert: innecesario-necesario
Incorpora todos los comentarios que consideras que pueden contribuir a mejorar la realización de esta actividad o eliminarla en próximos cursos. Respuesta abierta.

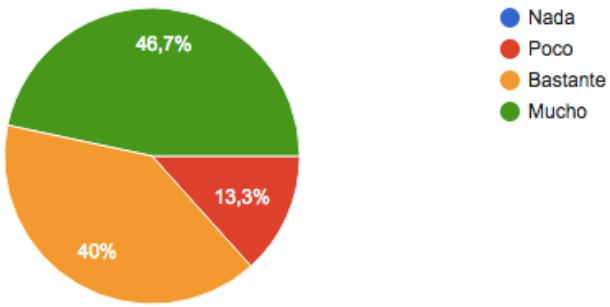
3. RESULTADOS DEL CUESTIONARIO

El cuestionario fue enviado al grupo 2 de estudiantes mediante el correo institucional. Se envió en Febrero. Recibimos 15 respuestas. Los resultados se comentan a continuación tomando como referencia cada uno de los bloques del cuestionario.

3.1. Relación entre las tertulias y la materia

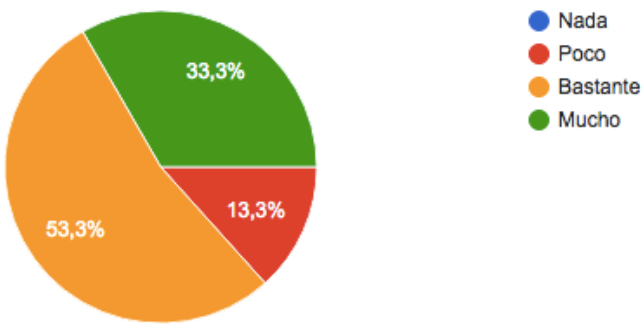
Un 86,7% del alumnado que ha respondido considera que las tertulias han contribuido bastante o mucho a su aprendizaje en la materia (gráfica 1.). Un 46,7 % considera que bastante y un 40% considera que mucho. El 13,3% restante considera que contribuye poco a su aprendizaje en la asignatura.

GRÁFICA 1. *¿En qué medida consideras que las tertulias han contribuido a tu aprendizaje en la asignatura?*



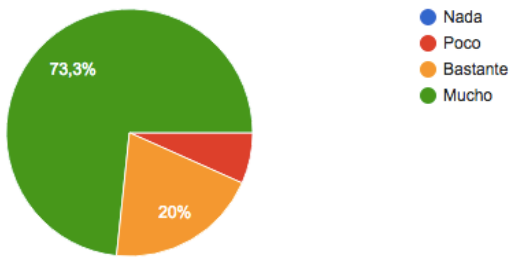
Con respecto a la contribución de las tertulias al desarrollo de competencias vinculadas con la materia, un 86,6% identifica que contribuyen bastante o mucho. A pesar de que el porcentaje combinado de las respuestas (bastante y mucho) sea similar a la anterior cuestión, encontramos una distribución algo distinta: se produce un incremento de las respuesta que señalan "bastante aprendizaje" (53,3%) y un descenso de las que identifican "mucho aprendizaje" (33,3%). Un 13,3 % del alumnado identifica que las tertulias contribuyen poco a su desarrollo de competencias en esta materia.

GRÁFICA 2. *¿En qué medida crees que esta actividad ha contribuido al desarrollo de las competencias de esta materia?*



Un 93,3% del alumnado considera que los temas presentes en el textos han contribuido a despertar su interés en la materia, siendo mucho un 73,3% y bastante un 20%.

GRÁFICA 3. *¿En qué medida consideras que los temas trabajados en los textos de las Tertulias han contribuido a despertar tu interés en la materia?*



En la tabla que sigue se refleja la utilidad de las tertulias en relación con la materia. Se recoge el porcentaje de respuestas "mucho" y "poco" con la intención de visualizar las respuestas otorgadas por los y las estudiantes más extremas.

TABLA3. *Relación entre las tertulias y la materia.*

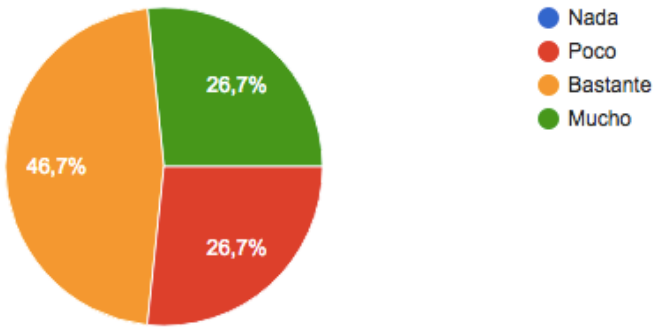
Relación entre las tertulias y la materia	
Contribuciones	Porcentaje de respuestas: mucho
Despertar interés en la materia	73,3%
Aprendizajes de la materia	46,7%
Desarrollar competencias de la materia	33,3%
Contribuciones	Porcentaje de respuestas: poco
Aprendizajes de la materia	13,3%
Desarrollar competencias de la materia	13,3%
Despertar el interés en la materia	6,7%

3.2. Aprendizajes específicos a los que han contribuido las tertulias

Un 46,7 % del alumnado que ha respondido considera que las tertulias contribuyen bastante a debatir y un 26,7% indica que mucho; en total un

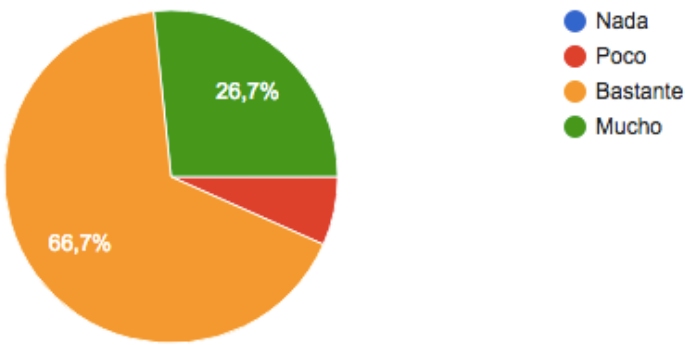
73,3% considera que contribuye mucho o bastante. El 26,7% del alumnado considera que contribuyen poco en este sentido.

GRÁFICA 4. *¿En qué medida crees que esta actividad ha contribuido a mejorar tu habilidad para debatir?*



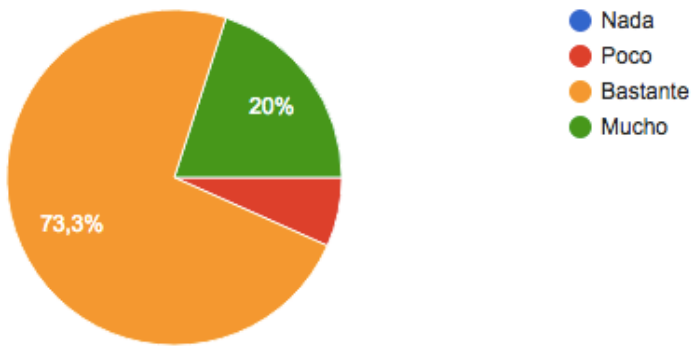
Con respecto al grado en que las tertulias contribuyen a conocer a los y las compañeras, el 93,4% considera que contribuye mucho o bastante en esta dirección. El 66,7% del alumnado considera que las tertulias contribuyen bastante a conocer a los compañeros, un 26,6% considera que mucho.

GRÁFICA 5. *¿En qué medida crees que esta actividad ha contribuido a conocer a tus compañeros y compañeras?*



El 93,3 % del alumnado que ha respondido considera que las tertulias han contribuido bastante o mucho a mejorar su habilidad para hablar en público. Un 73,3% considera que bastante y un 20% que mucho.

GRÁFICA 6. *¿En qué medida crees que esta actividad ha contribuido a mejorar tu habilidad para hablar en público?*



En la tabla que sigue sintetizamos la información recabada: se reflejan las puntuaciones obtenidas para los aprendizajes específicos teniendo en cuenta las puntuaciones extremas (poco y mucho).

TABLA 4. *Aprendizajes específicos a los que han contribuido las tertulias*

Aprendizajes específicos a los que han contribuido las Tertulias	
Aprendizajes	Porcentaje de repuestas: mucho
Habilidad para debatir	26,7%
Conocer compañeros y compañeras	26,7%
Hablar en público	20%
Aprendizajes	Porcentaje de repuestas: poco
Habilidad para debatir	26,7%
Hablar en público	6,6%
Conocer compañeros y compañeras	6,6%

Con respecto a los aprendizajes desarrollados a partir de las tertulias, identificados por los estudiantes en la pregunta con respuestas abierta,

encontramos diversidad de temas. (Los temas más relacionados con sugerencias, que también han expresado los alumnos en este apartado, los recogemos posteriormente en la pregunta abierta vinculada con los aspectos que cabría considerar en futuras realizaciones de esta actividad).

El alumnado ha señalado que este tipo de actividad les ha permitido comprender la existencia de diversidad de opiniones. También les ha resultado llamativo que a partir de un texto se derivase en tantos temas diferentes. Tal como recoge el siguiente fragmento extraído de las respuestas de los estudiantes: "Ha sido muy interesante cómo fuimos capaces de crear una red de temas de conversación a partir de un texto específico. Así como ser testigo de la pluralidad de opiniones e ideas de los compañeros […]".

Algunos y algunas estudiantes también añaden su percepción de mejora en algunas competencias y la influencia en su motivación. La primera cita que reflejamos a continuación además de estas dos cuestiones, también recoge tema de la posibilidad de conocer diversos puntos de vista entre los y las participantes:

> "Hemos aprendido a aprender, a interesarnos nosotros por un tema y desarrollarlo, viendo sus aspectos positivos y negativos, sus aspectos a mejorar, y hemos compartido estás opiniones con gente de distinto parecer".
>
> "[…] En todo caso, me parece que es una actividad excepcional para fomentar nuestras habilidades sociales a la hora de compartir ideas y, por supuesto, a la hora de generarlas"

Otro de los temas que también han resaltado ha sido el del clima en que se ha desarrollado la actividad, ha sido facilitador del diálogo y los y las participantes podían expresar su opinión: "A poder expresar lo que pensabas sin miedo a que nadie te "atacara". A poder comprender y entender otros puntos de vista". "También puedo apreciar que, para compañeros a los que les cueste más lanzarse a hablar en público, que el grupo sea pequeño y constante puede ser un aliciente para cualquier intervención."

3.3. Aspectos formales de las Tertulias Dialógicas

Ningún estudiante considera que el tiempo ha sido excesivo. El 80% lo considera adecuado y el 20% considera el tiempo insuficiente. Estos

mismos porcentajes se repiten con relación al número de tertulias. Un 80% lo señala como adecuado y un 20% insuficiente. Con respecto al tamaño del grupo, un 13,3% lo identifica como excesivo y un 80% apropiado. Respecto a la ponderación en la asignatura de la participación en esta actividad, un 73,3% la valora como adecuada, mientras que un 26,6% la considerado insuficiente.

En la tabla se muestra el conjunto de puntuaciones obtenidas para cada una de las variables indicadas.

TABLA 5. *Aspectos formales de las tertulias dialógicas.*

Valor Variable	Insuficiente	Adecuado	Excesivo
Tiempo	20%	80%	-
Nº de tertulias	20%	80%	-
Tamaño grupo	6,7%	80%	13,3%
Ponderación materia	26,6%	73,3%	-

Todo el alumnado identifica como necesaria la tarea de traer tres citas literales a cada una de las sesiones.

Con respecto a los temas que han incluido los y las estudiantes para contribuir a la mejora de esta actividad en la pregunta con respuesta abierta, encontramos que el alumnado consideraría apropiado extender la actividad a más asignaturas: "Considero que la actividad me parece muy buena, muy didáctica. Debería haber más actividades así en otras asignaturas y un mayor número de tertulias a lo largo del curso".

Algunos participantes también sugieren ampliar el número de tertulias: "Se deberían tratar todavía más temas en las tertulias, para así hacer más partícipes a los alumnos en todos los conocimientos que van construyendo en la clase teórica".

Diversos estudiantes señalan lo positivo de la actividad: "[…] Esto me parece mucho más constructivo y se aprende mejor que leyéndolo tal cual de un libro". "Me ha parecido una actividad muy interesante, felicidades a los profesores por esta actividad".

Las sugerencias que señalan se relacionan con la conformación de los grupos, los moderadores y el rol del docente: "Creo que los grupos deberían ser mas extensos y el docente debería intervenir mas. En ocasiones, en mi subgrupo, con el paso de las tertulias, ya ibas conociendo las tendencias argumentativas de los compañeros. Este conocimiento mutuo que se va generando puede o bien ayudar a llevar nuestra construcción conjunta más allá, o bien estancar la argumentación en torno a ciertos bucles de los que me parecía difícil salir".

3.4. Apuntes para la realización de esta práctica en futuros cursos escolares.

A partir de los resultados obtenidos mediante el cuestionario y tomando en consideración las preguntas cerradas, podemos decir que esta actividad ha ayudado a los y las estudiantes a despertar su interés en la materia, a mejorar su aprendizaje sobre la asignatura y a desarrollar competencias en la materia.

Entre los aprendizajes específicos que identifican en las respuestas cerradas, la mayoría de estudiantes consideran que esta actividad ha mejorado su habilidad para debatir, ha contribuido a mejorar su conocimiento sobre sus compañeros y compañeras de clase y ha favorecido su habilidad para hablar en público.

Tomando en consideración las respuestas de los estudiantes y las estudiantes que se sitúan en "mucho", las mayores contribución de las tertulias han sido: en primer lugar, aumentar su interés por la materia y en segundo lugar aprendizaje en la asignatura.

Los datos señalados junto con las con las respuestas cualitativas y a partir de la propia experiencia, nos llevan a identificar algunos interrogantes que de nuevo convendría tener presentes en los próximos cursos para tomar decisiones a partir de esta experiencia:

- ¿Podemos generar algún mecanismos para contribuir en mayor medida al desarrollo de las competencias de la materia?
- ¿Tenemos la intención explícita de contribuir a la mejora de la habilidad para debatir y/o para hablar en público?

- ¿Tenemos la intención explícita de contribuir a que los estudiantes conozcan a los compañeros y compañeras?
- ¿De qué tamaño será el grupo de estudiantes?
- ¿Variaremos o no los grupos y a las personas moderadoras?
- ¿Qué rol tendrá el docente como moderador?
- ¿Qué número de tertulias hacer?
- ¿Qué temas trabajaremos?
- ¿Podríamos coordinarnos con otras asignaturas?

Casi todas estas cuestiones fueron tenidas en cuenta al comienzo de la intervención. A pesar de ello, una vez obtenidos los resultados, podemos repensarlas de nuevo o tener mayor conciencia sobre el papel que pueden llegar a desempeñar en el desarrollo de la actividad. El modo en que se aborden las decisiones vinculadas a esas preguntas pueden realizarse de diferentes formas: "consensuar con el grupo de clase las decisiones sobre el sistema de trabajo favorece y facilita el compromiso activo de todos los actores y la asunción de responsabilidades ante el proceso formativo por parte del alumnado" (Arandia, Alonso-Olea y Martínez, Domínguez, 2010, p. 315) por lo que una opción acorde también con la comprensión del educando como persona activa en su proceso de aprendizaje, podría ser ir reajustando su desarrollo junto a los estudiantes y en base al transcurso de la actividad.

4. CONCLUSIÓN

Para concluir resaltaremos varias ideas vinculadas con tres temas: la oportunidad de aprender junto a otros y de otros, la formación docente y las prácticas docentes.

4.1. Oportunidad de aprender junto a otros y de otros.

Un grupo de docentes universitarios elaboró una reflexión a partir de su experiencia con la actividad de las tertulias dialógicas. En este caso el grupo de docentes era el grupo participante de las tertulias: realizaron

tertulias pedagógicas como actividad de desarrollo profesional. Una de sus reflexiones en torno a lo que las tertulias les habían aportado, comparando estos posibles aprendizajes con los obtenidas en su formación inicial, fue el hecho de que las tertulias les ofrecían la oportunidad de desarrollar procesos de aprendizaje compartidos y más centrados en el proceso de aprendizaje, frente a formas de aprender más individualistas y vinculadas a la obtención de resultados presentes de forma mayoritaria en su formación inicial. En sus propias palabras: "Recordando nuestros estudios en la Universidad, coincidimos en que entonces el objetivo principal era poder conseguir buenos resultados en la formación, con un enfoque muy individualista. A diferencia de esta experiencia anterior, en las tertulias pedagógicas leemos para aprender y para compartir" (Fernández, Garvín y Gonzáles, 2012, p. 114). En nuestro caso, con este proyecto hemos tratado de generar un espacio en el que esta construcción colectiva de conocimiento y más vinculado al aprendizaje, pudiese desarrollarse en los y las estudiantes. A la luz de los resultados obtenidos, creemos que podemos decir que hemos contribuido en cierta medida hacia esa dirección.

Por otro lado, la realización de esta actividad me ha ofrecido la oportunidad de aprender de otros y junto a otros. He aprendido de las reflexiones y formas de participar de los y las estudiantes durante las tertulias y de sus aportaciones sobre el desarrollo de la actividad. También he podido aprender de la experiencia docente de los compañeros de la asignatura, quienes siempre son ejemplo en este sentido para mí.

4.2. La formación docente.

En un trabajo realizado por Lobato y Mendinabieta (2011) indagaron sobre los motivos que llevan a los y las docentes universitarios a participar en cursos de formación en docencia. La motivación más señalada por los docentes fue: "Me preocupa que el alumnado logre un aprendizaje y desarrollo de las competencias personales y profesionales" (p. 40). Compartimos esta motivación para involucrarnos en procesos de formación docente y en la puesta en marcha de proyectos de mejora de nuestras prácticas educativas. La intención es poder generar en el aula procesos de aprendizaje que permitan otorgar mayor sentido y

significado (Coll, 2013) a los aprendizajes de los y las estudiantes y el desarrollo de sus competencias personales y profesionales.

4.3. Prácticas docentes

Freire (2015) señalaba que: "A partir de las relaciones del hombre con la realidad, resultantes de estar con ella y en ella, por los actos de creación, recreación y decisión, éste va dinamizando su mundo". Es importante no perder de vista el tipo de oportunidades que generamos en las aulas a los y las estudiantes para estar *con y en* la realidad, y el tipo de realidad del que les hacemos parte: como educadores *creamos, recreamos y decidimos* a través del tipo de práctica que realizamos en nuestras aulas sobre la educación y la sociedad que queremos y, a la vez, generamos condiciones en los procesos de creación, recreación y decisión de los educandos.

4. REFERENCIAS

Arandia, M., Alonso-Olea, M. J., y Martínez-Domínguez, I. (2010). La metodología dialógica en las aulas universitarias. Dialogical methodology in university classroom. Revista de educación, 352, 309-329.

Aubert, A., Garcia, C., & Racionero, S. (2009). El aprendizaje dialógico. Cultura y educación, 21(2), 129-139.

Comunidades de aprendizaje (2018). Tertulias dialógicas. Disponible en: http://utopiadream.info/ca/actuaciones-de-exito/tertulias-literarias-dialogicas/

De los Reyes, E. (2015). Taller: el estudio de casos. Resumen y ejercicios. (Apuntes del curso de Formación docente: El estudio de casos como método de aprendizaje). Universidad Autónoma de Madrid, Madrid, España.

Coll, C. (2013). El currículo escolar en el marco de la nueva ecología del aprendizaje. Aula, 31-36.

Fernández, S. Garvín, R., y González, V. (2012). Tertulias pedagógicas dialógicas: Con el libro en la mano. Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 15(4), 113-118.

Flecha, R., García, G. y Gómez, A. (2013). Transferencia de tertulias literarias dialógicas a instituciones penitenciarias. Transfer of Dialogue-based Literary Gatherings to Prisons. Revista de Educación, 360, 140-161.

Foncillas, M., y Laorden, C. (2014). Tertulias dialógicas en Educación Social: transformando el aprendizaje. International Journal of Sociology of Education, 3(3), 244-268.

Freire, P. (2005). Pedagogía del oprimido. Madrid: Siglo XXI.

Freire, P. (2009). Pedagogía de la autonomía (11º ed.). Madrid: Siglo XXI.

Freire, P. (2015). La educación como práctica de la libertad. Madrid: Siglo xxi.

León, O. G. y Montero, I. (2015). Métodos de investigación en Psicología y Educación (4ª ed.). Madrid: Mc-Graw-Hill

Lobato, C., & Madinabeitia, A. (2011). Perfiles motivacionales del profesorado ante la formación en metodologías activas en la universidad. Formación universitaria, 4(1), 37-48.

Rieckmann, M. (2017). Educación para los Objetivos de Desarrollo Sostenible: objetivos de aprendizaje. UNESCO Publishing.

Camús, M., Iglesias, M. J., y Lozano, I. (2022). Tertulias dialógicas y el desarrollo del pensamiento y la comunicación en la Educación Superior. En: Satorre, R. (coord.). Redes de Investigación e Innovación en Docencia Universitaria. Institut de Ciències de l'Educació (ICE) de la Universitat d'Alacant.

METODOLOGÍAS ACTIVAS EN EDUCACIÓN FÍSICA. OPINIÓN DEL ALUMNADO SOBRE EL EMPLEO DE ESTAS EN SU APRENDIZAJE

JOSÉ MANUEL DELFA DE LA MORENA
Universidad Rey Juan Carlos

JUAN JOSÉ MIJARRA MURILLO
Universidad Rey Juan Carlos

1. INTRODUCCIÓN

Vivimos en un panorama educativo en constante evolución, seguramente por la búsqueda de un sistema que garantice el éxito educativo que todo docente desea ansiosamente encontrar. Esto se debe a que la labor de la figura del profesor está vinculada a un reciclaje constante adaptándose a los nuevos tiempos, caracterizados por las novedades tecnológicas y digitales.

La preocupación por motivar al alumnado e intentar sacar de él todo su potencial exige que reflexionemos más acerca del proceso de enseñanza-aprendizaje, pero intentando alejarnos de una metodología tradicional que ha demostrado no ser la más eficaz para lograrlo y encaminarnos más hacia una búsqueda por el papel protagonista del alumnado (del Castillo, 2018).

La metodología tradicional se suele basar fundamentalmente en la reproducción de lo que el alumno memoriza en las clases magistrales basadas en apuntes o libros de texto que ofrece el profesor para, llegada la hora de la evaluación, demostrar haber memorizado dichos contenidos y exponerlos en una evaluación final. Esto se traduce en que el alumno hace lo que se le pide sin poner atención a la razón de ello, lo que implica una pasividad en su aprendizaje (Bovi, Palomino y Henríquez, 2008).

Por todo ello, en el proceso de enseñanza aprendizaje se hace cada vez más notoria la necesidad de emplear metodologías activas en las aulas, algo que se traduce en un mayor protagonismo en el alumnado. Está ampliamente demostrado que el uso de metodologías activas tiene multitud de beneficios para el alumnado en su desarrollo integral y mejora notablemente la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje (Muntaner, Pinya y Mut, 2020). Esto quiere decir que un rol activo en el alumnado ofrece no solo una mayor calidad docente, sino que el alumno encuentra soluciones por sí mismo, buscando información por su cuenta, lo que favorece la autonomía y el espíritu de razonamiento crítico.

La mayoría de los docentes estamos de acuerdo en el valor de estas metodologías activas para que el aprendizaje sea significativo, es decir, buscando relacionar unos conocimientos y destrezas con otros ya adquiridos, otorgando un valor añadido para su uso en la resolución de problemas tanto en el aula como en la vida personal y profesional (Avilés Dinarte, 2011).

Hay numerosos métodos de enseñanza activos: aula invertida, aprendizaje cooperativo, aprendizaje basado en el juego, en problemas, en proyectos, en debates, etc. Esto quiere decir que tenemos numerosos recursos para poder implementar en nuestras clases un rol más activo y participativo por parte del alumnado, por lo que debemos escoger cuál es la que más se ajuste a nosotros o, mejor todavía, combinar unos con otros para así poder acercar al alumno a un aprendizaje más vivencial y que se ajuste a las competencias que va a tener que desarrollar para resolver los problemas de la vida cotidiana (Kirk,2018).

El aprendizaje basado en juegos, que es el principal método de enseñanza activo que se lleva a cabo en este estudio, consiste en la introducción de juegos para llevar a cabo el proceso de enseñanza aprendizaje, algo que aumenta la motivación del alumnado en el aula. En palabras de Cornellà, Estebanell y Brusi (2020, p. 9): “El juego se convierte en el vehículo para realizar un aprendizaje o para trabajar un concepto determinado”. Esto supone la utilización de juegos para trabajar diferentes tipos de contenidos, en nuestro caso relacionados con la Educación Física, en el desarrollo de las clases; realizando por parte del alumnado tanto el rol de profesor como el rol de alumno de Educación Primaria.

El aprendizaje basado en el debate se puede considerar otra metodología activa que busca la participación del alumnado en su proceso de enseñanza-aprendizaje, en el que presenta un rol activo y un desarrollo en el razonamiento crítico (Vásquez, Pleguezuelos y Mora, 2017). Esto posibilita que el alumno mejore su pensamiento divergente, reflexionando creativamente y uniendo unos conocimientos con otros, lo que resulta en un aprendizaje significativo.

Otro tipo de metodología es el aprendizaje por indagación y la resolución de problemas, que se traduce por un ejercicio de búsqueda previa en el que el alumno desarrolla competencias en la autonomía y la capacidad de superación a la hora de solucionar conflictos que se planteen en el aula. Este tipo aprendizaje por indagación supone un desafío para el docente, pero, además de ser bastante factible, parece ser una herramienta muy efectiva para que los niños aprendan mejor y de una forma más motivadora (Postigo y Greca, 2014).

Además de incluir un aprendizaje significativo basado en el carácter vivencial que adquieren las clases prácticas y de indagación por parte del alumno a la hora de resolver problemas que se planteen durante las clases, tanto en los debates como en las tareas programadas, se incluye uno de los instrumentos de evaluación diseñados para implementar en estas metodologías activas: la coevaluación, es decir, la corrección de trabajos de los alumnos por parte de los propios compañeros.

La coevaluación ofrece no solo una herramienta importante en las metodologías activas al hacer partícipe al alumno del proceso evaluativo, sino que también, en el caso de los alumnos de nuestro estudio, puede llegar a ser útil en su formación como futuros maestros y profesores de Educación Primaria con mención en Educación Física, puesto que les ayudará a practicar algo que en su desempeño profesional futuro tendrán que hacer, es decir, evaluar.

Por todo lo expuesto resulta necesario hacer hincapié en la importancia de incluir metodologías activas por parte del profesorado en el sistema educativo actual, sin embargo, no sabemos qué les resulta a los alumnos. Sería interesante descubrir cómo ven los alumnos y futuros docentes este panorama educativo y qué opinan sobre las metodologías activas que

aplicamos en su formación, motivo por el cual se ha realizado el siguiente estudio.

2. OBJETIVOS

El objetivo principal que se persigue con esta investigación es conocer la opinión del alumnado respecto a las metodologías activas que se emplean con ellos en el aula y si estas metodologías activas les resultan interesantes para su aprendizaje.

También se pretende saber si la inclusión de estas metodologías activas integradas en nuestra asignatura les sirve a los estudiantes en su proceso de aprendizaje para formarse como futuros maestros de Educación Primaria, concretamente en la especialidad de Educación Física.

3. METODOLOGÍA

Se elaboró un cuestionario anónimo en el que se preguntaba sobre las diferentes acciones y contenidos que se habían llevado a cabo y tratado en las clases prácticas del curso 2021-2022 de la asignatura Motricidad y Capacidades Físicas de la Mención de Educación Física del Grado de Educación Primaria de la Universidad Rey Juan Carlos. Las respuestas a dichas preguntas eran tipo escala Likert de 1 a 5 siendo 1 totalmente en desacuerdo, 2 en desacuerdo, 3 ni de acuerdo ni en desacuerdo, 4 de acuerdo y 5 totalmente de acuerdo.

Las clases prácticas se habían dividido en dos bloques cronológicamente, primero las clases en las que el profesor exponía unas actividades para trabajar las capacidades físicas y después las clases en las que eran los propios alumnos los que exponían sus propias actividades. Por tanto, el alumno ha pasado por dos fases, una en la que tenía el rol de alumno y otra en la que adoptaba el rol de profesor. Las preguntas que se realizaron en el cuestionario variaban en función del rol desempeñado.

En el rol de alumno se les preguntó si les había parecido interesante en su aprendizaje realizar sesiones por escrito de las capacidades físicas previamente a que el profesor diera la clase práctica de esas capacidades; si les había parecido interesante en su aprendizaje que se propusieran

debates en las clases prácticas sobre cada una de las capacidades físicas para que reflexionara sobre en qué sesión estaría cada una de las actividades expuestas, si les había parecido interesante en su aprendizaje que se les permitiera modificar las sesiones por escrito de las capacidades físicas después de que se les diera la clase práctica de esas capacidades y que si les había parecido interesante en su aprendizaje que se les permitiera evaluar las sesiones por escrito de las capacidades físicas de otros subgrupos de trabajo y que otros evaluaran las suyas.

En el rol de profesor se les preguntó si les había parecido interesante en su aprendizaje ponerse en el rol de profesor de educación física poniendo en marcha un juego para educación primaria, si les había parecido interesante en su aprendizaje que tuvieran que tener en cuenta la comunicación técnica (que el niño les entienda) y la relación socioafectiva (que el niño quiera dar clase con ellos) durante la puesta en marcha de su juego, si les había parecido interesante en su aprendizaje que tuvieran que tener en cuenta la organización y control de la clase durante la puesta en marcha de su juego y si les había parecido interesante en su aprendizaje que tuvieran que tener en cuenta el uso eficaz del tiempo (tiempo de actividad motriz efectiva: TAME) durante la puesta en marcha de su juego.

Finalmente, se les preguntó si consideraban haber aprendido sobre capacidades físicas con las dinámicas llevadas a cabo en las clases prácticas realizadas por los profesores.

La muestra total de estudio fue de 65 sujetos, siendo estos los alumnos que respondieron al cuestionario.

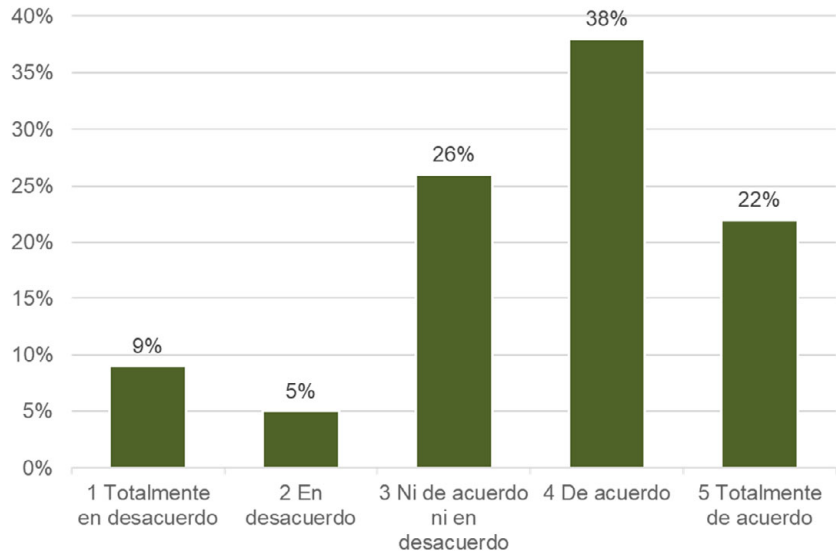
4. RESULTADOS

65 alumnos (63% varones, 37% mujeres) rellenaron el cuestionario.

El gráfico 1 muestra los resultados del alumnado en el rol de alumno respecto a la pregunta: “Me ha parecido interesante en mi aprendizaje realizar las sesiones por escrito de las capacidades físicas previamente a que se nos diera la clase práctica sobre esas capacidades”. Un 60% del alumnado respondió estar de acuerdo o totalmente de acuerdo, un 26%

respondió estar ni de acuerdo ni en desacuerdo y un 14% respondió estar en desacuerdo o totalmente en desacuerdo.

GRÁFICO 1. *Resultados pregunta 1 (realizar sesiones por escrito antes de la clase).*



En la tabla 1 se observa como, por sexo, existe muchísimo mayor interés por parte de los varones, resultando que un 76% respondió estar de acuerdo o totalmente de acuerdo en comparación con tan sólo el 33% de las mujeres.

TABLA 1. *Resultados por sexo de la pregunta 1 (sesiones antes). 2 tablas: izquierda (varones) y derecha (mujeres). 1=totalmente en desacuerdo; 2=en desacuerdo; 3=ni de acuerdo ni en desacuerdo; 4=de acuerdo; 5=totalmente de acuerdo.*

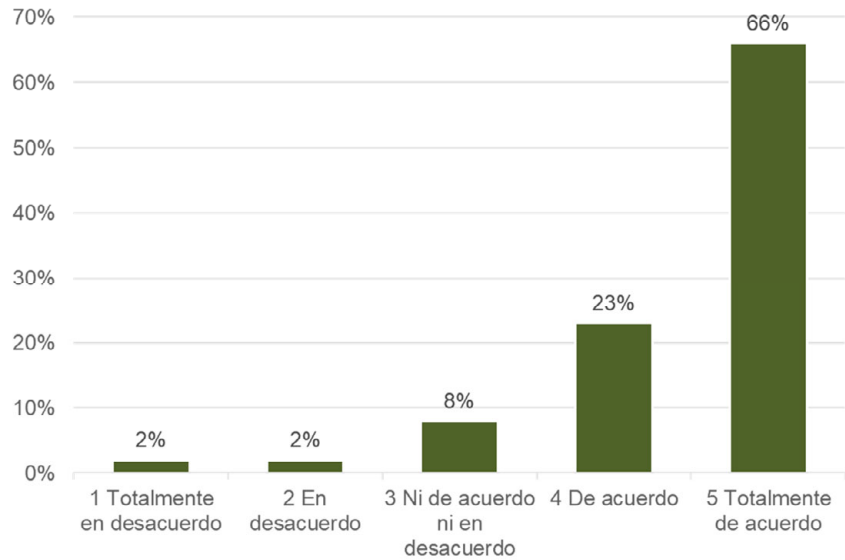
1	3	7%
3	7	17%
4	20	49%
5	11	27%
Total general	**41**	100%

1	3	13%
2	3	13%
3	10	41%
4	5	20%
5	3	13%
Total general	**24**	100%

El gráfico 2 muestra los resultados del alumnado en el rol de alumno respecto a la pregunta: “Me ha parecido interesante en mi aprendizaje que se propusieran debates en las clases prácticas sobre cada una de las capacidades físicas para que reflexionara sobre en qué sesión estaría

cada una de las actividades expuestas". Un 88% del alumnado respondió estar de acuerdo o totalmente de acuerdo, un 8% respondió estar ni de acuerdo ni en desacuerdo y un 4% respondió estar en desacuerdo o totalmente en desacuerdo.

GRÁFICO 2. *Resultados pregunta 2 (debates en las clases prácticas).*



En la tabla 2 se observa como, por sexo, existe un mayor interés por parte de los varones, resultando que un 95% respondió estar de acuerdo o totalmente de acuerdo en comparación con el 79% de las mujeres.

TABLA 2. *Resultados por sexo de la pregunta 2 (debates). 2 tablas: izquierda (varones) y derecha (mujeres). 1=totalmente en desacuerdo; 2=en desacuerdo; 3=ni de acuerdo ni en desacuerdo; 4=de acuerdo; 5=totalmente de acuerdo.*

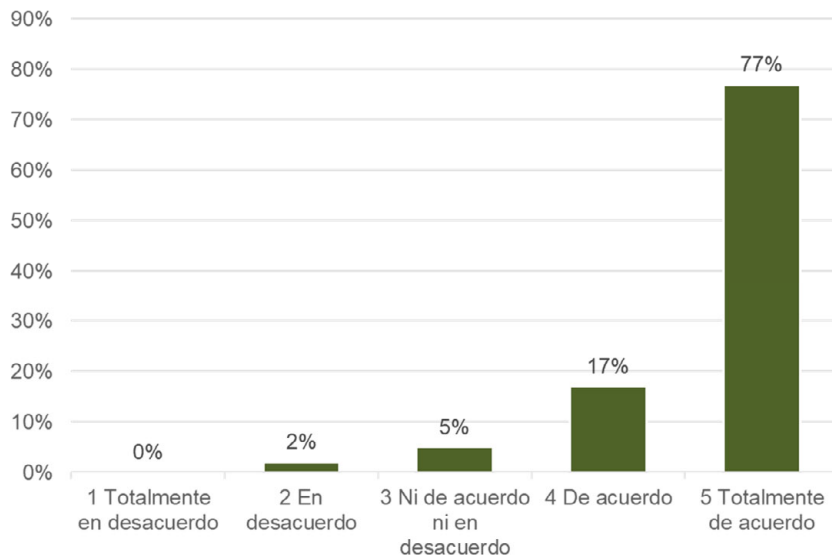
3	2	5%
4	12	29%
5	27	66%
Total general	**41**	100%

1	1	4%
2	1	4%
3	3	13%
4	3	13%
5	16	66%
Total general	**24**	100%

El gráfico 3 muestra los resultados del alumnado en el rol de alumno respecto a la pregunta: "Me ha parecido interesante en mi aprendizaje que se nos permitiera modificar las sesiones por escrito de las

capacidades físicas después de que se nos diera la clase práctica de esas capacidades". Un 94% del alumnado respondió estar de acuerdo o totalmente de acuerdo, un 5% respondió estar ni de acuerdo ni en desacuerdo y un 1% respondió estar en desacuerdo o totalmente en desacuerdo.

GRÁFICO 3. *Resultados pregunta 3 (modificar las sesiones escritas después de la clase).*



En la tabla 3 se observa como, por sexo, existe un mayor interés por parte de los varones, resultando que un 98% respondió estar de acuerdo o totalmente de acuerdo en comparación con el 88% de las mujeres.

TABLA 3. *Resultados por sexo de la pregunta 3 (modificar sesiones escritas). 2 tablas: izquierda (varones) y derecha (mujeres). 1=totalmente en desacuerdo; 2=en desacuerdo; 3=ni de acuerdo ni en desacuerdo; 4=de acuerdo; 5=totalmente de acuerdo.*

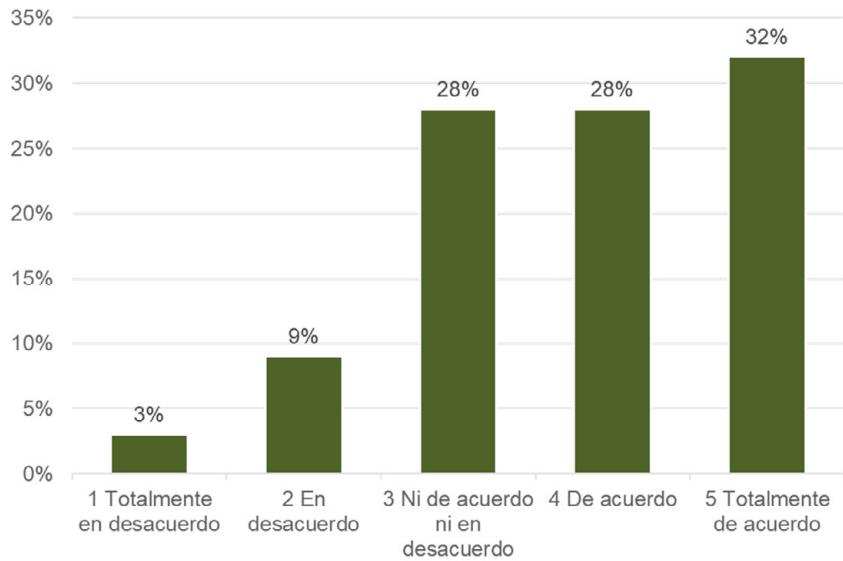
3	1	2%
4	7	17%
5	33	81%
Total general	**41**	100%

2	1	4%
3	2	8%
4	4	17%
5	17	71%
Total general	**24**	100%

El gráfico 4 muestra los resultados del alumnado en el rol de alumno respecto a la pregunta: "Me ha parecido interesante en mi aprendizaje que se nos permitiera evaluar las sesiones por escrito de las capacidades físicas de otros subgrupos de trabajo y que otros evaluaran las mías". Un

60% del alumnado respondió estar de acuerdo o totalmente de acuerdo, un 28% respondió estar ni de acuerdo ni en desacuerdo y un 12% respondió estar en desacuerdo o totalmente en desacuerdo.

GRÁFICO 4. *Resultados pregunta 4 (evaluar las sesiones escritas de otros subgrupos).*



En la tabla 4 se observa como, por sexo, existe un ligero mayor interés por parte de los varones, resultando que un 63% respondió estar de acuerdo o totalmente de acuerdo en comparación con el 54% de las mujeres.

TABLA 4. *Resultados por sexo de la pregunta 4 (evaluar sesiones escritas). 2 tablas: izquierda (varones) y derecha (mujeres). 1=totalmente en desacuerdo; 2=en desacuerdo; 3=ni de acuerdo ni en desacuerdo; 4=de acuerdo; 5=totalmente de acuerdo.*

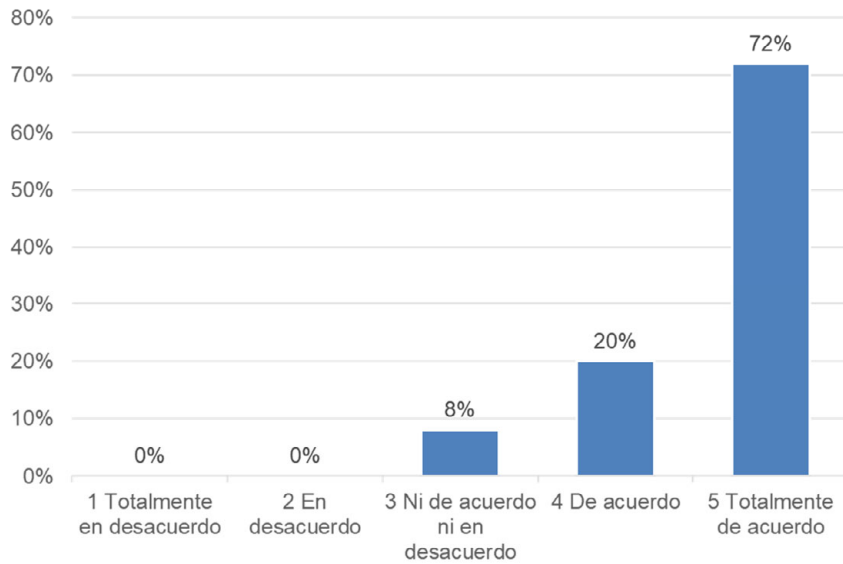
1	1	2%
2	3	7%
3	11	28%
4	12	29%
5	14	34%
Total general	**41**	100%

1	1	4%
2	3	13%
3	7	29%
4	6	25%
5	7	29%
Total general	**24**	100%

El gráfico 5 muestra los resultados del alumnado en el rol de profesor respecto a la pregunta: “Me ha parecido interesante en mi aprendizaje

ponerme en el rol de profesor de educación física poniendo en marcha un juego para educación primaria". Un 92% del alumnado respondió estar de acuerdo o totalmente de acuerdo, un 8% respondió estar ni de acuerdo ni en desacuerdo y ninguno respondió estar en desacuerdo o totalmente en desacuerdo.

GRÁFICO 5. *Resultados pregunta 5 (ponerse en el rol de profesor).*



En la tabla 5 se observa como, por sexo, existe mayor interés por parte de los varones, resultando que un 98% respondió estar de acuerdo o totalmente de acuerdo en comparación con el 83% de las mujeres.

TABLA 5. *Resultados por sexo de la pregunta 5 (rol de profesor). 2 tablas: izquierda (varones) y derecha (mujeres). 1=totalmente en desacuerdo; 2=en desacuerdo; 3=ni de acuerdo ni en desacuerdo; 4=de acuerdo; 5=totalmente de acuerdo.*

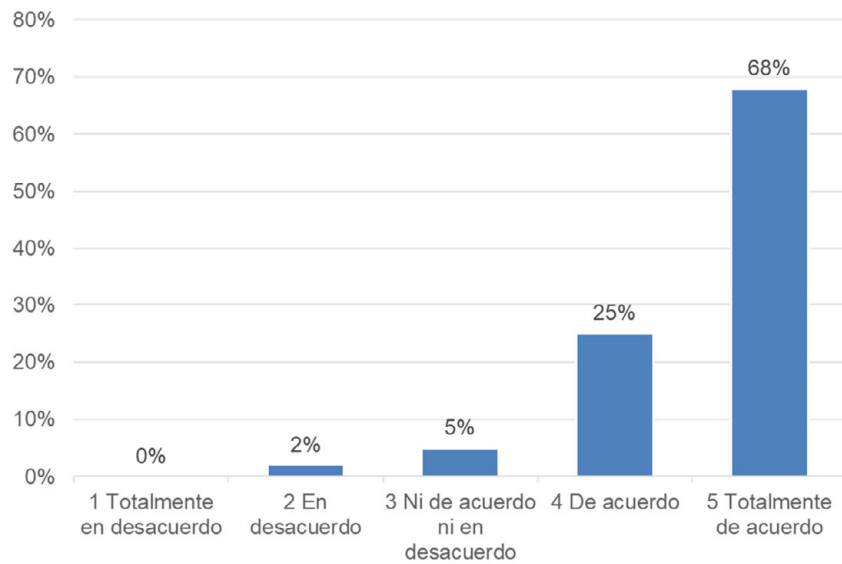
3	1	2%
4	7	18%
5	33	80%
Total general	**41**	100%

3	4	17%
4	6	25%
5	14	58%
Total general	**24**	100%

El gráfico 6 muestra los resultados del alumnado en el rol de profesor respecto a la pregunta: "Me ha parecido interesante en mi aprendizaje que tuviera que tener en cuenta la comunicación técnica (que el niño me

entienda) y la relación socioafectiva (que el niño quiera dar clase conmigo) durante la puesta en marcha de mi juego". Un 93% del alumnado respondió estar de acuerdo o totalmente de acuerdo, un 5% respondió estar ni de acuerdo ni en desacuerdo y un 2% respondió estar en desacuerdo o totalmente en desacuerdo.

GRÁFICO 6. *Resultados pregunta 6 (tener en cuenta la comunicación y la relación).*



En la tabla 6 se observa como, por sexo, nuevamente existe mayor interés por parte de los varones, resultando que el 100% respondió estar de acuerdo o totalmente de acuerdo en comparación con el 84% de las mujeres.

TABLA 6. *Resultados por sexo de la pregunta 6 (comunicación y relación). 2 tablas: izquierda (varones) y derecha (mujeres). 1=totalmente en desacuerdo; 2=en desacuerdo; 3=ni de acuerdo ni en desacuerdo; 4=de acuerdo; 5=totalmente de acuerdo.*

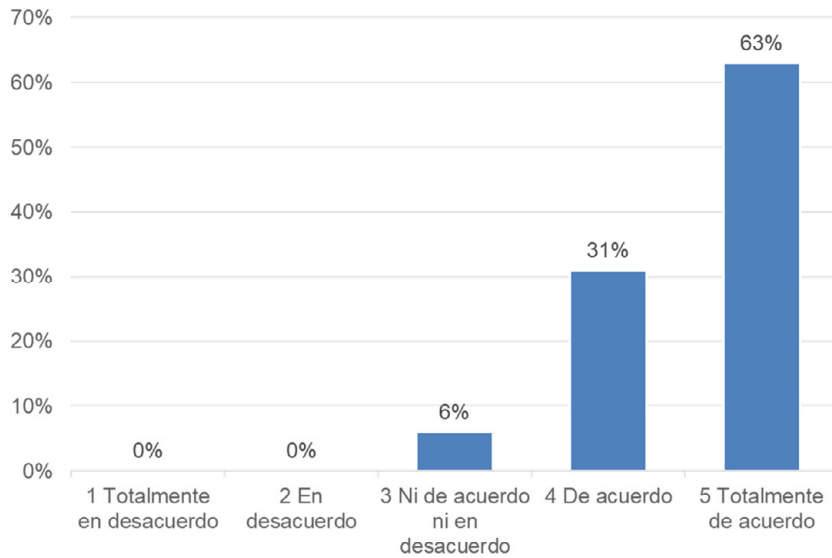
4	11	27%
5	30	73%
Total general	**41**	100%

2	1	4%
3	3	12%
4	5	21%
5	15	63%
Total general	**24**	100%

El gráfico 7 muestra los resultados del alumnado en el rol de profesor respecto a la pregunta: "Me ha parecido interesante en mi aprendizaje

que tuviera que tener en cuenta la organización y control de la clase durante la puesta en marcha de mi juego". Un 94% del alumnado respondió estar de acuerdo o totalmente de acuerdo, un 6% respondió estar ni de acuerdo ni en desacuerdo y ninguno respondió estar en desacuerdo o totalmente en desacuerdo.

GRÁFICO 7. *Resultados pregunta 7 (tener en cuenta la organización y el control).*



En la tabla 7 se observa como, por sexo, existe mayor interés por parte de los varones, resultando que el 100% respondió estar de acuerdo o totalmente de acuerdo en comparación con el 83% de las mujeres.

TABLA 7. *Resultados por sexo de la pregunta 7 (organización y control). 2 tablas: izquierda (varones) y derecha (mujeres). 1=totalmente en desacuerdo; 2=en desacuerdo; 3=ni de acuerdo ni en desacuerdo; 4=de acuerdo; 5=totalmente de acuerdo.*

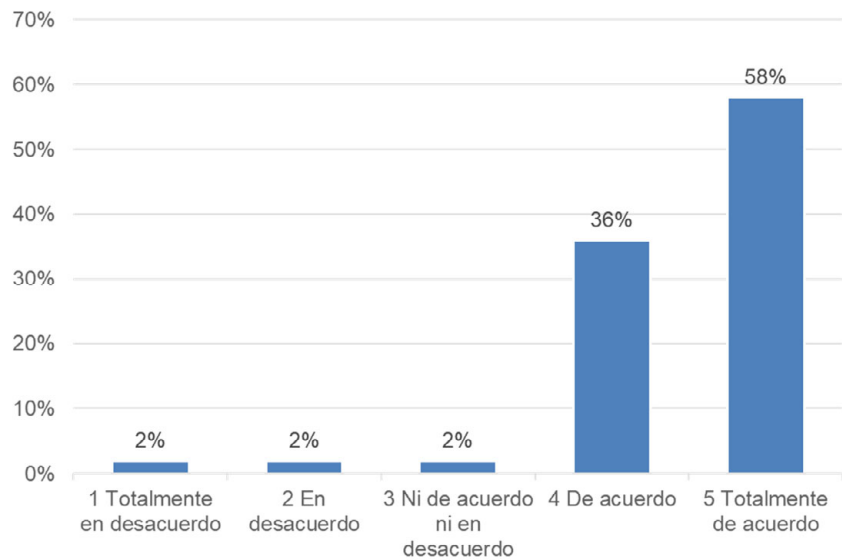
4	14	34%
5	27	66%
Total general	**41**	100%

3	4	17%
4	6	25%
5	14	58%
Total general	**24**	100%

El gráfico 8 muestra los resultados del alumnado en el rol de profesor respecto a la pregunta: "Me ha parecido interesante en mi aprendizaje que tuviera que tener en cuenta el uso eficaz del tiempo (tiempo de actividad motriz efectiva: TAME) durante la puesta en marcha de mi

juego". Un 94% del alumnado respondió estar de acuerdo o totalmente de acuerdo, un 2% respondió estar ni de acuerdo ni en desacuerdo y un 4% respondió estar en desacuerdo o totalmente en desacuerdo.

GRÁFICO 8. *Resultados pregunta 8 (tener en cuenta el uso eficaz del tiempo).*



En la tabla 8 se observa como, por sexo, nuevamente existe mayor interés por parte de los varones, resultando que el 100% respondió estar de acuerdo o totalmente de acuerdo en comparación con el 88% de las mujeres.

TABLA 8. *Resultados por sexo de la pregunta 8 (uso eficaz del tiempo). 2 tablas: izquierda (varones) y derecha (mujeres). 1=totalmente en desacuerdo; 2=en desacuerdo; 3=ni de acuerdo ni en desacuerdo; 4=de acuerdo; 5=totalmente de acuerdo.*

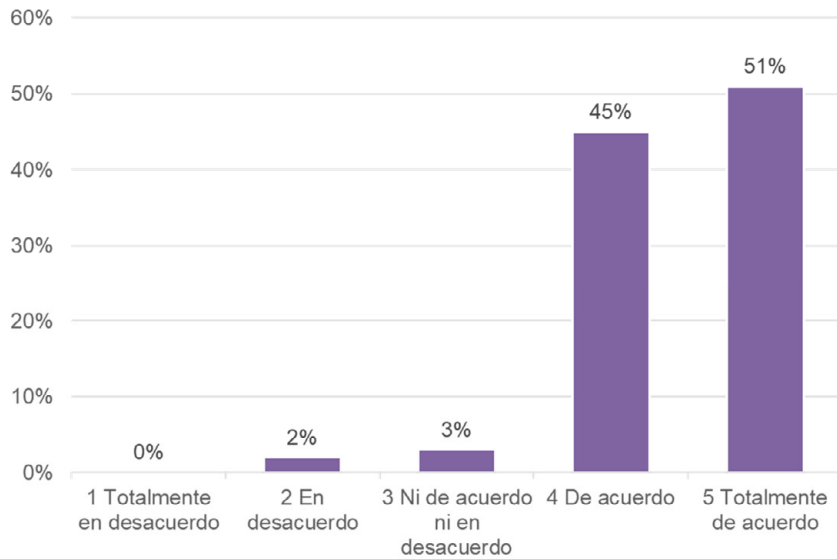
4	19	46%
5	22	54%
Total general	**41**	100%

1	1	4%
2	1	4%
3	1	4%
4	5	21%
5	16	67%
Total general	**24**	100%

Finalmente, el gráfico 9 muestra los resultados del alumnado respecto a la pregunta: "Considero que he aprendido sobre capacidades físicas con las dinámicas llevadas a cabo en las clases prácticas realizadas por los profesores". Un 96% del alumnado respondió estar de acuerdo o

totalmente de acuerdo, un 3% respondió estar ni de acuerdo ni en desacuerdo y un 1% respondió estar en desacuerdo o totalmente en desacuerdo.

GRÁFICO 9. *Resultados pregunta 9 (he aprendido con las dinámicas de las clases).*



En la tabla 9 se observa como, por sexo, apenas existen diferencias, resultando que respondieron estar de acuerdo o totalmente de acuerdo el 98% de los varones y el 92% de las mujeres.

TABLA 9. *Resultados por sexo de la pregunta 9 (he aprendido). 2 tablas: izquierda (varones) y derecha (mujeres). 1=totalmente en desacuerdo; 2=en desacuerdo; 3=ni de acuerdo ni en desacuerdo; 4=de acuerdo; 5=totalmente de acuerdo.*

3	1	2%
4	20	49%
5	20	49%
Total general	**41**	100%

2	1	4%
3	1	4%
4	9	38%
5	13	54%
Total general	**24**	100%

5. DISCUSIÓN

Los resultados expuestos muestran una gran aceptación por parte del alumnado de haber incluido en su formación el empleo de metodologías activas. Esto puede ser debido a que al alumnado le gusta sentirse

partícipe de su propio proceso de enseñanza aprendizaje y cuando se le da un rol activo en el mismo, mejora su motivación y desempeño (Aristizabal, Ramos y Chirino, 2018).

Respecto a las clases prácticas realizadas por el profesor en el que el alumno adoptaba el rol de alumno, el 60% del alumnado respondió estar de acuerdo o totalmente de acuerdo con la pregunta de si le había parecido interesante para su aprendizaje tener que realizar sesiones por escrito con antelación a que el profesor diera dichos contenidos en las clases prácticas. Este porcentaje no tan elevado en comparación con otras preguntas puede deberse al hecho de que el alumno siente cierto temor a salir de su zona de confort, por lo que, tener que indagar por su cuenta sobre algo que desconoce, puede a priori desmotivarle en parte de realizar dicho cometido (Vicente-Oliva y Andrés-Tirapo, 2007). Otra razón puede deberse a la carga de trabajo a domicilio que tiene el alumnado en su itinerario formativo, lo cual puede haber reducido el interés en este apartado porque implica aumentar dicha carga de trabajo.

En cuanto a la realización de debates tras la exposición de los juegos por parte del profesor, un 88% respondió estar de acuerdo o totalmente de acuerdo, lo que refleja que a una gran mayoría le resultó interesante. Este elevado porcentaje de aceptación puede deberse a que el empleo del debate como herramienta metodológica es ampliamente aceptado por el alumnado, dado que les hace interaccionar entre ellos, activando el razonamiento crítico, teniendo que argumentar sus opiniones (Vásquez, Pleguezuelos y Mora, 2017).

Que se les permitiera, una vez habían recibido la clase práctica, modificar la sesiones que habían hecho con antelación y poder entregarlas rehechas como definitivas, fue la pregunta en el rol de alumno mejor valorada de todas, resultando estar de acuerdo o totalmente de acuerdo un 93%. La explicación a este elevado porcentaje se puede hallar en el hecho de que el alumnado valora la oportunidad que se le da de poder mejorar los trabajos escritos que han realizado antes de ser definitivamente evaluados, más aún si cabe, en el momento que son conocedores de que se les permite hacerlo, coincidiendo con la realización de la clase práctica por parte del profesor y el debate sobre la misma, por lo que sienten tener más información y conocimiento al respecto.

Tener que evaluar las sesiones realizadas por otros compañeros le pareció interesante para su aprendizaje a un 60% del alumnado que respondió estar de acuerdo o totalmente de acuerdo. Este no tan elevado porcentaje puede deberse a varios motivos. Uno de ellos puede ser que el hecho de coevaluar implica, nuevamente, elevar la carga de trabajo para casa comentada anteriormente. Por otro lado, el hecho de que tus propios compañeros juzguen tu propio trabajo puede, a priori y si se pierde el sentido académico que tiene el mismo, no resultar muy agradable, ya que a nadie le gusta sentirse juzgado, además de poder llegar a sentir que puede no estar evaluando adecuadamente (Prieto, 2007). Además, el hecho de que te coevalúen compañeros que quizás no están tan implicados como uno mismo, puede también haber influido en no estar tan completamente de acuerdo en el hecho de covealuar o ser coevaluado.

Respecto a las clases prácticas en las que eran los propios alumnos los que exponían sus actividades, un 92% respondió estar de acuerdo o totalmente de acuerdo con resultarle interesante en su aprendizaje el propio hecho de ponerse en el rol de profesor. Estos elevados resultados pueden deberse a que el alumnado valora el hecho de ponerle, durante su formación, en el rol que, en el día de mañana, (si es que no lo hacen ya en la actualidad), tienen que desempeñar. Realmente es una simulación de lo que van a hacer y de lo que se pueden encontrar cuando trabajen de ello.

También, a la gran mayoría, les pareció interesante que se tuviera en cuenta en sus exposiciones aspectos didácticos y metodológicos sobre la comunicación técnica (que el alumnado entienda lo que cuentas) y la mejora de la relación socioafectiva (que al alumnado le guste dar clase contigo), existiendo un 93% del alumnado que respondió estar de acuerdo o totalmente de acuerdo. Estos resultados pueden deberse a que el alumnado ha valorado el hecho de darles algunos recursos para mejorar estas dos interacciones didácticas, como el hecho de emplear lenguaje apropiado a la edad del alumno, no saturar de información, realizar demostraciones visuales, animarlos en su desempeño, no excluirles ni eliminarles, darles feedback, ser empáticos, etc. (Delfa, Mijarra y Espada, 2022). Si las indicaciones dadas no son precisas, si el tiempo dado a cada tarea es insuficiente o en caso contrario se satura, si no hay

correcciones en clase, difícilmente puedan lograrse los objetivos en términos de aseguramiento de habilidades y logro de aprendizaje (Reyes, Rivas y Pávez-Adasme, 2020).

Que se tuviera en cuenta en sus exposiciones aspectos didácticos y metodológicos sobre la organización y control de la clase le resultó interesante a un 94% del alumnado que respondió estar de acuerdo o totalmente de acuerdo. Estos resultados han podido deberse a que el alumnado ha valorado el hecho de darles algunos recursos para mejorar esta organización y control de la clase, como pueden ser llevar la clase preparada, implicar al alumnado en la repartición y recogida del material, darles roles en las sesiones, decir reglas para que se centren en el juego y evitar incidentes, mantenerles a ser posible todo el tiempo en tu campo visual, etc. (Delfa, Mijarra y Espada, 2022). La organización del alumnado para realizar las actividades es considerada como una de las estrategias más importantes que destacan los expertos para aprovechar al máximo el tiempo de práctica en el aula, ya que, como se ha demostrado en algunas investigaciones, es un factor que influye en gran medida en el aprovechamiento del tiempo de clase (Gracia y Ruíz, 2017).

Precisamente el tener en cuenta el uso eficaz del tiempo en sus exposiciones también le ha resultado interesante a un 96% del alumnado que respondió estar de acuerdo o totalmente de acuerdo. Nuevamente estos resultados tan elevados pueden deberse a que el alumnado haya valorado algunos recursos dados al respecto, como una buena organización de la clase, estar pendiente de que cumplan las reglas encaminadas a la consecución del objetivo de la actividad, no interrumpir la clase de manera innecesaria, aprovechar también las partes iniciales y finales de las sesiones -comúnmente conocidas como calentamiento y vuelta a la calma- para trabajar los contenidos específicos, etc. (Delfa, Mijarra y Espada, 2022).

En cuanto a los resultados mostrados por sexo, se aprecia levemente un mayor interés en los varones respecto a las mujeres, en todas las preguntas, tanto en el rol de alumno como en el rol de profesor. Sinceramente consideramos que esto puede ser debido a la escasa muestra de mujeres en nuestro estudio, que hace que la existencia de una persona que esté en desacuerdo ocupe un porcentaje notorio, en comparación con la mayor muestra de los varones.

Por último, un 96% del alumnado respondió estar de acuerdo o totalmente de acuerdo, en considerar haber aprendido sobre capacidades físicas con las dinámicas llevadas a cabo en las clases prácticas realizadas por los profesores, no existiendo apenas diferencias por sexo en este apartado (98% varones y 92% mujeres) Esto supone que prácticamente el total del alumnado refleja que el uso de metodologías activas en su formación conlleva una mejor adquisición y asimilación de contenidos.

6. CONCLUSIONES

El empleo de metodologías activas que impliquen una mayor participación del alumnado se hace cada vez más necesario si se quiere que el proceso de enseñanza aprendizaje les resulte significativo. Los alumnos de la mención de Educación Física del Grado de Educación Primaria de la Universidad Rey Juan Carlos han valorado muy positivamente la inclusión, durante las clases prácticas recibidas, de metodologías activas tales como el aprendizaje basado en juegos, los debates, la resolución de problemas y el role playing. También han valorado positivamente otras metodologías activas como la indagación y la coevaluación. El conjunto de todas estas metodologías activas empleadas por el profesorado durante su formación les permite implicarse más con la asignatura y les facilita su aprendizaje, permitiéndoles asimilar mejor los contenidos y sintiéndose más capaces en un futuro cercano de desempeñar su labor profesional.

7. REFERENCIAS

Aristizabal, J.L., Ramos, A., Chirino, V. (2018). Aprendizaje activo para el desarrollo de la psicomotricidad y el trabajo en equipo. Revista Electrónica Educare, 22(1), 319-344. https://dx.doi.org/10.15359/ree.22-1.16

Avilés Dinarte, G. (2011). La metodología indagatoria: una mirada hacia el aprendizaje significativo desde "Charpack y Vygotsky". InterSedes: Revista de las Sedes Regionales, XII(23), 133-144. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=66622603009

Bovi, F., Palomino, A., Henríquez, J.J.G. (2008). Evaluation and contrasts of the methods of traditional and playful education. Apunts Educación Física Y Deportes (94), 29-36

Cornellà, P., Estebanell, M., Brusi, D. (2020). Gamificación y aprendizaje basado en juegos. Enseñanza de las Ciencias de la Tierra, 28(1), 5-19.

del Castillo, M. J. L. (2018). Origen y desarrollo de las metodologías activas dentro del sistema educativo español. Encuentro Journal (27), 4-21. DOI: 10.37536/ej.2018.27.1890

Delfa, J.M., Mijarra, J.J., Espada, M. (2022). Actividades en educación física. Introducción a la Educación Física y su didáctica (pp. 103-111). Valencia, España: Tirant lo Blanch

Gracia, E. y Ruíz, G. (2017). Análisis del tiempo de compromiso motor en educación física. EmásF, Revista Digital de Educación Física, 8 (45), 31-51

Kirk, D. (2018). Precarity and physical education. Revista de ALESDE 9(1), 15-28. DOI: 10.5380/jlasss.v9i1.60800

Muntaner Guasp, J.J., Pinya Medina, C., Mut Amengual, B. (2020). El impacto de las metodologías activas en los resultados académicos: un estudio de casos. Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado (24), 96–114. DOI: 10.30827/profesorado.v24i1.8846

Postigo, D., Greca, I. M. (2014). Uso de la metodología de la indagación para la enseñanza de nociones sobre fuerzas en primer ciclo de la escuela primaria. Revista de enseñanza de la física, 26(extra dic.), 265-273

Prieto, L. (2007). Autoeficacia del profesor universitario: Eficacia percibida y práctica docente. Madrid: Narcea

Reyes, D., Rivas, J., Pávez-Adasme, G. (2020). Tiempo de compromiso motor en la clase de educación física. Voces De La Educación, 5(10), 90–113

Vásquez, B., Pleguezuelos, C., Mora, M. L. (2017). Debate como metodología activa: una experiencia en Educación Superior. Universidad y Sociedad, 9(2), 134-139

Vicente-Oliva, S., Andrés-Tirapo, A. (2007). Resistencia de los alumnos al aprendizaje activo. I Jornadas de Innovación Docente, Tecnologías de la Información y la Comunicación e Investigación Educativa. Universidad de Zaragoza

LA INTERDISCIPLINARIEDAD COMO METODOLOGÍA DOCENTE EN EL GRADO EN MAESTRO EN EDUCACIÓN INFANTIL

OLGA ARRANZ GARCÍA
Universidad Pontificia de Salamanca

ELISA ARIAS GARCÍA
Universidad Pontificia de Salamanca

BEGOÑA DÍAZ RINCÓN
Universidad Pontificia de Salamanca

1. INTRODUCCIÓN

La interdisciplinariedad puede entenderse, entre otras muchas acepciones, como una estrategia pedagógica que conlleva la interacción entre varias materias, manteniendo diversas vías de comunicación, desde la simple comunicación de ideas, hasta la integración mutua de conceptos, de la terminología, de la metodología, de los procesos, de los datos, de la organización de la investigación y de la enseñanza correspondiente (Apostel et al. 1972, en Pedroza, 2006). Es entendida como interacción, diálogo, integración, síntesis, intercambio y colaboración de varias disciplinas o materias con la idea de lograr la meta de un nuevo conocimiento (Van der Linde, 2007). Piaget ya la consideraba un segundo nivel de integración disciplinar, siendo el nivel inferior la multidisciplinariedad y el superior la transdisciplinariedad. En este sentido, la cooperación entre materias conlleva interacciones reales, es decir, reciprocidad en los intercambios y, por consiguiente, un enriquecimiento mutuo (Posada, 2004, pp. 20-21).

> "El enciclopedismo es reflejo de la ausencia de interdisciplinariedad, materias desconectadas entre sí es la respuesta al crecimiento de la especialización disciplinaria" (Pedroza, 2006, p. 83).

Pues bien, siendo conscientes de que un grupo interdisciplinar se forma por profesionales que han recibido una formación en distintos ámbitos del conocimiento, hemos propuesto considerar que se puede dar esa interconexión enriquecedora entre materias, profesoras y estudiantes de un mismo curso de grado, en el proyecto que presentamos.

1.1. La interdisciplinariedad como metodología docente

Hay que tener en cuenta que la interdisciplinariedad es una metodología coordinada, colaboradora, conjunta, en función de intereses colectivos y no de egocentrismos individuales en cuanto al dominio de una materia. Exige un primer momento de conocimiento y preparación. Requiere la empatía de los que participan en el proyecto y una perspectiva que mantenga la dirección y los esfuerzos por cumplir el reto de llevar a cabo ese ejercicio interdisciplinar consciente y construir nuevos conocimientos, como resultado del trabajo integrado (Zárate, 2007).

La propuesta de trabajar interdisciplinarmente tiene, efectivamente, dos dimensiones. Por una parte, la colaboración entre profesoras de distintas materias contribuye a crear un conocimiento más enriquecedor. Por otra, los estudiantes interiorizan que todos los aprendizajes realizados están interconectados y tienen relación entre sí. Es decir, la interdisciplinariedad favorece un proceso de enseñanza y aprendizaje más holístico, sobre otros más fragmentarios (Gómez del Castillo y Durá, 2011). En ambos casos, la experiencia docente/discente se ve enriquecida. Además, acostumbrarse a tener en cuenta puntos de vista diferentes, constituye una experiencia intelectual muy positiva en sí misma y provechosa en la mayoría de los casos, como nos indica Agazzi (2004). Aludimos aquí a conceptos pedagógicos como pensamiento crítico, formación integral y aprendizaje significativo, que se ven enormemente favorecidos con esta práctica.

Las actividades académicas de integración disciplinar contribuyen también a afianzar valores en profesores y estudiantes como son: la flexibilidad, la confianza en uno mismo y en los otros, la paciencia, la intuición, el pensamiento divergente, la sensibilidad hacia las demás personas, la aceptación de riesgos, la movilidad en la diversidad y la aceptación de nuevos roles, entre otros (Torres, 2006).

1.2. Un proyecto interdisciplinar: aprende a emoción-arte

El proyecto interdisciplinar que describimos en las siguientes páginas de este capítulo responde, entre otras razones, a la finalidad de innovar y enriquecer la práctica docente, economizando el tiempo y esfuerzo que nuestros estudiantes de 1º del Grado en Maestro en Educación Infantil dedican a las tareas de las diferentes asignaturas durante un semestre, demostrando así que los aprendizajes no son compartimentos estanco, sino que están realmente incluidos en un conocimiento más global.

Las asignaturas implicadas en esta experiencia son muy diferentes en sus contenidos, pero con elementos complementarios que conducen a un resultado final integrado. Se parte de un tema vehicular de *Psicología de la educación en la edad escolar,* materia de formación básica del segundo semestre del grado. El tema alude a las Emociones en el proceso de Enseñanza-Aprendizaje. Se le proporcionan a los estudiantes técnicas y estrategias que desarrollan sus destrezas comunicativas en las vertientes oral, escrita y no verbal, favoreciendo la consecución de las competencias específicas de la asignatura de *Lingüística*. Se han utilizado todas las herramientas y aplicaciones de carácter tecnológico que proporciona la asignatura de *Las TIC en el ámbito educativo* para dar forma al proyecto y ofrecer un producto final por cada grupo de estudiantes.

Han servido de gran ayuda en la elaboración del proyecto las aportaciones de otras dos profesoras de materias que se imparten en el Grado: *Desarrollo de la Expresión Plástica* y *Desarrollo de la Expresión musical*. El título del Proyecto, *Aprende a Emoción-Arte,* quiere poner, precisamente, en relevancia, el aprendizaje sumamente motivante que se produce en el alumnado a través de la experimentación con las áreas artísticas.

2. OBJETIVOS

2.I. Objetivos generales del proyecto

Entre los objetivos generales del proyecto se encuentra, en primer lugar, el objetivo global de nuestra propuesta, en la que pretendemos:

- Desarrollar recursos didácticos para trabajar y gestionar las emociones en Educación Infantil a partir de los conocimientos y competencias adquiridas en las asignaturas de Psicología de la Educación en la Edad Escolar, Lingüística y Las TIC en el ámbito educativo.

Junto al objetivo global, formulamos los siguientes objetivos generales:

- Conjugar y unificar contenidos, metodologías y estrategias de enseñanza-aprendizaje de forma conjunta, para economizar esfuerzo, tiempo y recursos.
- Potenciar el trabajo colaborativo y de equipo.
- Unificar el sentido de una asignatura con las de otras materias para conseguir un conocimiento troncal.
- Aplicar al estudio de un contenido, estrategias, metodologías y conocimientos potenciadores del mismo.
- Posibilitar un aprendizaje complejo y global.

Puesto que el proyecto se ha desarrollado de forma transversal en las tres materias citadas en páginas previas, enumeramos a su vez en el apartado siguiente los objetivos propios de cada asignatura en relación a la propuesta de innovación que hemos llevado a cabo.

2.2. Objetivos específicos de cada asignatura

2.2.I. Psicología de la educación en la edad escolar

- Adquirir los conocimientos necesarios para comprender las emociones y su efecto en el proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Ser capaz de analizar la información recibida y realizar tareas donde se potencie su creatividad.
- Valorar la interacción con los iguales y promover la participación en actividades colectivas, el trabajo cooperativo y el esfuerzo individual.

2.2.2. Lingüística

- Reconocer y valorar el uso adecuado de la comunicación verbal y no verbal.
- Proporcionar al alumno conocimientos, técnicas y estrategias que contribuyan al desarrollo de sus destrezas comunicativas, en su vertiente oral, escrita y no verbal.
- Identificar y expresar emociones a través de la comunicación verbal y no verbal.
- Demostrar la capacidad para desarrollar con eficacia recursos didácticos empleando técnicas y estrategias que pongan de manifiesto el dominio de la comunicación verbal y no verbal en el marco de las emociones en Educación Infantil.

2.2.3. Las TIC en el ámbito educativo

- Integrar de forma creativa y colaborativa los diferentes recursos TIC en el currículo de infantil.
- Adaptar, conectar y manejar recursos TIC básicos implicados en proyectos de innovación educativa.
- Crear presentaciones multimedia.
- Manejar herramientas audiovisuales y digitales y dominar las destrezas técnicas de su uso.
- Conocer y utilizar la red Internet como recurso educativo.

3. METODOLOGÍA

La interdisciplinariedad responde, como hemos reflejado en la introducción de este capítulo, al diálogo entre varias disciplinas, consiguiendo un punto de equilibrio, en nuestro caso, entre las tres asignaturas del Grado. Alcanzamos con ello una total congruencia que se manifiesta en la implementación de un proyecto integrador que hace uso de una metodología participativa y activa, tanto para los estudiantes como para el profesorado implicado (Solís, 2007). El resultado, como veremos más

adelante, ha logrado ser altamente innovador y motivante para todos los que han participado en él.

Describimos, a continuación, algunas características del tipo de aprendizaje que hemos querido potenciar con este proyecto:

Aprendizaje Activo: este tipo de metodología se enmarca dentro de las teorías constructivistas de aprendizaje, donde el estudiante es el agente protagonista de su propio proceso de aprendizaje, mientras que el docente motiva, orienta y retroalimenta a los estudiantes. El aprendizaje se forma construyendo nuestros propios conocimientos desde nuestras propias experiencias y conocimientos previos (Ormrod, 2003).

Aprendizaje Cooperativo y Trabajo en Equipo: el Aprendizaje Cooperativo es un método de aprendizaje basado en el trabajo en equipo de los estudiantes. Incluye diversas técnicas en las que los alumnos trabajan conjuntamente para lograr determinados objetivos comunes de los que son responsables todos los miembros del equipo. Promueve una serie de valores y habilidades muy distintos a los que fomentan otro tipo de aprendizajes. De este modo, "aprender cooperativamente representa una ocasión privilegiada para alcanzar objetivos de aprendizaje muy diversos, no solo referidos a los contenidos, sino también orientados al desarrollo de habilidades y destrezas interpersonales, con claros beneficios para el aprendizaje de los alumnos" (Prieto, 2007, p. 15). Las características del Aprendizaje Cooperativo según Johnson, Johnson y Holubec (1999) son:

I. La *interdependencia positiva* o sentimiento de necesidad hacia el trabajo de los demás, es decir, los miembros del grupo perciben que, si todos consiguen sus objetivos, se logrará el objetivo final de la tarea. Si uno falla, será imposible alcanzar el objetivo final. De este modo, todos necesitarán a los demás, se sentirán parte importante para la consecución de la tarea.

II. La *interacción "cara a cara"*: los estudiantes tienen que trabajar juntos, "aprender con otros", favoreciendo que compartan conocimientos, recursos, ayuda y apoyo (Prieto, 2007, p. 49).

III. La *responsabilidad individual* de cada miembro: cada uno tiene que asumir la responsabilidad de conseguir las metas que se le han asignado y debe sentirse responsable del resultado final del grupo.

IV. Las *habilidades sociales* necesarias para el buen funcionamiento y armonía del grupo, en lo que se refiere al aprendizaje y también vinculadas a las relaciones entre los miembros. Los roles que cada persona va ejerciendo en el equipo (líder, organizador, animador, el "pasota", etc.), su aceptación o no por parte del resto de compañeros, la gestión de los posibles conflictos que surjan, etc. son temas que los estudiantes tienen que aprender a gestionar.

V. La *autoevaluación* del grupo: implica darles la oportunidad a los estudiantes para que sean capaces de evaluar el proceso de aprendizaje que ha seguido su grupo. Esta evaluación guiada por el profesor es muy importante para tomar decisiones para futuros trabajos y para, que cada miembro, pueda llevar a cabo un análisis de la actuación que ha desempeñado en el equipo.

3.1. Descripción del plan de trabajo

Como se ha puesto de manifiesto anteriormente, "Aprende a Emoción-Arte" es un proyecto interdisciplinar diseñado para los alumnos del 1er curso del Grado en Maestro en Educación Infantil. Se ha desarrollado en el segundo semestre del curso 21-22 en las asignaturas de *Psicología de la educación en la edad escolar, Las TIC en el ámbito educativo* y *Lingüística* y con la colaboración de las especialistas de otras dos materias de tercer curso: *Desarrollo de la Expresión Plástica y Desarrollo de la Expresión Musical*.

A lo largo de las seis semanas que duró el proyecto, los alumnos debían crear recursos didácticos en formato digital para trabajar la educación emocional y gestión de las emociones en el segundo ciclo de Educación Infantil (3-6 años) a partir de las seis emociones básicas y de la aplicación de esquemas emocionales adecuados, desarrollando sus habilidades

comunicativas, orales, escritas y no verbales, sus destrezas plásticas y musicales y utilizando múltiples herramientas de carácter tecnológico.

En el diseño de este proyecto las profesoras han tomado como referencia experiencias interdisciplinares implementadas en cursos anteriores, que dan continuidad a este trabajo. A partir de la evaluación de dichas experiencias se lleva a cabo la planificación de la propuesta actual, incorporando mejoras y actualizando su planteamiento, pero manteniendo la esencia de transversalidad, innovación y motivación.

Semanalmente se dedicaban dos horas en la asignatura de Psicología, dos en la de Lingüística y cuatro horas en TIC. En la asignatura de Psicología se realizaba el asesoramiento vinculado al contenido: qué son las emociones, diferencia con los sentimientos, tipos de emociones y manifestaciones de cada una de ellas, así como pautas acerca de cómo se deben educar y aprender a gestionar. En la materia de Lingüística se priorizaba el trabajo en torno al desarrollo de destrezas comunicativas orales necesarias para la elaboración de determinados recursos, así como tareas de planificación, redacción y revisión de textos. En la asignatura de TIC el alumnado ha manejado diversas aplicaciones y herramientas que han posibilitado la creación de los recursos en formato digital. En las tres asignaturas se podían trabajar a su vez distintas dimensiones que la tutorización del proyecto requiriera. Por ejemplo, en las horas de Psicología también era posible revisar formatos y textos, en Lingüística avanzar en el *stop motion* iniciado en TIC, etc.

Se contó con la presencia de todas las profesoras implicadas en el proyecto tanto en la sesión de presentación, como en las exposiciones orales. Del mismo modo, en algunas clases destinadas a la creación de recursos han acudido simultáneamente varias docentes, materializando así el trabajo interdisciplinar in situ, al poder complementar las distintas líneas de trabajo y actuar de forma integrada (Ej.: *grabación de la canción* –Especialista de Música, Psicología y Lingüística; *sesión desarrollo* S*top Motion* –TIC y especialista de Plástica-, etc.).

Asimismo, el proyecto se ha estructurado en torno a cuatro fases:

- Diseño, planificación y presentación del proyecto
- Creación de recursos didácticos

- Entrega de trabajos finales – Exposiciones orales
- Evaluación

3.1.1. Diseño, planificación y presentación del proyecto

De forma previa al inicio de clases, las profesoras de las tres asignaturas que integran la propuesta trabajan de forma coordinada, colaborativa e interdisciplinar en el diseño del proyecto para poder integrar objetivos, competencias, contenidos y evaluación de sus tres materias y que el proyecto se pueda desarrollar en las sesiones de Psicología, Lingüística y TIC de forma continuada y complementaria. Para ello se elaboran documentos de especial interés como el cronograma, en el que aparecen especificados qué recursos se trabajarán en cada sesión y las distintas fechas de entrega. Se proporciona a los alumnos a través de la plataforma Moodle, junto con el resto de documentación del proyecto. Se trata de un documento flexible que se puede ir adaptando según las necesidades y ritmos del alumnado.

En la sesión inicial con los estudiantes las tres profesoras presentaron de forma conjunta las claves generales del proyecto y se constituyeron seis grupos de trabajo. La distribución de los estudiantes fue absolutamente libre. A través de un sorteo se asignó una emoción básica a cada grupo (alegría, tristeza, ira, miedo, asco y sorpresa). Posteriormente, los alumnos rellenaron una ficha de registro con los datos de los componentes de cada grupo y la emoción correspondiente.

3.1.2. Creación de recursos didácticos

A partir de la emoción básica asignada, cada grupo tuvo que elaborar una serie de recursos didácticos en formato digital, que se describen a continuación, para trabajar el tema central del proyecto -las emociones en Educación Infantil-, desarrollando así destrezas vinculadas a cada una de las materias. Se pretende de este modo que los estudiantes conciban estas tareas de forma transversal y sean conscientes de cómo esto contribuye a enriquecer el resultado final.

FIGURA 1. *Creación de recursos didácticos*

Fuente: elaboración propia

Creación de un personaje vinculado a la emoción y Stop Motion

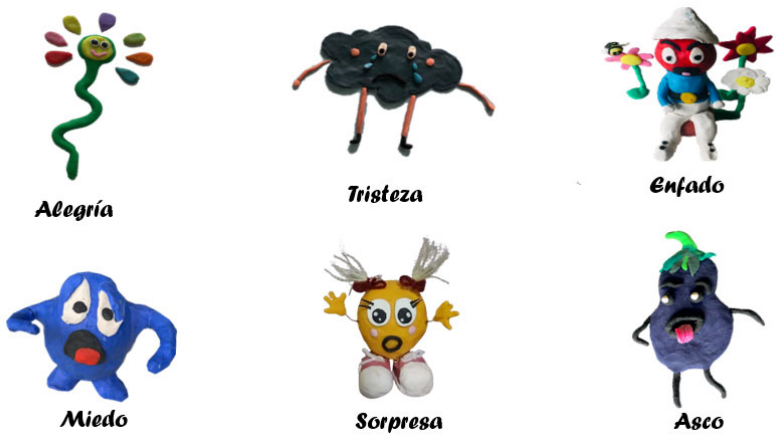
Cada grupo debía elaborar un Stop Motion que tuviera como protagonista un personaje creado por los estudiantes para representar su emoción. Esta figura también actuaría como hilo conductor en la presentación de los distintos recursos que diseñaría el alumnado. Para la creación del personaje y decorados del Stop Motion se contó con la colaboración y asesoramiento de la profesora responsable de la asignatura Desarrollo de la Expresión Plástica.

Cada grupo debía imaginar cómo iba a ser su personaje: su físico, su color, su tamaño, qué siente, cómo actúa, ¿cómo se llamará?, ¿cómo habla? Para la elaboración del personaje se utilizaron diferentes materiales plásticos como cartulinas o plastilina. Una vez que cada grupo tenía creado su personaje, y la ambientación vinculada a este, con la ayuda del software *Stop Motion Studio* se procedió a realizar el Stop Motion de cada emoción.

A su vez trabajamos simultáneamente con la dinámica *Ponemos voz a nuestro personaje:* comenzamos con la visualización y escucha de ejemplos y la escritura del texto de presentación del personaje. Tenía que ser breve y sencillo, con una duración de la grabación de aproximadamente 20 segundos, en la que se destacaran los rasgos más relevantes que describieran cómo era ese personaje y que los niños pudieran identificarlo

con la emoción correspondiente. También debían decir su nombre. Se realizaron además pruebas de voz con los miembros de cada grupo para elegir entre todos quién interpretaría la voz del personaje. Asimismo, se trabajó a partir de una ficha modelo el resto de textos del personaje que daban paso a los distintos recursos elaborados. Se realizaron diversas entregas de pruebas de voz para elegir la entonación más idónea, contenido adecuado, etc.

FIGURA 2. *Creación de personajes representando cada emoción*



Fuente: elaboración propia

Infografía y tarjeta

Con la intención de poder ofrecer una serie de ideas representadas de manera visual o gráfica acerca del tema central del proyecto, incluimos este recurso en una doble vertiente: la infografía con algo más de información escrita, orientada al profesorado o a las familias y la tarjeta o cartel dirigido al público infantil. Cada grupo ha elaborado una infografía y una tarjeta de su emoción donde, en pocas palabras y con imágenes o dibujos, se define dicha emoción, se reflejan las características, modos de manifestarse, cómo gestionarla, etc. A continuación, buscan la información que se quiere incluir en forma de fotografías, imágenes, dibujos y texto. En el caso de la tarjeta no se ha incluido prácticamente texto. Se

busca la originalidad, pero también que sea fácil de comprender a simple vista, gracias a su formato visual, sencillo y colorido.

Los distintos grupos han elegido un modelo de infografía y tarjeta a partir de las orientaciones aportadas en la asignatura de TIC. Se ha elaborado con el software *CANVA*.

Canción dedicada a la emoción

Este es otro recurso que resultó sumamente atractivo para todos los grupos participantes y en el que han demostrado muy buena disposición. No siempre es fácil plantearse crear una canción ajustándose a una temática concreta y con la sencillez oportuna porque va dirigida a la etapa de infantil. Por eso tuvimos la suerte de contar con una de las profesoras especialistas del área de Música. Nos presentó la letra y la música inventada de una canción sencilla. Nuestros estudiantes tuvieron que aprenderla y colaborar creando los gestos y movimientos que acompañaban a la canción. Cada grupo solo cantaba la estrofa dirigida a su emoción y todos los grupos en su conjunto el estribillo. Una vez ensayada durante las sesiones de clase estipuladas en el cronograma, se grabó la canción con una cámara de vídeo, grupo por grupo.

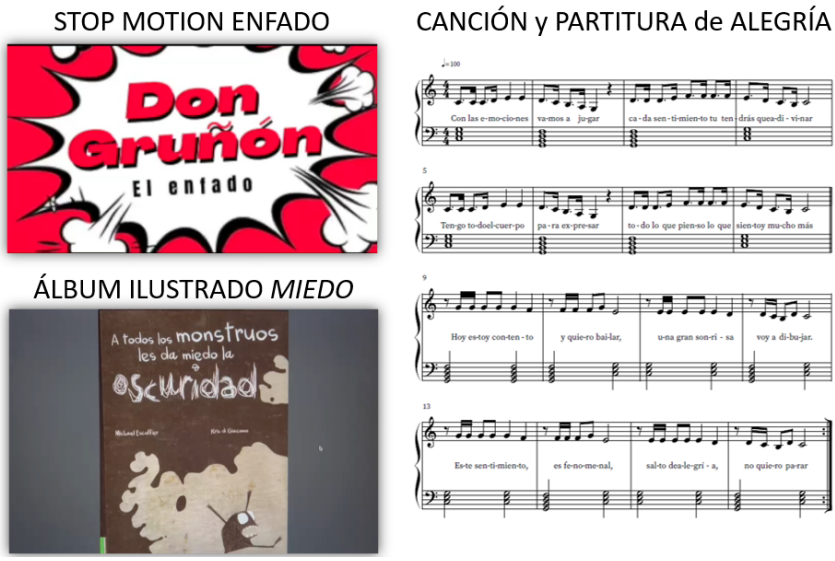
Álbum ilustrado

Cada grupo debía seleccionar un álbum ilustrado dedicado a su emoción. Se visualizaron distintos ejemplos en el aula. Tras la lectura del álbum elegido se plantean diferentes opciones:

- Presentamos el álbum ilustrado y lo narramos con nuestras palabras a los alumnos de Infantil (grabación).
- Presentamos el álbum ilustrado y leemos un fragmento con lectura expresiva (grabación).
- Ponemos voz al álbum completo con apoyo visual (voz + imágenes del álbum – creación de vídeo). Todos los grupos eligieron esta opción.
- Otras opciones que piense el grupo.

De forma previa a la entrega del audio y/o vídeo es preciso cumplimentar una ficha con los datos básicos del álbum ilustrado: título, autor/a, editorial, imagen de la portada, edad a la que está destinado, argumento, justificación de por qué se ha elegido. Como en el resto de recursos, se realiza una tutorización continua.

FIGURA 3. *Ejemplo de creación del Stop Motion de Enfado, del álbum ilustrado de Miedo y de la letra y partitura de Alegría.*

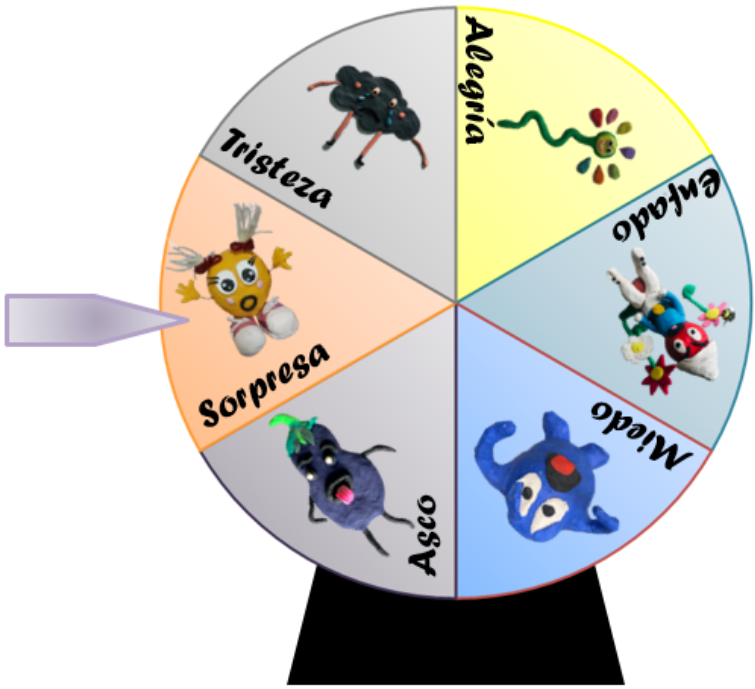


Fuente: elaboración propia

Otros recursos didácticos digitales

Con la utilización de diversas herramientas informáticas, como Canva, Powerpoint, Nearpod y Educaplay, se procedió a la elaboración de diferentes materiales digitales. Por ejemplo, se creó una ruleta de las emociones en la que, activando la ruleta, gira, y, cuando se detiene la aguja marca una de las emociones básicas para comenzar a jugar con dicha emoción. Del mismo modo, también se diseñaron diferentes juegos dirigidos siempre a los niños de Infantil, con el objetivo de potenciar el aprendizaje de cada una de las emociones.

FIGURA 4. *Creación de la ruleta de las emociones*



Fuente: elaboración propia

FIGURA 5. *Ejemplo de creación de diferentes recursos didácticos digitales*

Fuente: elaboración propia

Test de gamificación

Finalmente, para que los niños a los que va dirigido este recurso comprobaran si son capaces de diferenciar cada una de las emociones trabajadas, se creó una actividad de gamificación denominada “Time to climb” con la herramienta informática “Nearpod”. Esta actividad consiste en una serie de preguntas de opción múltiple en la que es posible evaluar las respuestas obtenidas. Entre las opciones del juego se encuentra, por ejemplo, la de un personaje que va escalando una montaña. El primero que consiga llegar a la cima gana el test. De esta manera, mientras realizan el test de una manera lúdica y con una competitividad amistosa, se obtienen resultados de la evaluación de cada niño.

Diseño y elaboración de la presentación final

Powerpoint fue el software que se utilizó para la elaboración del producto final. A continuación, se enumeran varias de las directrices que los estudiantes tenían que cumplir en el diseño de la presentación:

- En primer lugar, utilizar una plantilla dirigida principalmente a niños de 3-6 años.
- Integrar de forma óptima, a lo largo de las diapositivas que se fueran creando, todos los recursos didácticos y tecnológicos elaborados.
- Y, por último, el personaje creado para la emoción en cuestión, debía de ser el hilo conductor de toda la presentación. Para ello, el personaje -tanto con su voz como con su imagen- sería el encargado de dar paso a cada uno de los recursos creados además de convertirse en el eje principal de la presentación.

3.1.3. Entrega de trabajos finales – Exposiciones orales

Una vez desarrolladas las fases detalladas en líneas previas, los grupos entregaron sus trabajos finales. En la última sesión se presentaron las seis propuestas, cada una de ellas dedicada a su emoción básica.

3.I.4. Evaluación

Los porcentajes de evaluación asignados en las distintas asignaturas fueron los siguientes:

- *Psicología de la educación en la edad escolar*: 20% de la calificación final (20% del 40% de la parte práctica de la asignatura).
- *TIC* y *Lingüística*: 30% de la calificación final (30% del 50% de la parte práctica de cada asignatura).

En la evaluación del proyecto se valoraron los distintos recursos creados por cada grupo a través de una rúbrica donde se reflejan los distintos porcentajes destinados, tanto al desarrollo (60%), como al producto final (25%) y a su presentación (15%) (ver Figura 6).

FIGURA 6. *Rúbrica de evaluación del proyecto "Aprende a Emoción-Arte"*

GRUPO:

ETAPA	ACTIVIDADES	NOTA PARCIAL	NOTA TOTAL
DESARROLLO 60%	*STOP MOTION - 20%*		
	INFOGRAFÍA/TARJETA - 20%		
	CANCIÓN - 20%		
	ÁLBUM ILUSTRADO - 20%		
	JUEGOS/TEST GAMIFICACIÓN - 20%		
PRODUCTO FINAL 25%			
PRESENTACIÓN 15%			
TOTAL			

Fuente: elaboración propia

Las calificaciones y valoraciones de todos los proyectos fueron muy positivas -todas fueron de sobresaliente, menos una que obtuvo un notable- y el proceso de enseñanza-aprendizaje muy motivador, tanto para el alumnado, que pudo trabajar de forma cooperativa e interdisciplinar, elaborando recursos que podrán aplicar en su futuro profesional, como para las profesoras, al haber tenido la oportunidad de desarrollar su intervención de forma colaborativa y transversal y con la satisfacción de percibir cómo el alumnado ha disfrutado aprendiendo.

4. RESULTADOS

Para obtener información de los participantes en el proyecto acerca del grado de aprendizaje obtenido y de su experiencia en la propuesta interdisciplinar, se diseñó un cuestionario *ad hoc* con una escala Likert de 5 puntos a través de Google Forms. La toma de datos se realizó mediante una metodología mixta (cuantitativa y cualitativa).

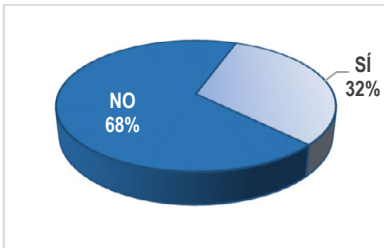
El cuestionario fue respondido por los 22 participantes del proyecto. A continuación, se muestran algunos de los resultados obtenidos a partir de las respuestas de los alumnos.

4.1. Interés general del proyecto interdisciplinar por parte del alumnado

En la primera parte del cuestionario se evaluó la percepción del alumnado sobre aspectos generales del proyecto interdisciplinar, como, por ejemplo, su participación previa en un proyecto semejante, el interés suscitado, su valoración, su utilidad, y si el proyecto le ha ofrecido una visión diferente en su proceso de aprendizaje.

Los resultados revelan que el 32% del alumnado sí había trabajado con anterioridad en un proyecto interdisciplinar frente a un 68% que no lo había hecho (ver Gráfico 1).

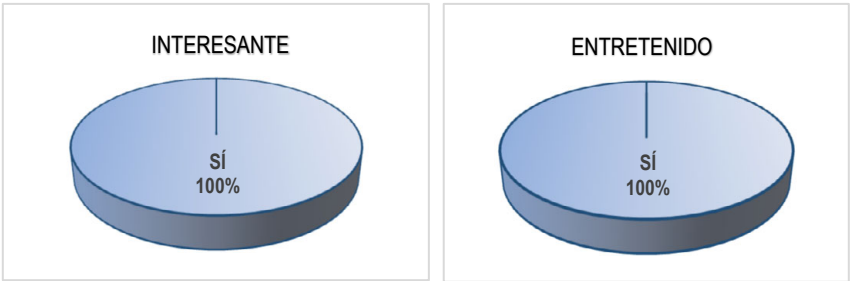
GRÁFICO 1. *¿Has trabajado con anterioridad en un proyecto interdisciplinar?*



Fuente: elaboración propia

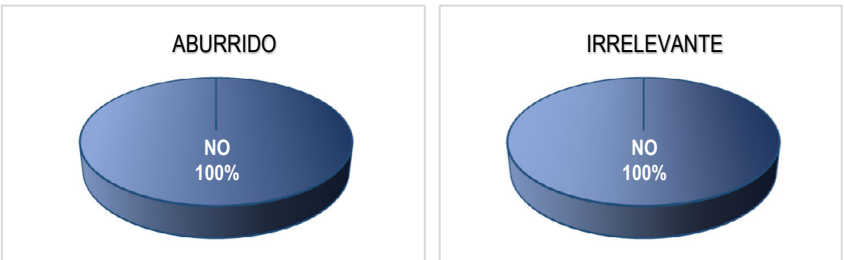
En relación a la valoración del proyecto interdisciplinar, se obtuvo que el 100% de los estudiantes lo califican como interesante y entretenido (ver Gráfico 2), y, del mismo modo, el 100% de los estudiantes consideran que el desarrollo de este proyecto no ha sido ni aburrido ni irrelevante (ver Gráfico 3).

GRÁFICO 2. *Calificaría al proyecto de:*



Fuente: elaboración propia

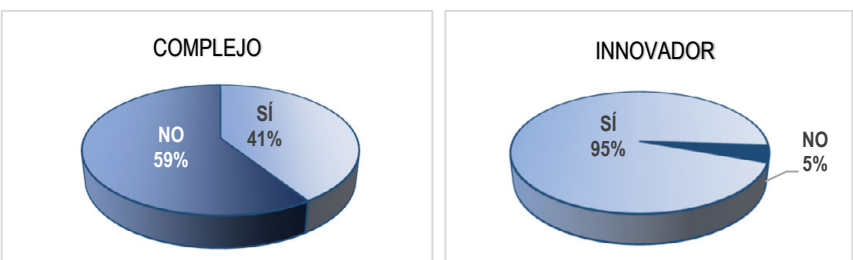
GRÁFICO 3. *Calificaría al proyecto de:*



Fuente: elaboración propia

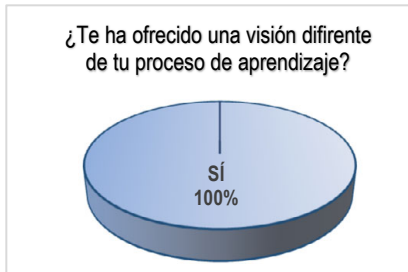
No obstante, se detectó que un 41% de los estudiantes consideraron complejas este tipo de prácticas interdisciplinares, mientras que un 59% de los estudiantes indicaron que esta experiencia interdisciplinar no les había parecido compleja (ver Gráfico 4). De igual forma, el 95% del alumnado indicó que el proyecto interdisciplinar le había resultado innovador frente a un 5% que no lo consideró así (ver Gráfico 4).

GRÁFICO 4*. Calificaría al proyecto de:*



También se les preguntó sobre la utilidad de este proyecto interdisciplinar para su formación, así como si trabajar un mismo tema desde tres perspectivas distintas les había ofrecido una visión diferente de su proceso de aprendizaje. En ambos casos, el 100% de los estudiantes mostraron su beneplácito (ver Gráfico 5).

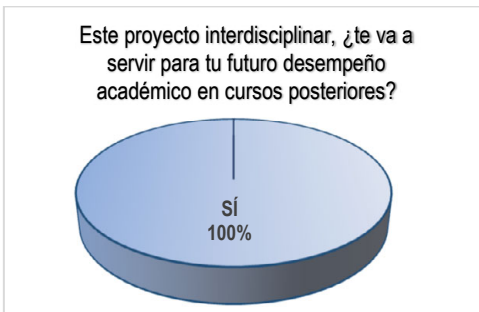
***GRÁFICO 5**. Utilidad y visión del proyecto interdisciplinar*



Fuente: elaboración propia

De la misma manera, se consultó si la elaboración de este proyecto interdisciplinar les serviría para su futuro académico y el 100% del alumnado se mostró totalmente de acuerdo con esta cuestión (ver Gráfico 6).

***GRÁFICO 6.** Futuro desempeño académico*



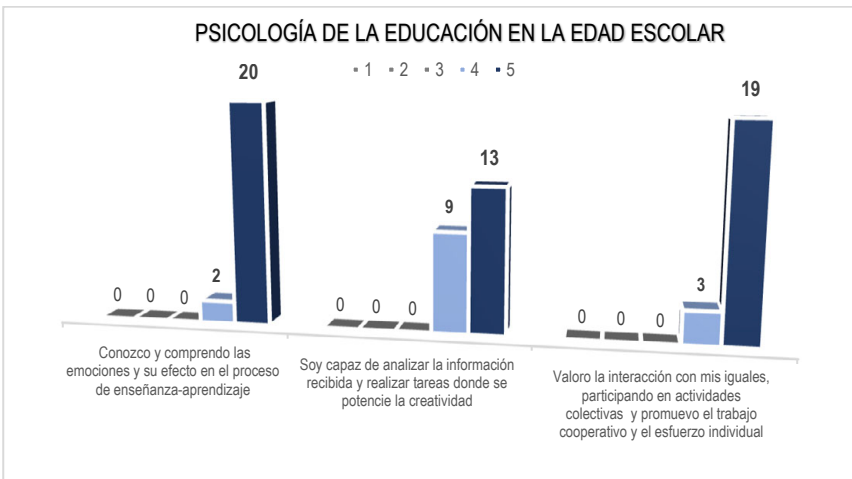
Fuente: elaboración propia

4.2. NIVEL DE APRENDIZAJE DEL PROYECTO INTERDISCIPLINAR POR PARTE DEL ALUMNADO

En relación al nivel de aprendizaje obtenido en torno a diferentes dimensiones de las asignaturas implicadas y a la comprensión de los contenidos que esta práctica interdisciplinar ha facilitado, se han obtenido los siguientes resultados.

En la asignatura de *Psicología de la Educación en la Edad Escolar*, gran parte del alumnado se mostró muy de acuerdo (20, 13 y 19 estudiantes, según los tres ítems analizados) y el resto de los estudiantes se mostraron de acuerdo en que la realización del proyecto interdisciplinar había favorecido la comprensión de los contenidos de la asignatura (ver Gráfico 7).

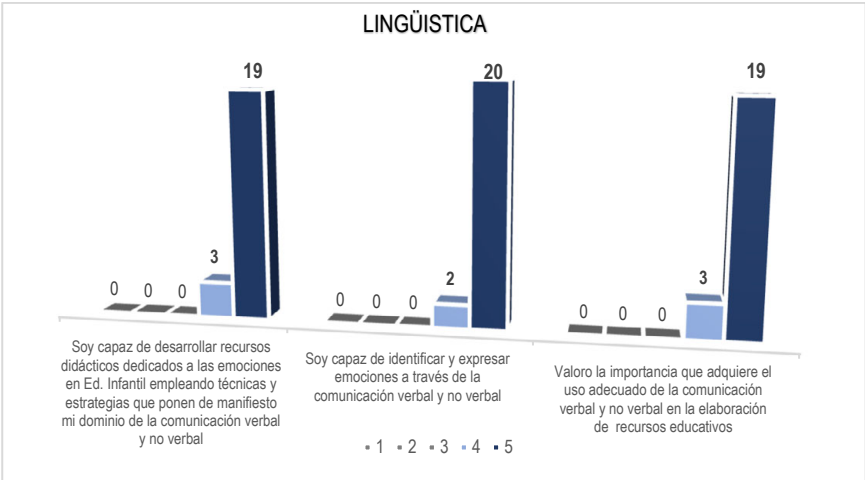
GRÁFICO 7. *¿Qué nivel de aprendizaje has adquirido en Psicología de la Educación en la Edad Escolar?*



Fuente: elaboración propia

En la asignatura de *Lingüística* el resultado del nivel de aprendizaje adquirido se ha considerado muy positivo, de acuerdo a los ítems definidos. En concreto, 19, 20 y 19 estudiantes lo han valorado con la máxima puntuación (ver Gráfico 8).

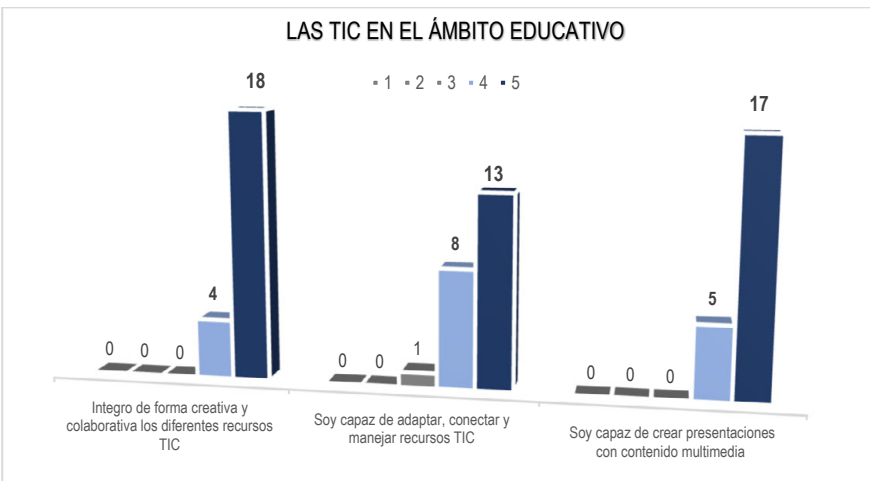
GRÁFICO 8. *¿Qué nivel de aprendizaje has adquirido en Lingüística?*



Fuente: elaboración propia

Finalmente, en relación a la asignatura de *Las TIC en el ámbito educativo*, el nivel de comprensión adquirido se considera muy positivo. En este caso, ha habido 18, 13 y 17 estudiantes que están muy de acuerdo con el nivel de aprendizaje adquirido en cada uno de estos aspectos (ver Gráfico 9).

GRÁFICO 9. *¿Qué nivel de aprendizaje has adquirido en Las TIC en el ámbito educativo?*



A la luz de los resultados detallados en estos tres gráficos (Gráfico 7, 8 y 9) se puede concluir que la actividad interdisciplinar llevada a cabo ha facilitado el nivel de aprendizaje requerido en las asignaturas implicadas de una forma muy adecuada.

Por otra parte, también se evaluaron dimensiones como las referidas al aprendizaje cooperativo y al trabajo en equipo realizado por los estudiantes. Como ya se ha indicado en el apartado de Metodología, el aprendizaje cooperativo incluye diversas técnicas y promueve una serie de valores y competencias.

Como se puede observar en el Gráfico 10, un 87% de los estudiantes consideró que el trabajo cooperativo realizado ha sido muy satisfactorio (puntuaciones 5 y 4), mientras que solo el 9% refirió la más baja puntuación.

GRÁFICO 10. *Valora el funcionamiento de tu grupo de trabajo*

Fuente: elaboración propia

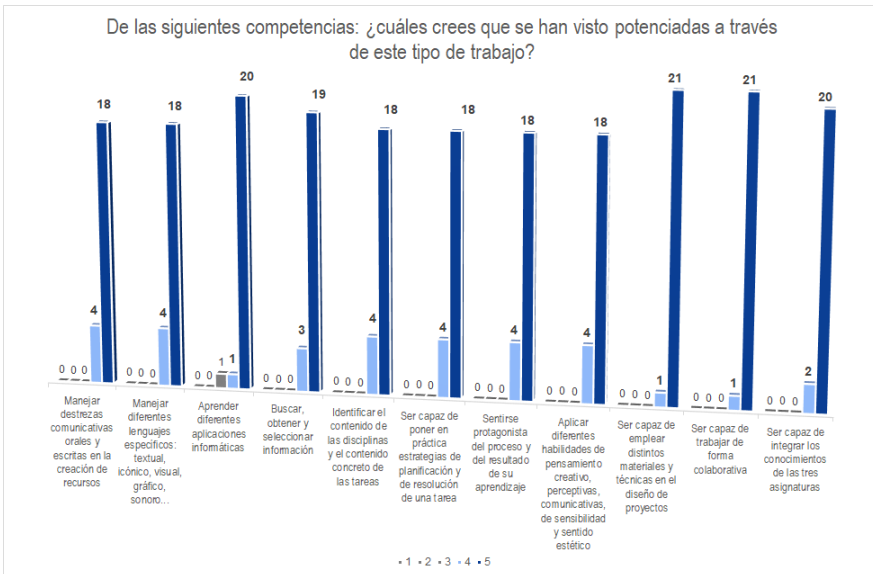
4.3. Adquisición de competencias en el desarrollo del proyecto interdisciplinar por parte del alumnado

En esta parte del cuestionario se evaluó la destreza del alumnado sobre la adquisición de competencias implicadas en el desarrollo del proyecto interdisciplinar.

Al analizar los datos se ha observado que las competencias evaluadas en relación al proyecto se vieron altamente potenciadas con el desarrollo de esta práctica interdisciplinar. Cabe destacar que en algunas

competencias como *Aprender diferentes aplicaciones informáticas*, *Ser capaz de emplear distintos materiales y técnicas en el diseño de proyectos*, *Ser capaz de trabajar de forma colaborativa*, y, por último, *Ser capaz de integrar los conocimientos de las tres asignaturas*, todos los estudiantes respondieron con la calificación más alta, excepto 1 o 2. En las 7 competencias restantes, 18 de los 22 encuestados de nuevo respondieron con la nota más alta. Por lo tanto, se puede concluir que más del 81% del alumnado ha visto potenciadas las competencias definidas.

GRÁFICO 11. *¿Qué competencias has visto potenciadas?*



Fuente: elaboración propia

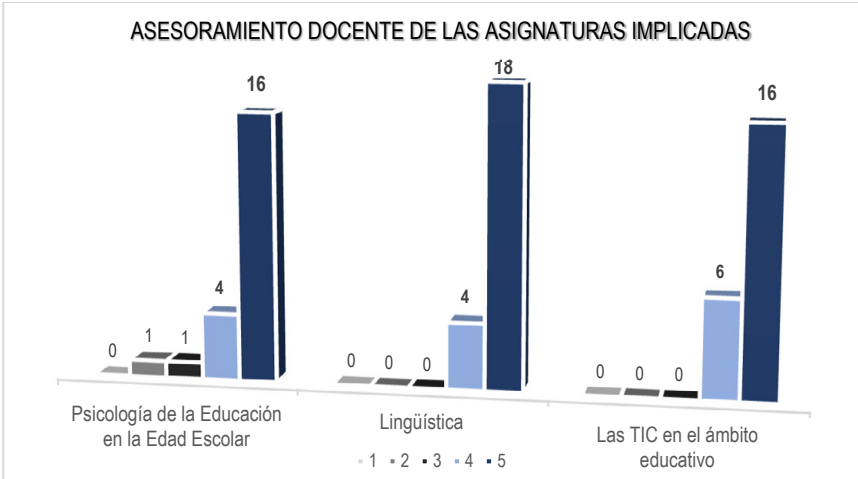
4.4. Valoración del proceso de asesoramiento docente en el proyecto interdisciplinar

Finalmente, se evaluó la dimensión relativa a la percepción del alumnado en relación al asesoramiento que había llevado a cabo el profesorado implicado en la práctica interdisciplinar. En la asignatura de *Psicología de la Educación en la Edad Escolar*, 20 de los 22 estudiantes han estado muy de acuerdo con el asesoramiento de la profesora (puntuaciones 4 y 5); en las asignaturas de *Lingüística* y *Las TIC en el ámbito*

educativo, los 22 estudiantes indicaron que estaban muy de acuerdo (puntuaciones de 4 y 5).

Por tanto, se puede determinar que el alumnado, en general, se encontró muy acompañado por el profesorado implicado en este proyecto interdisciplinar (ver Gráfico 12).

GRÁFICO 12. *Asesoramiento docente de las asignaturas implicadas*

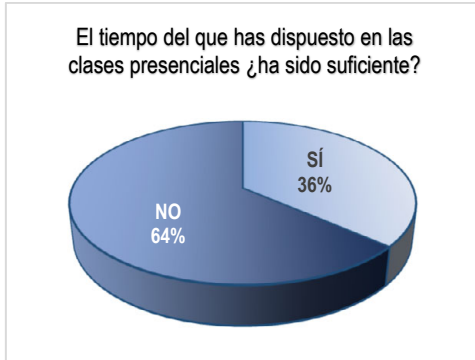


Fuente: elaboración propia

En cuanto a la valoración de la propuesta interdisciplinar por parte del alumnado de acuerdo al tiempo utilizado en las clases presenciales de este proyecto, un 64% consideró que el tiempo empleado para la elaboración de este proyecto no fue suficiente, frente al 36% que valoró que sí (ver Gráfico 13).

En el análisis de las respuestas cualitativas de este cuestionario, también se corrobora esta falta de tiempo.

GRÁFICO 13. *Tiempo utilizado en el proyecto interdisciplinar*



Fuente: elaboración propia

5. CONCLUSIONES

Mediante esta propuesta interdisciplinar los estudiantes han adquirido las competencias de las tres asignaturas del grado de una forma motivadora y práctica, optimizando el tiempo invertido en la realización de tareas que a veces resultan monótonas y repetitivas. Además, han elaborado recursos didácticos que les podrán servir para su futura labor docente como maestros y maestras de Educación Infantil.

Como se deduce de las respuestas del cuestionario de evaluación del proyecto, en general, se valora la experiencia altamente interesante e innovadora y se reconoce que ha habido un aprendizaje significativo a través de las distintas metodologías y estrategias utilizadas. La propuesta metodológica e interdisciplinar parece haber ofrecido buenos resultados académicos, como se puede comprobar en las calificaciones obtenidas por los distintos grupos de trabajo y que ya hemos mencionado. No obstante, se ha observado en el seguimiento del proyecto que los integrantes de los grupos han aprendido a superar las dificultades que ha supuesto un trabajo realmente colaborativo, donde los objetivos comunes del grupo deben primar sobre los intereses de los individuos que lo conforman. Han tenido el privilegio de comprobar *in situ* que no solo importan los aprendizajes referidos a los contenidos de las tres materias, sino también los derivados de las habilidades y destrezas interpersonales que se han puesto en juego en el proyecto: necesidad de los demás para lograr

el fin que se quiere alcanzar, interacción para aprender con los otros, responsabilidad del resultado final, aprender a gestionar los conflictos que hayan podido surgir, etc.

La coordinación de las profesoras ha resultado muy eficaz. Siendo conscientes de la dificultad que conlleva un trabajo interdisciplinar de este tipo, se ha intentado siempre partir del diálogo constructivo, contribuyendo así a generar unos efectos realmente satisfactorios tanto para el alumnado como para el profesorado.

Los resultados de este proyecto ponen de manifiesto que la motivación e implicación del alumnado en un proyecto con una temática y enfoque vinculado a su futuro profesional, y en el que diversas materias integran objetivos, contenidos, actividades y evaluación, favorece el aprendizaje del estudiante y enriquece la actividad docente. Cuantas más visiones o puntos de vista aportemos a un proyecto, más amplitud de miras alcanzaremos todos, tanto estudiantes como profesores.

Por otra parte, gracias a este proyecto se ha podido evidenciar que el trabajo colaborativo, interdisciplinar y en equipo ha ayudado a desarrollar una mayor motivación tanto en el discente como en el docente además de potenciar una mayor creatividad e imaginación, permitiendo al alumnado sentirse parte del proceso y, principalmente, protagonista del resultado de su propio aprendizaje. A su vez se puede constatar que gracias al proyecto "Aprende a Emoción-Arte" el estudiante ha generado la necesidad y curiosidad por aprender de un modo diferente.

6. REFERENCIAS

Agazzi, E. (2004). El desafío de la interdisciplinariedad: dificultades y logros. Revista Empresa y Humanismo, V, 2/02, 241-242.

Carvajal, Y. (2010). Interdisciplinariedad: desafío para la educación superior y la investigación. Revista Luna Azul. 31, 156-169. http://www.scielo.org.co/pdf/luaz/n31/n31a11.pdf

Gómez del Castillo, M. T., y Durá, M. C. (2011). Experiencia universitaria interdisciplinar apoyada por las TIC. Revista Iberoamericana De Educación, 55(3), 1-11. https://doi.org/10.35362/rie5531603

Johnson, D., Johnson, R. y Holubec, E. (1999). El aprendizaje cooperativo en el aula. Paidós.

Ormrod, J. E. (2003). Educational Psychology: Developing Learners. Merrill Prentice Hall.

Pedroza, R. (2006). La interdisciplinariedad en la universidad. Tiempo de Educar, 7 (13), 69-98.

Posada, R. (2004). Formación superior basada en competencias, interdisciplinariedad y trabajo autónomo del estudiante, Revista Iberoamericana de Educación. 35 (1), 1-33. https://doi.org/10.35362/rie3512870

Prieto, L. (2007). El aprendizaje cooperativo. PPC.

Solís, N. (2017). Hacia la investigación multidisciplinar e interdisciplinar: reflexión sobre la aplicación de Metodologías Participativas y la Investigación Acción Participativa en las Ciencias Sociales. Revista Humanismo y Cambio Social, (5) 74-82. https://doi.org/10.5377/hcs.v0i5.4996

Torres, J. (2006). Globalización e interdisciplinariedad: el currículum integrado. Morata.

Van der Linde, G. (2007). ¿Por qué es importante la interdisciplinariedad en la educación superior? Cuadernos de Pedagogía Universitaria, 4 (8), 11-13.

Zárate, C. (2007). El reto de la interdisciplinariedad: desde su concepción hacia la práctica pedagógica. Cuadernos de Pedagogía Universitaria, 4 (8), 9-10.

EL MAPA CONCEPTUAL COMO INSTRUMENTO DE APOYO A LA MEMORIA DE TRABAJO PARA LA ELABORACIÓN DE TEXTOS ARGUMENTATIVOS

GABRIEL HERRADA VALVERDE
Universidad de Almería

1. INTRODUCCIÓN

La memoria operativa, también llamada memoria de trabajo tiene una capacidad limitada, por lo que si lleva a cabo una tarea que implica una gran demanda cognitiva, el proceso de elaboración de la misma pueda cortocircuitarse. Esta problemática se incrementa en aquellos sujetos que disponen de una capacidad de la memoria operativa por debajo de la media. Las dificultades del estudiantado universitario con una baja capacidad de su memoria operativa, a la hora de estructurar globalmente los ensayos académicos, puede reducirse si parte de un referente no lineal, como los mapas mentales, como paso previo a la redacción de dichos textos. Este trabajo recoge un estudio de corte cuasiexperimental, realizado con alumnado universitario con baja capacidad su memoria de trabajo, cuyo objetivo era comprobar si existían diferencias significativas cuando redactaba un ensayo argumentativo con y sin el apoyo del mapa mental. Específicamente se establece como muestra un total de 15 alumnos de diferentes titulaciones relacionadas con el ámbito educativo, que se encuentran en el primer curso de dichas titulaciones. Para ello, en primer lugar se midió la capacidad de la memoria de trabajo de un total de 200 alumnos elegidos aleatoriamente de las mencionadas titulaciones y se seleccionó aquellos que obtuvieron una puntuación baja en capacidad de memoria operativa. Partiendo de esto, se establece un diseño en el que el estudiante pasa por una fase Pre-test, donde se comprueban sus habilidades para la elaboración de ensayos sin la ayuda de un mapa mental; una fase de tratamiento en la que se le forma para elaborar mapas

mentales; y una fase postratamiento donde el alumno elabora un ensayo académico partiendo de la elaboración de un mapa mental. Los resultados obtenidos sugieren que el alumnado objeto de estudio, independientemente, del momento formativo en el que se encontraba, mejoró significativamente el ensayo final cuando utilizó el mapa conceptual como instrumento para descargar sobre el papel la representación mental de la estructura global del ensayo. Concretamente, mejoró la cohesión global de las diferentes partes del ensayo (Introducción, Desarrollo y Conclusión). Tomando esto en consideración, la utilización de recursos intermedios como el mapa mental, siendo útil para cualquier alumno Universitario, lo es más para alumnos con baja capacidad en su memoria de trabajo. Como prospectiva, se propone replicar esta investigación con un mayor número de sujetos con baja capacidad en su memoria operativa y en otras universidades.

1.1. LA ESTRUCTURACIÓN TEXTUAL A TRAVÉS DE MAPA CONCEPTUAL EN ALUMNOS CON BAJA MEMORIA OPERATIVA

La expresión escrita es una actividad intelectual básica para la construcción del conocimiento, que conlleva una serie de procesos cognitivos que, lejos de agotarse con la codificación de palabras, implican extraer el significado del texto, reconstruirlo personalmente, trascender su contenido, evaluarlo y utilizar lo aprendido de manera funcional (Hernández y Quintero, 2001). En este sentido, la escritura es un proceso de construcción de significado que exige comprensión (elaboración del sentido del texto) e interpretación (aprender a partir del texto) (Mendoza, 2003). Este proceso requiere una planificación previa que implica la interacción entre objetivos de escritura, conocimientos previos del lector y otros factores, en virtud de una tarea asignada. De esta manera, tomando como referencia el contexto de la tarea, el lector parte de unos objetivos que definen qué pretende conseguir y que le llevan a activar los conocimientos previos o conocimiento de dominio pertinente para desarrollar un plan de lectura que guiará la construcción de significado y permitirá revisar /evaluar todo el proceso (Hernández, 1999).

La interacción de objetivos, conocimientos previos y contexto de la tarea, conlleva la selección por parte del escritor de una serie de estrategias

metacognitivas que determinarán la planificación del proceso de lectura. Estas estrategias, según Hernández y Quintero (2001); Solé (2001); y Sánchez, Orrantia, y Rosales, (1992), están vinculadas a tres cuestiones ¿Qué se pretende conseguir?, ¿Cómo conseguirlo? y ¿Cuándo conseguirlo? En lo que respecta a la primera cuestión, el lector debe establecer metas y prioridades de lectura que guíen el proceso de comprensión lectora. En cuanto al cómo, debe poseer estrategias de búsqueda, selección y organización de la información que le permitan realizar una lectura estratégica. Entre estas estrategias cabe destacar el uso de la progresión temática para definir las relaciones que se dan entre las proposiciones del texto, el uso de la superestructura textual para reconocer organización textual facilite localizar ideas principales, y la utilización de macrorreglas para inferir ideas no explícitas en el texto, suprimir ideas irrelevantes y generar categorías supraordinadas que sustituyan un conjunto de conceptos. En lo que se refiere a la tercera cuestión, cuándo conseguirlo, debe regular y supervisar la comprensión en virtud de los objetivos planteados.

Tomando lo anterior como referencia, redactar un texto es una competencia compleja que no sólo implica relacionar ideas a nivel local, sino que, sobre todo, supone jerarquizar proposiciones a nivel global. En este sentido, cuando se escribe un texto académico se debe armonizar lo que se expresa localmente (microestructura textual) con lo que se quiere expresar globalmente (macroestructura textual), partiendo de un marco de referencia (superestructura o secuencia discursiva dominante) que permita, por una parte, estructurar las ideas subordinadas en torno a ideas supraordinadas; que evite, por otra parte, que se pierda de vista el contenido principal que se quiere transmitir; y que favorezcan, para finalizar, la comprensión lectora (Adam, 1992; Herrada, 2015; Van Dijk y Kintsch, 1983).

A modo de ejemplo, el escritor que redacta un ensayo argumentativo establecerá una introducción, unos párrafos o apartados de desarrollo y una conclusión en los que la información girará en torno a una tesis y a un conjunto de argumentos que apoyan esa tesis. Específicamente, la introducción presentará la tesis que se defiende, pudiendo también adelantar argumentos y/o realizar una contextualización; los párrafos o

apartados de desarrollo profundizarán en los argumentos que sostienen la tesis, y, en su caso, mostrarán contrargumentos que refutan tesis contrarias; y la conclusión, realizará una recapitulación de los principales aspectos tratados y reflexionará sobre los aspectos a tratar en un futuro.

La capacidad de estructurar estos argumentativos, puede verse condicionada por la capacidad de la memoria operativa de cada escritor. Como sabemos, la memoria de trabajo dispone de unos recursos limitados dentro de cada ciclo de procesamiento, por lo que es fundamental automatizar estrategias, convirtiéndolas en habilidades con objeto de evitar una sobrecarga mental. Por ejemplo, si debemos realizar una tarea de lectura comprensiva pero no podemos descodificar automáticamente las palabras, la comprensión se resentirá, puesto que deberemos destinar una gran número de recursos mentales de nuestra memoria operativa a la descodificación; recursos que ya no podrán ser usados para comprender el mensaje que transmite la información.

Atendiendo a esto, una persona que disponga de una memoria operativa con una capacidad más baja que la media, va a tener muchos más problemas a la hora de procesar la información y, por tanto requerirá el uso de ayudas o productos intermedios que favorezcan ese procesamiento. Entre esos productos intermedios hemos de destacar los mapas mentales o conceptuales.

Un mapa conceptual es un organizador gráfico compuesto por una red de conceptos que se organizan jerárquicamente atendiendo a una lógica concreta, partiendo de líneas y palabras enlace (también llamadas conectores) que permiten establecer relaciones semánticas a nivel macroproposicional (Novak, 1972, 2010; y Novak y Cañas, 2006).

Cualquier organizador gráfico, por tanto, no puede concebirse como mapa conceptual por el simple hecho de ordenar conceptos, si estos no reflejan de forma clara las relaciones jerárquicas que se pretenden establecer. De esta manera si, por ejemplo, se establece una jerarquía vertical, las ideas más importantes se visualizarán conforme se asciende a la parte superior del mapa y las ideas subordinadas se observarán conforme se desciende a la parte inferior del mapa. Si, por el contrario, se establece una jerarquía horizontal, las ideas supraordinadas se observarán

conforme nos acercamos a la parte izquierda del mapa y las ideas más secundarias se visualizarán conforme nos dirigimos hacia la parte derecha del mismo.

Todas estas características convierten al mapa conceptual en un instrumento que facilita enormemente la redacción del texto escrito, ya que, al distribuir viso-espacialmente las ideas esenciales del texto (o macroposiciones) y al organizarlas jerárquica y lógicamente en virtud de la superestructura que tendrá dicho texto; el escritor genera una representación externa de la macroestructura del documento que va a redactar (McNamara et al., 2007; Sebit y Yildiz, 2020; Shin, 2020;Romance y Vitale, 2001; Redford, Thiede, Wiley y Griffin, 2012).

El mapa conceptual, en este sentido, permite al escritor organizar y comprender mejor las ideas que quiere transmitir, ya que el proceso de elaboración del mismo le lleva a revisar sus propios conocimientos, a presentarlos de forma organizada y estructurada y a liberar recursos cognitivos para el proceso de redacción. Desde esta perspectiva, Novak y Cañas (2006) indican que construir este tipo de gráfico antes de redactar un texto facilita la integración del contenido textual en la memoria a largo plazo del escritor (en adelante MLP), fomentando un proceso reflexivo.

De modo similar, estudios como los de Nesbit y Adesope (2006), Thiede et al. (2010), Redford et al. (2012) y Nuckles, Roelle y Glogger-Frey (2020), sostienen que el escritor mejora la precisión de la metacomprensión cuando genera mapas conceptuales antes de la redacción de un texto. Es entonces cuando organiza de modo jerárquico las ideas que pretende expresar y, para ello, lleva a cabo un proceso de reflexión que le permite integrarlas y organizarlas en sus esquemas de conocimiento.

Sánchez y sus colaboradores (Sánchez, García y Rosales, 2010; Sánchez, García y Rosales, 2009), por su parte, sugieren que el mapa conceptual, como técnica de organización de información, evita que el escritor tenga que recuperar directamente de su MLP las ideas principales del texto que va a redactar; pudiendo, por tanto, invertir los recursos cognitivos de su memoria de trabajo en otras tareas. En este sentido, el

escritor, puede reservar para la redacción del texto aquellos recursos mentales que hubiese utilizado para recuperar esas ideas desde la MLP.

En definitiva, se puede afirmar que la construcción de un mapa conceptual crea un registro externo de la representación mental del texto, que favorece la integración de los contenidos en la memoria a largo plazo; posibilita la organización jerárquica de las ideas fundamentales del texto; y permite reservar recursos cognitivos de la memoria de trabajo para la transformación del mapa en texto escrito.

Vistos los diferentes aspectos en los que se apoya esta investigación, a continuación pasaremos a desarrollarla, no sin antes recordar que se trata de un estudio realizado en la Universidad de Almería durante el curso 2021/2022 Este trabajo recoge un estudio de corte cuasiexperimental, realizado con alumnado universitario con baja capacidad su memoria de trabajo, cuyo objetivo era comprobar si existían diferencias significativas cuando redactaba un ensayo argumentativo con y sin el apoyo del mapa mental. Específicamente se establece como muestra un total de 15 alumnos de diferentes titulaciones relacionadas con el ámbito educativo, que se encuentran en el primer curso de dichas titulaciones. Para ello, en primer lugar se midió la capacidad de la memoria de trabajo de un total de 200 alumnos elegidos aleatoriamente de las mencionadas titulaciones y se seleccionó aquellos que obtuvieron una puntuación baja en capacidad de memoria operativa. Partiendo de esto, se establece un diseño en el que el estudiante pasa por una fase Pre-test, donde se comprueban sus habilidades para la elaboración de ensayos sin la ayuda de un mapa mental; una fase de tratamiento en la que se le forma para elaborar mapas mentales; y una fase postratamiento donde el alumno elabora un ensayo académico partiendo de la elaboración de un mapa mental.

2. OBJETIVOS

2.1. OBJETIVOS E HIPÓTESIS

Los principales objetivos de esta investigación son: a) conocer las estrategias que ponen en marcha los alumnos con diversidad funcional asociada a la dislexia a la hora de elaborar un mapa conceptual y un texto

argumentativo; y b) comprobar la incidencia del uso del mapa conceptual en la estructuración global del texto argumentativo en alumnos con diversidad funcional asociada a la disposición por parte del alumnado universitario de una capacidad baja en su memoria operativa. Tengamos en cuenta, que como se ha mencionado con anterioridad, la memoria de trabajo es de por sí limitada, pero que una capacidad más baja de la media puede suponer un hándicap importante para el alumnado a la hora de realizar tareas que implique un procesamiento complejo de la información, tales como la redacción de ensayos argumentativos.

Partiendo de estos objetivos, se formuló la siguiente hipótesis: los alumnos con diversidad funcional que dispone de una baja capacidad en su memoria operativa mejorarán significativamente sus ensayos cuando utilicen como producto intermedio el mapa mental o conceptual. Tengamos en cuenta, que este tipo de alumnado suele mostrar grandes dificultades para realizar este tipo de tareas, ya que la complejidad de las mismas, unida a la baja capacidad de su memoria operativa puede cortocircuitar el procesamiento de la información.

3. METODOLOGÍA

Para contrastar las hipótesis formuladas se diseñó un estudio de corte transversal y carácter cuasi-experimental con medidas pre y postest. Como pretratamiento o pretest, se estableció el nivel de desempeño del alumnado con diversidad funcional asociada a una baja capacidad en la memoria de trabajo a la hora de realizar ensayos argumentativos sin ayudas (mapa conceptual); como tratamiento se estableció un curso de formación de 4 sesiones de una hora en las que se enseñó al alumnado con baja capacidad en la memoria de trabajo a elaborar mapas mentales; finalmente, como Postes, se estableció el nivel de desempeño del alumnado con baja capacidad en la memoria de trabajo para hacer un ensayo argumentativo utilizando el mapa conceptual como producto intermedio.

Para establecer la muestra se midió la capacidad de la memoria de trabajo de un total de 200 alumnos de titulaciones universitarias vinculadas al ámbito educativo elegidos aleatoriamente de las mencionadas

titulaciones y se seleccionó aquellos que obtuvieron una puntuación baja en capacidad de memoria operativa. Concretamente, se seleccionaron un total de 15 alumnos.

Por otro lado, se diseñaron un conjunto de instrumentos para la recogida de información online, entre los que destacan: a)una entrevista semiestructurada, que permitía definir la muestra final y analizar un conjunto de variables de control para comprobar si existían diferencias previas entre los sujetos de la muestran que pudiesen ofrecer una explicación alternativa al tratamiento (concretamente, estas variables de control fueron: la nota de entrada a la universidad, los hábitos de lectoescritura tanto en formato impreso como digital y los estilos de aprendizaje); b) una plantilla de observación, que permitía analizar las estrategias utilizadas por cada alumno antes y después del tratamiento; d) unas orientaciones generales que guiaban al alumnado en la realización del mapa conceptual (conceptos ordenados jerárquicamente, que se relacionan entre sí a través de líneas y conectores) y en la realización del texto escrito (se recomendaba realizar introducción y conclusión, una extensión entre 15 y 20 páginas, un estilo de letra times new roman 12 y un interlineado 1,5).

La información obtenida durante el trabajo de campo se trató estadísticamente a través del programa IBM SPSS Statistics (licencia Universidad de Almería), utilizando, fundamentalmente, tablas de contingencia y pruebas $\chi 2$.

4. RESULTADOS

Una vez que se comprobó que no existían diferencias significativas intergrupales en las variables de control establecidas (nota de entrada a la universidad, calificación media de la carrera, hábitos de escritura (digital y en papel), estilos de aprendizaje, etc.); el análisis de datos se centró en una serie de variables que permitían contrastar la hipótesis de investigación formuladas. Concretamente, observaremos el grado de estructuración global del texto argumentativo antes y después del tratamiento.

Comenzando por la fase Pre-test, no se observan diferencias significativas en la estructuración global de los ensayos realizados por los 15 alumnos que conforman nuestra del mapa conceptual. Específicamente, lo

alumnos muestran grandes problemas a la hora de dividir el ensayo en introducción, desarrollo y conclusión, además, suelen perder el hilo conductor de lo que quieren decir y tienen dificultades para establecer cohesión local entre proposiciones.

En lo que respecta a la fase postest, se observa una importante mejoría en los 15 alumnos respecto a la fase pretest gracias al uso del mapa conceptual. La mayor parte de los alumnos realizan un mapa conceptual que menciona algunos de los apartados del texto (17,9%), los que nombra todos los apartados del texto (48,6%) y los que, además de nombrar todos los apartados del texto, profundizan en ellos.

Partiendo de estos mapas mentales, los alumnos son capaces de estructurar globalmente sus ensayos argumentativos, siendo únicamente el 87,9% los que estructuran adecuadamente sus textos.

4. DISCUSIÓN

Los resultados muestran que el tratamiento (formación en la elaboración de mapas mentales) supuso diferencias intergrupales asociadas, fundamentalmente, a la estructuración global del ensayo argumentativo y los vínculos locales entre proposiciones. Los alumnos con baja capacidad en su memoria operativa, lograron compensar esa dificultad o hándicap previo a través del uso de un producto intermedio que les permitía descargar su memoria de trabajo sobre el papel, o en este caso sobre la pantalla del ordenador, que le permitía disponer de un referente claro, desde el cual estructurar su ensayo argumentativo y profundizar en diferentes aspectos del mismo. De esta manera, tal y como indican Herrada, Cobo y Herrada (2008), Johnson y Johnson (1999), Barkley, Cross y Howell (2007), Pujolàs (2008) y Duran y Monereo (2012), se otorga al alumnado una ayuda que favorece la construcción de conocimiento y, por tanto, la integración de la información dentro de los esquemas de conocimiento.

Por otra parte, partiendo del proceso formativo, los alumnos mejoraron su capacidad para desarrollar mapas mentales, pasando de un primer momento en el que tenían grandes dificultades para construir un mapa conceptual que presente una lógica clara (no aparece un jerarquización concreta ni desde una perspectiva vertical u horizontal); hasta un último

momento (tras la última sesión de formación) en el que el alumnado fue capaz de llevar a cabo mapas con una estructuración jerárquica clara.(horizontal o vertical). En este sentido, el uso del mapa conceptual favoreció una mejor estructuración del ensayo que realizaron posteriormente, ya que permitía generar una representación externa de la macroestructura del texto que se pretende redactar (McNamara et al., 2007; Romance y Vitale, 2001; Redford, Thiede, Wiley y Griffin, 2012).

Partiendo de lo señalado, se puede pensar que la elaboración del mapa conceptual permite al alumnado con baja capacidad en la memoria operativa redactar textos argumentativos globalmente bien estructurados; pero, a la vista de los resultados. De hecho, se observa una transición desde ensayos en la fase Pretest en los que elaboran textos que muestran problemas estructurales tanto a nivel de texto como a nivel de apartado, porque no disponen de las competencias necesarias para estructurar adecuadamente el texto que se unen a su limitación en la memoria operativa; hacia ensayos en los que la estructura a nivel global y local es clara.

6. CONCLUSIONES

A modo de conclusión, a la vista de los resultados, es necesario resaltar los trabajos de Sánchez, García y Rosales (2010) y Sánchez, García y Rosales (2009) en lo que se refiere la efectividad del mapa conceptual para la estructuración de ensayos argumentativos y ampliar el marco de esos trabajos al alumnado que, específicamente, dispone una baja capacidad en su memoria operativa. Como hemos visto, la construcción de estos organizadores gráficos permite reservar recursos cognitivos para la elaboración de textos elaborados en equipo, es útil para la estructuración macroestructural de estos textos; si dichos textos se elaboran atendiendo a las relaciones estructurales recogidas en el mapa conceptual.

En este sentido, sería necesario llevar a cabo procesos formativos desde los primeros cursos de las titulaciones de ámbito educativo que permitiesen al alumnado adquirir estrategias de trabajo colaborativo para, partiendo de la macroestructura recogida en los mapas conceptuales, generar textos grupales que dispongan de una estructura global clara. Para ello es fundamental el diseño de programas de formación inicial y

continua del profesorado que fomenten la adquisición de estas estrategias grupales con objeto de que, a través del modelado, puedan aportar pautas de trabajo a su alumnado, de manera específica, al alumnado con baja capacidad de la memoria operativa.

Como prospectiva para futuras investigaciones se recomienda diseñar, desarrollar y evaluar este tipo de programas en diferentes universidades españolas para comprobar el grado de mejora del alumnado de las diferente titulaciones de maestro a la hora de realizar las tareas propuestas en este estudio. Asimismo, se podría aplicar este mismo estudio a otras titulaciones del ámbito de las ciencias sociales. Además, se propone replicar esta investigación con un mayor número de sujetos con baja capacidad en su memoria operativa y en otras universidades.

8. REFERENCIAS

Adam, J.M. (1992). Les textes: types et prototypes. Récit, description, argumentation, explication et dialogue. París, France: Nathan.

Anwar, A.K (2020). The effect of collaborative strategic Reading toward students Reading skill. Anglophile journal, 1 (1), 21-28.

Barkley, E., Cross, P. y Howell, C. (2007). Técnicas de aprendizaje colaborativo. Madrid: Ediciones Morata.

Duran, D. y Monereo, C. (2012). Entramado. métodos de aprendizaje cooperativo y colaborativo. Barcelona: Horosori editorial.

Hernández Martín, A. (1999): Enseñanza de estrategias de comprensión lectora y expresión escrita con alumnos de E.S.O. Salamanca: Tesis doctoral inédita.

Hernández Martín, A. y Quintero Gallego, A. (2002). Composición escrita: proceso de enseñanza. Revista de educación, 329: 421-442.

Herrada, G. (2015). Nivel lector y construcción de conocimiento en la universidad a partir de fuentes digitales e impresas (Tesis Doctoral). Universidad de Salamanca, Salamanca. doi.org/10.14201/gredos.128409

Herrada, G., Cobo, C., y Herrada, R.I. (2008). Querer acabar antes de comenzar. Las prisas por llegar al resultado. Enseñanza &Teaching, 26, 165-185.

Herrada, R.I. (2013). Aprendizaje cooperativo en las aulas: Algunos aspectos a considerar. En Javier J. Maquilón; Jose I. Alonso Roque (Eds.). Experiencias de innovación.

Johnson, D. y Johnson, R. (1999). Making cooperative learning work. Theory into practice, 38(2), 67–73. doi.org/10.1080/00405849909543834

McNamara, D. S., Ozuru, Y., Best, R., y O'Reilly, T. (2007). The 4-Pronged Comprehension Strategy Framework. En D. S. McNamara (Ed.), Reading comprehension strategies: Theories, interventions, and technologies (pp. 465–496). Mahwah, NJ: Erlbaum.

Mendoza, A. (2003). El proceso de lectura: las estrategias. En Cebrillo, P.C. y Yubero, S (coords). La formación de mediadores para la promoción de la lectura. Cuenca: CEPLI: 183-199.

Nesbit, J. C., y Adesope, O. O. (2006). Learning with concept and knowledge maps: A metaanalysis. Review of Educational Research, 76, 413–448.

Novak, J.D. (1972). Audio-tutorial techniques for individualized science instruction in the elementary school. En H. Triezenberg (Ed.), Individualized science: like it is (pp 14-30). Washsington, DC: National Science teaching association.

Novak J. D. (2010). Learning, creating and using knowledge: concepts maps as facilitative tools in schools and corporations. Journal of E-learning and Knowledge Society, 6 (3), 21-30. doi.org/10.5860/choice.36-1103

Novak J. D. y Cañas A. J. (2006). The theory underlying concept maps and how to construct them. Pensacola, FL: Institute for Human and Machine Cognition. doi.org/10.1002/inst.20046215

Nuckles, M., Roelle, J. y Glogger-Frey, I,. (2020). The self-regulation view in writing-to-learn: using journal writing to optimize cognitive load in self.regulated learning. Educ Psychol Rev, 32, 1089-1126. doi.org/10.1007/s10648-020-09541-1

Pujolàs, P. (2008). 9 ideas clave: El aprendizaje cooperativo. Barcelona: Graó. P.

Redford, J.S., Thiede, K.W., Wiley, J. y Griffin, T.D. (2012). Concept mapping improves metacomprehension accuracy among 7th graders. Learning & Instruction, 22, 262-270. doi.org/10.1016/j.learninstruc.2011.10.007

Romance, N. R. y Vitale, M. R. (2001). Implementing an in-depth expanded science model in elementary schools: Multi-year findings, research issues, and policy implications. International Journal of Science Education, 23, 373-404. doi.org/10.1080/09500690116738

Sánchez, E.; Orrantia, J. y Rosales, J. (1992). Cómo mejorara la comprensión de textos en el aula. Comunicación, Lenguaje y Educación, 14: 89-11

Sánchez, E., García, R. y Rosales, J. (2009). Para ayudar a comprender: ¿Qué se debe hacer? ¿Qué se hace? ¿Qué se puede hacer? Aula de Innovación Educativa, 180, 65-70.

Sánchez, E., García, R. y Rosales, J. (2010). La lectura en el aula: qué se hace, qué se puede hacer, qué se debe hacer. Barcelona: Grao. doi.org/10.5093/ed2010v16n1a8

Sebit, S y Yildiz, S. (2020). Individual and collaborative computerized mind mapping as a pre-writing stratrategy: effects on EFL students´s writing. Journal of computer and education research, 8 (16), 428-452. doi. 10.18009/jcer.710461

Shin, S (2020). Structured query language learning: concept map-based instruction based on cognitive load theory. IEE Access, 8, 100095-100110. doi:10.119/ACCESS.2020.2997934.

Thiede, K. W., Griffin, T. D., Wiley, J. y Anderson, M. (2010). Poor metacomprehension accuracy as a result of inappropriate cue use. Discourse Processes, 47, 331-362. doi.org/10.1080/01638530902959927

Van Dijk, T. y Kintsch, W. (1983). Strategies of discourse comprehension. New York. USA: Academic Press. doi.org/10.1353/lan.1986.0098

LAS COMPETENCIAS DISCIPLINARES Y GENÉRICAS: ODS 2030, EL ABP Y LA GAMIFICACIÓN

MARÍA ELENA ZEPEDA HURTADO
Instituto Politécnico Nacional

ALMA ALICIA BENÍTEZ PÉREZ
Instituto Politécnico Nacional

NASHIELLY YARZÁBAL CORONEL
Instituto Politécnico Nacional

1. INTRODUCCIÓN

El Instituto Politécnico Nacional (IPN) en el 2004 con la finalidad de actualizar el enfoque educativo da origen al Modelo Educativo centrado en el aprendizaje con enfoque por Competencias que se alinea al Marco Curricular Común del bachillerato general, el cual se concreta con la reestructuración de planes y programas de estudio 2008, hasta la fecha vigentes, que tienen como prioridad la educación centrada en el estudiante, poniendo énfasis en desarrollo de competencias genéricas, disciplinares y profesionales.

Una competencia se define como la integración de habilidades conocimientos y actitudes en un contexto específico (DOF, 2008). Por otra parte, Frade citada por García (2011) expresa que:

> Las competencias deben ser consideradas como parte de la capacidad adaptativa cognitivo-conductual que es inherente al ser humano, las cuales son desplegadas para responder a las necesidades específicas que las personas enfrentan en contextos sociohistóricos y culturales concretos, lo que implica un proceso de adecuación entre el sujeto, la demanda del medio y las necesidades que se producen, con la finalidad de poder dar respuestas y/o soluciones a las demandas planteadas.

Las competencias genéricas son aquellas que todo bachiller desarrolla a través de su trayectoria académica que le son útiles para desempeñarse

en la vida personal académica y profesional, se consideran tres características. 1) Clave, aplicables a contextos personales, relevantes a lo largo de la vida; 2) Transversales, relevantes a todas las disciplinas y 3) Transferibles, refuerzan la capacidad de adquirir otras competencias.

Dichas competencias genéricas se clasifican de la siguiente manera: Se autodetermina y cuida de sí, Se expresa y comunica, Piensa crítica y reflexivamente, Aprende de forma autónoma, Trabaja en forma colaborativa, Participa con responsabilidad en la sociedad (DOF, 2008)

Respecto a las competencias disciplinares que pertenece a la Unidad de aprendizaje de Expresión Oral y Escrita I, corresponde programáticamente la llamada Comunicación, referida a la capacidad de los estudiantes de comunicarse efectivamente en el español y en lo esencial en una segunda lengua en diversos contextos, mediante el uso de distintos medios e instrumentos implican la lectura crítica, argumentar ideas de manera efectiva, con claridad oralmente y por escrito. Además, usarán las tecnologías de la información y la comunicación de manera crítica para diversos propósitos comunicativos.

La UNESCO se pronuncia a favor de seguir educando en competencias, en las que corresponden al Siglo XXI, como un principio organizador del currículo y como una forma de traer la vida real al aula, es el incentivo para todo proceso de cambio, la define como "el desarrollo de las capacidades complejas que permiten a los estudiantes pensar y actuar en diversos ámbitos … además de que comprende el "aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a saber, ser y aprender a convivir"

1.2. METODOLOGÍAS ACTIVAS

Es claro que la integración de competencias genéricas y en este caso las disciplinares están estrechamente vinculadas, que no ha sido sencillo integrarlas en un proceso holístico, que si bien tiene muchos años de haberse implementado el currículo por competencias todavía nos queda mucho por hacer en este tipo de formación, es por ello que se han integrado el ABP con la gamificación como medidas para fortalecer y desarrollar competencias. El aprendizaje de estas características demanda metodologías que propicien la reflexión sobre lo que hace, cómo lo hace

y qué resultados logra, para ser capaz de utilizarlo como estrategia de mejora de su propio desempeño, desarrollando con ello la competencia más compleja de todas: la de aprender a aprender con sentido crítico sobre su actuación. (Fernández, 2006)

Para el logro de competencias, se tiene que ser congruentes con metodologías, estrategias y actividades en el aula que las fortalezcan y las desarrollen, a través del diseño e implementación de experiencias de aprendizaje flexibles y complementarias para la formación integral dejando de lado el contenido programático y centrándose en el estudiante.

1.2.1. Aprendizaje basado en proyectos (ABP)

En el IPN para concretar Modelo Educativo en el aula basado en competencias, se implementó el llamado Proyecto Aula (PA) definido como una estrategia cuyos principios se fundan en el ABP, el aprendizaje significativo y el desarrollo de competencias a través del trabajo colaborativo y autónomo.

En el PA los alumnos seleccionan un tema de su interés y proponen alternativas o la solución de problemas prácticos o simulados. Consecuentemente, para la implementación del ABP en la actualidad es imprescindible una organización de los espacios, los materiales y los recursos, así como la inclusión de las TIC para un impacto efectivo en el desarrollo de las competencias del estudiantado (Casales&Carrillo, 2018)

El ABP tiene como objetivo en el IPN "Desarrollar una nueva cultura de trabajo académico en las aulas, que incorpore procesos centrados en el aprendizaje, que modifique las acciones de intervención del docente, readecúe los métodos tradicionales de evaluación y fomente el aprendizaje colaborativo y autónomo" (IPN,2010)

A través del PA se incorporan y fortalecen las competencias adquiridas en las otras unidades de aprendizaje para dar o proponer solución a un problema siguiendo las mismas etapas del ABP.

A partir de la ejecución del PA se dio la oportunidad los alumnos de expresar su situación personal y familiar durante la pandemia, de integrarse al trabajo independientemente de los recursos tecnológicos

disponibles y de las diferencias de sus habilidades e intereses, potencializándolas en trabajo en equipos heterogéneos y los propósitos establecidos en el programa oficial de estudios.

En el IPN en el nivel medio superior existe un el tronco común que abarca diferentes semestres o niveles, en el primer semestre integra la unidad de aprendizaje llamada Expresión Oral y Escrita I, tiene el propósito de desarrollar las competencias comunicativas: expresión oral y escrita, escuchar y lectura, que son las que corresponden a las competencias disciplinares para este fin se emplearon y combinaron metodologías: ABP y la gamificación, en el semestre de agosto-diciembre 2021

Además de dichas metodologías, se emplearon herramientas digitales para la gamificación, en concreto, para el diseño de las salas de escape, considerando que el uso de las tecnologías digitales desempeñaron un papel central en el desarrollo de las competencias necesaria para el siglo XXI con materiales y recursos abiertos y gratuitos, cambiando la manera en que se obtiene, maneja e interpreta la información .

La UNESCO (2022) considera que las tecnologías digitales son una necesidad, el uso de la innovación digital amplía las oportunidades educativas, la inclusión, mejorar la pertinencia y la calidad del aprendizaje, crear vías de aprendizaje a lo largo de toda la vida mejoradas por las TIC, reforzar los sistemas de gestión de la educación y el aprendizaje, y dar seguimiento a los procesos de aprendizaje.

Otro enfoque de perfiles de egreso para el siglo XXI, es el que va hacia el desarrollo de competencias y las habilidades blandas o también conocidas como Soft Skills o no cognitivas se definen de acuerdo con Ortega (2016) citado por Fuentes G., Moreno L., Rincón D. &Silva M. las habilidades blandas o no cognitivas se definen como las prácticas, actitudes y capacidades que tiene una persona para relacionarse e interactuar con el mundo.

Estas permiten entre otros procesos; la comprensión de emociones, logro de objetivos, toma de decisiones y la capacidad de afrontar situaciones adversas. La buena actitud, el pensamiento crítico, las habilidades comunicacionales, el manejo del tiempo, entre otras, forman parte de las habilidades blandas, las que se refieren a aspectos no únicamente

cognitivos del ser humano; son aptitudes que le permiten interactuar con sus pares dentro del ambiente laboral y desenvolverse en la sociedad. (Espinoza,2020). Llamadas habilidades o competencias coinciden en el desarrollo integral del estudiante.

Para lograrlo lo perfiles de egreso requeridos, una manera es relacionar los contenidos y objetivos curriculares con actividades en donde el alumno sea el protagonista y que a la vez implique la atención a las necesidades de su entorno con la finalidad de mejorarlo, desarrollando habilidades y conocimientos como herramientas útiles para la vida personal, académica y profesional, así como en la participación en la solución de problemas sociales en escenarios reales y el empleo de la tecnología. Semante, D. y Gómez V. (2021) proponen que las estrategias didácticas a través del uso de la tecnología se constituyen en herramientas de mediación entre el sujeto que aprende y el contenido de enseñanza que el docente emplea para lograr determinados aprendizajes.

Es por ello por lo que, a partir de las problemáticas manifestadas por los estudiantes, ya fueran personales, familiares o sociales, se relacionaron los objetivos de la Agenda 2030 de la ONU, como referente para identificar causas, consecuencias y posibles soluciones a corto, mediano y largo plazo, así como considerar las posibles alternativas de solución al alcance de los estudiantes.

Para conseguir los perfiles de egreso ideales, es necesario que se diseñen e implementen estrategias didácticas activas e innovadoras orientadas a desarrollar competencias desde el aula.

El ABP requiere de un andamiaje pedagógico en donde el estudiante reconstruye conocimientos preexistentes en forma comprensiva y progresiva de construcción de saberes, mientras que el docente introduce y engarza dichos procesos de construcción del alumno, de tal forma orienta y guía a través de actividades de cada una de las etapas del proceso.

1.2.2. Gamificación

Otra de las estrategia activa empleadas fue la gamificación .Se sabe que el juego en el ámbito educativo siempre se ha empleado como una

herramienta de motivación para abatir o disminuir el aburrimiento y a la vez fomentar el trabajo colaborativo, sin embargo, el juego no es sinónimo de gamificación .Pascuas, Vargas y Muñoz (2017) explican que hablar de la palabra "gamificación" conlleva a descomponerla en su raíz "game", juego, y los afijos "i-fica-ción" que indicaría un proceso, es decir, "hacer, convertir en, producir", por lo que gamificar implica emplear recursos del juego para la tareas de aprendizaje resulten atractivas.

Dentro de los juegos virtuales gamificados se encuentran las salas de escape que en sus inicios se realizaron de manera presencial, en un espacio físico que se adapta de acuerdo con la temática, para involucrarse en la solución retos o de pruebas físicas y/o mentales, secuenciales que se resuelven en contratiempo para intentar escapar o salir de una habitación o espacio. Al final tienen una recompensa que puede ser continuar en el juego, pasar a otro nivel o concluir con un premio tal como la obtención de puntos, insignias acumulables para canjearse por una actividad, un objeto u otro premio de mayor valor hasta la fecha se han convertido en espacios de esparcimiento en diversas partes del mundo.

En nuestro caso, se diseñaron salas de escape por equipos siguiendo las etapas y como producto del ABP con la finalidad de lograr su formación educativa de manera activa.

1.2.3. Tecnología educativa

Durante el proceso se emplearon diversos materiales digitales: videos, cortometrajes, presentaciones digitales, textos, noticias etc. para revisión previa de información a la sesión presencial, así el empleo de la plataforma Google Classroom para el seguimiento de las evidencias, retroalimentación y entrega de la evidencia integradora.

Otro recurso tecnológico del conocimiento y uso de los alumnos para la creación de salas de escape en donde se encuentran plantillas prediseñadas se encontró dentro de la herramienta online https://academy.genial.ly/pildoras/como-crear-escape-game en la que los alumnos eligieron la más adecuada al tema seleccionado e historia creada a la cual se integraron retos por resolverse.

Estos recursos digitales, se emplearon para además de desarrollar las competencias propias de la unidad de aprendizaje para desarrollar y para fortalecer las competencias genéricas: lectura, expresión oral y escrita, empleo de otros códigos y del uso de la tecnología, fomentar el trabajo en equipo, la responsabilidad, el pensamiento lógico y creativo, el análisis, razonamiento para resolver algún problema o reto y participa responsablemente con la sociedad. La misma herramienta tecnológicas están diseñadas para: solución de retos, premios y recompensas, niveles de complejidad, recibir puntos, medallas, etc.

Confirmamos que y parafraseando a García (2016), en un mundo globalizado, se demanda que las personas dominen herramientas socioculturales para que puedan interactuar con: el lenguaje, la información, el conocimiento y las computadoras, se considera una persona competente cuando se usa y se aplican las herramientas de forma interactiva para interactuar con el ambiente.

2. OBJETIVOS

La investigación tuvo como objetivos:

2.1 Objetivo general

Evaluar en las competencias genéricas y de comunicación logradas con la implementación del ABP y la Gamificación en la Unidad de Aprendizaje de Expresión Oral y Escrita I del nivel medio superior del IPN.

- Objetivos específicos
- Concientizar a través de salas de escape sobre las acciones que se pueden implementar para contribuir a con los 17 objetivos de la ODS 2030 de la ONU a partir de un caso real y contextualizado.
- Identificar las fortalezas y debilidades en la formación de competencias genéricas.

3. METODOLOGÍA

La metodología empleada en el estudio está basada en el enfoque cuantitativo con un alcance descriptivo, el cual tiene la finalidad de analizar las características del fenómeno para determinar su presencia en un determinado grupo humano. En el proceso cuantitativo se aplican análisis de datos ya que la intención fue evaluar el desarrollo de las competencias transversales y genéricas de comunicación logradas en un grupo de alumnos con la implementación del ABP y la gamificación.

Los participantes en el estudio fueron 45 alumnos que cursaban el primer semestre del bachillerato bivalente de la Unidad de Aprendizaje de Expresión Oral y Escrita I en el Instituto Politécnico Nacional.

La información se recopiló mediante un cuestionario el cual fue organizado bajo una escala de Likert con cinco opciones para cada uno de los ítems: Nada, poco, neutral, muy satisfecho y totalmente satisfecho. El diseño del instrumento inicial fue validado su contenido mediante la técnica de juicio de expertos con la intención de identificar su congruencia y validez.

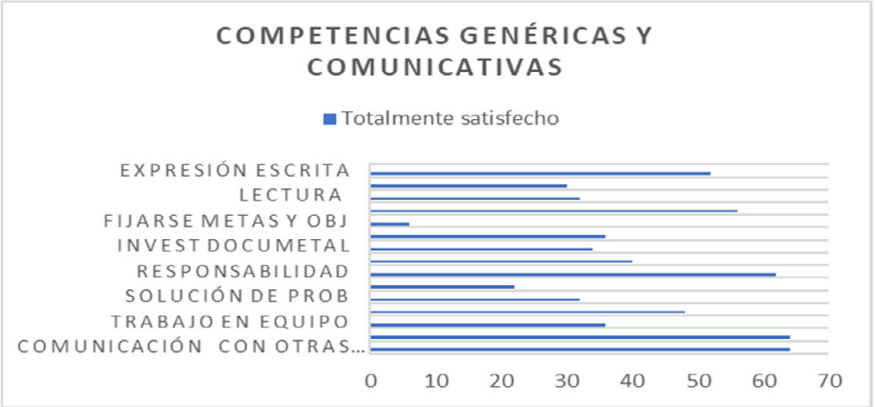
4. RESULTADOS

El resultado de combinación las dos estrategias: ABP y gamificación reflejó datos sumamente interesantes y motivadores para los alumnos, concretando en el proyecto del diseño de salas de escape que tuvo el objetivo de crear salas de escape para jugando concientizar de las acciones que se pudieran seguir para contribuir a con los 17 objetivos de la ODS 2030 de la ONU a partir de un caso real y contextualizado, el que sirvió para crear la historia de las salas de escape .En estos procesos se requirió de : integración de equipos, investigación, expresión oral y escrita, el empleo de diversos códigos, los más importante, garantizar la adquisición de competencias genéricas y sus atributos, toma de decisiones responsable para responder a las problemáticas y los desafíos del momento.

En la siguiente gráfica se representan los datos significativos recabados en donde se podrá observar cuáles fueron las competencias

comunicativas y genéricas, principalmente y en específico, los atributos desarrollados de ellas, como se podrá observar en el gráfico 1.

***GRÁFICO 1**. Competencias genéricas y comunicativas desarrolladas.*



Fuente: Elaboración propia

En este gráfico se muestran los resultados de los atributos de las competencias comunicativas y genéricas desarrollados. Sobre comunicación con otras personas es del 64% es la de muy satisfecho, por lo que, aunque es un dato representativo todavía es manifestación de fortalecimiento por la importancia que reviste, ya que de acuerdo con Gómez (2016) la comunicación no se trata solamente de transmitir información, sino de expresar ideas, opiniones, sentimientos, emociones, tanto de un lado (emisor), como del otro (receptor).

Por lo que se refiere a llegar a llegar a un acuerdo con los compañeros mediante la negociación, el 64 % manifiesta estar muy satisfecho y totalmente satisfecho con el 28%, se puede afirmar que el atributo se ha desarrollado en forma favorable en los estudiantes a través de la combinación de estrategias en donde la alta motivación de los estudiantes por aprender a través de la realización de proyectos de forma colaborativa y haciendo uso de diversas herramientas tecnológicas va de la mano de una autopercepción muy positiva del aprendizaje logrado. Los alumnos se han divertido, al tiempo que han aprovechado el tiempo, consideran interesante lo que han aprendido y les gustaría seguir aprendiendo sobre el tema. García, et. al., (2017)

En el trabajo en equipo, la respuesta predominante es muy satisfactoria con el 48%, mientras que el 36% está totalmente satisfecho, el potencial que tiene la gamificación cuando es aplicada bajo las condiciones adecuadas para el usuario denota mejora en los resultados de aprendizaje de acuerdo con parámetros como motivación, participación, concentración y cambios de comportamiento Pascuas R., Vargas O., & Muñoz I. (2017).

El resultado de la creatividad es: muy satisfecho, con el 46% con una diferencia mínima, de un alumno, en estar totalmente satisfecho con el 48%. Lo que se deduce que la creatividad fue una habilidad desarrollada en el grupo, debido a las estrategias y actividades empleadas, la creatividad se enfrenta a un verdadero desafío ya que aparte de que no se vislumbra todavía como un valor esencial en la formación personal del ser humano, debe difundirse en una sociedad marcada por el uso de tecnologías cada día más desarrolladas Summo, V., Voisin, S., & Téllez-Méndez, B. (2016).

En la resolución o solución de problemas, sobresalen como respuestas son: muy satisfecho con el 36% y totalmente satisfecho con el 32%, lo que confirma Valderrama L., & Castaño A. (2017) que el ABP promueve en el estudiante el aprendizaje activo y significativo, que le permite solucionar problemas reales de conocimiento en torno a una temática o área específica, además de recolectar y procesar información de manera eficiente a partir de la tutoría funcional del profesor.

La confianza personal los resultados revelan que 50% dicen estar muy satisfechos al aumentar su confianza y de la misma amanera el 22%expresan su total satisfacción, nos damos cuenta que cada vez cobran mayor importancia los aspectos referidos a la formación humana por parte de la sociedad y de los empleadores.

En cuanto a la responsabilidad es positiva, el 62 % estuvieron totalmente satisfechos y el 28% expresan estar muy satisfechos con la responsabilidad asumida para cumplir con los compromisos. Los estudiantes mostrarán más interés y se sentirán más comprometidos. Aguilera, C., Manzano A., Martínez, I., Lozano D., & Casiano, Y. (2017).

En la toma de decisiones, las respuestas de mayor impacto fueron muy satisfecho con el 32%; de igual manera, la segunda opción fue totalmente satisfecho con el 40% debido que las actividades realizadas de manera individual y por los equipos requerían forzosamente de la toma decisiones para la elección del tema problema, realización de la sala de escape.

La percepción la investigación documental fue buena, identificando que el 42 %, se encontraron muy satisfechos con haber desarrollado investigaciones de tipo documental y totalmente satisfechos fue el 34%, lo que refuerza que esta se relaciona y sustenta otras habilidades somo la resolución de problemas, la creatividad etc.

En cuanto a la seguridad en sí mismos las opciones sobresalientes son: totalmente satisfecho con el 36% y muy satisfecho con el 28%, habilidad difícil de desarrollar y de fortalecer.

Fijarse metas y objetivos los resultados arrojaron que la mayoría de los estudiantes con el 90% están muy satisfechos, totalmente satisfechos con el 6% y neutral con el 4%.

En la escucha las opciones que prevalecen: Totalmente satisfecho con el 56%, muy satisfechos con el 30%, la escucha es necesaria para la comunicación, para recibir y dar opiniones de los integrantes de los equipos y grupo.

En cuanto a la lectura se demostró un buen desempeño los resultados, son: muy satisfecho con el 48% totalmente satisfecho 32%, a lectura en todos los niveles académicos es necesaria para el óptimo aprovechamiento de los alumnos, así como para el mejoramiento de su desempeño intelectual y cognitivo en todos los aspectos de la vida. Las exigencias del siglo XXI y de un mundo globalizado nos demandan habilidades como el pensamiento crítico, que es necesario para una lectura analítica y académicamente aceptable. (Flores,2016)

En el rubro de la expresión oral es un punto fuerte en el grupo, los resultados indican que se encuentran totalmente satisfecho con el 30% y muy satisfecho con el 56%, el resultado es el 86%, lo que es una

participación significativa que implica un desarrollo consolidado de esta habilidad.

En la expresión escrita existe también resultados satisfactorios por parte de los integrantes del grupo: muy satisfechas con el 32% y totalmente satisfecho con el 52% obteniendo una valoración global del 84%.

Pasando al objetivo referido a identificar las fortalezas y debilidades en la formación de competencias transversales, lo alumnos opinaron, de manera general, que les pareció un trabajo ágil, que les dio oportunidad de conocerse y trabajar en equipos, de realizar actividades que les son complejas como : la lectura, redacción, toma de decisiones, creatividad. A la inversa, como debilidades identificaron que falta tiempo y por lo mismo se trabaja con mucha presión, no todos los integrantes de los equipos y docentes se comprometen de la misma manera con el trabajo a realizar y la falta de herramientas tecnológicas tanto en el plantel como en casa hace difícil el trabajo.

En este sentido, las ventajas de aplicar en el aula el ABP y como producto final haber desarrollado las salas de escape para el fomento de las diferentes competencias, los principales hallazgos del estudio fueron: llegar a acuerdos, el trabajo en equipo, fomento a la creatividad en los retos por resolver, toma de decisiones, fijarse metas y objetivos para la solución de un problema y las habilidades que están estrechamente relacionadas con la comunicación: escuchar, lectura, expresión oral y escrita.

5. DISCUSIÓN

Las estrategias empleadas son exitosas no sólo en el ámbito escolar sino también en el laboral, sin embargo, su implementación requiere de un proceso de formación por parte del docente y de una actitud de compromiso y flexibilidad para poner como centro al estudiante con los conocimientos preexistente, intereses, recursos tecnológicos y adaptarse a las circunstancias sin perder de vista el objetivo educativo al que pretende llegar y las habilidades o competencias a desarrollar en los estudiantes.

La integración del ABP y la gamificación, fue un acierto para el desarrollo y fortalecimiento de competencias, sin embargo, existe una

problemática en la comunidad que tiene que ver con los recursos disponibles tecnológicos ya que en ocasiones a más de ser un apoyo se convierte en un obstáculo cuando no se posee y entonces requerirá de la habilidad del docente y del trabajo de los equipos, de los aportes y de las competencias y atributos que cada integrante del equipo tenga ya desarrolladas para poder llegar al objetivo planeado, por lo tanto, el trabajo del docente es continuo en cuanto al monitoreo, seguimiento y retroalimentación para poder hacer justes a los que haya lugar en cada momento del proceso.

6. CONCLUSIONES

La primera conclusión a la que ha llegado es que lograron tanto el objetivo general como los particulares, se evaluaron las competencias genéricas y comunicativas logradas con la implementación del ABP y la Gamificación en la Unidad de Aprendizaje de Expresión Oral y Escrita I del nivel medio superior del IPN, se elaboraron salas de escape para concientizar sobre las acciones simples que se pueden implementar para contribuir el logro de los objetivos de la agenda 2030 de la ONU, y por último, se valoraron las fortalezas y debilidades en la formación de las competencias transversales.

Con las estrategias implementadas se está fomentando la multidisciplinariedad e interdisciplinariedad lo que construye un modelo integrador e innovador, además que por los temas tratados se está fomentando la inclusión, implica que todos los estudiantes aprendan independientemente de sus condiciones personales, sociales o culturales.

Las combinación las estrategias activas e innovadoras originan la formación integral del alumno en cuanto al desarrollo de conocimientos habilidades y actitudes estrechamente relacionadas con los pilares de la educación de acuerdo a la UNESCO, por otra parte desarrollan también las habilidades blandas o las habilidades para el siglo XXI requeridas por los empleadores como la comunicación expresión oral, escrita, lectura, creatividad, trabajo en equipo, resolución de conflictos, entre otras que son de las más buscadas para el logro de los objetivos de una

organización y para adaptarse a los cambios es por ello que estas juegan un papel fundamental hoy en día.

En un mundo globalizado se debe de promover una formación integral que con el enfoque propio de cada uno de los perfiles de egreso técnico y científicos de las ingenierías fomente las competencias a través de experiencias de aprendizaje que desarrollen habilidades y competencias. Esto solo se logra bajo el entendido del engranaje pedagógico del proceso enseñanza aprendizaje y los contenidos que provienen de una realidad para la resolución de problemas, basados en la lectura para el desarrollo de habilidades del pensamiento complejo: análisis, síntesis, crítica; de las comunicativas: lectura, expresión oral y escrita y de atributos de las competencias genéricas: liderazgo, trabajo en equipo.

La implementación del ABP y de la gamificación, así como el uso de las tecnologías, contribuyeron al desarrollo y fortalecimiento de competencias genéricas y comunicativas pues se impulsó la integración de los desempeños académicos para la solución de problemas reales desde la percepción del estudiante. Es así como aprender toma otro sentido y significado, las habilidades que ha desarrollado para conocer, hacer, convivir, seguir aprendiendo permiten razonar y argumentar sobre planteamientos iniciales, las actividades que se realizaron a través de las estrategias empleadas no radican en el conocimiento de una disciplina o un área disciplinar sino en la integración de los saberes, lo que da una nueva orientación al concepto de educación y a los desempeños que realiza el estudiante fuera y dentro del aula en los que se toma conciencia de posibles alternativas de solución, en la medida de las posibilidades y se contribuye con la sociedad.

7. AGRADECIMIENTOS/APOYOS

Las autoras agradecen al Instituto Politécnico Nacional el apoyo otorgado para la realización de este estudio como resultado de la autorización de los proyectos de investigación titulados “La gamificación en el aula: Una experiencia aplicando el aprendizaje basado en proyectos”, SIP20221267. “Desarrollo de habilidades cognitivo-lingüísticas en la resolución de problemas en matemáticas desde la modalidad virtual. Un

estudio en el NMS". SIP2021051 y "Metodología STEAM para el desarrollo de habilidades socioemocionales para la educación 4.0 en el nivel medio superior del IPN. SIP 20220325.

8. REFERENCIAS

Aguilera-Ruiz, Cundefined., Manzano-León, Aundefined., Martínez-Moreno, Iundefined., Lozano-Segura, M. D., & Casiano Yanicelli, C. (2017). El modelo flipped classroom. International Journal of Developmental and Educational Psychology, vol. 4, núm. 1, pp. 261-266. https://goo.su/uFFw5

Cascales, A. y Carrillo, M. (2018). Aprendizaje basado en proyectos en educación infantil: cambio pedagógico y social. Revista Iberoamericana de Educación Vol. 76, pp. 79-98, https://goo.su/NMmzKU

Diario Oficial de la Federación [DOF](2oo8) .Acuerdo 444 por el que se establecen las competencias que constituyen el marco curricular común del Sistema Nacional de Bachillerato. https://goo.su/awfgs

Espinoza Mina, Marcos Antonio, & Gallegos Barzola, Doris. (2020). Habilidades blandas en la educación y la empresa: Mapeo Sistemático. Revista Científica UISRAEL, 7(2), 39-56. https://goo.su/BVrj

Fernández, A. (2006) T. Metodologías activas para la formación de competencias. Educatio Siglo XXI.[34], pp.35-56 https://goo.su/tRVkUX

Flores, D. (2016). La importancia e impacto de la lectura, redacción y pensamiento crítico en la educación superior. Zona Próxima. (24),128-135. https://goo.su/BVrj

Fuentes G., Moreno L., Rincón D. &Silva M. (2020) Evaluación de las habilidades blandas en la educación superior. Formación Universitaria Vol. 14(4), 49-60 (2021) https://goo.su/Wi8LC

García, A. (2011). Modelo educativo basado en competencias: importancia y necesidad. Revista Actualidades Investigativas en Educación, [11] 1-24 https://goo.su/UOe5

García, A (2016). Estrategias didácticas bajo el enfoque de competencias: aplicación del uso de herramientas de forma interactiva. Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo. [6] https://goo.su/80Ise78

García-Varcálcel, A.y Basilotta V (2017), “Aprendizaje basado en proyectos (ABP): evaluación desde la perspectiva de alumnos de educación primaria”, Revista de Investigación Educativa [I]pp. 113-131. https://goo.su/UaDFS

Instituto Politécnico Nacional. [IPN]. (2004) Materiales para la Reforma. Un nuevo Modelo Educativo para el IPN. México: Instituto Politécnico Nacional.

Instituto Politécnico Nacional [IPN]. (2008). Proyecto aula. México, Ciudad de México: Instituto Politécnico Nacional.

Instituto Politécnico Nacional [IPN]. (2010) Manual: Operatividad del Proyecto-Aula. Ciudad de México: Instituto Politécnico Nacional.

Ortiz, A., Jordan J. & Agreda M (2018). Gamificación en educación: una panorámica sobre el estado de la cuestión. Dialnet [4]. pp. 1-16 https://goo.su/q3ChAz

Pascuas Rengifo, Y. S., Vargas Jara, E. O., & Muñoz Zapata, J. I. (2017). Experiencias motivacionales gamificadas: una revisión sistemática de literatura. Innovación Educativa, 17[75],63-80. https://goo.su/gmCdJv

Semante D. y Gómez V. (2021). Estrategias didácticas activas para mejorar el desempeño académico en la asignatura de Estudios Sociales Episteme koinoniaissn. [4]https://goo.su/uOafkz

Summo, V., Voisin, S., & Téllez-Méndez, B. (2016). Creatividad: eje de la educación del siglo XXI. Revista Iberoamericana de Educación Superior [VII]. https://goo.su/QpqXMah

UNESCO (2022). Qué necesita saber acerca del aprendizaje digital y la transformación de la educación. https://goo.su/NFSSB

Valderrama Sanabria, M. L., & Castaño Riobueno, G. A. (2017). Solucionando dificultades en el aula: una estrategia usando el aprendizaje basado en problemas. Revista CUIDARTE, 8(3),1907-1918.https://goo.su/ey9z

USING A ROBOT TO HELP HIGH-SCHOOL CHEMISTRY LEARNERS

ELIAS DE OLIVEIRA
Departamento de Arquivologia
Universidade Federal do Espírito Santo, UFES, Brasil

FLAVIO IZO
Programa de Pós-Graduação em Informática
Universidade Federal do Espírito Santo, UFES, Brasil

1. INTRODUCTION

Learning is a difficult process. Each student has their own pace and learning style. As guides, teachers work to ensure that these students follow the right path. In the course of this process, they are frequently evaluated and their route is therefore corrected.

By creating a number of evaluation exercises, however, teachers may be unable to apply them as often as necessary in order to yield their desired results. Therefore, the solution is to use technology to aid these teachers in their labor. *r*AVA is a chatbot that can read fixed content materials and understand their content. This chatbot is able to generate questions for evaluation (Izo et al., 2022; Pirovani et al., 2017). For instance, some evaluation processes are based on questioning students about the subject matter of the content material to assess the level of knowledge acquired by the students. Most instructors will evaluate the answers a couple of days later after the students have forgotten what they answered on the test. The prompt feedback about what the reader is absorbing from its reading process is key to the formative foundation (Perrenoud, 1998) of the learning process. Therefore, the more students experience the Question and Answering (QA) events, the faster they can check their level of knowledge, correct their route of the learning process, and increase their chances of success in learning.

This approach has already been applied to the historical context in the past (Oliveira et al., 2020). Now improved techniques allow us to extract meta-semantic structures in a chemistry context (Izo et al., 2022). With these structures, a number of questions are automatically generated and assigned to students. Additionally, these questions are used to build the bot's knowledge. *r*AVA can be used as a student's companion, asking them questions and answering them about their learning materials, performing formative and personalized evaluations automatically.

This work discusses experiments with a novel technology that helps students in their learning process. Quick feedback to questions is an important learning process feature (Van Den Berg, 2003). Due to a lack of time in class, various tasks are not discussed well enough between teachers and their students. To resolve this problem, we developed a chatbot to aid teachers with automatically formulating questions and evaluating the students' answers. Our experiments showed that both students and teachers benefited from the prompt feedback.

This paper is structured as follows. In Section 2, some related works are briefly discussed and compared with our proposed strategy. In Section 4, we describe how the experiments were performed and the results achieved. The conclusions are presented in Section 5.

2. THE LITERATURE REVIEW

Nowadays, digital transactions are a reality, and they are steadfastly growing in the educational sector as well. Smutny and Schreiberova (2020) examined educational chatbots for Facebook Messenger to support learning. Their work selected 47 educational chatbots using the Facebook Messenger platform. They found that the proposed approaches varied from the basic level of sending personalized messages to recommending learning content. The authors claim that

> [. . .] useful chatbot systems can provide benefits of instant availability and ability to respond naturally through a conversational interface with the same advantages as an interview.

The previous authors categorize chatbots according to the following spectrum: [1)] 1. *by input*: [a)] (a) Button-Based Decision tree

hierarchies are presented to the user in the form of buttons; (b) Keyword Recognition-Based User types in a phrase or just a word and the chatbot matches the input with a pre-loaded response; (c) Contextual Utilize machine learning and artificial intelligence to self-improve based on what users are asking for and how they are asking it; (d) Voice-Enabled User inputs through voice and chatbot using voice recognition answers user's queries or performs creative tasks. 2. *by messaging channels*: [a)] (a) Standalone application: a desktop or a mobile system; (b) Web-based service: (examples: popup window with customer service help, Cleverbot); (c) Integrated with other applications (examples: Facebook Messenger, WhatsApp, WeChat, Skype, Slack, Microsoft Teams, Cisco Webex Teams).

According to our proposed approach, our chatbot matches input with a pre-loaded response regarding the Input form. As for the *messaging channels*, we use our bot in a Telegram App as part of the *Integrated applications* class.

In another study, Dehon et al. (2018), using Facebook Messenger, proposed the integration of this application with *Learning Management System*s (LMS)s, such as Moodle[14]. Differently from the previous work objectives, the objective of the cited work was to notify students enrolled in an LMS's virtual room via Messenger about activities posted in that LMS system. They claim that this integration is *an interesting strategy to bring together students and teachers, in the context of using LMSs, is sending notifications of actions carried out in virtual rooms for students' messaging applications through a chatbot*. Based on a questionnaire survey, the authors concluded that 91% of the students have and use mobile phones or tablets for communications. WhatsApp is used by 95.3% of them, whereas 76.4% used Facebook Messenger. 94% of the respondents use these apps every day. To sum up, these apps are popular among these students and, thus, should be considered as a way of effective communication.

[14] https://moodle.org/

The integration of this technology into a popular LMS is a contribution. Nevertheless, the application is limited only to notify students of the triggered events on the LMS database. There was no indication of providing the CVChabot with intelligence to have a level of conversation with the users other than just pointing out the database status of the LMS.

The authors Rosa et al. (2017) presented and discussed a chatbot based on the platform PandoraBots (2021) to support a software testing university class. The authors do not explicitly say how the knowledge database was created. Thus, we suppose it was manually crafted using AIML language built in the PandoraBots platform.

Rather than different use of a chatbot is the work discussed in Kuyven et al. (2020). The idea is to translate trigonometric expressions questions written in natural language, entered by students, into equation models. These models are, thus, processed in the context of semantic interpretation and mapping from natural language to formal representations of mathematical problems. The effort focuses on natural language interpretation. The errors during parsing are the approach's drawback. They manually formulated 79 Pythagorean theorem questions, 40 inverse function questions, 123 basic function questions, and 17 triangle similarity questions to training and test a *Long Short-Term Memory* neural network (LSTM) responsible for the parsing questions – (*reasoning module*) Kuyven et al. (2020). Note that the knowledge of the chatbot is the mathematical solvers they can aggregate to the *resolution module* block Kuyven et al. (2020). Hence, this chatbot reasons not on textual facts but mathematical domains.

The authors in (Paschoal et al., 2016) present an intelligent agent, a chatbot called Ubibot, that aims to help Software Engineering's discipline's students, considering the actual context in which learning takes place. Ubibot was developed using Artificial Intelligence Markup Language (AIML) and inserted in the virtual environment Moodle. It identifies the user's context and adapts according to this context, providing feedback in a manner oriented to the student's level of knowledge and performance. Initially, the student's level of previous knowledge is considered and, later, the level of performance in the discipline during interaction

with the environment (dynamically). Q-learning algorithm (Clifton and Laber, 2020) was used to recognize states that represent the user's context, providing learning based on reinforcement.

A chatbot named ChatterEDU was also developed by Martins and Martins (2017) to answer or ask questions in Portuguese about a basic education text in the area of Geography. From an input text composed of simple sentences, the questions and answers are generated in the chatbot AIML knowledge base, as proposed in this work. However, the questions and answers are generated by observing the semantic role. A morphosyntactic analysis is made, and the semantic roles of each word are obtained. Seven semantic roles are treated (agent, place, temporal location, temporal origin, extent or quantity, a period of time and theme), from which is defined what pronoun or adverb should be used to elaborate the question. Although the limitations as to the type of sentence and semantic roles treated, it is possible to generate questions and answers from any text composed of simple and grammatically correct sentences.

The authors Atmosukarto et al. (2021) designed an AI chatbot to replicate the real-time interaction between a student and an instructor. However, this chatbot cannot answer the chemistry questions directly but guide the students toward the final answer. The project's goal was to increase the completion rate in online chemistry courses, as students cited the need for an immediate response from the instructor while taking the course. This project can increase the student's interaction time with the system, decreasing human effort but not identifying the chemical content response.

An AI based Chatbot to Self-Learn and Self-Assess Performance in Ordinary Level Chemistry is presented in (Mahroof et al., 2020). The Edubot has a self-learning component that allows students to access interactive tutorials, as in a classroom environment, where the chatbot answers students' questions. The self-evaluating component provides an exam-based environment in which the Edubot auto-generates questions and answers. The project achieved an accuracy of more than 70 percent, aiming to increase the chemistry subject's pass rate in the G.C.E Ordinary Level exam. However, Edubot does not answer questions recognizing named chemical entities.

3. OUR PROPOSAL

This proposal is a continuation of previous works (Pirovani and Oliveira, 2021; Oliveira et al., 2020). The core feature of our proposal is the automatic building of the bot's knowledge by simply reading the teaching course material. Note that this task is usually *hand-constructed, which is time-consuming and reduces the algorithm's versatility*, as pointed out by (Zand et al., 2020). In the current work, we have still based our strategy on the work proposed by (Pirovani et al., 2017) and now improved by Izo et al. (2022).

In the first work (Pirovani et al., 2017), the authors carried out some experiments using a book of history where a total of 6917 questions were generated, but only 430 questions were use for being well-formed. Each sentence in that book was subjected to an algorithm based on *Conditional Random Fields* (CRF), trained for the Brazilian Portuguese language *Named Entity Recognition* (NER), that extracts *Named Entity* (NE) out of those sentences.In that work, a total of 10 entities were found. For instance, names of people, names of locals, events, and so forth. Another algorithm was applied to convert the annotated sentences into questioning sentences around the annotated entities. For instance, a sentence found in that book:

> **Sentence:** Os Stuarts retornaram ao poder. (in English: *The Stuarts has returned to power*)
>
> **Annotated Sentence:**
>
> Os <EM ID="doc-bbb-3" CATEG="PERSON">Stuarts</EM> retornaram ao poder.
>
> **Question:** Quem retornou ao poder? (in English: *Who has returned to power?*)

By using this approach we can quickly build a body of knowledge with questions to use by the chatbot. Note that, by building the questions, we know the answer to these questions. After that, all we need to do is to device a structured knowledge for the AIML database. Another examples is:

Sentence: Exportação de erva mate de 1842-1861. (in English: (Yerba mate export from 1842-1861))

Annotated Sentence:

Exportação de erva mate de

<EM ID="doc-bxt-45" CATEG="TIME">1842-1861</EM>

Question: Quando (*houve a*) exportação de erva mate? (in English: (When yerba mate was exported?)

In the second work, the authors Izo et al. (2022) automatically created 64 *fill-in-the-blank* and *free-text* chemistry questions. They recognized the chemical entities through Local Grammar (LG), named LG*q*, that considered the 118 elements of the periodic table and constructed rules following the standards of names of chemical compounds established by IUPAC[15]. These rules were created manually at *Unitex*[16] and are described in graphs (or finite automata) transducers used as an annotation method for entities. To validate the tool, they used two recognized books in Organic Chemistry. The questions were elaborated through triplets with spaCy in Python language. Below are two examples of chemistry questions.

Sentence: A Benzonitrila é nome comum aceitável para C6H5CN. (in English: *Benzonitrile is an acceptable common name for C□H□CN.*)

Annotated Sentence:

A <EM ID="book1-27" CATEG="CHEMICAL-COMPOUNDS">Benzonitrila</EM> é nome comum aceitável para C6H5CN.

Question: Qual composto químico é nome comum aceitável para C6H5CN? (in English: *What chemical compound is an acceptable common name for C□H□CN?*)

In this sentence above, LG*q* recognized a chemical compound and generated the question. In the following sentence, the recognized entity was for a chemical element.

[15] http://qnesc.sbq.org.br/online/qnesc13/v13a05.pdf

[16] https://unitexgramlab.org

Sentence: A bateria dos automóveis é uma associação de seis pilhas de chumbo, colocadas uma ao lado da outra, revestidas por um material resistente. (in English: *The car battery is an association of six lead batteries, one next to the other, coated with a resistant material.*)

Annotated Sentence:

A bateria dos automóveis é uma associação de seis pilhas de <EM ID="book1-36" CATEG="CHEMICAL-ELEMENTS">chumbo</EM>, colocadas uma ao lado da outra, revestidas por um material resistente.

Question: A bateria dos automóveis é associação de seis pilhas de qual elemento químico? (in English: *The car battery is a combination of six batteries of which chemical element?*)

The entity classification takes an important role in this process of forming a questioning sentence. Therefore, it is a promising direction for future work to deal with even more complex questions relating entities across sentences.

4. EXPERIMENTS AND RESULTS

Our methodology stems from previous authors' works. Their systems mined free texts and extracted the named entities from them (Campos and Oliveira, 2015). These systems construct question sentences around these grammatical entities using natural language processing strategies (Pirovani et al., 2017). An improvement to the latter work was recently proposed (Izo et al., 2022) to extract chemistry entities from textbooks. These formed questions are those that either the bot will ask the students or, likewise, the bot uses to match when students raise the bot any question (Oliveira et al., 2020).

We selected 11 chemistry questions out of 64 others generated by the system (Izo et al., 2022). It has automatically elaborated through Natural Language Processing techniques (Pustejovsky and Stubbs, 2012), taken from two books (Costa and Menezes, 2015) and (Levorato et al., 2006) to evaluate the proposed approach. Then, ten high-school students participated in the experiment, answering the questions submitted by the bot and asking questions to the bot.Table 1 shows the results of the

experiment for each question and Table 2 shows the results of the experiment for each student.

TABLE 1: *Table with the individual answers to the questions.*

Question	Correct Answers	Incorrect Answers	Unanswered
Q1	7 (87.50%)	1 (12.50%)	2 (20%)
Q2	9 (100.00%)	0 (0.00%)	1 (10%)
Q3	8 (80.00%)	2 (20.00%)	0 (0%)
Q4	5 (62.50%)	3 (37.50%)	2 (20%)
Q5	10 (100.00%)	0 (0.00%)	0 (0%)
Q6	8 (88.89%)	1 (11.11%)	1 (10%)
Q7	10 (100.00%)	0 (0.00%)	0 (0%)
Q8	6 (66.67%)	3 (33.33%)	1 (10%)
Q9	7 (70.00%)	3 (30.00%)	0 (0%)
Q10	6 (60.00%)	4 (40.00%)	0 (0%)
Q11	7 (70.00%)	3 (30.00%)	0 (0%)
AVG	7.55 (80.51%)	1.82 (19.49%)	0.64 (6.36%)

For the preparation of the table, we considered the sum of the questions answered with correct answers or errors.

Students correctly answered 80.51% of the questions, and the average of correct answers among students was 80.27%. All students correctly marked three questions (Q2, Q5, and Q7). Almost 60% of the questions were below the average of correct answers. We can infer that these questions were well formulated or at an easy resolution level, and this needs to be further investigated in the future.

TABLE 2: *Table with individual student answers.*

Question	Correct Answers	Incorrect Answers	Unanswered
S1	7 (63.64%)	4 (36.36%)	0 (0.00%)
S2	8 (88.89%)	1 (11.11%)	2 (18.18%)
S3	10 (90.91%)	1 (9.09%)	0 (0%)
S4	11 (100.00%)	0 (0.00%)	0 (0%)
S5	10 (90.91%)	1 (9.09%)	0 (0%)
S6	11 (100.00%)	0 (0.00%)	0 (0%)
S7	9 (81.82%)	2 (18.18%)	0 (0%)
S8	7 (87.50%)	1 (12.50%)	3 (27.27%)
S9	6 (54.55%)	5 (45.45%)	0 (0%)
S10	4 (44.44%)	5 (55.56%)	2 (18.18%)
AVG	8.30 (80.27%)	2.00 (19.73%)	0.70 (6.36%)

We also observed that 20% of the students responded correctly to all the questions, and 30% of the students were below the average of correct answers.

We also provide a field for students to report any errors in the question. Three students (6.36%) left questions unanswered. Students indicated questions Q1 and Q4 as the ones with the most inconsistencies.

After analyzing the results, we understand that there are still some limitations to be improved, such as assistance in writing short answers, extracting words into long sentences, and automatic spelling correction. However, we understand that the bot reached the objective proposed initially and can contribute to the student's learning.

5. DISCUSSION

The current work is an instrumental contribution to building tools to help teachers automatically formulate evaluation questions. The focus was on reducing the effort of doing that, while the proposed technique thoroughly covers the content materials referenced in the class module. In recent work (Pirovani et al., 2017), we produced 6917 questions in free-text and fill-in-the-blank form based solely on one book of history. This

amount of questions may be adequate to cover all the aimed content and thus help students to prepare for the official exam (Oliveira et al., 2020).

Although many questions were generated in our current experiments, we still have a problem with formulating well-formed syntax questions and more complex questions than factual ones (Cortes et al., 2021). In addition, we still use unique sentences to construct our questions, but there are further opportunities to explore far-distant sentences, which could increase the quality of the questions.

Besides the importance of well-formed syntax questions, another area for improvement is to assess the statistical power of questions to indicate the skill level of the student. To address this problem, we plan to use Item Response Theory (IRT) to measure the potential of that question to better assess the student or group of students. Taking into account the individual pace and form of learning, this statistical tool will serve as a selector of fitted questions to support the learning process. This was prepared previously by Silva et al. (2020a) and can be incorporated into our current approach.

One positive advantage of using IRT, as part of our approach, is that we do not need to apply the same set of questions to a group of students. This is because we can still measure each individual skill or ability. In fact, we can use this methodology to compare the abilities of different groups of students by applying different questions. Therefore, the use of IRT while selecting the questions/items will bring our strategy to another level of evaluation, besides opening up the possibility to personalize the test being given. Personalized tests enable a student to perform the right activities to enhance her learning to the desired level (Silva et al., 2020b).

To sum up, all these technological advancements are meant to make it easier for students to succeed. Thus, the robot may not be seen as something to punish, but rather as a companion along the path of their learning process. As opposed to the past, when the human teacher could not respond immediately to a specific student now, with this enhanced technology, students can quickly adapt their learning route.

6. CONCLUSIONS

We discussed in this work some experiments where an artificial-intelligent agent automatically formulates questions from reading the adopted textbooks in class. The agent, as a chatbot, took the initiative and applied some questions to students to evaluate their learning level on that subject. Similarly, the students could also raise questions to the robot to check their understanding of a topic, or even chat about a different topic. The experiments showed us that the bot could effectively be a new tool to interact with students in the evaluation stage of the learning process and during the school routine.

Our approach is based on the identification of NERs within the text of the documents. Based on these entities, we restructure question-sentences for the knowledge database. In our experiments, we built 157 questions from two books used in class (Costa and Menezes, 2015; Levorato et al., 2006). We selected only 11 chemistry questions out of those generated by the system (Izo et al., 2022). It has automatically elaborated through Natural Language Processing techniques (Pustejovsky and Stubbs, 2012) to evaluate the proposed approach. Then, ten high-school students participated in the experiment, answering the questions submitted by the bot and asking questions to the bot.

In addition to the original questions, many other variations of the same question-sentence may be built to generalize the way one can formulate a semantically similar question Martins and Martins (2017). Nevertheless, we acknowledge there are other kinds of questions out of the NERs structure used in this paper. These new questions' forms are also one of our goals for future work.

6. REFERENCES

Atmosukarto, I., Sin, C. W., Iyer, P., Tong, N. H., and Peng Yu, K. W. (2021). Enhancing Adaptive Online Chemistry Course with AI-Chatbot. In *2021 IEEE International Conference on Engineering, Technology & Education (TALE)*, pages 838–843.

Campos, J. and Oliveira, E. (2015). Extração de Nomes de Pessoas em Textos em Português: uma Abordagem Usando Gramáticas Locais. In Computer on the Beach 2015, Florianópolis, SC. SBC.

Clifton, J. and Laber, E. (2020). Q-Learning: Theory and Applications. *Annual Review of Statistics and Its Application*, 7:279–301.

Cortes, E. G., Woloszyn, V., Barone, D., Möller, S., and Vieira, R. (2021). A Systematic Review of Question Answering Systems for non-Factoid Questions.

Journal of Intelligent Information Systems, pages 1–28.

Costa, S. M. O. and Menezes, J. E. S. A. (2015). *Química Orgânica I*. Editora EdUECE, Fortaleza, 2 edition.

Dehon, P., Silva, A., Inocêncio, A. C., Castro, C., Costa, H., and Júnior, P. P. (2018). CVChatbot: Um Chatbot para o Aplicativo Facebook Messenger Integrado ao Ava Moodle. In *XXIX Simpósio Brasileiro de Informática na Educação (SBIE)*, volume 29, page 1623.

Izo, F., Leão, J., Pirovani, J. P. C., and Oliveira, E. (2022). Automatic Generation of Large-Scale Assessment Questions. In *XVIII Brazilian Symposium on Information Systems*, SBSI, Curitiba, Brazil. Association for Computing Machinery.

Kuyven, N. L., Barros Vanzin, V. J., Antunes, C. A., Cemin, A., Silva, J. L. T., and Tarouco, L. M. R. (2020). Assistente Conversacional para Resolução de Problemas Trigonométricos em Linguagem Natural. *Revista Brasileira de Informática na Educação*, 28:208.

Levorato, A. R., Auwerter, A., Nery, B. K., Cebulski, E. S., Politano, J. T., Buzatto, M. B. P., Nepomoceno, M. G. S., and Stadler, Z. (2006). *Química – Ensino Médio*. SEED-PR, Curitiba, 2 edition.

Mahroof, A., Gamage, V., Rajendran, K., Rajkumar, S., Rajapaksha, S., and Wijendra, D. (2020). An AI based Chatbot to Self-Learn and Self-Assess Performance in Ordinary Level Chemistry. In *2020 2nd International Conference on Advancements in Computing (ICAC)*, volume 1, pages 216–221.

Martins, J. and Martins, C. (2017). Geração de Perguntas e Respostas para a Base de Conhecimento de um Chatterbot Educacional. In *Proceedings of the 11th Brazilian Symposium in Information and Human Language Technology*, pages 22–26.

Oliveira, E., Spalenza, M., and Pirovani, J. (2020). *r*AVA: A Robot for Virtual Support of Learning. In *20th International Conference on Intelligent Systems Design and Applications – (ISDA)*, pages 102–113, On the WWW. Springer, Springer International Publishing.

PandoraBots (2021). http://www.pandorabots.com. [Acc. at 31-Aug-2021].

Paschoal, L. N., Chicon, P. M. M., Krassmann, A. L., and Binelo, M. O. (2016). Ubibot: Agente Inteligente Consciente do Contexto de Aprendizagem do Usuário Integrado ao Ambiente Moodle. In *Anais do XXI Congreso Internacional de Informática Educativa, TISE*.

Perrenoud, P. (1998). *Avaliação: Da Excelência à Regulação das Aprendizagens – Entre Duas Lógicas*. Artmed Editora, Porto Alegre, RS.

Pirovani, J. and Oliveira, E. (2021). Studying the Adaptation of Portuguese NER for Different Textual Genres. *The Journal of Supercomputing*, pages 1–17.

Pirovani, J., Spalenza, M., and Oliveira, E. (2017). Geração Automática de Questões a Partir do Reconhecimento de Entidades Nomeadas em Textos Didáticos. In *XXVIII Simpósio Brasileiro de Informática na Educação (SBIE)*, pages 1147–1156, Ceará, CE. SBC.

Pustejovsky, J. and Stubbs, A. (2012). *Natural Language Annotation for Machine Learning: A Guide to Corpus-Building for Applications*. O'Reilly Media, Inc.

Rosa, L. H. C., Lemos, E., Bernardi, G., and Medina, R. (2017). Ensino de Testes de Software por Meio de Digital Storytelling e Chatterbots. In *XXVIII Simpósio Brasileiro de Informática na Educação (SBIE)*, volume 28, page 797.

Silva, W., Spalenza, M., Bourguet, J.-R., and Oliveira, E. (2020a). Lukewarm Starts for Computerized Adaptive Testing based on Clustering and IRT. Springer, New York, NY.

Silva, W., Spalenza, M., Bourguet, J.-R., and Oliveira, E. (2020b). Towards a Tailored Hybrid Recommendation-Based System for Computerized Adaptive Testing through Clustering and IRT. In The 12th International Conference on Computer Supported Education – (CSEDU 2020), pages 260–268, Prague, Czech Republic. INSTICC, SciTePress.

Smutny, P. and Schreiberova, P. (2020). Chatbots for Learning: A Review of Educational Chatbots for the Facebook Messenger. *Computers & Education*, 151:103862.

Van Den Berg, E. (2003). Teaching, Learning, and Quick Feedback Methods. *Australian Science Teachers Journal*, 49(2):28–34.

Zand, A., Sharma, A., Stokes, Z., Reynolds, C., Montilla, A., Sauk, J., and Hommes, D. (2020). An Exploration Into the Use of a Chatbot for Patients With Inflammatory Bowel Diseases: Retrospective Cohort Study. *J Med Internet Res*, 22(5):e15589.

PERCEPCIÓN DE LOS ESTUDIANTES DEL PRÁCTICUM DE LA CARRERA DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN DE LA UTPL FRENTE A LA PERTINENCIA DE LAS ACTIVIDADES DE ENSEÑANZA APRENDIZAJE

MARGOTH IRIARTE SOLANO
Universidad Técnica Particular de Loja

OSLER QUERUBIN VALAREZO MARÍN
Universidad Técnica Particular de Loja

JOSÉ MARCELO JUCA AULESTIA
Universidad Técnica Particular de Loja

1. INTRODUCCIÓN

1.1. APRENDER EN EL PRÁCTICUM, UNA FORMA SIGNIFICATIVA DE RELACIONAR LA TEORÍA CON LA PRÁCTICA

En la formación docente, practicum es una "importante ocasión para el aprendizaje de la profesión docente" (Gónzalez y Fuentes, 2011, p. 47), uno de los componentes de mayor trascendencia para la construcción del conocimiento (Latorre, 2007); porque dado su carácter, se convierte en un puente entre el mundo académico y laboral (Rosselló et al., 2018). Es un escenario crucial pero a la vez privilegiado para construir el conocimiento docente (Mendoza[a] et al., 2020); dado que pone en contacto al futuro docente con la realidad profesional (Paredes-Labra et al., 2016). En este contexto, las posibilidades de quienes van a ejercer la docencia, porque permite aprender por medio del "ensayo en situaciones «reales»" (Valle y Manso, 2018); y, a través de metodologías activas y pertinentes generan aprendizajes significativos en los estudiantes (Diez, 2014). Pero, el aprendizaje no depende únicamente de la aprobación de la asignatura sino de las actividades que en este se desarrollen (Penzo, 2009),

de ahí que, los retos y las problemáticas que en este proceso se planteen permiten el logro de competencias docentes (Sesma et al., 2014).

En esta dinámica, la relación teoría práctica es fundamental en la formación docente porque se fortalece el conocimiento disciplinar y el conocimiento pedagógico (Espinosa-Ríos, 2016). La práctica debe tener como referente una teoría y ambos actuar como objetos de reflexión (Popkewitz, 2015). "La teoría se contrasta y matiza en la práctica y la práctica es orientada, comprendida y resignificada a la luz de la teoría" (Mérida, 2007). La teoría comporta fundamento a la competencia y la práctica consolida las tareas asociadas a esta (Zabalza, 2012). Entonces, a partir de la reflexión metacognitiva o autorregulación (Díaz-Barriga, 2012) que se desarrolla a través de la vinculación de la teoría con la práctica se generan nuevas y mejoras acciones docentes.

Otro aspecto importante a considerar en el prácticum es el acompañamiento pedagógico (Leiva y Vasquez, 2019) como un aspecto "vertebral de la formación docente" (Martínez y González, 2010, p. 556) por su doble finalidad, una de socialización y otra de construcción del conocimiento profesional (Sanmamed y Abeledo, 2011). Entonces, el acompañamiento docente "constituye un proceso de interacción social entre dos o más personas que cooperan en una actividad conjunta, con el propósito de producir conocimiento" (Rodríguez et al., 2008, p. 352). En este sentido, en el prácticum es crucial el acompañamiento al estudiante para que su contacto al mundo real y a su conocimiento sea significativo (Zabalza, 2016). De ahí que, las actividades que se planifican en el prácticum deben estar dirigidas a interactuar en contextos reales (Beraza, 2011), con los niños, compañeros y docentes, para que, desde la reflexión crítica se autoevalúe y coevalúe la práctica.

Esta interacción no puede ser a priori, necesita de una organización y estructura que responda a los requerimientos formativos actuales; es ahí donde el trabajo colaborativo en el prácticum toma fuerza porque "permite reflexionar y desarrollar la cooperación entre pequeños grupos de profesores convertidos en agentes dinamizadores del aprendizaje" (Sayago, 2006, p. 133). El trabajo colaborativo "tiene ventajas apreciables, las buenas prácticas y su calidad es fruto de este proceso" (Valverde, 2011). Actualmente las TIC han facilitado el trabajo

colaborativo y el acompañamiento docente; así como el desarrollo de competencias docentes relacionadas con "la gestión de la información, la autonomía en el aprendizaje, la responsabilidad ética profesional, […] la alfabetización digital, el manejo de los medios o el dominio de una jerga específica del lenguaje audiovisual e informático" (Raposo-Rivas et al., 2020, p. 26), en este contexto, no se puede hablar de un aprendizaje constructivista sin que un proceso social y colaborativo este implícito (Elwes et al., 2012). Porque implica que "los estudiantes se ayuden mutuamente a aprender, compartir ideas y recursos, y planifiquen colaborativamente" (Del Valle y López, 2005, p. 290) en este caso en el qué y el cómo diseñar y ejecutar un proceso didáctico.

1.2. Las secuencias didácticas, una forma de organizar el aprendizaje en el prácticum

Seguir una secuencia didáctica en el proceso de aprendizaje del practicum garantiza una aproximación y apropiación significativa del conocimiento (Rodríguez, 2014), tanto los elementos curriculares como los momentos para su abordaje, confluyen entre sí para lograr el objetivo propuesto (Díaz-Barriga, 2013). Estos momentos aproximan al estudiante a la realidad educativa de forma paulatina para que la experiencia cumpla con los objetivos de aprendizaje (Zabalza, 2016).

En este contexto, es necesario delimitar un proceso didáctico para abordar el prácticum de forma secuencial y pertinente, de ahí que, para la construcción del conocimiento docente se plantean tres fases: la fase introductoria, la fase de desarrollo y la fase de cierre

En la fase introductoria inicia el proceso de acompañamiento pedagógico "como proceso integrador y humanizador de la formación docente" (Martínez y González, 2010, p. 532) por ende se generan situaciones problémicas que ayudan al estudiante a prepararse para la práctica docente (Montilla y Arrieta, 2015; Alberto et al., 2007); aquí se realiza un análisis documental del currículo, de la realidad institucional y familiar de los niños/as y adolescentes para integrarlos en los procesos de enseñanza aprendizaje (Rial y Barreira, 2012); Así mismo, esta fase busca desarrollar competencias socio-profesionales (Medina y Domínguez, 2006) que contribuyan a fomentar el trabajo colaborativo en ambientes

virtuales (Lucero, 1999). En esta fase el estudiante exterioriza los conocimientos previos que tiene para integrarlos como insumos fundamentales para el diseño, desarrollo y evaluación de la clase (Araya Ramírez, 2014), además es el espacio idóneo para iniciar formando comunidades de aprendizaje para el desarrollo de la práctica docente.

En la fase del desarrollo, la organización del grupo de práctica es fundamental, es en este momento donde se ejecutan sesiones continuas de trabajo colaborativo tanto con los compañeros como con el docente tutor. Estas sesiones sirven para compartir decisiones que mejoren la acción formativa de los niños/as y adolescentes, además resulta un excelente espacio para reflexionar procesos y resultados (Ordeñana-García et al., 2016). La fase de desarrollo es considerada como la parte más relevante y compleja en el proceso de aprendizaje del prácticum, porque tanto docentes tutores como académicos despliegan sendos procesos de acompañamiento y reflexión de la práctica para el desarrollo de capacidades y habilidades del docente (Rodríguez Reyes, 2014).

Esta fase es considerada como la más activa porque la comunicación, el análisis, la aplicación, la síntesis, y especialmente la vinculación de la teoría con la práctica toman sentido y significado (Loyola et al., 2015), es el momento de lograr la cohesión grupal (Ordeñana-García et al., 2016) ya que, a más de diseñar un proceso didáctico debe ser ejecutado y evaluado para su respectiva reflexión sobre la práctica. Además, el acompañamiento pedagógico en esta fase toma vida "como una dinámica de formación, recrea el sentido relacional de la acción educativa y da sentido vinculante a los nuevos conocimientos y competencias" (Martínez y González, 2010, p. 527).

Finalmente la fase de cierre se promueve la autoevaluación para que el estudiante tome conciencia de su avance, y la coevaluación para conocer su desempeño (Pasek de Pinto y Mejía, 2017); para ello es importante generar procesos de reflexión "sobre la experiencia en un contexto real, pues estamos ante una formación desde la práctica repensada, reflexionada y desde la práctica compartida" (Figueira y Rivas, 2011, p. 157), ya en esta etapa se valora las experiencias y conocimientos obtenidos por los estudiantes, sin perder de vista el criterio con el que se miden estos alcances (Jodrell et al., 1987). Las actividades de cierre buscan la

sistematización de actividades, la reflexión de la práctica y discusión de los estudiantes sobre todo el proceso trabajado y los problemas encontrados, para que a partir de la reflexión logre apropiarse del conocimiento (Araya Ramírez, 2014) y a la vez se forme holísticamente (Otero, 2014).

El prácticum, desde su concepción curricular y didáctica, implica no solo el acercamiento a una institución educativa, sino todo un conjunto de actividades que le permitan al estudiante construir el conocimiento docente en contextos reales, de ahí que su paso por éste debe ser cuidadosamente diseñado y ejecutado.

2. OBJETIVO

- Analizar la percepción de los estudiantes del prácticum de la carrera de Ciencias de la Educación de la UTPL frente a la pertinencia de las actividades de enseñanza-aprendizaje.

3. METODOLOGÍA

Con la finalidad de obtener información desde los actores educativos, se trabaja en un diseño de investigación mixta, que en su parte cualitativa, que según Roda (2007) orienta a la producción de datos descriptivos, como son las palabras y los discursos de las personas, quienes los expresan de forma hablada y escrita, además, de la conducta observable.

A partir de la revisión teórica de la práctica docente y su importancia en la formación, la innovación docente, la pertinencia y secuencialidad actividades desarrolladas en la planificación didáctica se determina indicadores y preguntas para la estructuración de los instrumentos.

En este contexto, utilizó como técnica para la recolección de datos a la observación no participante, que según Herrera (2017), es la acción de examinar atentamente algo que está alrededor; ello implica contemplar, buscar, explorar, admirar, comparar convirtiéndose así, en el eje que articula la investigación cualitativa. Aquí como investigador se observó las clases grabadas de los futuros docentes en formación, sin realizar

ninguna intervención a partir de las categorías y actividades determinadas previamente.

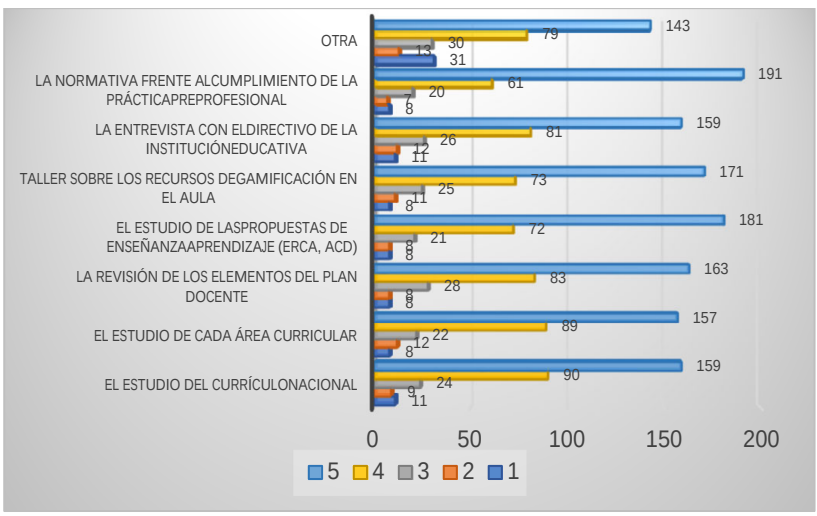
Posterior a ello se realizó una entrevista informal, que según Herrera (2017) es una técnica en la que una persona (entrevistador) solicita información a otra para obtener datos de un problema determinado, y se ha propuesto esta entrevista semiestructurada, es decir, detallando la información a obtener posterior a lo observado aplicando a 284 estudiantes que cursan el prácticum en le periodo abril-agosto 2022.

La modalidad de análisis es el método inductivo (aplicado por el investigador), donde se obtiene conclusiones generales a partir de premisas particulares.

4. RESULTADOS

A continuación, se presentan los resultados en cuanto al proceso introductorio, de ejecución y de cierre de la práctica:

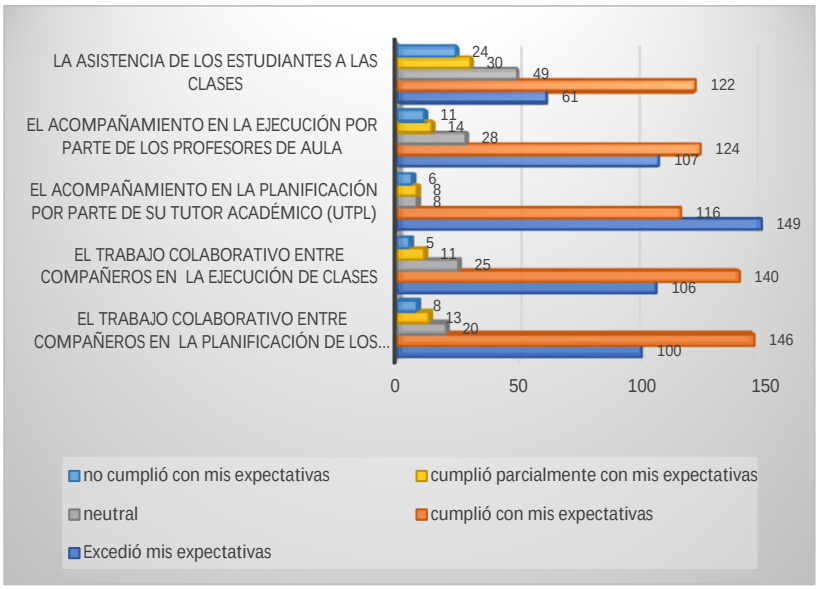
***GRAFICO 1**. En el proceso introductorio de su práctica preprofesional*



Fuente: elaboración propia

Se puede evidenciar que existe un nivel mayor que le ayudaron al estudiante a comprender los aspectos teóricos metodológicos en cada una de las actividades enunciadas.

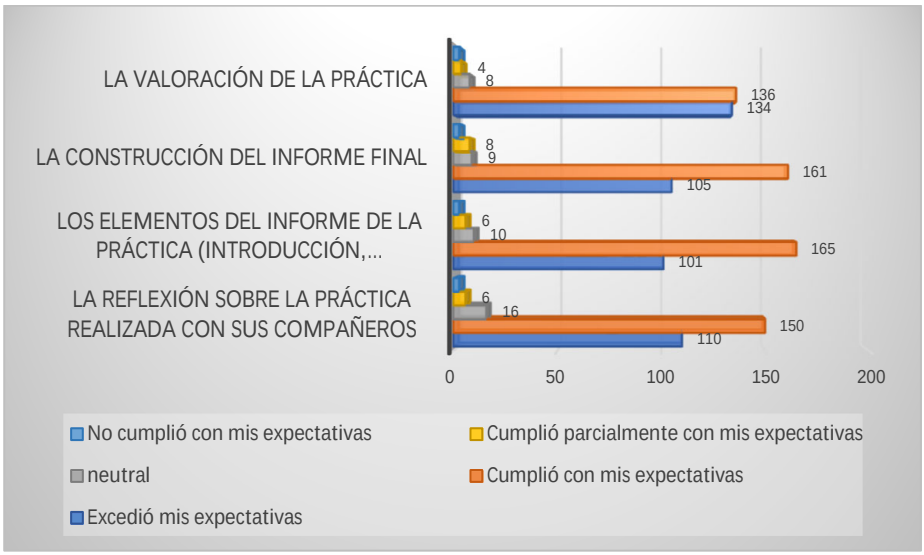
GRAFICO 2. *Valore las actividades para ejecutar la práctica*



Fuente: elaboración propia

Para el caso de las actividades que se ejecutan en la práctica, se puede observar que exeden las expectativas en cuanto el acompañamiento sea con el tutor académico, y en las demás actividades cumplen con las expectativas de los estudiantes.

GRAFICO 3. *Actividades de cierre de la práctica*



Fuente: elaboración propia

En mayor número, los estudiantes indican que cumplen las expectativas en cada una de las activiades de cierre de la práctica.

Por otro lado, se presenta las preguntas planteadas a los profesionales en formación a partir de los indicadores:

TABLA 1. *Observación de procesos de enseñanza aprendizaje desarrollados en el prácticum*

Indicadores	Aspectos a observar	Actividades	Códigos
Experiencias significativas del Prácticum	Actividades relevantes o significativa en el Prácticum	O1 Constante interacción entre docentes estudiantes en el desarrollo de las clases prácticas.	Interacción Herramientas tecnológicas Motivación Dominio del conocimiento
		O2 Implementación de herramientas tecnológicas para demostrar funciones.	
		O3 Los estudiantes se encuentran motivados por la empatía que demuestran los docentes al momento de enseñar.	
		O4 Dominio del conocimiento científico al momento de impartir las clases con los estudiantes.	

		O5 Uso de laboratorios virtuales para trabajar en el campo de la física para la experimentación.	
Innovaciones en el Prácticum	Innovaciones en las actividades de enseñanza aprendizaje	O1 Uso de herramientas tecnológicas para implementar la gamificación en las clases prácticas.	Herramientas tecnológicas Metodologías activas Trabajo colaborativo y cooperativo
		O2 Implementación de metodologías activas en el proceso de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes.	
		O3 Implementación de metodologías activas en el proceso de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes.	
		O4 Trabajo colaborativo y cooperativo entre profesionales en formación para dinamizar el proceso de enseñanza.	
		O5 Uso de herramientas tecnológicas para implementar la gamificación en las clases prácticas.	
Pertinencia y secuencialidad de las actividades desarrolladas en el practicum,	Pertinencia de las actividades planteadas para el proceso de enseñanza aprendizaje	O1 Desarrollo de las fases de aprendizaje de forma lógica para el aprendizaje del estudiante.	Dominio de planificación Actividades de aprendizaje adecuadas Aprendizajes significativos
		O2 Relación lógica entre las actividades de aprendizaje y recursos didácticos.	
		O3 Resultados de aprendizaje significativos al aplicar las actividades de aprendizaje.	
		O4 Pertinencia entre las actividades de aprendizaje y los recursos planteados.	
		O5 Resultados de aprendizaje significativos al aplicar las actividades de aprendizaje.	

Fuente: elaboración propia

***TABLA 2**. Entrevista sobre las experiencias generadas en los procesos de enseñanza aprendizaje desarrollados en el prácticum*

Indicadores	Preguntas	Respuesta	Extracto de la respuesta	Códigos
Experiencias significativas del prácticum	P1: Experiencia más significativa que me dejó el Prácticum	E1: La experiencia significativa que me dejó este Prácticum 2 es el poder adentrarme al mundo de la educación, en el contexto de poder impartir clases a jóvenes estudiantes de un colegio, a pesar haber iniciado con poca experiencia sobre lo que implica estar al mando de un salón de clase, me llevo conmigo buenos resultados y satisfacción al haber culminado con éxito la elaboración de planificaciones y poder percibir el clima de las aulas como maestra.	Adentrarme al mundo de la educación, en el contexto. P1 E1 El contacto con el entorno educativo. P1 E2 Interacción directa con el entorno educativo. P1 E3 Conectarme a una realidad educativa. P1 E5 Me faltó conocer y relacionarme, es la de la perspectiva de los padres de familia. P2 E2 Tratando de abarcar con todos los miembros de la comunidad educativa. P2 E2 Observar con anticipación el contexto educativo. P4 E2	Contexto educativo
		E2: El contacto con el entorno educativo; sentir la afectividad, el apoyo y el acompañamiento de los docentes de planta que sin conocerme brindaron su mano para que mi desempeño fuera mucho mejor. El reconocer la labor esforzada que cada docente deja en el salón de clases, no es de sólo dar una cátedra durante 40 minutos, sino que es una preparación de muchas horas como antesala. El confort que experimenté al obtener muchos de mis resultados planteados, de observar el alcance de manera palpable en cuanto a lo que soy capaz de realizar por el bien de los estudiantes y de mi crecimiento como profesional.	Haber iniciado con poca experiencia. P1 E1 El confort que experimenté al obtener muchos de mis resultados planteados. P1 E2 Aprendiendo desde la experiencia. P1 E5 Preparar las clases con la interacción de docentes que conozcan del tema P4 E3	Experiencia docente

		E3: El prácticum nos ha dejado un sinnúmero de experiencias, la más significativa fue impartir las clases diseñadas de acuerdo a los planes académicos, la interacción directa con el entorno educativo, compartir con los estudiantes, los docentes y directivos, establecer el proceso enseñanza – aprendizaje dentro de las aulas compartiendo los conocimientos adoptados en la academia, en pro de aportar en su saber a través de herramientas virtuales y tecnológicas.	Elaboración de planificaciones. P1 E1 Es una preparación de muchas horas. P1 E2 Impartir las clases diseñadas de acuerdo a los planes académicos. P1 E3 Proceso enseñanza – aprendizaje dentro de las aulas compartiendo los conocimientos. P1 E3 Distinguir correctamente las partes en una destreza de criterio de desempeño y poder desagregarla de manera correcta. P1 E4 Planificar una clase, partiendo desde las bases pedagógicas. P1 E5 Buenos resultados de aprendizaje y concentración por parte de los estudiantes. P2 E1 Actividades amenas, recursos, experimentación. P2 E4 Ejecutar las destrezas planteadas desde un enfoque significativo. P2 E5 Implica la docencia partiendo desde capacitaciones, elaboración de planificaciones. P3 E1 Nunca se debe perder secuencialidad ni horizonte. P3 E2 Se parte de conocimientos base para ir instaurando conocimientos complejos. P3 E3 Planificación didáctica, la clase se divide en una secuencia de actividades en anticipación, construcción y consolidación. P3 E4	Planificar y secuencia didáctica
		E4: En mi opinión, el prácticum me enseñó a distinguir correctamente las partes en una destreza de criterio de desempeño y poder desagregarla de manera correcta. Es esencial que un futuro docente, comprenda qué es una destreza y cómo se evalúa de acuerdo a los indicadores.		
		E5: La experiencia más significativa dentro de este prácticum ha sido el poder conocer, aprender y sobre todo reforzar los pilares fundamentales para planificar una clase, partiendo desde las bases pedagógicas; de la misma manera la oportunidad de conectarme a una realidad educativa, aprendiendo desde la experiencia.		
Innovaciones en el prácticum	P2: Innovaciones a plantearse en la práctica docente	E1: Las Innovaciones a plantearme en la práctica docente es hacer uso de las herramientas tecnológicas con regularidad, ya sea de uso matemático, así como de uso dinámico, puesto que al haber aplicado durante las 12 clases estas herramientas, obtuve buenos resultados de aprendizaje y concentración por parte de los estudiantes.		

		E2: Una parte que me faltó conocer y relacionarme es la de la perspectiva de los padres de familia, el punto de vista de mi labor educativa desde su punto de vista también es muy importante. Ellos forman parte del proceso educativo de sus hijos, ellos experimentan también los resultados, muchas veces tienen información muy valiosa que puede desviar hacia otra metodología de enseñanza que resulte más eficaz para el grupo de estudiantes. Considero que podía plantearse como un punto de innovación y de ser añadido más adelante para que el trabajo docente desde las prácticas sea aún más integral tratando de abarcar con todos los miembros de la comunidad educativa.	Cada uno de los momentos el desarrollo de actividades es de vital importancia ya que permite reforzar la destreza planteada. P3 E5 Comprender como está estructurada las destrezas, los objetivos que se espera lograr y practicar la desagregación de algunas destrezas. P4 E1 Adecuar las estrategias a la necesidad. P4 E2 Uso de material didáctico. P4 E5	
		E3: A medida que la sociedad ha ido evolucionando, la educación ha sufrido una serie de modificaciones en los que se ha buscado dinamizar el aprendizaje y la enseñanza como tal, en la práctica docente parte esencial de las innovaciones que debería implementar es el manejo continuo de herramientas digitales que permitan al docente hacer más interactiva y dinámica las clases	Poder percibir el clima de las aulas como maestra. P1 E1 Labor esforzada que cada docente deja en el salón de clases. P1 E2 Compartir con los estudiantes, los docentes y directivos. P1 E3 Metodología de enseñanza que resulte más eficaz para el grupo de estudiantes. P2 E2 Situaciones que pueden ocurrir dentro del salón de clases. P3 E2	Interacción en el aula
		E4: Emplear metodologías activas y de gamificación en que el estudiante desarrolle el conocimiento siendo el principal responsable de su aprendizaje. Estamos acostumbrados al modelo tradicional en que el docente entrega el contenido por medio del texto y los estudiantes atienden y memorizan. Considero importante que los docentes debemos saber emplear distintas metodologías y sobre todo cambiar el modelo tradicional, empleando actividades amenas, recursos, experimentación y gamificación.		

		E5: La práctica docente es un largo camino por recorrer en donde siempre estamos aprendiendo, es por eso que la innovación docente es el papel fundamental para implementar clases que logren llegar al estudiante y sobre todo que logren ejecutar las destrezas planteadas desde un enfoque significativo.	Saber a través de herramientas virtuales y tecnológicas. P1 E3 Uso de las herramientas tecnológica. P2 E1 Dinamizar el aprendizaje y la enseñanza. P2 E3 Manejo continuo de herramientas digitales que permitan al docente hacer más interactiva y dinámica las clases. P2 3 Metodologías activas y de gamificación. P2 E4 Gamificación. P2 E4 Implementación de diferentes herramientas. P4 E3 Manejar distintos recursos tecnológicos. P4 E4 Reconocer la utilidad de las TIC en el aprendizaje. P4 E4 Implementación de TIC, TAC o TED. P4 E5	Uso de tecnología
Pertinencia de las actividades desarrolladas en el practicum,	P3: La importancia de la pertinencia de las actividades desarrolladas en el prácticum.	E1: La importancia de la pertinencia de las actividades desarrolladas es la fácil comprensión de lo que se va a realizar, considero que gracias al orden que se ha llevado durante este prácticum 2 mi grupo y yo ha comprendido a cabalidad lo que implica la docencia partiendo desde capacitaciones, elaboración de planificaciones hasta el desarrollo de clases prácticas, contando con la ayuda de nuestro docente tutor y las actividades didácticas planificadas.		
		E2: La planificación didáctica es como un relojito que debe ser cumplido paso tras paso, no se puede dar un paso cuatro, sin haber pasado por el dos. Todas las actividades dentro del plan de clase en orden cronológico deben ser cumplidas en ese orden para poder obtener el resultado que se espera. Claro que no se dejan de pasar por alto situaciones que pueden ocurrir dentro del salón de clases, que se deban hacer ciertas adaptaciones tomando en cuenta la flexibilidad que brinda el currículo nacional, pero nunca se debe perder secuencialidad ni horizonte.		
		E3: Al manejar un orden y cronología en las planificaciones educativas, se parte de conocimientos base para ir instaurando conocimientos complejos que necesitan de mayor atención en posteriores, si se pierde la secuencia de una de las actividades, ocurre un desfase con consecuente confusión de conocimientos y los “vacíos” que crean confusiones.	Más tiempo a investigar e indagar. P4 E1 Revisar mayor información bibliográfica para el diseño de los planes educativos. P4 E 3	Investigación

		E4: Sin duda los estudiantes aprenden de menos a más, es decir, de una actividad cognitiva menos compleja a otra de mayor magnitud. Por ejemplo, no se puede crear sin antes analizar. En la planificación didáctica, la clase se divide en una secuencia de actividades en anticipación, construcción y consolidación, en cada una de estas se tiene un propósito y un nivel de complejidad en las actividades y pensamiento cognitivo que realiza el estudiante.	Confiar en mí misma, tomar mis responsabilidades con altura. P4 E2	Confianza en la práctica docente
		E5: El proceso de una clase conlleva muchos elementos que deben ser secuenciados desde los tres momentos de aprendizaje: anticipación, construcción y consolidación, permitiendo así generar una hilera que el estudiante puede interiorizar de mejor manera, además en cada uno de los momentos el desarrollo de actividades es de vital importancia ya que permite reforzar la destreza planteada.	Se aperture la modalidad virtual. P4 E4	Implementar modalidad de estudio virtual
	P4: Algunas ideas para mejorar su práctica docente	E1: Algunas ideas para mejorar mi práctica docente sería el dedicar más tiempo a investigar e indagar en el currículo de educación con el fin de comprender como está estructurada las destrezas, los objetivos que se espera lograr y practicar la desagregación de algunas destrezas.		

		E2: De manera personal considero que al enfrentarme a un nuevo entorno vinieron nervios en exceso, desconfianza de hacer bien las cosas y de llenar mis propias expectativas. Una idea que puede mejorar mi desempeño en los primeros minutos de la clase es confiar en mí misma, tomar mis responsabilidades con altura (como lo que representan) pero con la certeza de que seré capaz de abordar en base a toda la preparación que he tenido previamente. Otra idea que mejoraría la praxis seria observar con anticipación el contexto educativo para poder adecuar las estrategias a la necesidad.		
		E3: A más de revisar mayor información bibliográfica para el diseño de los planes educativos, el análisis de los mismos y la implementación de diferentes herramientas que hagan que la clase sea más dinámica e interactiva, así mismo el preparar las clases con la interacción de docentes que conozcan del tema, de esta manera se podrían considerar algunas perspectivas que podrían no haberse tomado en cuenta para el proceso de enseñanza – aprendizaje.		
		E4: Es importante que como futuros docentes aprendamos a manejar distintos recursos tecnológicos, aunque hoy en día la tendencia en la educación obligatoria es la modalidad presencial, es factible que se aperture la modalidad virtual. Y con el avance, cada día más la tecnología esta ínfima relacionada con la educación. Nosotros, como futuros docentes y actuales estudiantes debemos reconocer la utilidad de las TIC en el aprendizaje. Es pertinente, que dejemos de menospreciar y señalar el uso de celulares y computadoras en el espacio áulico como causante de distracción y no como una oportunidad de aprender de una manera diferente.		

		E5: Finalmente plantearía que dentro de la práctica docente siempre se debe trabajar en buscar innovaciones educativas, ya sea, desde el uso de material didáctico, implementación de TIC, TAC o TED, entre otras, que estén enmarcadas en conectarse con la realidad del estudiante.		

5. DISCUSIÓN

Existe una gran tendencia a sentirse satisfecho con las actividades referidas a la introducción teórica para la ejecución de la práctica docente porque a decir de ellos ayudan a introducir al estudiante en los procesos de gestión áulica. En las actividades de desarrollo existe una tendencia mayoritaria a manifestar que cumplió con sus expectativas, pues la mayor parte observa que las prácticas resultan más significativas al ser presenciales pero que el trabajo colaborativo le genera motivación en el cumplimiento de actividades. Finalmente, en el cierre de actividades, se cumple con las expectativas con respecto a los procesos de reflexión sobre la práctica docente.

En cuanto a la experiencia más significativa del Prácticum, a partir de lo observado en las clases grabadas y en la entrevista realizada, una de las experiencias más significativas ha sido trabajar en tiempo real con los estudiantes y conocer el clima del aula en el contexto educativo, al respecto Davini (2015) expresa que las prácticas docentes implican interacción con los actores educativos; Vergara (2016), indica que la práctica docente se caracteriza por ser dinámica, contextualizada y compleja, se considera como una forma de la praxis, porque posee los rasgos de cualquier actividad, que ejerce su actividad sobre determinada realidad, con apoyo en determinados medios y recursos. En este contexto, los estudiantes en formación deben ejecutar las prácticas preprofesionales con responsabilidad, puesto que, con o sin experiencia, deben ser capaces de desarrollar habilidades y destrezas en el estudiante, a través de las actividades de aprendizaje significativas. Es importante recalcar que, el profesional en formación tiene la posibilidad de interactuar con sus estudiantes en un ambiente real, donde su comportamiento es la naturalidad

con la que se encontrará en su futura práctica pedagógica, y que mejor sea esta experiencia quien marque el camino de su formación integral docente.

Para innovar en el proceso de enseñanza a aprendizaje, es necesario conocer que implica este término, según Cuenca (2007), la innovación educativa es considerada como una estrategia para avanzar en el logro de los fines institucionales. Su trayectoria aún es joven y requiere ampliarse, consolidarse y penetrar en todos los ámbitos de la institución, para desarrollar una nueva cultura. En la grabación de las clases observadas y lo manifestado en la entrevista, se identifica que una de las innovaciones docentes son la implementación de la tecnología a través de la gamificación, tratando así de atraer la atención de los estudiantes en todas las etapas de aprendizaje.

Además, otra de las innovaciones ha sido la investigación, pues los estudiantes la toman como una forma de generar y aplicar conocimientos antes, durante y después de la intervención, puesto que se entiende como "todo proceso de búsqueda sistemática de algo nuevo, actividades intencionales y sistemáticas de búsqueda que llevan al descubrimiento y a la invención de ese algo nuevo" (Suárez Téllez et al., 2010, p. 4).

Ahora bien, estos dos aspectos se evidencian en muchas instituciones a nivel país, sin embargo la tecnología, en muchos casos, no es aplicable porque no se cuentan con el equipamiento adecuado o con el recurso humano capacitado; sin embargo, las estrategias metodológicas gamificadas, aplicadas en el campo de la física y matemática, sumado a una práctica constante de la investigación en el campo educativo dinamizan el proceso de enseñanza aprendizaje considerando su contexto y el aporte al desarrollo de habilidades.

La pertinencia y la secuencia de actividades que propone el profesional en formación orientada al desarrollo de habilidades se refleja en las grabaciones de sus clases prácticas y desde su apreciación en la entrevista. La secuencia de actividades para el aprendizaje se constituye en una organización secuencial y dinámica, con la finalidad de crear situaciones que le permitan desarrollar aprendizajes significativos. Esta secuencia didáctica es el resultado de establecer una serie de actividades que

tengan un orden interno entre sí, con ello, se parte de la intención docente, de recuperar aquellas nociones previas que tienen los estudiantes sobre un hecho, vincularlo a situaciones problémicas y de contextos reales, con el fin de que la información a la cual va acceder el estudiante en el desarrollo de la secuencia sea significativa, esto implica que tenga sentido. "La secuencia demanda que el estudiante realice cosas, no ejercicios rutinarios o monótonos, sino acciones que vinculen sus conocimientos y experiencias previas, con algún interrogante que provenga de lo real y con información sobre un objeto de conocimiento" (Díaz-Barriga, 2013, p. 4).

En el desarrollo de las clases grabadas a través de Zoom, se puede evidenciar en dominio del estudiante en planificación, puesto que, para ejecutar una buena clase práctica, es necesario plantear con pertinencia la secuencia de las actividades de aprendizaje, que serán necesarias para que el alumno se apropie del conocimiento. Los profesionales en formación han manifestado que una de las experiencias más significativas, era el desarrollo de planes de clases y claridad en la secuencia didáctica para las fases que se trabajan en este contexto. Lo manifestado por los futuros docentes se mostró muy convincente, puesto que con gran satisfacción indican que después de la reflexión realizada con el docente que dirigía este componente, pudieron notar todas las debilidades que tenía al iniciar el ciclo académico. Por tanto, se puede manifestar que, los profesionales en formación llegan con grandes vacíos curriculares a realizar su primera experiencia como educadores, esto demuestra la débil formación pedagógica en las asignaturas que preceden, dándose cuenta que, para impartir una clase, no solamente se debe dominar la secuencialidad de las actividades prácticas, sino el conocimiento científico, ya que si se tiene clara la teoría, una actividad de aprendizaje es muy sencilla de proponer, solo hay que ubicar en qué fase se va a interactuar con el educando para generar un aprendizaje con significado.

6. CONCLUSIONES

La interacción activa entre los docentes y estudiantes en su campo natural, genera experiencias significativas en su formación docente y que en

el desarrollo de la práctica profesional, la pertinencia y secuencialidad de las actividades desarrolladas para el proceso de enseñanza aprendizaje es de gran importancia porque se constituye en una experiencia única, donde se brinda un panorama real de la docencia en acción, exponiendo pautas de cómo lograr una clase diferente, dinámica, e interesante a través de estrategias, técnicas y recursos innovadores.

7. REFERENCIAS

Araya Ramírez, J. (2014). El uso de la secuencia didáctica en la Educación Superior. *Revista Educación*, *38*(1), 69. https://doi.org/10.15517/revedu.v38i1.14378

Beraza, M. A. Z. (2011). El practicum en la formación universitaria: Estado de la cuestión. *Revista de Educacion*, *354*, 21–43.

Cuenca, P. O., Solís, M. E. R., Guerrero, J. L. T., Rayón, A. E. L., Martínez, C. Y. S., Téllez, L. S., & Hernández, B. R. (2007). Modelo de innovación educativa. Un marco para la formación y el desarrollo de una cultura de la innovación. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, *10*(1), 145-173. http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=331427206010

Davini, M. C. (2015). La formación en la práctica docente. En *Paidós* (Número La formación en la práctica docente, pp. 82-113).

Del Valle, G., & López, M. (2005). Las tic y el trabajo colaborativo en el proceso de enseñanza-aprendizaje en el nivel universitario. In *TICEC'05 I Congreso de Tecnologías de la Información y la Comunicación TICs en la Enseñanza de las Ciencias* (Issue 4700, pp. 289–298). http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/19531

Díaz-Barriga, Á. (2013). Guía secuencias didácticas. *Journal of Chemical Information and Modeling*, *53*(9), 15.

Díaz Barriga, F. (2012). Reformas curriculares y cambio sistémico: una articulación ausente pero necesaria para la innovación. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, *III*(7), 23–40. https://doi.org/10.22201/iisue.20072872e.2012.7.63

Díaz-Barriga, Á. (2013). Guía secuencias didácticas. *Journal of Chemical Information and Modeling*, *53*(9), 15.

Diez, F. (2014). Acerca del espacio y la mediación. *Revista de Mediación*, *7*(2), 26–35. https://revistademediacion.com/wp-content/uploads/2014/12/Revista-Mediacion-14-3.pdf

Elwes, O., Fernández, R., & Rivas, B. (2012). Propuestas para un nuevo modelo de Prácticum en la Facultad de Educación de Toledo. *Revista De Docencia Universitaria*, *10*(3), 441–457.

Espinosa-Ríos, E. (2016). La formación docente en los procesos de mediación didáctica. *Praxis*, *12*(1), 90–102. https://doi.org/10.21676/23897856.1850

Figueira, E. M., & Rivas, M. R. (2011). Funciones generales de la tutoría en el practicum: Entre la realidad y el deseo en el desempeño de la acción tutorial. *Revista de Educacion*, *354*, 155–181.

Gónzalez, M., & Fuentes, E. (2011). El practicum en el aprendizaje de la profesión docente. *Revista de Educacion*, *354*, 47–70. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3417853

Herrera, J. (2017). La investigaciíon cualitativa. *Journal of Chemical Information and Modeling*, *53*(9), 1689-1699. https://juanherrera.files.wordpress.com/2008/05/investigacion-cualitativa.pdf?fbclid=IwAR3QCC1RT2UOqiB2K4ILfQrQq-XJA6DeppgRhjj1DlSJU5rQGONbt4mwoNA%0Ahttp://www.repositorioacademico.usmp.edu.pe/bitstream/usmp/673/3/gago_rs.pdf%0Ahttp://www.udla.edu.co/revi

Jodrell, D. I., Iveson, T. J., & Smith, I. E. (1987). Symptomatic Hypocalcaemia After Treatment With High-Dose Aminohydroxypropylidene Diphosphonate. *The Lancet*, *329*(8533), 622. https://doi.org/10.1016/S0140-6736(87)90255-8

Latorre, M. (2007). El prácticum como espacio para potenciar las competencias profesionales necesarias para la enseñanza. *Campo Abierto: Revista de Educación*, *26*(1), 137–152.

Leiva, M., & Vasquez, C. (2019). Liderazgo pedagógico: de la supervisión al acompañamiento docente. *Scielo*, *51*(1), 225–251. http://dx.doi.org/10.31619/caledu.n51.635

Loyola, J., Massó, J., Zamora, M., & Zuñiza, F. (2015). *Coherencia entre los momentos didácticos de inicio, desarrollo y cierre de la clase que realizan los docentes en función de la comprensión de textos en alumnos de segundo ciclo básico en la evaluación docente del año 2009 en Chile*. 1–154.

Lucero, M. (1999). Entre el trabajo colaborativo y el aprendizaje colaborativo. *Revista Iberoamericana*, 21. https://doi.org/ISSN: 1681-5653

Martínez, H., & González, S. (2010). Acompañamiento pedagógico y profesionalización docente: sentido y perspectiva. *Ciencia y Sociedad*, *35*(3), 521–541. https://doi.org/10.22206/cys.2010.v35i3.pp521-541

Medina, A., & Domínguez, M. (2006). Los procesos de observacion del practicum: análisis de las competencias. *Revista Española de Pedagogía*, *233*, 69–104. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1973266

Mendoza[a], M., Drouilly[a], N., & Covarrubias, C. G. (2020). Dimensiones formativas del Prácticum de Pedagogía en Educación General Básica. *Estudios Pedagogicos*, *46*(2), 139–157. https://doi.org/10.4067/S0718-07052020000200139

Mérida, R. (2007). El Prácticum y la formación en competencias del Maestro de Educación Infantil en España. *Revista Iberoamericana de Educación*, *42*(1), 5. https://doi.org/10.35362/rie4312355

Montilla, L., & Arrieta, X. (2015). Secuencia didáctica para el aprendizaje significativo del análisis volumétrico. *Omnia Año*, *21*(1), 1315–8856.

Ordeñana-García, M.-B., Darretxe-Urrutxi, L., & Beloki-Arizti, N. (2016). Innovando el Practicum en educación social: experiencia de trabajo colaborativo a partir de sus protagonistas. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, *7*(20), 114–134. https://doi.org/10.22201/iisue.20072872e.2016.20.203

Otero, J. (2014). Breve manual para elaborar Secuencia Didáctica. *Transformación Docente*.

Paredes-Labra, J., Esteban-Moreno, R., & Fernández-Prieto, M. (2016). El prácticum de maestro en las voces de sus tutores. Balance del plan 2010 en la UAM. *Revista Complutense de Educacion*, *27*(1), 161–178. https://doi.org/10.5209/rev_RCED.2016.v27.n1.45673

Pasek de Pinto, E., & Mejía, M. T. (2017). Proceso General para la Evaluación Formativa del Aprendizaje / General Process for the Formative Assessment of Learning. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, *10.1*(2017), 177–193. https://doi.org/10.15366/riee2017.10.1.009

Penzo, W. (2009). Diseño y elaboración de actividades de aprendizaje. *Diseño y Elaboración de Actividades de Aprendizaje*, *1*, 26.

Popkewitz, T. (2015). La práctica como teoría del cambio. investigación sobre profesores y su formación. *Profesorado*, *19*(3), 428–453.

Raposo-Rivas, M., Quadros-Flores, P., Martínez-Figueira, E., Pereira da Silva, A., & Tellado-González, F. (2020). Utilización de TIC para la innovación en el Prácticum. In *Revista Practicum* (Vol. 5, Issue 1, pp. 22–36). https://doi.org/10.24310/revpracticumrep.v5i1.9814

Rial, A., & Barreira, E. (2012). El Prácticum de la titulación de Pedagogía desde el punto de vista profesional. *Enseñanza & Teaching. Revista Interuniversitaria de Didáctica*, *30*(2), 153–174. http://rca.usal.es/index.php/0212-5374/article/view/9319

Roda, D. (2007). El rigor en la investigación cualitativa: técnicas de análisis, credibilidad, transferibilidad y confirmabilidad. *SINOPSIS EDUCATIVA. Revista venezolana de investigación*, *7*(1), 17-26.

Rodríguez, A., Sánches, M., & Rojas, B. (2008). La mediación, el acompañamiento y el aprendizaje individual. *Investigación y Postgrado*, *23*(2), 349–381.

Rodríguez Reyes, V. M. (2014). La formación situada y los principios pedagógicos de la planificación: la secuencia didáctica. *Ra Ximhai*, *10*(5), 445–456. https://doi.org/10.35197/rx.10.03.e1.2014.27.vr

Rosselló, M., Ferrer, M., & Pinya, C. (2018). ¿Qué competencias profesionales se movilizan con el Prácticum? Algunas certezas que manifiesta el alumnado. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, *16*(1), 269. https://doi.org/10.4995/redu.2018.9397

Sanmamed, M. G., & Abeledo, E. J. F. (2011). El practicum en el aprendizaje de la profesión docente. *Revista de Educacion*, *354*, 47–70.

Sayago, Z. (2006). Modelos de colaboración entre universidad y escuelas básicas: implicaciones en las prácticas profesionales docentes. *Educere*, *10*(33), 303–313.

Sesma, A., Caelles, S., & Rangone, C. (2014). El prácticum en la etapa formativa universitaria y su impacto en la formación profesional. Estudio de caso: interacció formativa entre la universidad de Murcia y la Universidad Católica de Córdoba (2008-2015). In *XXV Encuentro Estado de la Investigación Educativa - II Congreso Latinoamericano de Investigación Educativa* (Issue 15, pp. 10–17). https://doi.org/10.1145/3132847.3132886

Suárez Téllez, L., Luna Acevedo, V. H., Torres Guerrero, J. L., & Ortega Cuenca, P. (2010). *Relaciones entre investigación e innovación educativa: las concepciones de los agentes del cambio*. 7.

Valle, J., & Manso, J. (2018). *El Practicum en la formación inicial: aportaciones del modelo 9:20 de competencias docentes*. Cuadernos de Pedagogía.

Valverde, O. (2011). *Las creencias de autoeficacia en la práctica pedagógica del docente universitario de humanidades, Ciencias Sociales, Educación y Ciencias Administrativas.* Universidad de Valencia.

Vergara Fregoso, M. (2016). La práctica docente. Un estudio desde los significados. *Cumbres*, *2*(1), 73-99. https://doi.org/10.48190/cumbres.v2n1a5

Zabalza, M. (2012). Las competencias en la formación del profesorado: de la teoría a las propuestas prácticas. In *Tendencias Pedagógicas* (Vol. 20, Issue 0, pp. 5–32).

Zabalza, M. (2016). El Practicum y las prácticas externas en la formación universitaria. In *Revista Practicum* (Vol. 1, Issue 1, pp. 1–23). http://revistapracticum.com

LA EDUCACIÓN AL AIRE LIBRE EN EDUCACIÓN SUPERIOR: CARTOGRAFÍA DE UNOS PRINCIPIOS METODOLÓGICOS

CARMEN GÓMEZ REDONDO
Universidad de Valladolid

1. INTRODUCCIÓN

Durante las últimas décadas, diferentes expertos mundiales (Louv, 2005, 2012, 2019; Bilton, 2010; Knight, 2013), han advertido de las consecuencias de los nuevos hábitos urbanos y del impacto del denominado "trastorno por déficit de naturaleza", especialmente entre la población más joven del mundo occidental.

Aunque la educación fuera del aula ha tenido un largo recorrido -algunos ejemplos de ello en España son los paseos educativos de Giner de los Ríos (Liceras, 2022)-, esta creciente desvinculación con la naturaleza ha tenido, en los últimos años, una respuesta en el contexto educativo, con una proliferación de centros de educación inicial que emplean metodologías fuera del aula (Waite, 2020; Becker, Humberstone, Loynes, y Schirp, 2018).

Sin embargo, el crecimiento observado en la educación inicial no tiene correspondencia en la formación superior. Es decir, en la formación de los futuros docentes no se observa una formación específica en metodologías educativas fuera del aula (Smith, Dyment, Hill y Downing, 2016; Sparks, Corcuera-Pérez y Vliegenthart-Arntz, 2020; Winter y Cotton, 2012) y profundizando aún más, no se observa que el profesorado de universidad emplee este tipo de metodologías con su alumnado, abriendo una brecha de coherencia entre el contenido y la formar de impartirlo (Borsos, Banos-González, Boric, Staberg y Fekete, 2022). Es

por ello, por lo que las investigaciones actuales, hacen hincapié en la necesidad de este efecto dominó (Lugg, 2007) que permita una relación inter-nivelar de este tipo de metodologías.

2. OBJETIVOS

Partimos de un problema educativo concreto: No se conocen y por tanto, no se pueden coordinar ni sistematizar, las metodologías educativas que está empleando el profesorado de los grados de Educación de la Universidad de Valladolid en sus procesos de enseñanza-aprendizaje fuera del aula.

Esto nos lleva a plantearnos unas preguntas de investigación ¿Qué metodologías educativas está empleando el profesorado? ¿Presentan aspectos comunes? ¿presentan características generalizables? ¿Influyen estas metodologías en la creación de vínculos con el entorno?

Para la resolución de este problema se plantean los siguientes objetivos generales y específicos:

- OG1. Conocer las estrategias empleadas por el profesorado para el desarrollo de metodologías educativas fuera del aula en las Facultades de Educación de la Universidad de Valladolid.
- OG2. Comprender el papel de estas metodologías en el desarrollo del vínculo con el entorno.

Lo que nos lleva al planteamiento de los siguientes objetivos específicos para la consecución de los generales:

- OE1. Generar un contexto de puesta en común y discusión sobre los principios metodológicos que se emplean en el aula.
- OE2. Analizar las aportaciones del grupo de profesorado.
- OE3. Extraer aspectos generalizables y buscar puntos en común de las aportaciones.
- OE4. Crear una cartografía de principios metodológicos que permitan sistematizar acciones futuras, aportando adaptabilidad a los futuros diseños.

3. METODOLOGÍA

Este trabajo se enmarca dentro del proyecto de investigación "Análisis de metodologías al aire libre en la Educación Superior: AMALES" (PROYEMER-2021-34) de la Universidad de Valladolid. El equipo investigador del proyecto está compuesto por profesorado de diversos campus de la Universidad, así como diversos departamentos del mismo.

El enfoque metodológico desde el que se trabaja en el proyecto es la investigación-acción-participativa (en adelante I-A-P) (McTaggart, 1997; Ander-Egg, 2003). Para este proyecto se han diseñado diferentes instrumentos de recogida de datos, dichos instrumentos son empleados con los distintos colectivos participantes en distintos momentos del ciclo de investigación, lo que permite conocer los cambios que se van produciendo en los participantes a lo largo del proceso de investigación.

GRÁFICO 1. *Fases e instrumentos de la investigación.*

Nota: Elaboración propia.

Este trabajo se centra en los resultados obtenidos en el primer grupo de discusión (Barbour, 2013) realizado por los propios investigadores del proyecto. Ante las discrepancias científicas que surgen entre los diversos modos de investigación a través del diálogo colectivo, en este caso se ha seleccionado el grupo de discusión por su carácter flexible y espontáneo, donde el papel del moderador tiende a difuminarse (Pérez-Sánchez y Vízquez-Calderón, 2009). Esta técnica nos servirá para generar una construcción colectiva de conocimiento, que por una parte aportará contenido, pero, además, por otra, en base a las relaciones que se generan, nos permitirán conocer la cualidad de generalización de los contenidos compartidos (Callejo, 2001).

El grupo de discusión se realizó con el profesorado participante en el proyecto de investigación, compuesto por 4 mujeres y 3 hombres, consiguiendo así paridad y un número de participantes adecuado para la fluidez e intercambio de ideas (Barbour, 2013). Aunque hay autores que recomiendan que los participantes no se conozcan entre sí en nuestro caso existe una relación previa entre algunos de los participantes, aunque esto, muy al contrario, ha generado un clima de confianza sin tensiones sobre las expectativas de los conocimientos previos del resto de participantes (Mena y Méndez, 2009). En el grupo existe variedad de rangos de edad, años de experiencia profesional, así como de áreas de conocimiento, por lo que se considera un grupo variado que puede aportar pluralidad de perspectivas al objeto de estudio.

El espacio en el que se realizó el grupo de discusión fue un aula en la que suele trabajar el profesorado, configurando un ambiente distendido (Lyn, 2015), esto se complementó con la posibilidad de participación por videoconferencia proyectada en el aula (totalmente equipada para ello a partir de la pandemia de covid-19), lo que no supuso un inconveniente en la comunicación ni fluidez del proceso.

La duración total de la sesión fue de 2h, aunque superó el tiempo recomendado para la realización de este tipo de técnicas, los participantes se mostraron en todo momento activos, con una alta participación y aportación de ideas.

El análisis, tras la transcripción posterior a la sesión realizada, se ha realizado siguiendo las fases propuestas por Mena y Méndez (2009): una primera fase centrada en la comprensión de la estructura de los datos, tanto a nivel de contenido (categorías emergentes) como de relaciones (en nuestro caso detección de relaciones entre participantes que incidieran en la dicotomía consenso/desaprobación a fin de identificar principios y conceptos clave y comunes a los participantes). Una segunda fase centrada en la codificación a partir del software atlas.ti. Las categorías de análisis parten de las propias categorías empleadas para estructurar el grupo de discusión más las categorías emergentes a partir de la lectura en la fase anterior: enseñanza/aprendizaje del vínculo, indicadores para la detección del vínculo, metodologías, secuencias metodológicas, recursos didácticos empleados en la educación fuera del aula, rol docente, evaluación de las salidas fuera del aula; y finalmente, una tercera fase que permite contextualizar los datos obtenidos. Para poder mostrar los datos en la realidad estudiada se ha realizado una cartografía (ver apartado 5 de este documento).

GRÁFICO 2. *Fases de análisis de la transcripción del grupo de discusión.*

Nota: Elaboración propia.

4. RESULTADOS

Los resultados que se muestran a continuación proceden del análisis de contenido realizado sobre la transcripción de lo narrado en el desarrollo

del grupo de discusión. Estos se presentan estructurados en base a las categorías de análisis empleadas en la fase 2 del proceso de análisis de datos.

Enseñanza/aprendizaje del vínculo.

Una de las primeras nociones que aparece en el grupo de discusión es que las salidas no se deben hacer solo para aprender contenidos, sino para construir vínculos. Es decir, el vínculo con el entorno también debe ser un contenido a trabajar de manera específica.

> Informante 3: Esta idea de diseños… O sea, me parece importante esto que dices y que lo ha dicho también [informante 1], que claro entran en juego, para esa implicación emocional las indicaciones que da el profesor o las actividades que diseñamos, que sean más encaminadas a generar vínculos. Que haya actividades, dentro de todas las que diseñamos para una salida, encaminadas a generar ese vínculo, a esa conexión emocional o hacer un diseño participativo.

En relación con el vínculo como contenido, aparece la idea de que el vínculo, al precisar una implicación emocional, precisa estar atentos a generar actividades, reflexiones y comentarios que impliquen emocionalmente al alumnado y le hagan consciente de lo que siente en ese lugar.

> Informante1: Estabais hablando de generar una experiencia, centrándome más en cómo construir un vínculo, para mí es clave una implicación emocional, creo que si no hay una implicación emocional en esa actividad no va haber la idea del vínculo positivo. Hablo del vínculo como una relación positiva con el museo, buena experiencia, ganas de volver, hacerlo un poco suyo… para mí son claves eso, poder darles voz antes y después. Y la implicación emocional, aquí entra en juego las instrucciones o explicaciones que da el profesor, la motivación que es capaz de despertar y luego, por supuesto, la experiencia allí ya sea una o varias sesiones. Después hacer una reflexión, que ellos puedan expresarse, para mí son las claves.

La estructura temporal en la Educación Superior no permite una permanencia temporal como para permitir la creación de un vínculo, por lo que, para los participantes, resulta muy importante centrar los esfuerzos en generar una experiencia positiva como estrategia principal para la creación del vínculo.

- Indicadores para la detección del vínculo.

Respecto a algunos indicadores que los participantes han observado en relación con la creación del vínculo, señalan como principal un cambio actitudinal en relación con la actividad en la que se encuentran inmersos, es decir, el cambio actitudinal se puede observar en el mismo desarrollo de la actividad.

> Informante 4: […] y cuando, realmente, conectan con esa experiencia y se les ve otra forma de querer estar allí y esa propia implicación emocional, de la que hablábamos antes, al final les hace querer preguntar, querer saber más de por qué se trabaja en esta manera, por qué se hace esto… Eso durante la propia experiencia lo vivencias, lo ves que esa persona está conectada en ese lugar.

También se observa como un indicador de la creación del vínculo, la capacidad de reflexión posterior a la experiencia, aunque hacen referencia a la necesidad de una sensibilidad más allá del contenido para la valoración de este cambio reflexivo.

> Informante 5: […] ahora me he pasado a la narrativa trans-media, que lo que lo exteriorizan... entonces yo ahora veo en la mirada, los gestos, en el tono, en las palabras, en cómo lo cuentan, en cómo diseñan también esos vídeos.

– Metodologías empleadas fuera del aula.

Los participantes coinciden en señalar el interés del empleo de metodologías participativas, basadas en el descubrimiento, la provocación, la exploración y la reflexión crítica (Ratinen, Sarivaa u Kuukkanen, 2021).

> Informante 1: Pues, sobre todo la provocación, bueno, interpelo, empiezo cuestionando el arte contemporáneo, poniendo obras polémicas… de alguna manera, como están muy desconectados les implico desde la queja, de la negación de que eso sea arte, desde una actitud de eso, de confrontarles y a partir de ahí les voy dando voz y ellos también ven que tienen cosas que aportar y que son valiosas. Para mí el método para salir al museo es siempre desde una mirada crítica y eso genera motivación, aunque sea para decir esto no lo entiendo, para manifestarlo.

> Informante 4: Yo sobre todo utilizo metodologías basadas en el descubrimiento guiado o la resolución de problemas. Pues eso, partiendo, a lo mejor, de una situación cotidiana o que ellos conocen, pues hasta encontrar una solución a esos problemas que hemos planteado.

> Informante 5: Yo coincido con lo que han comentado mis compañeros ¿no? aprendizaje por descubrimiento, aprendizaje desde una perspectiva

> globalizadora, aprendizaje reflexivo, crítico, desde un enfoque o del paradigma socio-crítico, es decir una visión de transformar la escuela, no de reproducir patrones del modelo tradicional.

Además, señalan que es preciso implicar al alumnado de forma activa en el diseño y preparación de la salida.

Por otra parte, atendiendo a los diseños educativos, los participantes apuntan a que éstos deben ser flexibles y permitir reconducir el proceso de enseñanza/aprendizaje hacia nuevos estímulos que aparecen de improviso (Pérez-Brunicardi y Gómez-Redondo, 2016).

> Informante 2: […] como ha dicho ella habla de la provocación, pero también genera preocupación, porque en el aula a ti no te preocupa nada […] es como que lo tienes todo controlado, estás ahí con tu ordenador, con tu boli escuchando… esas preocupaciones que se van a generar, me parece que el aula no lo genera.

Para los participantes, esto, lejos de ser un inconveniente, es un potencial, el espacio deja de ser un maestro silenciado (Malaguzzi, 2001), para ser un maestro agente, los diseños y las metodologías deben cambiar y flexibilizarse para aprovechar aquellos estímulos que aparecen de improviso en el entorno e incluirlos en el contenido trabajado.

> Informante 3: […]lo que sí que es perder la fe ciega en tu diseño, decir bueno pues hasta aquí hemos llegado con lo que traía y ahora empieza otra cosa que vamos a trabajar. Porque hay veces que también hay que atender a los tiempos y a las preocupaciones de las personas y ahí es donde se produce el aprendizaje y tú vas con tu diseño y tus cosas y de repente las inquietudes van por otro lado, entonces también pues una metodología de tomar el pulso y de adaptar el diseño según va.

También señalan esta necesidad de ruptura con metodologías más tradicionales desde el punto de vista del alumnado, que apunta sobre la falta de coherencia entre el contenido y la forma de enseñarlo. Este es un aspecto fundamental, teniendo en cuenta que esta investigación se centra en los grados de Educación y por tanto este tipo de metodologías forman parte de los contenidos a impartir en las diferentes materias (Lugg, 2007). Esto añade además un plus de motivación en el alumnado, al salir de la rutina de los espacios y las metodologías tradicionales.

> Informante 4: Es verdad que a lo mejor dentro de la asignatura tienes que hablar de metodologías activas y con una metodología

completamente tradicional, entonces claro al final del alumnado dice: tengo que hacer esto que es lo que me estáis diciendo, pero sois los primeros que me lo estáis diciendo con una metodología tradicional.

Informante 5: […] sobre todo que el hecho de salir, y eso a mí me lo dicen, el hecho de salir del aula y de la universidad, les añade un plus de motivación adicional, porque es algo no rutinario, algo no directivo, algo no forzado, algo no excesivamente planificado, porque parece que lo tenemos todo atado cuando vienen a clase y… -toma, toca el tema tal y tienen que hacer tal, pero si van a otro sitio es como una la experiencia incierta, sorprendente incluso, expectante, motivadora, o no, pero al menos cabe esa posibilidad.

Finalmente, también se hace referencia a la necesidad de incorporar la educación no-formal o incluso la informal dentro de la formalidad educativa universitaria, concibiendo así el proceso de enseñanza-aprendizaje como un puzle, que precisa de todas estas piezas para obtener una formación más completa:

Informante 5: […] es un ámbito no formal de aprendizaje que está insertado en nuestra asignatura, en nuestra planificación docente, como una actividad complementaria a nuestro temario, entonces pues hay que tenerlo en cuenta. La importancia de la educación no formal dentro del espacio formal como algo que influye en la formación de los futuros educadores, yo creo que es algo importante, el culminar la educación formal, es decir dentro del propio recinto académico, universitario, aula cuatro paredes, con estas experiencias en el ámbito no formal o del contexto casi informal, que les ayuda asentar estos aprendizajes que pretendemos que adquieran el ámbito formal.

– Secuencias metodológicas empleadas en la educación fuera del aula.

Todos los participantes coinciden en señalar que existe una parte de trabajo fuera del aula y luego otra dentro del aula. Generalmente se emplea la parte de trabajo dentro del aula para formas de investigación y reflexión más abstracta, mientras que la parte de contenido más práctica y asentada en la evidencia experimental se trabaja fuera del aula, tratando así de generar una experiencia (Dewey, 2010).

Sin embargo, no todos los participantes coinciden en la secuencia de trabajo dentro/fuera. Una parte de los participantes coincide en plantear un trabajo previo de profundización y valoración de la salida que se va a realizar (en el aula), lo que, bajo su punto de vista, permite al alumnado

ir a la salida con un conocimiento previo y también con una percepción que ayuda a valorar positivamente eso que se va a conocer.

> Informante 7: Nos dimos cuenta de que si sometíamos a los alumnos directamente a la salida veíamos que al final se convertían todos en sujetos meramente pasivos, teníamos la sensación de que entraban al autocar, hacían la visita y salían, entonces pensamos que podíamos hacer. En sesiones previas, en la propia facultad, se plantearon diferentes grupos focales y diferentes situaciones que podrían darse en esa salida. Esto es para que estén un poco más predispuestos para esa salida, y que luego sea mucho más fácil comparar lo que ese instrumento tenía con la propia realidad que han visto. De esta forma el alumnado sí que estaba más activo.

> Informante 1: Para mí, en mi experiencia, es importante hacer algo previo en el aula. Yo la experiencia que tengo es que cuando los alumnos -hablo de museos y cuando hacemos salidas más puntuales- el saber qué van a ver, qué van a hacer, ya no hablo tanto de la etapa artística, pero unos mínimos a mí me han servido para que la experiencia, al final, sea positiva, para que no se encuentren perdidos o como entes extraños en el museo.

Sin embargo, otro grupo de participantes señalan el interés del factor sorpresa antes de realizar la salida y el interés por no crear interpretaciones previas o puntos de vista sesgados sobre lo que van a vivir.

> Informante 5: Es decir, que luego también ayuda pues a cohesionar al grupo clase y a conocerse entre ellos bastante mejor. Llego a la conclusión de que la reflexión ex post es más interesante o tanto más interesante que la reflexión ex ante, porque primero se vive, se vivencia y luego se reflexiona, porque si no van con cierto prejuicio a nivel conceptual. Yo creo que cuando tú vives algo en primera persona sin tener conocimiento sobre esa experiencia, la vives de forma menos prejuiciosa desde mi punto de vista.

Tras el análisis de la transcripción se puede extraer una secuencia metodológica general: trabajo previo en el aula (opcional)/salida fuera del aula/trabajo posterior en el aula. Todos los participantes coinciden en la necesidad de hacer un trabajo reflexivo posterior, que además parta de la propia experiencia y dote de sentido de lo realizado desde la persona.

> Informante 7: Utilicemos lo que utilicemos es importante una reflexión sobre una práctica vivida.

> Informante 1: Después hacer una reflexión, que ellos puedan expresarse, para mí son las claves.

> Informante 3: […] ver parte de ti en lo que estás viendo que también encaja mucho con lo que decía [informante 5], porque esa parte más personal que les pides al final es eso, o sea es que a lo mejor en educación superior deberíamos prestar más atención a ese tipo de cuestiones; damos mucho contenido, pero qué es eso dentro de ti y qué es ese entorno en ti.

Es en este trabajo reflexivo posterior, donde, además, podemos observar la aparición del vínculo, a partir de lo sensible que aparece en la reflexión:

> Informante 3: A mí me parece muy importante esa parte de lo sensible y lo que decíais, de la preocupación por las pequeñas cosas, lo de todo el preparativo, la implicación en los preparativos, en los detalles también que das tú luego, en tus reflexiones y demás… El nivel de detalle que dan habla mucho de esa implicación y de esos vínculos.

En relación con las secuencias empleadas en las propias salidas, éstas dependen del rol del profesor y del carácter de la salida, ya que en muchas ocasiones el diseño de la salida queda en manos de un experto externo, que plantea su propio diseño y su propia metodología.

En el caso de los participantes que generan sus propios diseños para salir del aula, señalan la necesidad de un primer momento de exploración y descubrimiento del entorno al que se va. En esta parte inicial el trabajo suele ser más individual y autónomo.

> Informante 4: Empezamos siempre con prácticas, en las que ellos tengan un rol un poco más activo, pero la actividad por excelencia, por decirlo de alguna manera, la colocamos a la mitad hacia el final, no la última, pero en esa franja más o menos.

> Informante 3: yo la verdad, es que sí que le presto mucha atención a las partes de "descubre tú" … descubre este sitio… no les dejo irse solos todo el rato, pero sí que hay una parte de recogida de material, de conocer el entorno, de analizar el entorno que es como más autónoma y luego ya nos reunimos para hacer varias actividades más expresivas… Hay una parte un poco de relación con el entorno, luego de expresión en base a eso y luego ya de reflexión.

– Recursos didácticos empleados en la educación fuera del aula.

Respecto a los recursos didácticos empleados, aparece el interés por emplear los propios recursos que ofrece el entorno, tanto materiales, espaciales como humanos. Para ello, señalan, además, la necesidad, por parte

del profesorado, del conocimiento previo del espacio, así como la coordinación con otros agentes para que el espacio esté adecuado a los objetivos y contenidos de la actividad.

> Informante 4: hay algunas cosas, a lo mejor algún material que voy a utilizar igual fuera que dentro del aula, pero luego también el espacio donde estás te ofrece un montón de recursos que a lo mejor no los tienes en el aula. Entonces, a la hora de elegir yo un lugar para hacer la práctica, tengo muy en cuenta qué me ofrece espacio y qué podemos hacer dentro de ese espacio.

> Informante 3: yo intento no llevar materiales, bueno claro mi asignatura es especialmente práctica, entonces yo cuando salgo quiero aprovechar lo que hay en el entorno, para qué me voy a llevar yo témperas para que hagan al final lo mismo que van a hacer dentro del aula. Hay un montón de materiales y un montón de formas de expresión fuera del aula que también tienen que aprovecharse. […] Intento aprovechar el recurso humano que me ofrece el entorno, o sea, a mí me parece un potencial poder preguntar a la gente que pasa por la calle, por ejemplo, alguna vez que hemos hecho prácticas en relación de la expresión plástica y el río y cuando tienes la suerte de encontrarte con un pescador, entonces dices pues vamos a preguntarle a este señor.

Añaden, además, la interrelación entre todos estos componentes, es decir estamos ante un sistema, en el que el cambio en los recursos genera además un cambio en el rol docente, en las metodologías, etc. Señalan que es difícil mantener algunos componentes de este sistema si se cambian otros.

> Informante 2: […] pero luego yo creo que es imposible que utilices el mismo lenguaje, exactamente igual, porque cuando estés allí puedes hablar, de que hemos visto un palo o una piedra y en el aula pues el palo y piedra no están. Por suerte o por desgracia hablamos mucho menos.

Finalmente, esto nos lleva a la necesidad de una coherencia entre los componentes del sistema: el espacio, el diseño, los recursos empleados, etc.

> Informante 2: Pues con esto que estáis diciendo aquí, creo que un punto importante sería la coherencia la coherencia del lenguaje y de los recursos con el lugar al que vas.

– Rol docente.

El rol del docente fuera del aula es otro de los elementos que componen el sistema que se ha mencionado con anterioridad y en coherencia con lo enunciado anteriormente, el rol docente cambia en la educación fuera del aula (Guerra, Villa, Glaveanu, 2020). Estos cambios se producen a muy distintos niveles, el primero, retomando la idea anterior de los tipos de salidas, existen dos diferencias claras en las salidas: en las que el docente tiene un rol activo y diseña e implementa su propio diseño u otro tipo de salidas en las que delega la enseñanza/aprendizaje en otro especialista (por ejemplo, en los museos).

En el caso de las acciones educativas fuera del aula diseñadas e implementadas por los propios docentes; el rol cambia al cambiar las metodologías. Así pues, el rol del docente deja de ser de comunicador para ser más un facilitador.

> Informante 4: Nosotros al final vamos a tener un rol de supervisar y guiar para que esa práctica cumpla con una serie de criterios y que tampoco se vaya de madre, pero que ellos sean los que propongan y eso ya nos va a dar indicación del vínculo que tienen con ese lugar.

Señalan también los cambios en el lenguaje tanto corporal como verbal, al cambiar el espacio cambian los movimientos y el propio lenguaje técnico que hace más referencia a elementos del entorno, se incorporan tanto términos específicos como metáforas en la explicación. Los participantes apuntan también a un mayor silencio del docente en favor del entorno que "habla" (Malaguzzi, 2001).

Todos los participantes inciden en señalar en que en ambos casos (rol docente agente o delegado en otro especialista), el rol docente fuera del aula se hace menos jerárquico, más informal, coloquial y a favor de un vínculo más emocional entre personas.

> Informante 5: Yo en mi caso igual, y además me lo dicen, dice "es que cambia todo, cambia el lenguaje, tu forma de comunicarnos y de dirigirte a nosotras". Es un contexto más informal, yo estoy más relajado, ellas están más comunicativas conmigo, pasamos mucho tiempo juntos hasta llegar al propio centro, entonces estableces otro tipo de relaciones y de confianza y qué haces que te acerquen…
>
> Informante 6: Además que suelen ser vínculos emocionales.

– Evaluación de las salidas fuera del aula.

A este respecto, los participantes apuntan principalmente a los instrumentos y algunos criterios que emplean en la evaluación de las salidas.

El principal instrumento para la evaluación de las salidas suele ser un instrumento específico que integre ese proceso de reflexión final tras la salida en el que se da cuenta, principalmente, de los aprendizajes, aprovechamiento, relación teoría-práctica y vínculos que se han realizado durante la salida (Clayton, Smith y Dyment, 2014). Algunos participantes apuntan a éxito que ha tenido el formato video-narración para este proceso, pues permite tener acceso a la parte más sensible del aprendizaje que es más difícil que quede patente en un documento escrito de corte más académico.

> Informante 5: Pues para mí eso es lo fundamental y lo que estoy descubriendo a posteriori porque yo antes les pedía por escrito y ahora me he pasado a la narrativa trans-media, qué es lo que exteriorizan... entonces yo ahora veo en la mirada, los gestos, en el tono, en las palabras, en cómo lo cuentan, en cómo diseñan también esos vídeos.

Además, se hace referencia a otros métodos de evaluación como la observación participante durante el proceso de realización de la actividad y las conversaciones informales con el alumnado previa y posteriormente a la actividad, esto suele desarrollarse en los trayectos, que finalmente parecen configurarse como un aspecto a tener en cuenta en el diseño de la salida, precisamente por dar pie al intercambio de ideas que permiten la evaluación y por permitir crear y fortalecer el vínculo interpersonal. Este hecho ha sido remarcado y valorado positivamente por todos los participantes del grupo de discusión.

Tanto la observación como las conversaciones informales permiten conocer la implicación y participación del alumnado en la actividad, así como valorar los conocimientos previos y la vinculación emocional tras la actividad.

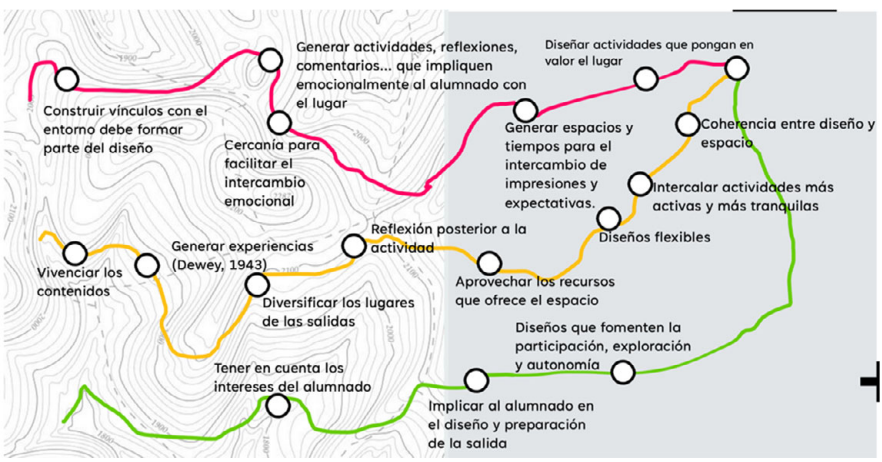
5. DISCUSIÓN

En primer lugar, se hace necesario incidir en la idea de que este estudio presenta unos resultados poco generalizables, centrados en un contexto concreto, que además forma parte de una investigación más amplia.

Los resultados del grupo de discusión realizado como punto inicial del proyecto de investigación pueden sintetizarse a modo de una cartografía. La metáfora de la cartografía es interesante para este tipo de resultados que no tienen una clara estructura lineal, sino que pueden articularse tomando algunos como referencia y omitiendo otros en base a las necesidades educativas y contextuales. En esta cartografía hemos querido señalar algunos hitos, como características interesantes para tener en cuenta al desarrollar metodologías educativas fuera del aula en Educación Superior. Estos hitos se han extraído de las principales aportaciones del grupo de discusión.

En este caso concreto, además se han trazado tres posibles rutas que transcurren por esos hitos: una primera ruta orientada a aspectos metodológicos en relación con la creación del vínculo con el entorno y el vínculo interpersonal; una segunda ruta relacionada con cómo diseñar fuera del aula y una tercera ruta que trata sobre el papel del alumnado en este tipo de metodologías.

GRÁFICO 3. *Cartografía de las metodologías fuera del aula en la Educación Superior.*



Nota: Elaboración propia.

La educación fuera del aula resulta ser un sistema interdependiente donde aspectos como la metodología, las estrategias didácticas, el rol docente, los recursos o el rol del estudiante, interaccionan de tal manera que al cambiar uno es preciso cambiar el resto, para obtener un "todo"

coherente. Este sistema debe concebirse como algo orgánico que además interacciona con el entorno y se adapta a él, por lo tanto, los diseños educativos fuera del aula deben ser flexibles y adaptativos para encajar en el contexto real con el que interaccionan (Dewey, 2010).

Finalmente, el vínculo interpersonal y con el entorno resultan esenciales en la formación inicial del profesorado, la identificación con el entorno y la reflexión sobre el yo en el propio contexto, son contenidos esenciales en la educación fuera del aula para la creación del vínculo con el espacio. La creación del vínculo garantiza una actitud de cuidado y respeto con el entorno necesarios para la sostenibilidad y la ciudadanía activa (Fontal y Marín-Cepeda, 2018).

6. CONCLUSIONES

Esta investigación nos ha permitido conocer las estrategias empleadas por el profesorado para el desarrollo de metodologías educativas fuera del aula en las Facultades de Educación de la Universidad de Valladolid. A este respecto, las metodologías empleadas hacen referencia a la exploración, e investigación como formas de enseñanza/aprendizaje. Esto conlleva el aumento del rol participativo del alumnado y un aprendizaje más autónomo, integrando el concepto de experiencia (Dewey, 2010) como clave para el diseño educativo fuera del aula. El proceso experiencia/reflexión se vertebra como secuencia fundamental del proceso de enseñanza/aprendizaje fuera del aula y la reflexión busca la relación yo/entorno/aprendizaje como forma de asentamiento del aprendizaje y por tanto de evaluación de este.

Esto nos lleva directamente a la consecución del segundo objetivo planteado en esta investigación. El uso de procesos de reflexión, así como la introducción del vínculo como contenido, facilitan la construcción del vínculo con el entorno. La compresión del proceso de enseñanza/aprendizaje como experiencia y el diseño de propuestas educativas basadas en la experiencia colectiva, con espacios para el intercambio de impresiones personales, refuerzan el vínculo con el entorno a la vez que facilitan la creación de vínculos interpersonales.

Estos primeros resultados deberán ser completados con los resultados del resto de herramientas, que nos permitirán profundizar en las creencias y opiniones del resto de participantes en el proyecto. Puede resultar de interés mostrar estos resultados como punto de partida y provocación en otras investigaciones como entrevistas a alumnado, para conocer puntos en común y discrepancias sobre este tema.

7. APOYOS

Este trabajo se enmarca dentro del proyecto de investigación "Análisis de metodologías al aire libre en la Educación Superior: AMALES" (PROYEMER-2021-34) de la Universidad de Valladolid.

8. REFERENCIAS

Ander-Egg, E. (2003). Repensando la Investigación-Acción Participativa. Lumen

Barbour R (2013). Los grupos de discusión en investigación cualitativa. Ediciones Morata

Becker, P., Humberstone, B., Loynes, C. y Schirp,J. (Eds.) (2018). The changing world of outdoor learning in Europe. Routledge

Bilton, H. (2010). Outdoor Learning in the Early Years. Management and Innovation. Taylor & Francis

Borsos, E., Banoz-González, I., Boric, E., Staberg, R.L. y Fekete, A.B. (2022). Trainee teachers´ perceptions of outdoor education. Environmental Education Research, 28 (10), 1490-1509. Taylor & Francis

Callejo, I. (2001). El grupo de discusión: introducción a una práctica de investigación. Ariel

Clayton, K., Smith, H. y Dyment, J. (2014). Pedagogical approaches to exploring theory-practice relationships in an outdoor teacher education programme. Asia-Pacific Journal of Teacher Education, 42 (2), 167-185. Taylor & Francis

Dewey, J. (2010). Experiencia y Educación. Biblioteca Nueva

Fontal, O. y Marín-Cepeda, S. (2018). Heritage Nodes. Analysis of personal heritage links. Arte, Individuo y Sociedad, 30 (3), 483-500. Universidad Complutense de Madrid

Guerra, M., Villa, F., Glaveanu, V. (2020). The teacher's role in the relationship between creativity and outdoor education: a review of the literature. Reladei (Malaguzzi: cien años de luz pedagógica), 9 (2), 131- 149. Universidad de Santiago de Compostela

Knight, S. (2013). Forest school and outdoor learning in the early years. Sage

Louv, R. (2005). Los ultimos niños en el bosque: salvemos a nuestros hijos del transtorno por deficit de naturaleza. Capitan Swing

(2012). Volver a la naturaleza. RBA libros

(2019). Vitamina N. Guía esencial para una vida rica en naturaleza. Kalandraka

Liceras, A. (2022). Aportaciones de Giner de los Ríos y la ILE a la enseñanza del paisaje. Las excursiones. Revista de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales, 10, 59-74. Universidad de Extremadura

Lugg. A. (2007). Developing sustainability-literate citizens through outdoor learning: possibilities for outdoor education in Higher Education. Journal of Adventure Education and Outdoor Learning, 7 (2), 97-112. Taylor & Francis

Lyn, R (2015). Handling Qualitative Data. A practical guide (3ª Ed.). Sage

Malaguzzi, L. (2001). La educación Infantil en Reggio Emilia. Octaedro

McTaggart, R. (1997). Participatory Action Resarch: international contexts and consequences. Suny press

Mena, A.M. y Méndez, J. M. (2009). La técnica de grupo de discusión en la investigación cualitativa. Aportaciones para el análisis de los procesos de interacción. Revista Iberoamericana de Investigación, 49 (3), 2-7. EDUNETIC

Pérez-Brunicardi, D. Gómez-Redondo, C. (2016). La Educación Patrimonial en Espacios Naturales Protegidos a través de la actividad física y el deporte. En O. Fontal, A. Ibáñez-Etxeberria, M. Domingo y S. Marín-Cepeda (Coords.) III Congreso Internacional De Educación Patrimonial. (pp.241-258). Ministerio de Educación, Cultura y Deporte

Pérez-Sánchez, R. y Vízquez-Calderón. D. (2009). Los grupos de discusión como metodología adecuada para estudiar las cogniciones sociales. Actualidades en Psicología, 23-24, 87-101. Universidad de Costa Rica

Ratinnen, I., Sarivaara, E. y Kuukkanen, P. (2021). Finnish student teachers´ ideas of outdoor learning, Journal of adventure and outdoor learning. DOI: 10.1080/14729679.2021.1984962. Taylor & Francis

Smith, H.A., Dyment, J.E., Hill, A. y Downing, J. (2016). You want us to teach outdoor education where? Reflections on teaching outdoor education online. Journal of Adventure Education and Outdoor Learning, 16 (4), 303-317. Taylor & Francis

Sparks, S., Corcuera-Pérez, L. y Vliegenthart-Arntz, A.M. (2020). Educación y naturaleza: una deuda pendiente. Revista saberes educativos, (4), 41-47. Taylor & Francis

Waite, S. (2020). Where are we going? International views on purposes, practices and barriers un school-based Outdoor Learning. Education Sciences, 10, 311, 2-35. MDPI

Winter, J. y Cotton, D. (2012). Making the hidden curriculum visible: sustainability literacy in higher education. Environmental Education Research, 18 (6), 783-796. Taylor & Francis

LA IMPORTANCIA DEL ENGAGEMENT Y LA MOTIVACIÓN ACADÉMICA EN EL CONTEXTO DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR

MANUEL DE-BESA GUTIÉRREZ
Universidad de Cádiz

1. INTRODUCCIÓN

La situación del sistema universitario español refleja la existencia de un porcentaje importante de estudiantes que no logran terminar sus estudios universitarios durante su trayectoria académica. Si atendemos al informe Datos y cifras de sistema universitario español (Ministerio de Universidades, 2022), el porcentaje de abandono del estudiantado que comenzó en el curso académico 2017-2018 fue del 21,3%. Estos datos reflejan que existe una problemática en la actualidad que debe ser tenida en cuenta desde las instituciones universitarias. Entre las variables que han sido asociadas a la permanencia de los estudiantes en los grados universitarios destacan el engagement académico (Green 2018; Kahu & Nelson 2018; López-Angulo et al., 2021;) y la motivación académica (Howard et al., 2021; Suhlmann et al., 2018). Irvin et al. (2007) señalaron que la motivación y el compromiso académico son dos constructos relacionados de gran relevancia para el aumento de los logros, el avance y el éxito académico de los estudiantes.

El concepto de engagement académico ha sido definido como la energía y el impulso que los estudiantes desarrollan para atender las tareas propias del ámbito académico asociadas a la participación y aprendizaje y alcanzar su máximo potencial (Martin, 2008). Christenson et al. (2012) hacen referencia al nivel de participación activa que desarrolla el estudiante para afrontar aquellas tareas que propician el aprendizaje. Sin embargo, el concepto de engagement académico debe visualizarse desde una perspectiva multidimensional y que se encuentra formado por cuatro

componentes que responden a aspectos conductuales, emocionales, cognitivos y agénticos (Jang et al., 2012). Cada una de estas dimensiones hacen referencia a un tipo de engagement por parte del estudiante. El engagement conductual ha sido relacionado con conductas relativas a la persistencia, el esfuerzo o la atención hacia tareas de aprendizaje (Tze et al., 2014). El engagement cognitivo hace referencia al uso de estrategias de aprendizaje por parte del alumnado para hacer frente a actividades de aprendizaje (Walker et al., 2006). El compromiso emocional se ha asociado con la presencia de emociones positivas o negativas durante el desarrollo de tareas de aprendizaje. Es decir, si el alumnado se siente entusiasmando y muestra interés o bien el aburrimiento y la ansiedad ante la superación de las actividades de clase (Skinner et al., 2009). Por último, el compromiso agéntico hace referencia a las interacciones dirigidas por el alumnado hacia el profesorado como pueden ser expresar preferencias y opiniones, solicitar aclaraciones, plantear cuestiones, comunicar interés, etc. (Reeve & Tseng, 2011).

La motivación académica ha sido identificada por sus efectos sobre el éxito a la hora de que los estudiantes superen con éxito sus estudios universitarios (Robbins et al., 2004) y ha sido considerada como uno de los factores más relevantes para que se produzca el aprendizaje de los estudiantes (Morales, 2011). Según Martin (2013), la sensación de disfrute que experimentan los estudiantes altamente motivados dentro del aula ayuda a que su aprendizaje sea mayor. Ushioda & Dörnyei (2009) señalan que la motivación académica se encuentra relacionada con los motivos que tienen los estudiantes para tomar ciertas decisiones académicas, participar en las actividades del aula y persistir en el proceso de aprendizaje. El concepto de motivación ha sido definido desde diferentes perspectivas, identificándose la motivación como rasgo y como estado (Brophy, 1986). Por un lado, la motivación como un rasgo hace referencia a la predisposición general y duradera en todas las situaciones donde se propicie el aprendizaje. Por otro lado, la motivación como estado alude en este caso a una situación concreta de aprendizaje en una clase, una actividad o contenido, por lo tanto, depende de la situación y es cambiante (Trad et al., 2014).

La literatura previa ha revelado que ambas variables, engagement académico y motivación académica se han estudiado de forma conjunta (Dogan, 2015). La motivación se representa como un factor interno y psicológico y el engagement se representa como un factor que refleja construcciones más observables, evidentes o externas (Ainley, 2012; Martin et al., 2017). Schunk & Mullen (2012) indican que la motivación es la fuerza interna que activa la implicación conductual, emocional y cognitivo del estudiante. Skinner et al. (2009) consideran que el engagement académico puede ser resultado de un proceso motivacional. Estudios previos han identificado la relación positiva entre ambas variables (Ferrer et al., 2022; Leo et al., 2020; Saeed & Zyngier, 2012). Según Lin (2012), la motivación puede afectar positiva o negativamente los comportamientos de una persona, por lo que puede incidir en su implicación hacia las tareas académicas. En esta línea, Mandernach et al. (2011) señalan que es más probable que los niveles de engagement académico sean más elevados cuando los estudiantes se sienten motivados para su aprendizaje. Según Wu (2019), la motivación académica positiva es importante para que los estudiantes universitarios obtengan un mayor compromiso y rendimiento académico. Los resultados del estudio Dierendonck et al. (2023) mostraron el poder predictivo de la motivación académica sobre el engagement académico.

2. OBJETIVOS

El primer objetivo del presente estudio se centra en describir los niveles de engagement académico global y sus subescalas. El segundo objetivo trata de describir los niveles de motivación académica de los estudiantes universitarios. Por último, el tercer objetivo pretende conocer si existen relaciones significativas entre la motivación académica y los diferentes tipos de engagement académico. Además, basándonos en la literatura previa, se plantea la hipótesis de que el engagement académico y sus subescalas, muestra una relación positiva con la motivación académica del estudiante.

3. METODOLOGÍA

Se ha utilizado un diseño descriptivo, correlacional, transversal y basado en un enfoque cuantitativo. Se ha optado por utilizar los métodos de encuesta, recogiendo información sobre una amplia muestra de estudiantes universitarios.

3.1. PARTICIPANTES

La muestra de participantes utilizada en el presente estudio se ha constituido por 483 estudiantes matriculados en las titulaciones universitarias de educación infantil y primaria de la Universidad de Cádiz durante el curso 2021-2022. Se ha empleado un tipo de muestreo no probabilístico a través de criterios de accesibilidad. El 87.1% son mujeres y el 12.9% hombres. La edad media de los participantes es de 20.79 años (DT=4.73).

3.2. INSTRUMENTOS

Para medir el engagement académico se ha utilizado la versión española de la *Escala de Compromiso en el Aula* (Núñez & León, 2019). Este instrumento presenta una estructura de 4 factores, estando cada uno representado por tres ítems, para un total de 12. Las subescalas que componen el constructo de engagement son: Engagement Agéntico, Engagement Comportamental, Engagement Emocional y Engagement Cognitivo. Las respuesta a los ítems se expresan en una escala numérica que oscila entre 1 = Totalmente en desacuerdo hasta el 7 = Totalmente de acuerdo. Para evaluar la fiabilidad de la escala se ha realizado el análisis de consistencia interna. El valor de Alpha de Cronbach obtenido para la escala global es de .88. Para la subescala de compromiso agéntico es de .85, para el compromiso comportamental 84, para compromiso emocional 85 y para compromiso cognitivo 77.

Para medir la variable motivación académica se ha utilizado la versión española de la *Escala de Motivación Estado* (Froment et al., 2021). Este instrumento cuenta con una estructura de un solo factor, compuesto por 12 adjetivos bipolares, con valores que oscilan desde el 1 hasta el 7, teniendo en cuenta que cuanto más cerca esté el número del adjetivo,

mayor certeza habrá en la evaluación de los sentimientos del alumnado con respecto a la clase. Para evaluar la fiabilidad de la escala se ha realizado el análisis de consistencia interna. El valor de Alpha de Cronbach obtenido para la escala global es de .90.

3.3. PROCEDIMIENTO

La recogida de datos se llevó a cabo durante los meses de enero y febrero de 2022, coincidiendo con el final del primer cuatrimestre del curso 2021-2022. Previamente a la recogida, se contactó con profesorado que impartía asignaturas en los grados de educación de la Universidad de Cádiz. En el momento de la aplicación de los instrumentos, que se ubicó en el propio aula, se le solicitó al alumnado colaboración de manera voluntaria y se le explicó la naturaleza del estudio. Además, se les garantizó el anonimato y confidencialidad de sus respuestas, insistiendo en que no se trataba de una prueba evaluable y tampoco asociada a la calificación de la asignatura. La duración aproximada del instrumentos se aproximó a los quince minutos. La presente investigación tiene la autorización de la Universidad de Cádiz. Se han aplicado los criterios establecidos por el Comité de Bioética, que pretenden asegurar el respeto a la dignidad, integridad e identidad de los sujetos que participan en el estudio.

3.4. ANÁLISIS DE DATOS

El análisis de datos se ha basado en el cálculo de los estadísticos descriptivos (media y desviación típica) de las variables engagement y motivación académica, tanto a nivel global, en las subescalas y en los ítems individuales. Se invirtió los valores para los ítems negativos de la escala de motivación académica, con el objetivo de que una puntuación elevada exprese en todos los ítems una alta motivación. Por último, para determinar la relación entre el engagement y la motivación académica se optado por utilizar el coeficiente de correlación de Pearson. Para llevar a cabo todos los análisis, se ha utilizado el software estadístico SPSS v.23.

4. RESULTADOS

4.1. RESULTADOS DESCRIPTIVOS

Los resultados relativos al primero de los objetivos muestran que los estudiantes participantes en este estudio presentan niveles elevados de engagement académico, tanto a nivel global, como en las diferentes subescalas que atienden al engagement agéntico, comportamental, emocional y cognitivo (tabla 1).

Las mayores puntuaciones promedio se encuentran en la subescala que atiende al engagement conductual, donde todos los ítems se encuentran por encima del valor 6 en una escala que oscila entre 1 y 7. Los participantes afirman que presentan conductas de esfuerzo (M=6.25, D.T.= 1.03), ofrecen el máximo rendimiento en clase (M=6.20, D.T.= 1.04) y normalmente están atentos a las explicaciones del docente (M=6.06, D.T.= 1.15).

Con respecto al engagement emocional, las puntuaciones se encuentran por encima del valor 6 o próximo a este. El alumnado afirma que se siente bien en clase (M=5.94, D.T.= 1.29), muestra interés en las tareas de clase (M=6.05, D.T.= 1.16) y siente gusto por ampliar sus conocimientos en clase (M=6.32, D.T.= 1.08).

Atendiendo a la subescala de engagement cognitivo, las puntaciones medias de los ítems se encuentran por encima del valor 6 ante afirmaciones como, previamente al comienzo de una actividad busco la mejor manera de hacerla (M=6.04, D.T.= 1.19) o intento comprender y darle significado a los nuevos conocimientos que adquiero (M=6.06, D.T..= 1.12), a excepción del ítem 12 que atiende a cambiar la estrategia de aprendizaje cuando existen dificultades para entender de alguna actividad, donde desciende la media (M=5.50, D.T.= 1.28).

Por último, es en la subescala de engagement agéntico donde se registran las puntuaciones medias más bajas, situándose los valores de las puntuaciones medias por debajo de 4.5 en todos los ítems. Las medias bajan en las interacciones dirigidas por el alumnado hacia el profesorado como realizar preguntas (M=4.44; D.T.= 1.64), comunicar aspectos de

interés (M=4.31; D.T.= 1.64) y expresar preferencias y opiniones (M=4.45; D.T.= 1.66).

***TABLA 1**. Puntuaciones medias para la escala global, subescalas y los ítems de la variable engagement académico.*

	Ítems	M	D.T.
Global engagement académico		5.63	.87
Agéntico	Durante esta clase hago preguntas que me ayuden a aprender	4.44	1.64
	Comunico al docente los aspectos que me interesan de la clase	4.31	1.64
	Durante esta clase expreso mis preferencias y opiniones	4.45	1.66
	Total en la subescala engagement agéntico	4.40	1.44
Conductual	Me esfuerzo para hacerlo bien en esta clase	6.25	1.03
	En esta clase trabajo todo lo que puedo	6.20	1.04
	Presto atención en esta clase	6.06	1.15
	Total en la subescala engagement conductual	6.17	.94
Emocional	Cuando estoy en esta clase, me siento bien	5.94	1.29
	Cuando trabajamos en algo en esta clase, muestro interés	6.05	1.16
	Me gusta aprender cosas nuevas en esta clase	6.32	1.08
	Total en la subescala engagement emocional	6.10	1.03
Cognitivo	Antes de comenzar con una tarea o actividad en esta clase, intento buscar la mejor manera de hacerla	6.04	1.19
	En esta clase intento comprender lo que hago con respecto a una tarea o actividad, no solo me centro en si estoy obteniendo las respuestas correctas	6.06	1.12
	Si lo que estoy trabajando en esta clase me resulta difícil de entender, intento cambiar la forma de aprenderlo	5.50	1.28
	Total en la subescala engagement cognitivo	5.87	1.00

Nota: M=Media; D.T.= Desviación típica
Fuente: elaboración propia

A continuación, se presentan los resultados relativos al objetivo 2 de estudio. La puntuación total para la variable motivación académica se sitúa por encima del valor central de la escala comprendida entre 1 a 7

(M=5.40, D.T.= .92). Como se observa en la tabla 2, ocurre lo mismo en todos los ítems estando por encima del valor 5, por lo que se puede concluir que los participantes tienen un motivación alta frente a la asignaturas que cursan. La puntuación media más alta se registra en el ítem 2 y 5, que hacen referencia a que el alumnado se siente interesado (M=5.68, D.T.= 1.18) y con ganas de estudiar (M=5.66, D.T.= 1.37) con respecto a la asignatura que cursa. En el polo opuesto, la media más baja corresponde al ítem 4, 6 y 10, que hacen referencia a que el alumnado se siente estimulado (M=5.01, D.T.= 1.38), inspirado (M=5.14, D.T.= 1.39) y emocionado (M=5.17, D.T.= 1.44) frente a la asignatura que cursa.

***TABLA 2**. Puntuaciones medias para la escala global y los ítems de la variable motivación académica*

	M	**D.T.**
Global escala de Motivación	5.40	.92
Motivado	5.29	1.25
Interesado	5.68	1.18
Involucrado	5.56	1.19
Estimulado	5.01	1.38
Quiero estudiar	5.66	1.37
Inspirado	5.14	1.39
Con retos	5.55	1.29
Con energías	5.30	1.41
Entusiasmado	5.48	1.27
Emocionado	5.17	1.44
Animado	5.30	1.46
Encantado	5.30	1.31

Nota: M=Media; D.T.= Desviación típica
Fuente: elaboración propia

4.2. RESULTADOS CORRELACIONALES

Con el propósito de estudiar la asociación entre la motivación y el engagement académico y sus subescalas, se ha utilizado la correlación de Pearson. Los resultados que se observan en la tabla 3 muestran asociaciones estadísticamente significativas entre las variables (p<.01). Concretamente, el engagement considerado globalmente mostró una

correlación media con la motivación académica (r=.431, *p*<.01). Las relaciones halladas entre las subescalas de engagement y motivación académica muestran correlaciones bajas, medias y altas. Las relaciones más relevantes se encuentran entre la motivación y el engagement emocional (r=.811, *p*<.01), engagement conductual (r=.631, *p*<.01), y engagement cognitivo (r=.559, *p*<.01), con asociaciones medias y altas. Por último, aunque con una tendencia más baja (r=.332, *p*<.01) se encuentra la relación entre la motivación y el engagement agéntico.

***TABLA 3**. Correlaciones entre la variable engagement académico y sus subescalas y la motivación académica*

	Motivación académica
Engagement académico	.431**
Engagement agéntico	.332**
Engagement conductual	.631**
Engagement emocional	.811**
Engagement cognitivo	.559**

**p<.01
Fuente: elaboración propia

5. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Los objetivos marcados para este estudio se centran en analizar los niveles de engagement académico y motivación académica, y determinar si existen relaciones positivas y significativas entre ambas variables.

Teniendo en cuenta los resultados obtenidos en el primer y segundo objetivo, se ha podido determinar que los estudiantes que se encuentran matriculados en estudios universitarios de ciencias de la educación en la Universidad de Cádiz presentan unos niveles de engagement y motivación académica elevados, debido a que ambas variables se muestran por encima del valor medio de la escala utilizada para su medición. Teniendo en cuenta que ambas variables han sido identificadas como relevantes para que el alumnado permanezca en sus estudios universitarios y logre terminarlos con éxito (Green 2018; Howard et al., 2021; Kahu &Nelson 2018; López-Angulo et al., 2021; Suhlmann et al., 2018), los

niveles presentados llevan a confiar en que lograrán abordar satisfactoriamente los desafíos académicos.

Los resultados obtenidos en la subescala de engagement agéntico muestran que los puntuaciones medias descendían cuando se les preguntaba al alumnado si llevaba a cabo interacciones con el profesorado para expresar preferencias y opiniones, solicitar aclaraciones, plantear cuestiones, comunicar interés, etc. Este descenso puede deberse a que no se haya desarrollado una confianza mutua entre profesor y alumnado, o que estos últimos teman equivocarse o ser juzgados por el docente ante las cuestiones que se planteen. Por tanto, sería importante construir lazos de confianza entre profesorado y alumnado, de cara a que puedan establecerse estas interacciones con naturalidad. Para ello, es importante que el docente se muestre cercano con sus estudiantes, los apoye y valorare la implicación y participación en clase, evitando comportamientos inapropiados o la agresividad verbal (Froment et al., 2020; Derakhshan, 2021; Dixson et al., 2017). En este sentido, existen investigaciones previas que han concluido que la motivación académica y el engagement del alumnado universitario está determinada por sus percepciones sobre los comportamientos personales e interpersonales de sus profesores en el aula (Dörnyei (2020); Froment & de-Besa, 2022).

Los resultados obtenidos en el objetivo tres confirman nuestra hipótesis previa sobre las variables consideradas en este estudio, por lo que se evidencia que el engagement y la motivación académica de los estudiantes se asocian positiva y significativamente (Chau & Cheung, 2018; Dierendonck et al., 2023; Dogan, 2015). En base a estos resultados se puede afirmar que existe una ligera tendencia a que, mientras los estudiantes presenten mayores niveles de motivación, mayor será su implicación en las tareas académicas asociadas con su aprendizaje, coincidiendo con planteamientos previos, donde se establece la motivación como fuerza que activa el engagement académico (Dierendonck et al., 2023; Mandernach et al., 2011; Schunk & Mullen, 2012; Skinner et al., 2009). Por tanto, la motivación se puede considerar como un factor importante para mejorar la calidad del aprendizaje del alumnado (Garbanzo, 2007).

En este sentido, de los resultados obtenidos se derivan recomendaciones para mejorar la motivación académica del estudiantado universitario de cara a aumentar los niveles de implicación de estos. Se aconseja por parte del profesorado del uso de metodologías de enseñanza-aprendizaje activas e innovadoras centradas en el alumnado que tomen como principal punto de partida los intereses del alumnado, y donde adquieran un rol activo de participación.

Asimismo, se ha identificado que el reconocimiento de los profesores hacia su alumnado ya sea de forma verbal o no verbal, son un fuerte antecedente del engagement y la motivación académica (Peng, 2021). Por tanto, que el alumnado perciba que cuando realiza una tarea académica satisfactoriamente, el docente lo reconozca y lo felicite puede mejorar drásticamente los niveles de engagement y la motivación de los estudiantes hacia su aprendizaje.

Los resultados obtenidos en el presente estudio deben ser valoradas teniendo en cuenta sus limitaciones. La principal limitación se encuentra en los dos instrumentos utilizados para la recogida de los datos. Aunque se hayan presentado datos relativos a la fiabilidad de los instrumentos, hay que tener en cuenta que se trata de técnicas de autoinforme, por lo que podría darse sesgos en las respuestas de los participantes. Según Bernad (1999), los participantes tener dificultades para diferenciar su nivel real, en este caso a la hora de indicar sus niveles de engagement y motivación, y el nivel que declaran tener.

Futuros trabajos podrían orientarse hacia el diseño e implementación de intervenciones dirigidas a potenciar la motivación y el engagement académico, evaluados su eficacia a través de enfoques metodológicos cuasi-experimentales. Además, se podría considerar una muestra más heterogénea conformado por alumnado de otras titulación y áreas de conocimiento.

8. REFERENCIAS

Ainley, M. (2012). Students' interest and engagement in classroom activities. In S.L Christenson, A.L Reschly & C. Wylie (Eds.), *Handbook of research on student engagement* (pp. 283-302). Springer.

Bernad, J.A. (1999). *Estrategias de aprendizaje. Cómo aprender y enseñar estratégicamente en el aula*. Bruño

Brophy, J. (1986). *Socializing students' motivation to learn*. Michigan State University Press.

Chau, S., & Cheung, C. (2018). Academic satisfaction with hospitality and tourism education in Macao: the influence of active learning, academic motivation, and student engagement. *Asia Pacific Journal of Education*, *38*(4), 473-487. https://doi.org/10.1080/02188791.2018.1500350

Christenson, S. L., Reschly, A. L., & Wylie, C. (Eds.) (2012). *Handbook of research on student engagement*. Springer. https://doi.org/10.1007/978-1-4614-2018-7

Derakhshan, A. (2021). The predictability of Turkman students' academic engagement through Persian language teachers' nonverbal immediacy and credibility. *Journal of Teaching Persian to Speakers of Other Languages*, *10*(21), 3-26. https://doi.org/10.30479/jtpsol.2021.14654.1506

Dierendonck, C., Tóth-Király, I., Morin, A. J., Kerger, S., Milmeister, P., & Poncelet, D. (2021). Testing associations between global and specific levels of student academic motivation and engagement in the classroom. T*he Journal of Experimental Education*, *91*(1), 101-124. https://doi.org/10.1080/00220973.2021.1913979

Dixson, M. D., Greenwell, M. R., Rogers-Stacy, C., Weister, T., & Lauer, S. (2017). Nonverbal immediacy behaviors and online student engagement: Bringing past instructional research into the present virtual classroom. *Communication Education*, *66*(1), 37-53. https://doi.org/10.1080/03634523.2016.1209222

Dogan, U. (2015). Student engagement, academic self-efficacy, and academic motivation as predictors of academic performance. *The Anthropologist*, *20*(3), 553-561. https://doi.org/10.1080/09720073.2015.11891759

Dörnyei, Z. (2020). *Innovations and Challenges in Language Learning Motivation*. Routledge.

Ushioda, E., & Dörnyei, Z. (2009). Motivation, language identities and the L2 self: a theoretical overview. In Z. Dörnyei & E. Ushioda, *Motivation, Language Identity and the L2 Self* (pp. 1-8). Multilingual Matters. https://doi.org/10.21832/9781847691293-002

Ferrer, J., Ringer, A., Saville, K., Parris, M., & Kashi, K. (2022). Students' motivation and engagement in higher education: The importance of attitude to online learning. *Higher Education*, *83*, 317-338. https://doi.org/10.1007/s10734-020-00657-5

Froment, F., & de-Besa, M. (2022). La predicción de la credibilidad docente sobre la motivación de los estudiantes: el compromiso y la satisfacción académica como variables mediadoras. *Revista de Psicodidáctica*, *27*(2), 149-157. https://doi.org/10.1016/j.psicod.2022.04.003

Froment, F., García, A. J., Bohórquez, M. R., & Checa, I. (2021b). Adaptación y validación en español de la escala de motivación estado en estudiantes universitarios. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación – e Avaliação Psicológica, 58*(1), 117-126. https://doi.org/10.21865/RIDEP58.1.10

Garbanzo, G.M. (2007). Factores asociados al rendimiento académico en estudiantes universitarios, una reflexión desde la calidad de la educación superior pública. *Educación*, *31*(1), 43-63.

Green, A. (2018). The influence of involvement in a widening participation outreach program on student ambassadors' retention and success. *Student Success*, *9*(3), 25–37. https://doi:10.5204/ssj.v9i3

Howard, J. L., Bureau, J., Guay, F., Chong, J. X., & Ryan, R. M. (2021). Student motivation and associated outcomes: a meta-analysis from self-determination theory. *Perspectives on Psychological Science*, *16*(6), 1300-1323. https://10.1177/1745691620966789

Irvin, J. L., Meltzer, J., & Dukes, M. (Eds.) (2007). *Taking action on adolescent literacy: an implementation guide for school leaders.* Association for Supervision and Curriculum Development (ACDS).

Jang, H., Kim, E. J., & Reeve, J. (2012). Longitudinal test of self-determination theory's motivation mediation model in a naturally occurring classroom context. *Journal of Educational Psychology*, *104*(4), 1.175-1.188. https://doi.org/10.1037/a0028089

Kahu, E., & K. Nelson. (2018). Student engagement in the educational interface: understanding the mechanisms of student success. *Higher Education Research & Development*, 37(1), 58–71. https://doi.org/10.1080/07294360.2017.1344197

Leo, F. M., López-Gajardo, M. A., Gómez-Holgado, J. M., PonceBordón, J. C., & Pulido, J. J. (2020). Metodologías de enseñanza-aprendizaje y su relación con la motivación e implicación del alumnado en las clases de Educación Física. *Cultura, Ciencia y Deporte*, *15*(46), 495-506. https://doi.org/10.12800/ccd.v15i46.1600

Lin, T. (2012). *Student engagement and motivation in the foreign language classroom*. [Doctoral Dissertations]. Washington State University.

López-Angulo, Y., Cobo-Rendón, R. C., Pérez-Villalobos, M. V., & Díaz-Mujica, A. E. (2021). Apoyo social, autonomía, compromiso académico e intención de abandono en estudiantes universitarios de primer año. *Formación universitaria*, *14*(3), 139-148. http://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062021000300139

Mandernach, B. J., Donnelli-Sallee, E., & Dailey-Hebert, A. (2011). Assessing course student engagement. In R. Miller, E. Amsel, B. M. Kowalewski, B.B. Beins, K. D. Keith, & B. F. Peden (Eds.), *Promoting Student Engagement: Techniques and Opportunities* (pp. 277- 281). Society for the Teaching of Psychology, Division 2, American Psychological Association.

Martin, A.J. (2008). Enhancing student motivation and engagement: The effects of a multidimensional intervention. *Contemporary Educational Psychology*, *33*, 239-269. https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2006.11.003

Martin, A. J. (2013). Improving the achievement, motivation, and engagement of students with ADHD: the role of personal best goals and other growth-based approaches. *Journal of Psychologists and Counsellors in Schools*, *23*(1), 143–155. https://doi.org/10.1017/jgc.2013.4

Martin, A. J., Ginns, P., & Papworth, B. (2017). Motivation and engagement: Same or different? Does it matter?. *Learning and Individual Differences*, *55*, 150-162. https://doi.org/10.1016/j.lindif.2017.03.013

Ministerio de Universidades (2022). *Datos y cifras de sistema universitario español. Publicación 2021-2022*. Secretaria General Técnica del Ministerio de Universidades.

Morales, F. M. (2011). Aprendizaje, motivación y rendimiento en estudiantes de lengua extranjera inglesa. *Psicología Educativa*, *17*(2), 195-207.

Núñez, J. L., & León, J. (2019). Determinants of classroom engagement: A prospective test based on self-determination theory. *Teachers and Teaching*, *25*(2), 147-159. https://doi.org/10.1080/13540602.2018.1542297

Peng, C. (2021) The academic motivation and engagement of students in english as a foreign language classes: does teacher praise matter? *Frontiers in Psychology*, *12*, 778174. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.778174

Reeve, J., & Tseng, M. (2011). Agency as a fourth aspect of student engagement during learning activities. *Contemporary Educational Psychology*, *36*(4), 257-267. https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2011.05.002

Robbins, S. B., Lauver, K., Le, H., Davis, D., Langley, R., & Carlstrom, A. (2004). Do psychosocial and study skill factors predict college outcomes? A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, *130,* 261– 288. https://doi/10.1037/0033-2909.130.2.261

Saeed, S., & Zyngier, D. (2012). How motivation influences student engagement: A qualitative case study. *Journal of Education and learning*, *1*(2), 252-267.

Schunk, D. H., & Mullen, C. A. (2012). Self-efficacy as an engaged learner. In S.L Christenson, A.L Reschly & C. Wylie (Eds.), *Handbook of research on student engagement* (pp. 219-235). Springer.

Skinner, E. A., Kindermann, T. A., & Furrer, C. J. (2009). A motivational perspective on engagement and disaffection: Conceptualization and assessment of children's behavioral and emotional participation in academic activities in the classroom. *Educational and Psychological Measurement, 69*, 493–525. https://doi.org/10.1177/0013164408323233

Suhlmann, M., Sassenberg, K., Nagengast, B., & Trautwein, U. (2018). Belonging mediates effects of student-university fit on well-being, motivation, and dropout intention. *Social Psychology*, *49*(1), 16-28. https://doi.org/10.1027/1864-9335/a000325

Trad, L., Katt, J., & Neville Miller, A. (2014). The effect of face threat mitigation on instructor credibility and student motivation in the absence of instructor nonverbal immediacy. *Communication Education*, *63*(2), 136–148. https://doi.org/10.1080/03634523.2014.889319

Tze, V. M., Klassen, R. M., & Daniels, L. M. (2014). Patterns of boredom and its relationship with perceived autonomy support and engagement. *Contemporary Educational Psychology*, *39*, 175– 187. https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2014.05.001

Walker, C. O., Greene, B. A., & Mansell, R. A. (2006). Identification with academics, intrinsic/extrinsic motivation, and self-efficacy as predictors of cognitive engagement. *Learning and Individual Differences*, *16*, 1-12. https://doi.org/10.1016/j.lindif.2005.06.004

Wu, Z. (2019). Academic motivation, engagement, and achievement among college students. *College Student Journal*, *53*(1), 99-112.

LA PARTICIPACIÓN DE LA FAMILIA EN LA ESCUELA, UNA PROPUESTA DE TRABAJO EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR A TRAVÉS DE LA GAMIFICACIÓN

JOSÉ ALEXIS ALONSO SÁNCHEZ
Universidad de Las Palmas de Gran Canaria

ROCÍO PÉREZ SOLÍS
Universidad de Las Palmas de Gran Canaria

1. INTRODUCCIÓN

Proporcionar una experiencia de aprendizaje realmente atractiva a la vez que significativa para los estudiantes universitarios, puede resultar un auténtico desafío. En este sentido, el profesorado de educación superior intenta encontrar formas de fortalecer la implicación emocional y conductual de los estudiantes en el aula para, entre otros aspectos, mejorar su experiencia de aprendizaje e incrementar su rendimiento académico. Una de las técnicas que se utilizan en el aula para conseguir estos objetivos es la gamificación, término acuñado en el año 2002 por el programador de videojuegos Nick Pelling. La gamificación consiste en el uso de elementos del juego y de técnicas del diseño de juegos en contenidos ajenos a éste (Werbach y Hunter, 2015). El uso de la gamificación en contextos educativos está aumentando a un ritmo vertiginoso, sobre todo debido a su enorme potencial para motivar e implicar a los estudiantes (Hoshang et al., 2018).

Arufe et al. (2022) señala que uno de los 17 objetivos establecidos por Naciones Unidas para su Agenda 2030 es garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida de todos (ONU, 2015). Las metodologías activas que se centran en el proceso de aprendizaje y el estudiante son cada vez más frecuentes y se ha demostrado que proporcionan una educación de mayor calidad (Robledo et al., 2015; Ruiz, 2020).

1.1. Beneficios de la Gamificación

La gamificación es un gran reto para la educación, particularmente en las instituciones de educación superior (López et al., 2019). Los profesores de educación superior han creado entornos más agradables con la implementación de nuevas estrategias de enseñanza y aprendizaje, convirtiendo las clases tradicionales en lecciones nuevas e interesantes (Aguilera y Martínez, 2017).

Distintos estudios reflejan que la incorporación de la gamificación en la universidad incrementa tanto los resultados, como la motivación y la participación del alumnado (Fernández-Antolín et al., 2020; Ferriz-Valero et al., 2020; Hammerschall, 2019; Killam et al., 2021; Palaniappan y Noor, 2022). Se han realizado varios estudios que se refieren a la gamificación como una técnica para mejorar el compromiso de los estudiantes (Hanus y Fox, 2015; Sanmugam et al., 2016). Así, la inclusión de la gamificación en el ámbito educativo afecta a los alumnos de diferentes formas, desde aspectos conductuales hasta emocionales o cognitivos. Un estudio centrado en estos aspectos (Papazoglou et al., 2018) analizó cómo una experiencia de gamificación generó un aumento significativo en los tres tipos de participación (conductual, emocional y cognitiva). En línea con los resultados anteriores están las conclusiones de un metaanálisis reciente (Sailer y Homner, 2020) en el que se analizaron sistemáticamente los resultados de múltiples estudios que midieron los efectos de la gamificación en el aprendizaje cognitivo, motivacional y conductual.

Además, cuando se aborda la percepción de los estudiantes sobre experiencias anteriores de gamificación en el aula, se ha comprobado que los alumnos disfrutan participando y, al mismo tiempo, la consideran una valiosa experiencia de aprendizaje (Eukel et al., 2017; Gómez-Urquiza et al., 2019). Estudios anteriores también han constatado que los estudiantes prefieren la gamificación aplicada a los contenidos de aprendizaje a las experiencias tradicionales en el aula (Cain, 2019; Eukel et al., 2017). Eukel et al. (2017) señalan que las actividades de gamificación pueden ayudar a los estudiantes a aprender de sus compañeros y a ver los materiales del curso desde una perspectiva diferente.

Una revisión de la literatura (Palomino et al, 2021) que abordó la percepción de los estudiantes universitarios sobre la gamificación confirma un creciente interés en la comunidad científica por proponer trabajos sobre la gamificación en la Educación Superior. Además, se corrobora esa predisposición favorable de los estudiantes hacia el desarrollo de experiencias didácticas innovadoras basadas en la gamificación. Grangeia et al. (2019) evaluó el impacto de una experiencia de gamificación realizada con estudiantes de último año de medicina, implementada mediante niveles, medallas y mensajes motivadores. Los autores evaluaron los datos de registro diariamente, midiendo longitudinalmente el comportamiento de los estudiantes y la interacción con la tecnología utilizada durante un curso completo. Los resultados obtenidos sugieren un impacto positivo de la gamificación a lo largo del curso (Rodrigues et al., 2022).

1.2. La Gamificación en el Marco de los Proyectos de Innovación Educativa

A la Universidad se nos conmina, a partir de la transformación dada en nuestra sociedad, a integrar cambios académicos y formativos para seguir siendo un motor del desarrollo social, lo que ha supuesto una revalorización del papel de la docencia y de la innovación educativa (Vilalta, 2018). Es, precisamente, en este contexto de innovación metodológica e interés por incrementar el aprendizaje y la implicación activa de los estudiantes donde se enmarca este trabajo, un proyecto de innovación aprobado en el presente curso académico.

Así, en el marco de la convocatoria de proyectos de innovación educativa 2022 de la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria, el grupo de innovación educativa GIE-35: Motivación y emoción en educación, abordó proporcionar una experiencia de aprendizaje más atractiva a la vez que significativa del bloque de contenidos de Familia y Escuela presentes en el Grado de Educación Primaria y del Máster Universitario en Formación del Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas de la Facultad de Ciencias de la Educación (asignaturas de Relaciones Sociedad, Familia y Educación del máster y Teoría Educativa, Escuela y Familia del grado). El Grupo de Innovación educativa GIE-35 tiene su sede en

el Campus del Obelisco de la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria y está formado por profesores del Departamento de Psicología, Sociología y Trabajo Social y del Departamento de Educación.

2. OBJETIVOS

En primer lugar, hablaremos de un interés estratégico para la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Es objetivo prioritario de esta universidad optimizar la experiencia de aprendizaje de nuestros estudiantes ya que la desmotivación, la falta de implicación y el fracaso académico está directamente relacionado con la exclusión social y con múltiples problemas de salud. Además, está demostrado científicamente que un estudiante con buen rendimiento podrá afrontar con mayor éxito su futuro laboral y social y tendrá mayor capacidad para afrontar los retos que impone la actual sociedad de la información (Seaton et al., 2014).

Atendiendo al V Plan Estratégico Institucional de la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria, nos alineamos con las acciones propuestas para la mejora de la función docente de la Universidad. En concreto, señalamos los siguientes objetivos:

> - Objetivo [GEN11.4] Fomentar la incorporación de nuevos recursos tecnológicos a la docencia, en colaboración con la acción.
>
> - Objetivo [GEN12.1] Promover el uso de metodologías docentes innovadoras, tanto globales como específicas, y acordes a los títulos e intereses del Centro.

Con este proyecto de innovación educativa, pretendemos utilizar la gamificación para desarrollar un aprendizaje centrado en el alumno, con el objetivo de mejorar y enriquecer la experiencia de aprendizaje de los estudiantes, al tiempo que mejorar el aprendizaje de los contenidos de educación parental, de forma que resulten más accesibles y atractivos. En la experiencia de cursos académicos anteriores, el alumnado ha presentado dificultades con esta materia y nos ha transmitido la complejidad en su aprendizaje a la hora de integrar la cantidad de bibliografía que deben consultar en relación con la diversidad de programas de educación parental y sus correspondientes características, así como sus líneas de intervención.

Para cambiar la forma en que se ajusta una imagen en el documento, haga clic y aparecerá un botón de opciones de diseño junto a la imagen.

3. METODOLOGÍA (DISEÑO DE LA INTERVENCIÓN)

Se está aplicando un método de innovación educativa basado en la gamificación, que aportará un diseño en la presentación de los contenidos más sugestivo con los elementos propios de una experiencia de estas características: acumulación de puntos, niveles, recompensas, clasificaciones, retos, etc. Es decir, con la gamificación pretendemos mejorar el aprendizaje de los estudiantes a través de acciones que incidan sobre su motivación esencialmente. La gamificación se caracteriza por incrementar el interés e implicación del alumnado en los procesos de enseñanza-aprendizaje (Hanus & Fox, 2015; Kapp, 2012; Llopis & Balaguer, 2016). Además, uno de los mayores atractivos del aprendizaje gamificado es el uso de las Tecnologías de la Información y de la Comunicación (Gay & Burbridge, 2016; Turchyna et al., 2016), que permiten en el alumnado una mayor toma de conciencia sobre la regulación de su experiencia de aprendizaje (Chaiyo & Nokham, 2017).

En ocasiones, se atribuye el concepto de gamificación a experiencias que solamente utilizan puntos en lugar de calificaciones y que se combinan con insignias; esto es lo que se conoce como PBL (Points, Badges and Leaderboards), que tendrán poca repercusión en el aprendizaje. En esta línea, nosotros tampoco entendemos la gamificación como la utilización de una sola herramienta lúdica (léase Socrative y/o Kahoot, etc.), sino como el desarrollo de una práctica con los elementos propios descritos con los que abordemos todos los contenidos y competencias que nos ocupan, acompañado de otros recursos complementarios. Se requiere un marco de gamificación bien diseñado para crear experiencias de aprendizaje gamificadas efectivas porque el uso de un marco deficiente puede afectar negativamente el aprendizaje y la motivación de los estudiantes (Salah y Alzaghal, 2023).

FIGURA 1. *Portada de la gamificación anclada en la plataforma Wix*

Fuente: Elaboración propia

En concreto, los estudiantes al comienzo, realizarán una evaluación inicial de los contenidos abordados en el aula utilizando un Kahoot de manera individual. Para el proceso de diseño y alojamiento de la gamificación en sí, utilizaremos Wix.com (Figura 1), una plataforma para el desarrollo web basada en la nube. Partiendo de Wix como base para el desarrollo y la evaluación de la gamificación, nos ayudamos de otros recursos como Educaplay, Powtoon, YouTube y Quizizz para la realización de los distintos juegos o dinámicas que irán engarzados en la web base. Estos juegos los afrontarán de manera grupal fundamentalmente. La narrativa de la gamificación planteada parte de un entorno basado en un centro de formación de espías, en el que tendrán que sortear distintas misiones para ir subiendo de nivel o escalafón hasta llegar al final. Todo, poniendo a prueba los conocimientos derivados de los contenidos de la asignatura. El estudiante, que tendrá que trabajar de manera colaborativa, asumirá el rol de espía y tendrá que ir solventando una serie de misiones que obligarán al trabajo de los contenidos y competencias del bloque de las asignaturas descritas. Al superar estas misiones irán ganando rangos y galones que tendrán su equivalencia en notas numéricas. En primer lugar, verán un vídeo motivador (figura 2) y, a partir de éste, tendrán que solventar un acertijo para poder abrir un candado básico de escape room para poder acceder a las distintas misiones. Se planificarán 4 misiones y, para pasar de una a otra, tendrán que haber superado la

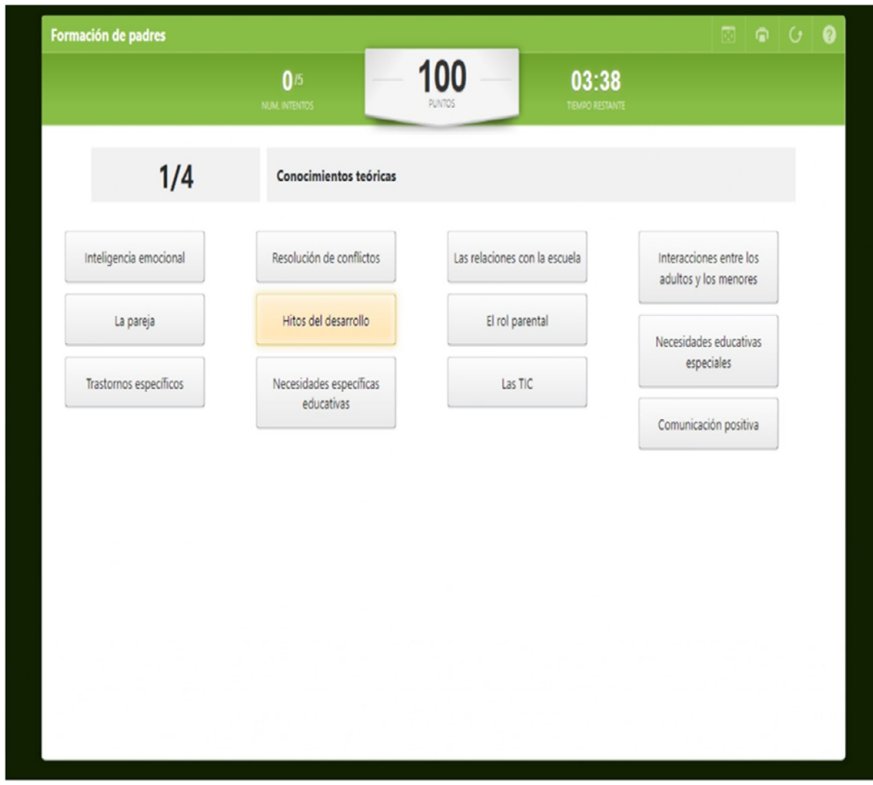
anterior obligatoriamente. La primera misión se centrará en trabajar los conceptos fundamentales de la parentalidad positiva, la segunda la formación de los padres, la tercera los diversos programas de educación parental (figura 3) y, la cuarta, los modelos de educación parental (figura 4).

FIGURA 2. *Vídeo motivador*

Fuente: Elaboración propia

Estas dinámicas estarán enfocadas en encontrar palabras/conceptos a través de gymkanas con la ayuda de distintas pistas en la plataforma Wix.com, así como a seguir otros indicios que lleven a artículos u otro material de consulta que les ayuden a desarrollar programas de educación parental.

FIGURA 3. *Actividad sobre los programas de educación parental*



Fuente: Elaboración propia

En cuanto al plan de trabajo, esta propuesta de gamificación está diseñada de tal manera que permita la participación de todos los estudiantes de cada asignatura al mismo tiempo. Para ello, la actividad se llevará a cabo en el aula desde los dispositivos móviles u ordenadores portátiles de cada estudiante. Se presentará a todo el alumnado de las dos asignaturas, explicándoles los objetivos y las actividades a realizar.

Los estudiantes participantes serán aproximadamente 472, 225 del Grado de Primaria y 247 del Máster de Formación del Profesorado. Tanto en la asignatura Relaciones Sociedad, Familia y Educación (Máster de Formación del Profesorado) como en Teoría Educativa, Escuela y Familia (Grado en Educación Primaria) destinaremos 3 sesiones de 2 horas cada una y 2 sesiones de una hora según se describirá más adelante. El profesor responsable de la asignatura estará presente durante la

actividad con el fin de supervisarla y dar indicaciones a los estudiantes siguiendo el planteamiento anterior.

Detallamos a continuación las distintas actividades, los contenidos utilizados, su temporalización y los recursos necesarios:

- Evaluación inicial (individual): todos los relacionados con la Educación Parental, en el mes de octubre (1ª semana), 1 hora de duración y utilizando la herramienta Kahoot! (versión gratuita).
- Gamificación "Operación Secreta" (grupal): contenidos de educación parental, estilos educativos de control parental y teorías implícitas de las familias, en el mes de octubre (3ª semana) durante dos horas, usando la herramienta Wix (versión gratuita).
- Siguiendo con la gamificación "Operación Secreta" (grupal): contenidos de programas y Modelos de Educación Parental en el mes de octubre (3ª semana) durante 2 horas, también con Wix.
- Continuamos con los Programas y Modelos de Educación Parental en octubre (4ª semana), con 2 horas de duración.
- La evaluación final (grupal) la realizaremos con todos los contenidos relacionados con la Educación Parental en noviembre (1ª semana) durante una hora, utilizando la herramienta Quizziz (figura 5).

FIGURA 4. *Actividad sobre los modelos de educación parental*

Fuente: Elaboración propia

Se pretende implementar esta propuesta de innovación metodológica en cada curso académico futuro, introduciendo mejoras en el diseño de la gamificación a partir de la práctica educativa y de los resultados obtenidos.

La evaluación de la presente propuesta se realizará mediante la administración a los estudiantes de la adaptación de un cuestionario que se ha utilizado recientemente en experiencias de gamificación y escape room (López-Pernas et al., 2019) en el que recogeremos las percepciones del alumnado sobre la experiencia de la gamificación como actividad de aprendizaje y sus preferencias respecto a una sesión docente convencional. Se administrará online, individualmente, inmediatamente después de finalizar la evaluación final grupal. Este cuestionario incluirá tres preguntas socio-demográficas iniciales, una para determinar si han participado o no anteriormente en alguna otra experiencia de gamificación en el aula universitaria y, el resto, hasta llegar a 20 preguntas en total, para

la valoración de la percepción general sobre la gamificación propuesta, en definitiva, sobre la experiencia educativa realizada (ejemplo: "¿Recomendarías a otros estudiantes participar en esta experiencia de gamificación (aunque no influyese en la nota)?", "La gamificación me permitió mejorar los conocimientos de la materia", "En general, la gamificación mejoró mi motivación respecto al trabajo de la materia" y "Creo que obtendré mejores resultados con la experiencia de gamificación que los que lograría con otras actividades de enseñanza tradicional") que se responden de acuerdo a una escala Likert de 5 puntos desde total desacuerdo a total acuerdo. La última pregunta: "¿Cuál es tu opinión general acerca de la experiencia de gamificación?" se contesta siguiendo la clave que va desde muy mala a muy buena.

FIGURA 5. *Evaluación final de repaso*

Fuente: Elaboración propia

En relación al rendimiento, compararemos los resultados académicos obtenidos en el contenido de Educación Parental respecto a los del curso anterior, en el que no realizamos ninguna actividad de gamificación y abordamos los mismos contenidos académicos.

El vídeo proporciona una manera eficaz para ayudarle a demostrar el punto. Cuando haga clic en Vídeo en línea, puede pegar el código para insertar del vídeo que desea agregar. También puede escribir una palabra clave para buscar en línea el vídeo que mejor se adapte a su documento. Word proporciona encabezados, pies de página, páginas de portada y diseños de cuadro de texto que se complementan entre sí. Por ejemplo.

El vídeo proporciona una manera eficaz para ayudarle a demostrar el punto. Cuando haga clic en Vídeo en línea, puede pegar el código para insertar del vídeo que desea agregar.

El vídeo proporciona una manera eficaz para ayudarle a demostrar el punto. Cuando haga clic en Vídeo en línea, puede pegar el código para insertar del vídeo que desea agregar. También puede escribir una palabra clave para buscar en línea el vídeo que mejor se adapte a su documento. Para otorgar a su documento un aspecto profesional, Word proporciona encabezados, pies de página, páginas de portada y diseños de cuadro de texto que se complementan entre sí. Por ejemplo, puede agregar una portada coincidente, el encabezado y la barra lateral.

Haga clic en Insertar y elija los elementos que desee de las distintas galerías. Los temas y estilos también ayudan a mantener su documento coordinado. Cuando haga clic en Diseño y seleccione un tema nuevo, cambiarán las imágenes, gráficos y gráficos SmartArt para que coincidan con el nuevo tema. Al aplicar los estilos, los títulos cambian para coincidir con el nuevo tema. Ahorre tiempo en Word con nuevos botones que se muestran donde se necesiten.

4. RESULTADOS PREVISTOS

En el alumnado, esperamos lograr una mayor implicación en el propio proceso de enseñanza -aprendizaje, obtener mejoras en el aprendizaje y en el rendimiento. A su vez, fomentar valiosas habilidades como el

trabajo en equipo, el liderazgo, el pensamiento creativo y la comunicación (McFadden y Porter, 2018; Pan et al., 2017; Warmelink et al., 2017; Wiemker et al., 2015; Williams, 2018; Wu et al., 2018), tan necesarias para alcanzar las competencias que se describen en los verificas de las titulaciones a las que hemos hecho referencia, así como los de otros títulos que se imparten en la Facultad de Ciencias de la Educación. A través de la incorporación de la gamificación en el programa y diseño de las asignaturas, los estudiantes podrían cambiar sus hábitos en clase y mejorar su participación, productividad y competencias. Así, los estudiantes podrían aprender de una manera significativa, divertida y más fácil (Aguilera y Martínez, 2017).

Además, pretendemos que el profesorado que aplique la gamificación en su aula mejore su experiencia de enseñanza-aprendizaje y le ayude a incorporar la gamificación en sus asignaturas diseñando actividades y ejercicios, identificar los objetivos de la asignatura susceptibles de ser abordados con la gamificación, decidir qué tipo de actividades resultan las más apropiadas para cada objetivo de aprendizaje, definir una narrativa atractiva compatible con los contenidos de la asignatura y recoger las opiniones de los estudiantes para, de esta forma, poder mejorar la actividad en futuras ediciones a partir de la experiencia en las aulas y el feedback proporcionado por los propios estudiantes.

Tal y como hemos expresado anteriormente, perseguimos que esta propuesta de gamificación pueda aplicarse a cualquiera de las asignaturas de la Facultad de Ciencias de la Educación. Esto, a nuestro juicio, es lo que aumenta el carácter innovador de la propuesta, puesto que el recurso se rentabiliza al ofrecer la posibilidad de que se beneficien del proyecto aproximadamente 2000 estudiantes del centro. El profesorado también aumenta sus estrategias metodológicas innovadoras al proporcionarles, en abierto, el diseño de la gamificación y, por tanto, poder acceder al recurso de forma ágil y fácil para que implementen sin mayor dificultad los contenidos propis de sus materias.

Por tanto, entendemos que esta propuesta de innovación podría ser útil y beneficiosa para todo el profesorado y alumnado de la universidad ya que su puesta en práctica puede tener un impacto positivo en el aula (mejoras en el aprendizaje, implicación, motivación y rendimiento de

los estudiantes). Finalmente, los resultados del proyecto se darán a conocer a la comunidad docente de la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria en las jornadas anuales que a tal efecto se organicen desde el Vicerrectorado de Profesorado, Ordenación académica e Innovación educativa de la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria.

Analizado hasta el momento el recurso de evaluación inicial (Kahoot), hemos observado un gran aumento de la motivación y participación del alumnado en el desarrollo de las asignaturas respecto a otros cursos académicos.

5. CONCLUSIONES

En definitiva, la importancia de los juegos educativos y la gamificación en el aprendizaje y la enseñanza queda patente por su impacto en la motivación de los alumnos, reduciendo la monotonía y presentando los materiales de aprendizaje de forma más eficaz y entretenida. Esto puede involucrar a los estudiantes en los materiales que se les presentan y así aumentar positivamente su rendimiento. Dichos juegos pueden utilizarse como un factor de motivación para los estudiantes. Laa gamificación se puede utilizar para hacer que el aprendizaje sea más atractivo y emocionante para los estudiantes.

Esperamos obtener una mayor implicación en el propio proceso de enseñanza-aprendizaje, en el aprendizaje y en el rendimiento, al tiempo que fomentar valiosas habilidades como el trabajo en equipo, el liderazgo, el pensamiento creativo y la comunicación.

La incorporación de la gamificación en el proceso de enseñanza y aprendizaje en la educación superior es viable, teniendo en cuenta que hay muchas opciones y plataformas disponibles para ser utilizadas. Las distintas herramientas que vamos a emplear se pueden utilizar en cualquier otra asignatura universitaria, simplemente, adaptando los contenidos a la estructura y dinámicas propias de la gamificación planteada.

Es necesario realizar más investigaciones empíricas para comparar las diferentes metodologías de enseñanza y analizar cómo afectan este tipo de experiencias tanto a las calificaciones finales de los estudiantes como a su nivel de motivación. El entorno de aprendizaje gamificado utilizado

en esta experiencia puede ser reproducido en otras aulas universitarias dada su versatilidad, solo sería necesario realizar un cambio en el objetivo de la narrativa y ajustarlo al objetivo de la materia impartida por cada docente.

6. REFERENCIAS

Ab Rahman, R., Ahmad, S., Hashim, U.R. (2019). A Study on Gamification for Higher Education Students' Engagement Towards Education 4.0. In: Piuri, V., Balas, V., Borah, S., Syed Ahmad, S. (eds) Intelligent and Interactive Computing. *Lecture Notes in Networks and Systems*, vol 67. Springer, Singapore. https://doi.org/10.1007/978-981-13-6031-2_5

Aguilera, B. V., & Martínez, E. A. (2017). Gamification, a Didactic Strategy In Higher Education. *Proceedings of EDULEARN* 17, 6761-6771.

Arufe, V., Sanmiguel, A., Ramos, O., & Navarro, R. (2022). Can Gamification Influence the Academic Performance of Students?. *Sustainability,* 14(9), 5115. https://doi.org/10.3390/su14095115

Cain, J. (2019). Exploratory implementation of a blended format escape room in a large enrollment pharmacy management class*, Currents Pharmacy Teach. Learn*., vol. 11, no. 1, pp. 44 50, Jan. 2019.

Chaiyo, Y., & Nokham, R. (2017). The effect of Kahoot, Quizizz and Google Forms on the student's perception in the classrooms response system. In 2017 *International Conference on Digital Arts, Media and Technology* (ICDAMT) (pp. 178-182). IEEE.

Eukel, H., Frenzel, J. & Cernusca D. (2017). Educational gaming for pharmacy students. Design and evaluation of a diabetes-themed escape room, Amer. J. *Pharmaceutical Educ*., vol. 81, no. 7, p. 6265.

Fernández-Antolín, M., del Río, J. y González-Lezcano, R. (2020). The use of gamification in higher technical education: perception of university students on innovative teaching materials. *International Journal of Technology and Design Education*, 1-20. https://doi.org/10.1007/s10798-020-09583-0

Ferriz-Valero, A., Østerlie, O., García Martínez, S., y García-Jaén, M. (2020). Gamification in physical education: Evaluation of impact on motivation and academic performance within higher education*. International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(12), 1-16. https://doi.org/10.3390/ijerph17124465

Gay, A.S., y Burbridge, L. (2016). Bring your own device for formative assessment. *The Mathematics Teacher*, 110(4), 310-313. https://doi.org/10.5951/mathteacher.110.4.0310

Gómez, J., Gómez, J., Albendín, L., Correa, M., González, E., & Cañadas, G. (2019). The impact on nursing students' opinions and motivation of using a “Nursing Escape Room” as a teaching game: A descriptive study. *Nurse education today*, 72, 73-76.

Grangeia, T., de Jorge, B., Cecílio-Fernandes, D., Tio, R., de Carvalho-Filho, M.(2019). Learn+ fun! social media and gamification sum up to foster a community of practice during an emergency medicine rotation. *Health Professions Education*, 5(4), 321–335.

Hanus M., Fox J. (2015). Assessing the effects of gamification in the classroom: a longitudinal study on intrinsic motivation, social comparison, satisfaction, effort, and academic performance. *Comput Educ* 80:152–161. https://doi.org/10.1016/j.compedu.2014.08.019

López-Pernas, S., Gordillo, A., Barra, E., & Quemada, J. (2019). Examining the use of an educational escape room for teaching programming in a higher education setting. *IEEE Access*, 7, 31723-31737.

Hammerschall, U. (2019). A gamification framework for long-term engagement in education based on self determination theory and the transtheoretical model of change. In 2019 IEEE Global Engineering Education Conference (EDUCON) (pp. 95-101). IEEE.

Hoshang, S., Tamimi, H., Mohammad, H., & Swaidi, S. A. (2018). Factors influencing the adoption of education gamification within Abu Dhabi/UAE higher education institutions. In Proceedings of the *10th International Conference on Education Technology and Computers* (pp. 145-151).

Kapp, K.(2012). *The gamification of learning and instruction: game-based methods and strategies for training and education*. Pfeiffer.

Killam, L., Timmermans, K. & Shapiro, S. (2021). Motivation and Engagement of Nursing Students in 2 Gamified Courses: A Mixed-Methods Study. *Nurse Educator*, 46(6), E173-E178.

Llopis, M. & Balaguer, P. (2016). El uso del juego en educación. Gamificación. En Chiva, O. y Martí, M. (coords) *Métodos pedagógicos activos y globalizadores. Conceptualización y propuestas de aplicación*, (85-102). Graó.

McFadden C. & Porter, S. (2018). Augmented reality escape rooms as highengagement educational resources, in Proc. *11th Int. Conf. Educ. Res. Innov*., Aug. 2018, pp. 4361 4365.

ONU (2015). *Resolución A/RES/70/1 Transformar Nuestro Mundo: La Agenda 2030 Para el Desarrollo Sostenible*. ONU.

Palaniappan, K., & Noor, N. M. (2022). Gamification Strategy to Support Self-Directed Learning in an Online Learning Environment. International *Journal of Emerging Technologies in Learning* (iJET), 17(3), 104-116.

Palomino, P.; del Carmen, M (2021). Implications of gamification in Higher Education: A systematic review of student perception.*RIE—Rev. Investig. Educ*., 39, 169–188. https://orcid.org/0000-0002-2795-7502

Pan, R., Lo, H. & Neustaedter, C. (2017). Collaboration, awareness, and communication in real-life escape rooms, in Proc. *Conf. Des. Interact. Syst.*, pp. 1353 1364.

Papazoglou, K.; Janikian, M.; Paizi, D. (2018). Gamification of learning and student engagement. In Proceedings of the 11th International Conference of Education, *Research and Innovation*, Seville, Spain, 12–14; pp. 2522–2530. https://doi.org/10.21125/iceri.2018.1558

Robledo, P.; Fidalgo, R.; Arias, O.; Lourdes Álvarez, M. (2015). Students' perceptions of developing of competences through different innovative methodologies. *Rev. Investig. Educ*, 33, 369–383. https://doi.org/10.6018/rie.33.2.201381

Rodrigues, L., Pereira, F. D., Toda, A., Palomino, P., Pessoa, M., Carvalho, L. & Isotani, S. (2022). Gamification suffers from the novelty effect but benefits from the familiarization effect: Findings from a longitudinal study. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 19(1), 1-25. https://doi.org/10.1186/s41239-021-00314-6

Ruiz, H. (2020). *¿Cómo Aprendemos?* Graó.

Sailer, M., Homner, L. (2020). The Gamification of Learning: a Meta-analysis. Educ Psychol Rev 32, 77–112. https://doi.org/10.1007/s10648-019-09498-w

Salah, O. & Alzaghal, Q. (2023). A Conceptual Model for Implementing Gamification in Education and Its Impact on Academic Performance. In: Alareeni, B., Hamdan, A. (eds) Innovation of Businesses, and Digitalization during Covid-19 Pandemic. ICBT 2021. *Lecture Notes in Networks and Systems,* vol 488. Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-031-08090-6_48

Sanmugam, M., Zaid, N., Abdullah, Z., Aris, B., Mohamed, H., & van der Meijden, H. (2016). The impacts of infusing game elements and gamification in learning. In 2016 *IEEE 8th international conference on engineering education (ICEED)* (pp. 131-136). IEEE.

Seaton, M., Parker, P., Marsh, H., Craven, R. & Yeung, A. (2014). The reciprocal relations between self-concept, motivation and achievement: Juxtaposing academic self-concept and achievement goal orientations for mathematics success. *Educational psychology*, 34(1), 49-72.

Turchyna, T. V., Skarlupina, Y. A., & Medvedovska, D. O. (2016). *Integrating online educational applications in the classroom.*

Vilalta, J. M. (2020). Prólogo I. Integración y Conocimiento: *Revista del Núcleo de Estudios e Investigaciones en Educación Superior de Mercosur*, 9(2), 9-10.

Warmelink, H., Mayer, I., Weber, J., Heijligers, B., Haggis, M., Peters, E., & Louwerse, M. (2017). AMELIO: Evaluating the team-building potential of a mixed reality escape room game. In *Extended abstracts publication of the annual symposium on computer-human interaction in play* (pp. 111-123). Werbach, K., & Hunter, D. (2015). The gamification toolkit: dynamics, mechanics, and components for the win. University of Pennsylvania Press.

Wiemker, M., Elumir, E. & Clare, A. (2015). *Escape Room Games: Can you Transform an Unpleasant Situation Into a Pleasant One*. [Online]. https://thecodex.ca/wp-content/uploads//00511Wiemker-et-al-Paper-Escape-Room-Games.pdf

Williams, P. (2018). Using escape room-like puzzles to teach undergraduate students effective and ef cient group process skills, in Proc. *IEEE Integr. STEM Educ. Conf,* pp. 254 257.

Wu, C., Wagenschutz, H. &. Hein, J. (2018). Promoting leadership and teamwork development through escape rooms, Med. Educ., vol. 52, no. 5, pp. 561-562.Biset, E. (2011). *Ontologías políticas*. Imago Mundi

Bhabha, H. (2002). *El lugar de la cultura*. Manantial

Colella, L. (2015). Encuentros y desencuentros filosóficos y políticos entre Badiou y Ranciére. Contrastes. *Revista Internacional de Filosofía*, 20 (2), 217-230. Universidad de Málaga

Deleuze, G. (2007). *Empirismo y subjetividad*. Gedisa

Gramsci, A. (1977). *Antología*. Siglo XXI

Gramsci, A. (1971). *El Materialismo Histórico y la Filosofía de Benedetto Croce*. Nueva Visión

Han, K. (2002). *Sin Chaeho and Nationalist Discourses in East Asia*. Sungkyunkwan University

Kim, J. (2018). *Eurocentrism and Development in Korea*. Routledge

Lee, J. (2004). Reading National Heroes from Fantasy: Shin Chae-ho's "The Dream Heaven". *The Review of Korean Studies*,(pp 165-186). The Academy of Korean Studies

Panikkar, R. (2017). *La experiencia filosófica de la India*. Trotta

Schmid, A. (2002). *Korea Between Empire. 1895-1919*. Columbia University Press

SECCIÓN III

EL BINOMIO DECISIVO ENTRE CREATIVIDAD E INNOVACIÓN

FOMENTO DEL PENSAMIENTO CRÍTICO Y EVALUACIÓN DE LA INFORMACIÓN DESDE LA PEDAGOGÍA NO LINEAL A TRAVÉS DE LOS DEBATES

TERESA VALVERDE ESTEVE1
Departamento de Didáctica de la Educación Física, Artística y Música
Universitat de València

DANIEL TORDERA2
Departamento de Química Física. Universitat de València

1. INTRODUCCIÓN

1.1. EL CURRÍCULUM EDUCATIVO: LAS SITUACIONES DE APRENDIZAJE

El aprendizaje competencial persigue la reproducción de aquellas situaciones que puedan tener la máxima transferencia posible al contexto real de enseñanza-aprendizaje. Así, el Real Decreto 157/2022 (LOMLOE) y Decreto 106/2022, que establece la ordenación y enseñanzas mínimas para la etapa de la Educación Primaria, plantean unas determinadas 'situaciones de aprendizaje' en las que desarrollar los 'saberes'. Por tanto, en las programaciones didácticas se deben incluir aspectos de tipo transversal, como la perspectiva crítica, las situaciones comunicativas, la equidad de género o la diversidad de materiales didácticos que impliquen el compromiso del alumnado.

Específicamente, se resalta la importancia del trabajo cooperativo o el desarrollo de la creatividad, en la línea de lo ya señalado por Johnson & Johnson (2014), dentro de las habilidades del Siglo XXI, entre las que también se encuentran la interdependencia global, el aumento de las democracias o los cambios en las relaciones interpersonales. Estos autores actualizaron las habilidades adaptándolas al nuevo siglo, haciendo especial hincapié en las relaciones interpersonales y en la necesidad de promover el éxito entre el alumnado, unido al trabajo conjunto para superar

los retos que se planteen y a los diferentes medios a través de los cuales el alumnado pueda interactuar. En este sentido el currículum resalta la importancia de las habilidades de búsqueda y selección de información, así como la creación de escenarios de aprendizaje, animando a que se empleen los dispositivos digitales para tal fin (Papastergiou, 2009).

En la presente experiencia didáctica se muestran dos áreas de conocimiento sobre las cuales se ha implementado el aprendizaje competencial. Por un lado, el área de Educación Física, la cual se muestra como un escenario idóneo para crear situaciones de enseñanza-aprendizaje que incluyan, además de la dimensión motriz, aquella de tipo intelectual, afectiva, social o cultural. Este enfoque coincide con el de la enseñanza integrada a través de la lengua extranjera (CLIL, por sus siglas en inglés), en la que se incide sobre cuatro elementos base: los contenidos, la cognición, la cultura y la comunicación (Coyle et al., 2010). Este hecho resalta la sinergia que se da entre la metodología y la materia, algo que contribuye a la formación de la 'personalidad eficaz' (Valverde-Esteve et al., 2022), entendida como la convergencia entre la auto-realización académica, la auto-eficacia resolutiva, la auto-estima o la auto-realización social. De esta forma, el Decreto 157/2022 incide en el aprendizaje competencial como un enfoque activo y consciente, que promueve la creación de escenarios que supongan un reto para el alumnado y que fomenten su adaptación desde una perspectiva crítica.

Por otro lado, la materia Aplicaciones Informáticas en Química pretende familiarizar al alumnado con el uso de programas informáticos para el desarrollo y práctica de la disciplina química. Se trata de una asignatura de carácter práctico donde se enseñan herramientas tales como hojas de cálculo, presentación de diapositivas, manipulador algebraico o modelizador molecular, así como la práctica de búsqueda de información bibliográfica. En esta materia, también se incide en el aprendizaje competencial poniendo de manifiesto el trabajo en equipo y utilizando un enfoque interdisciplinar con el desarrollo de aptitudes como la habilidad de reunir información y transmitir ideas y soluciones, tanto a un público especializado como no especializado, así como el compromiso con la ética, los valores de equidad y los valores sociales.

Resaltamos que, en ambos casos, se incide en un enfoque de aprendizaje competencial, cada vez más extendido al aprendizaje universitario. Resulta interesante, pues, el planteamiento y puesta en marcha de nuevas propuestas metodológicas tales como la pedagogía no lineal, persiguiendo que puedan ser aplicadas a distintas materias, sin importar el campo del conocimiento al que se adscriban, y que incidan en este tipo de aprendizaje desde una perspectiva multidisciplinar y holística. Así, en este trabajo pretendemos mostrar un ejemplo utilizando debates como un recurso didáctico en dos materias tan dispares como Didáctica de la Educación Física en la Educación Primaria del grado de maestra/o de Primaria y de Aplicaciones Informáticas y de Aplicaciones Informáticas en Química del grado en Químicas de la Universidad de Valencia.

1.2. El pensamiento crítico y los debates

Por definición, un debate es un tipo de comunicación donde dos personas (o grupos) discuten sobre un tema, generalmente con posiciones opuestas o bandos, y donde cada uno estos bandos defienden sus posiciones utilizando ideas basadas en pensamiento crítico (Tessier, 2009). Es, por tanto, clave, que las ideas estén basadas en información cuantitativa (e.g. estadísticas o estudios) y cualitativa (e.g. citas o ejemplos), utilizando para ello fuentes de consulta reputadas y huyendo de las opiniones personales o las anécdotas. No resulta de extrañar que este método de comunicación tan poderosa haya sido históricamente relacionado con el pensamiento crítico y la democracia (Tumpousky 2014).

Aplicado al entorno de una clase, el debate es una forma de aprendizaje activo que puede ayudar al desarrollo del pensamiento crítico del alumnado, así como la capacidad de argumentar, de escuchar y de recabar información, entre otros (Jackson, 1973). Su utilidad como herramienta didáctica ha hecho que sea explorado en el aula, con diferentes enfoques distintos a la hora de abordar los debates en clases, desde una variedad de formatos diferentes (Tessier 2009), hasta incluso juicios ficticios (Ninin, 2022). La aplicación de los debates permite, además, introducir un enfoque multidisciplinar, y así promover el desarrollar un pensamiento crítico que sea capaz de integrar el conocimiento de múltiples ramas científicas y técnicas de forma efectiva (Boix, 2017), hecho difícil en el

sistema de educación actual, donde el aprendizaje transversal varía, atendiendo a los diferentes planes de estudio y a las diferencias departamentales (Jones, 2010).

1.3. La pedagogía no lineal en los debates

El pensamiento creativo o divergente se encuentra estrechamente vinculado al aprendizaje activo, por su carácter eminentemente práctico en materias como la Educación Física o las aplicaciones Informáticas en Química. Esto se debe a que la capacidad de crear propuestas originales ypor requerir del pensamiento de razonamiento superior, refiriéndose al desarrollo de habilidades como la aplicación, el análisis, la evaluación o la creación (Lewis & Smith, 1993). Uno de los elementos que se han introducido como 'situaciones de aprendizaje' en la materia han sido los estilos de aprendizaje, basados en la asignación de roles hacia el alumnado con el fin de que pueda auto-gestionar los retos que se le planteen. De esta forma, persiguiendo este fin, el alumnado tiende a autoorganizarse, en torno a unas intenciones comunes (Stacey et al., 2000) para generar unos grados de libertad o alternativas (Kluge et al., 1980), algo que se encuentra en los sistemas complejos como es el caso del aula docente y el proceso de enseñanza-aprendizaje (Keay et al., 2019).

Si analizamos la situación del debate, enmarcado en el proceso de enseñanza-aprendizaje desde la óptica de la pedagogía no lineal, podemos afirmar la presencia de restricciones en las tareas, el entorno y las personas (Newell, 1986). Esto se debe a que la tarea está limitada a una temática específica, con unos tiempos concretos. Asimismo, el entorno es restringido a las sesiones docentes, a la audiencia de iguales o a la emisión de los debates a través de unos videos de creación propia. Del mismo modo, el alumnado presenta la restricción de la temática y de la lengua en la que se expresa, ya que, al no ser su lengua nativa, debe esforzarse por emplear elementos verbales y no verbales que le permitan comunicarse y lograr el entendimiento frente al grupo-clase.

Siguiendo a Torrents et al. (2021), el hecho de que el alumnado se encuentre con estos constreñimientos, puede favorecer la emergencia de patrones creativos, incluso en mayor medida que en el caso de cuando los elementos del sistema no presentan estas restricciones. Así, al

alumnado se le plantea el reto de superar con éxito las tareas, explorando sus límites.

En la línea de lo propuesto por Keay et al. (2019), las propuestas que promueven el desarrollo del alumnado entre los límites consolidan los aprendizajes y apoyan la transferencia a los diferentes contextos. Sin embargo, explorando alrededor de los límites se logra la consecución de la motivación hacia las tareas. Incluso, analizando las posibilidades que se dan más allá de los límites, el alumnado explora su creatividad y aprende la forma de adquirir las competencias de una forma activa en torno a sus recursos y posibilidades. De esta forma los debates se presentan como una forma de retar al alumnado a adquirir de forma activa aquellos saberes y competencias que no solo le permitan memorizar, sino consolidar los aprendizajes de una forma sostenible; esto es, haciendo que perduren en el tiempo.

En la línea del aprendizaje, Dale (1969), ya señaló que se podía retener hasta un 70% de aquello que había debatido con sus iguales, conversado con alguien, o participado de forma cooperativa, frente a un 10% de lo adquirido a través de la lectura. En consecuencia, el intercambio de ideas entre iguales puede llevar al aumento del rendimiento académico (Maheady et al., 1988) y al desarrollo de habilidades sociales, en términos de espera y escucha mientras los iguales expresan sus ideas, el feedback proporcionado, o la necesidad de llegar a un consenso (Prater et al., 1999).

Actualmente el debate se constituye como una muestra activa de construir información (Capella-Peris et al., 2021), además de promover el pensamiento crítico. Por este motivo, el objetivo de esta experiencia que mostramos es describir y analizar la experiencia que supuso para el alumnado universitario la propuesta innovadora de debatir temáticas, en lugar de desarrollarlas en formato teórico, en estudios de Didáctica de la Educación Física en la Educación Primaria y de Aplicaciones Informáticas en Química.

2. OBJETIVOS

2.1. General

- Implementar el debate como recurso para fomentar el pensamiento crítico y la evaluación de la información.

2.2. ESPECÍFICOS

- Analizar el impacto de la implementación del debate en la educación superior sobre el alumnado en formación.
- Comparar el grado de adecuación de esta herramienta para titulaciones de distintos trasfondos (científico-técnicos y humanísticos).

3. METODOLOGÍA

Muestra

En esta experiencia, participaron un total de 76 estudiantes, de los cuales 57 cursaban los estudios de maestra/o de Primaria y 19 el grado de Química, en la Universitat de València (España). La duración total de esta actividad fue de 6 horas presenciales. Específicamente, las materias en las que se implementó la propuesta fueron 'Didáctica de la Educación Física' en lengua extranjera y 'Aplicaciones Informáticas en Química'. Los grupos fueron creados de forma heterogénea, incluyendo alumnado internacional (Erasmus) y nacional, así como de ambos géneros.

Procedimientos

Ambas materias son asignaturas de los primeros cursos formativos universitarios. Concretamente, 'Didáctica de la Educación Física' es de carácter obligatorio y se incluye en el segundo curso del Grado en Maestra/o de Primaria y 'Aplicaciones Informáticas en Química' es de carácter formación básica y forma parte del primer curso del Grado en Química. En estos cursos, el alumnado aún no ha decidido su especialidad, algo que enriquece las diferentes ópticas desde la cuales observa, procesa, proyecta y se implica en las actividades.

En el caso de 'Didáctica de la Educación Física en la Educación Primaria', durante las sesiones previas a aquella en la que se realizó la innovación que se presenta, el alumnado experimentó la exposición de contenidos relacionados con la historia de la Educación Física desde la cognición corporizada, incluyendo al cuerpo en la experimentación de las diferentes etapas históricas de la Educación Física como un elemento activo en el proceso cognitivo (Saphiro, 2010; Valverde-Esteve et al., 2019; 2022). Este hecho es relevante, debido a que, de forma previa a la actividad de los debates, el alumnado experimentó el desarrollo de la creatividad corporal y desinhibición durante 9 sesiones con una duración de dos horas cada una, algo que se programó con el fin de desarrollar los contenidos previos de la comunicación verbal y no verbal, o la selección de la información para ser transmitida a sus iguales.

Una vez concluida la actividad de recreación, la docente proporcionó la información necesaria que el alumnado debía conocer en torno a los modelos pedagógicos, como la actualización de la ley educativa (LOMLOE), o los elementos que se incluyen en las programaciones docentes. Llegados al punto de los modelos pedagógicos, la docente facilitó unas diapositivas en las que se mostraba cada modelo pedagógico y una breve descripción del mismo, basados en la propuesta de Fernández-Río et al. (2016): 1) el Modelo de Educación Deportiva, 2) Enseñanza Comprensiva, 3) Fomento de la responsabilidad social y personal, 4) Medio Ambiente, 5) Alfabetización motriz, 6) Estilo Actitudinal, 7) Modelo Ludotécnico, 8) Educación para la Salud, 9) Hibridación de modelos y 10) Aprendizaje-Servicio.

Seguidamente, la docente expuso la propuesta didáctica y la secuenciación en torno a los debates, de la siguiente forma:

- Introducción a los debates: en este apartado, se mostró la estructura típica de los debates, como los equipos o el tiempo disponible. El alumnado quedó dividido en grupos reducidos heterogéneos.

- Selección de temáticas: la docente expuso nuevamente las temáticas, con el fin de realizar un sorteo y determinar qué grupo

trataba cada temática. El alumnado modificó su disposición física en el aula en pequeños grupos de trabajo.

- Argumentación: se realizó otro 'sorteo' a través del cual se determinó quienes, de los componentes de cada grupo, formaban parte de la argumentación 'a favor' o 'en contra'. El alumnado subdividió los grupos en función del rol a desarrollar.
- Estrategia: la docente recordó los enlaces, en la plataforma docente 'Moodle', en la que se muestran las diferentes estrategias que se pueden emplear, como 'el sombrero de colores' (De Bono, 1988), o los 'roles del trabajo cooperativo (Johnson & Johnson, 2008). El alumnado decidió, de forma autónoma, la estrategia que mejor se adaptaba a la actividad.
- Trabajo autónomo: el alumnado, en grupos de trabajo, se auto organizó, creando los argumentos 'a favor' y 'en contra' de cada modelo pedagógico. El alumnado entregó la información de los modelos pedagógicos a través de una 'tarea' creada por la docente en la plataforma 'Moodle'.
- Evidencias: la docente presentó la inclusión de las Tecnologías de la Información y Comunicación con el fin de registrar la experiencia y facilitar la información de cada 'grupo de expertos' al resto de grupos. El alumnado editó esta actividad y la subió a la plataforma de 'YouTube', con el fin de que el resto de grupos pudiera disponer de la misma y emplear estos argumentos en la justificación de sus programaciones.

Por lo que respecta a 'Aplicaciones Informáticas en Química' se realizó un enfoque adaptado a las características de esta asignatura, al tamaño de la clase (mucho menor que en el caso anterior) y a las competencias a adquirir.

En la introducción de la actividad, en primer lugar, se establecieron los equipos de debate, tratando de que fuesen lo más heterogéneos posible. Se les indicó que eligiesen un nombre. A continuación, se introdujo la temática de los debates. Todas las temáticas fueron elegidas por el docente, seleccionando temas que tuviesen un marcado carácter científico,

una vigencia actual y dos posiciones enfrentadas con interés para el alumnado. Los debates se centraron en temas científicos éticos y relacionados con el cambio climático y el impacto del ser humano en el medio ambiente. Estos fueron los siguientes:

- ¿Es la energía nuclear necesaria para un futuro de energías sostenibles?
- ¿Son los coches eléctricos una buena solución para el medio ambiente?
- ¿Debería ser considerada ética la ingeniería genética de humanos?
- ¿Debería promoverse o prohibirse los alimentos genéticamente modificados
- como parte de una agricultura sostenible?
- ¿Puede el veganismo ser una solución viable a los problemas ambientales?
- ¿Es la inteligencia artificial una amenaza para el ser humano?
- ¿Podrá el ser humano colonizar Marte algún día?
- ¿Podemos parar el cambio climático?
- ¿Deberían eliminarse las patentes para las medicinas?

Es importante señalar que no se planteó el debate de '¿El cambio climático está causado por el ser humano?', ya que el consenso científico es que sí y, por tanto, no existe tal debate (Cook et al., 2016). Así se hizo saber al alumnado. Durante la introducción de los temas, se les dio algunas direcciones a los estudiantes con el fin de estimular sus ideas y de servir como semilla para desarrollar sus tesis. Por ejemplo, en el debate '¿Son los coches eléctricos una buena solución para el medio ambiente?' se planteó lo siguiente: 'La dependencia de los combustibles fósiles es un gran problema para el medio ambiente. Está demostrado que su uso aumenta la concentración de CO2 en la atmósfera y esto aumenta la temperatura de la Tierra. Un gran porcentaje se utiliza en el transporte terrestre. ¿Podría ser una buena solución utilizar coches eléctricos? Por

otro lado, estos coches requieren de energía para ser producidos y de otros materiales (como litio) cuya extracción es muy contaminante y de impacto social negativo. ¿Es esta realmente la solución?' Seguidamente, se les dio a los equipos la posibilidad de hacer una lista con sus debates y posición (a favor/en contra) preferidos. El docente trató de establecer los debates que se realizarían en base a las preferencias de los alumnos, con el fin de que trabajasen en un tema que les resultase realmente motivante. Finalmente, el docente expuso la estructura típica de los debates, describiendo cada parte en detalle e informando del proceso correcto de búsqueda de información, incidiendo en la importancia del uso de fuentes acreditadas y, en especial, de artículos científicos. La introducción duró en torno a una hora.

En cuanto al trabajo autónomo el alumnado trabajó en clase (tres horas) y fuera de clase siguiendo las pautas señaladas en la introducción. El docente asistió en el proceso, tratando de hacer reflexionar a los alumnos sobre la idoneidad de sus fuentes y la fuerza de sus argumentos.

Finalmente, se realizaron los debates, que siguieron el esquema: 1) exposición inicial, 2) refutaciones, 3) preguntas del jurado y 4) conclusiones. Un alumno/a participó como moderador, llevando los tiempos y dando la palabra. Durante el debate de dos grupos, el resto de grupos ejerció como jurado. Al finalizar, se hizo una puesta en común para recabar las impresiones cualitativas de la actividad.

Materiales

Los materiales que se emplearon para esta innovación docente fueron la plataforma Moodle de la Universitat de València, cámaras de vídeo y/o teléfonos móviles del alumnado, herramientas para la creación de presentaciones (PowerPoint, Google Slides, Canva, etc.) así como cartulinas con la información para el sorteo y el cuestionario piloto proporcionado por el profesorado y compartido a través del enlace en la plataforma de la asignatura. El alumnado autorizó el tratamiento de los datos con los fines que se muestran en este capítulo.

Recogida y análisis y tratamiento

El alumnado respondió un cuestionario online en el que respondió a preguntas como 'cuales son, en vuestra opinión, las fortalezas del debate'. El análisis cualitativo de los datos se realizó de forma inductiva, empleando la codificación (Denzin & Lincoln, 1985) y posterior clasificación de los ítems en torno a las temáticas. Posteriormente, se procedió a cuantificar el número de palabras (Leech & Onwuegbuzie, 2007), con el fin de identificar los significados (Miles & Huberman, 1994). No obstante, se agruparon los contenidos cuando las palabras tenían similares significados. Este proceso de codificación fue seguido del análisis por categorías (Patton, 2002). El proyecto fue aprobado por la Comisión Académica de Títulos (CAT) de la Facultad de Magisterio, siendo posteriormente concedido por el Servei de Formació Permanent i Innovació Educativa (SFPIE) de la Universitat de València. El profesorado analizó y procesó los datos de forma anónima, respetando la confidencialidad del alumnado.

4. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Los resultados de la presente experiencia didáctica giran en torno al trabajo cooperativo, a los debates y opiniones, así como lo que supone haber llevado a cabo unas sesiones con este tipo de proyectos respecto a otras realizadas de forma tradicional. En la tabla 1, se muestra la cuantificación de los resultados en torno a los códigos. El grado de participación en la encuesta ha sido del 88,15% de los estudiantes que han participado en la actividad.

TABLA 1. *Resultados del análisis cualitativo cuantificado en torno a los códigos.*

Códigos	Número de veces que se ha nombrado
Trabajo en equipo	8
Trabajo cooperativo	5
Aprendizaje activo	7
Adquisición de contenidos	11
Competencia comunicativa	19
Participación desigual	4
Empleo de tecnologías de la información y comunicación	2

Los resultados que se muestran a continuación, se muestran atendiendo a las categorías obtenidas en la tabla 1. Así, quedan divididos en trabajo en equipo, trabajo cooperativo, aprendizaje activo, adquisición de contenidos, competencia comunicativa, la participación desigual entre los miembros de trabajo, así como el empleo de las tecnologías de la información y de la comunicación.

Trabajo en equipo

El alumnado de la asignatura resaltó la oportunidad de compartir los diferentes puntos de vista como equipo de trabajo, algo que se valora especialmente en los retos del siglo XXI (Johnson & Johnson, 2014).

> 'Esta actividad nos ha brindado la oportunidad de expresar nuestra opinión y de escuchar al resto, promoviendo el trabajo en equipo'. (M-22)
>
> 'Puedes trabajar en equipo y poner cosas en común además de añadir ideas para otros integrantes del grupo'. (M-1)
>
> '[…] me ha servido para saber a trabajar en equipo.' (M-52)

Trabajo cooperativo

El respeto y el trabajo cooperativo en roles, también fue resaltado por el alumnado como uno de los procesos que más han beneficiado para la adquisición de contenidos, en la línea de los señalado por Klare (1988), entendiendo el debate como un entorno que favorece la democracia.

– ‘El uso de los debates en clase es una nueva forma de trabajo en equipo para desarrollar diferentes temas de las diferentes asignaturas. Se mejora el trabajo colaborativo y el respeto’. (M-27)

‘Habilidades comunicativas y de trabajo cooperativo’. (M-19)

‘[…] ha conseguido fomentar el compromiso con los compañeros de equipo.’

Aprendizaje activo

La Universitat de València, en las convocatorias de innovación y en las encuestas de evaluación del profesorado, resalta la implementación de metodologías activas como parte del proceso de aprendizaje, algo que el alumnado percibe en su esencia, apoyándose en la literatura especifica que refuerza sus bondades (Bezanilla et al., 2019; Murillo et al., 2019)

– ‘Aprendimos el contenido de una forma diferente y más dinámica, en comparación con haberlo leído en un texto’. (M-38)

– ‘Nos ha hecho ver que hay más formas de trabajar en clase de las que conocíamos’. (M-7)

Adquisición de contenidos

– Nutrir la curiosidad del alumnado es una de las competencias que el profesorado resalta en su día a día. De esta forma, se resalta la formulación de preguntas a las que dar respuesta durante las sesiones prácticas. Además, el uso de nuevas tecnologías para la búsqueda de información debe ser desarrollado ya que los estudiantes presentan problemas a la hora de acceder a la información y evaluar su idoneidad (Egaña et al., 2013). Se ha incidido en el uso de buscadores y bases de datos científicas, en la búsqueda de fuentes en inglés y en el análisis crítico de la información encontrada.

‘Se puede buscar información y aprender más sobre una temática; también, se puede cambiar la forma de pensar mientras se escucha la opinión de las otras personas’. (M-26)

> ‘Nos permitió analizar las diferentes perspectivas, ya que muchas veces solo se conocen aquellos aspectos positivos. Esta vez, hemos podido ver otros desde otra perspectiva más crítica’. (M-3)

> ‘Aprender a buscar información por internet en fuentes avaladas.’ (M-53)

Competencia comunicativa

El desarrollo de las competencias comunicativas es clave para la formación de los estudiantes y su posterior acceso al entorno laboral. No es de extrañar que existan muchos esfuerzos educativos para fomentar este desarrollo que implican nuevas prácticas educativas como el contar historias (Mokhtar et al., 2011), la música (Akhmadullina et al., 2016) o el uso de actores para simular condiciones reales (Zavertnik et al., 2010).

A este respecto la competencia comunicativa es una de las que más se desarrolla en esta actividad, a tenor del número y tipos de respuesta de los alumnos. La actividad ha fomentado, en particular, las habilidades de hablar en público del alumnado y la escucha activa.

> ‘Esta actividad ha resultado de gran utilidad para trabajar la expresión y escucha, ya que debemos explicar nuestro punto de vista a nuestros iguales y prestarles atención cuando expongan también’. (M-43)

> ‘Nos da más seguridad al hablar delante de personas’

> ‘Me ha quitado la vergüenza de hablar en público’

Participación desigual

Uno de los mayores retos que se propone el profesorado es el de conseguir la participación activa del alumnado por igual (Borg, 2019). No obstante, a pesar de asignar roles voluntarios, en ocasiones, el alumnado sigue percibiendo una participación o trabajo descompensado.

> ‘A veces, hay estudiantes que no participan en el debate tanto como otros, ya que no se encuentran cómodos hablando delante de las personas’. (M-23)

Empleo de tecnologías de la información y comunicación

- El uso de las tecnologías de la información es una de las competencias que las asignaturas desarrollan y evalúan. No

obstante, sigue habiendo controversias respecto a su uso (Mosquera et al., 2016)

> ‘Para la gente que no le gusta grabarse ni aparecer en las redes sociales puede ser una actividad desagradable’. (M-1)

Los resultados obtenidos demuestran el alto grado de éxito de la actividad, donde un gran número de estudiantes han destacado haber adquirido las competencias que se perseguían con esta actividad como el trabajo en equipo y cooperativo, el aprendizaje activo, la adquisición de contenidos (búsqueda bibliográfica y uso de fuentes contrastadas) y las competencias comunicativas, en especial, el hablar en público.

5. CONCLUSIONES

En esta experiencia didáctica se ha implementado el aprendizaje competencial en dos asignaturas de áreas de conocimiento diferentes ‘Didáctica de la Educación Física’ del Grado en Maestra/o de Primaria y ‘Aplicaciones Informáticas en Química’ del Grado en Química. Esto se ha realizado a través de una actividad de pedagogía no lineal en forma de debates, en lugar de desarrollarlas de forma convencional teórica. Los resultados demuestran que la actividad ha fomentado el aprendizaje activo, el pensamiento crítico, una correcta adquisición de contenidos, así como competencias transversales tales como trabajo en equipo y competencias comunicativas. La experiencia demuestra el éxito de esta actividad y su aplicabilidad al aula universitaria, sin importar el trasfondo de los alumnos ni el área de conocimiento de los estudios, algo que puede ser reproducido en otras materias.

7. AGRADECIMIENTOS/APOYOS

Proyecto: UV-SFPIE_PID-2076400.

8. REFERENCIAS

Akhmadullina, R. M., Abdrafikova, A. R., & Vanyukhina, N. V. (2016). The Use of Music as a Way of Formation of Communicative Skills of Students in Teaching English Language. International Journal of Environmental and Science Education, 11(6), 1295-1302.

Bezanilla, M. J., Fernández-Nogueira, D., Poblete, M., & Galindo-Domínguez, H. (2019). Methodologies for teaching-learning critical thinking in higher education: The teacher's view. Thinking skills and creativity, 33, 100584.

Boix Mansilla, V. & Duraising, E. D. (2007). Targeted assessment of students' interdisciplinary work: An empirically grounded framework proposed. The Journal of Higher Education, 78(2), 215-237.

Borg, S. (2019). Language teacher cognition: Perspectives and debates. Second handbook of English language teaching, 1149-1170.

Capella-Peris, C., Chiva-Bartoll, O., Salvador-Garcia, C., & Maravé-Vivas, M. (2022). Let Us Debate! A Proposal to Promote Social Entrepreneurship in Physical Education Teacher Education. Journal of Teaching in Physical Education, 1(aop), 1-10.

Cook, J., Oreskes, N., Doran, P. T., Anderegg, W. R., Verheggen, B., Maibach, E. W., ... & Rice, K. (2016). Consensus on consensus: a synthesis of consensus estimates on human-caused global warming. Environmental Research Letters, 11(4), 048002.

Coyle, D., Hood, P., & Marsh, D. (2010). CLIL. Cambridge.

Dale, E. (1969). Audiovisual methods in teaching. The Dryden Press.

De Bono, E., & Diéguez, R. D. (1988). Seis sombreros para pensar. Granica.

Decreto 106/2022, de 5 de agosto, del Consell, de ordenación y currículo de la etapa de Educación Primaria.

Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2008). Introduction: The discipline and practice of qualitative research. Sage.

Egaña, T., Bidegain, E., & Zuberogoitia, A. (2013). ¿Cómo buscan información académica en internet los estudiantes universitarios? Lo que dicen los estudiantes y sus profesores. Edutec. Revista electrónica de tecnología educativa, (43), a227-a227.

Fernández-Río, J., Calderón, A., Alcalá, D. H., Pérez-Pueyo, Á., & Cebamanos, M. A. (2016). Modelos pedagógicos en educación física: consideraciones teórico-prácticas para docentes. Revista española de educación física y deportes, (413), 55-75.

Jackson, M. (1973). Debate: A neglected teaching tool.Peabody Journal of Education, 50(2), 150-154

Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (2008). Social interdependence theory and cooperative learning: The teacher's role. In The teacher's role in implementing cooperative learning in the classroom (pp. 9-37). Springer.

Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (2014). Cooperative Learning in 21st Century.[Aprendizaje cooperativo en el siglo XXI]. Anales de Psicología/Annals of Psychology, 30(3), 841-851.

Jones, C. (2010). Interdisciplinary approach-advantages, disadvantages, and the future benefits of interdisciplinary studies. Essai, 7(1), 76-81.

Keay, J. K., Carse, N., & Jess, M. (2019). Understanding teachers as complex professional learners. Professional development in education, 45(1), 125-137.

Klare, K. E. (1988). The labor-management cooperation debate: a workplace democracy perspective. Harvard Civil Right-Civil Liberties Law review, 23, 39.

Leech, N. L., & Onwuegbuzie, A. J. (2007). An array of qualitative data analysis tools: A call for data analysis triangulation. School psychology quarterly, 22(4), 557-584.

León Ninin, J. M., Colina Blanco, A. E., Held, A., & Planer-Friedrich, B. (2022). Environmental Forensics: Mock Trial of a Chromium Contamination Case as a Tool for Interdisciplinary Teaching and Improvement of Soft Skills. Journal of Chemical Education, 99(10), 3452-3460. https://doi.org/10.1021/acs.jchemed.2c00275

Lewis, A., & Smith, D. (1993). Defining higher order thinking. Theory into practice, 32(3), 131-137.

Maheady, L., Harper, G. F., & Sacca, M. K. (1988). Peer-mediated instruction: A promising approach to meeting the diverse needs of LD adolescents. Learning Disability Quarterly, 11(2), 108-113.

Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). Qualitative data analysis: An expanded sourcebook. Sage.

Mokhtar, N. H., Halim, M. F. A., & Kamarulzaman, S. Z. S. (2011). The effectiveness of storytelling in enhancing communicative skills. Procedia-Social and Behavioral Sciences, 18, 163-169.

Mosquera, M. H. A., Vallés, J. E. G., & de Luna, Á. B. M. (2016). Ventajas e inconvenientes del uso de dispositivos electrónicos en el aula: percepción de los estudiantes de grados en comunicación. Revista de la SEECI, (41), 136-154.

Murillo-Zamorano, L. R., Sánchez, J. Á. L., & Godoy-Caballero, A. L. (2019). How the flipped classroom affects knowledge, skills, and engagement in higher education: Effects on students' satisfaction. Computers & Education, 141, 103608.

Newell, K, M. (1986). Constraints on the development of co-ordination. En: Wade, M., G.; Hiting, H.T.A. (eds): Motor development: aspects of control and coordination. Martinus Nijhof. pp. 341 360.

Papastergiou, M. (2009). Exploring the potential of computer and video games for health and physical education: A literature review. Computers & Education, 53(3), 603-622.

Patton, M.Q. Qualitative Research and Evaluation Methods, 3rd ed.; Sage: Thousand Oaks, CA, USA, 2002.

Prater, M. A., Serna, L., & Nakamura, K. K. (1999). Impact of peer teaching on the acquisition of social skills by adolescents with learning disabilities. Education and Treatment of Children, 19-35.

Shapiro, L. (2010). Embodied cognition. Routledge.

Stacey, R. D., Griffin, D., & Shaw, P. (2000). Complexity and management: Fad or radical challenge to systems thinking?. Psychology Press.

Tessier, J. T. (2009). Classroom debate format. College Teaching, 57(3), 144-152.

Tessier, J. T. (2009). Classroom debate format. College Teaching, 57(3), 144-152.

Torrents, C., Balagué, N., Ric, Á., & Hristovski, R. (2021). The motor creativity paradox: Constraining to release degrees of freedom. Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts, 15(2), 340.

Tumposky, N. R. (2004) The Debate Debate, The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas, 78(2), 52-56, https://doi.org/10.3200/TCHS.78.2.52-56

Valverde, T., Fabregat, Ó. R., & Bartoll, O. C. (2019). El Aprendizaje Basado en Proyectos de las clases de Educación Física: La historia a través de los juegos: Roma y Grecia. In Metodologías activas en Ciencias del deporte: VOL II (pp. 289-302). Wanceulen.

Valverde-Esteve, T., Salvador-Garcia, C., & Ruiz-Madrid, N. (2022). Teaching Physical Education through English: promoting pre-service teachers' effective personality through a learning-practice approach. En: Estrada, J.L., & Zayas, F. (2022). Training Teachers for Bilingual Education in Primary Schools. IGI Global (in press).

Valverde-Esteve, T., Salvador-Garcia, C., Maravé-Vivas, M., & Menescardi, C. (2022). La representación de contenidos teóricos a través de la Expresión Corporal de forma activa, cooperativa y no-lineal. En: Cobos-Sanchiz, D., López-Meneses, D., Martín-Padilla, A.M., Molina-Garcia, L., Jaén-Martinez, A. (2022). Educar para transformar: Innovación pedagógica, calidad y TIC en contextos formativos. Dykinson.

Zavertnik, J. E., Huff, T. A., & Munro, C. L. (2010). Innovative approach to teaching communication skills to nursing students. Journal of Nursing Education, 49(2), 65-71.

CAPÍTULO 26

EL ESTÍMULO DEL PENSAMIENTO CREATIVO DESDE LA PRÁCTICA DE INNOVACIÓN DOCENTE: LA REPRESENTACIÓN VISUAL DE CONCEPTOS

SILVIA MAGRO-VELA
Universidad Rey Juan Carlos

PILAR VICENTE-FERNÁNDEZ
Universidad Rey Juan Carlos

LAURA GONZÁLEZ-DÍEZ
Universidad San Pablo CEU, CEU Universities

1. INTRODUCCIÓN

1.1. LA INNOVACIÓN PEDAGÓGICA EN EDUCACIÓN SUPERIOR

La innovación docente como oportunidad clave en la modernización pedagógica de todos los escenarios y niveles de enseñanza es una inquietud distintiva del contexto educativo actual. Se trata de un sistema que en su conjunto es objeto de críticas que trascienden al propio ámbito de la enseñanza y suscitan atención pública al recalar en el debate social y en la agenda política (Arancibia *et al*., 2018). Tal y como señalan Martín y Barba (2016), más allá de vincular únicamente la innovación educativa a una cuestión de cómo enseñar, se aboga por su asimilación como un proceso que abarca cómo entender la educación y todo lo que acontece y se demanda en las aulas.

De este modo, la innovación docente se erige como un elemento determinante no solo para la mejora de la calidad docente, sino también como ingrediente esencial para el desarrollo social, circunstancias que acentúan el carácter sociocultural y la interacción multidisciplinaria de las estrategias innovadoras (Ramírez, 2019).

Así, la naturaleza transformadora es inherente a la práctica de la innovación, que no puede concebirse alejada del entorno sociocultural y socioeducativo en el que se propone, lo que evidencia «la necesaria relación que debería haber entre innovación y las condiciones contextuales tanto externas al centro educativo como internas» (Martínez y Rogero, 2021, p. 71). Además de esta condición, toda la comunidad pedagógica debe sentirse parte integrante del cambio (Pareja *et al*., 2013) para que estas prácticas resulten fructíferas.

Si bien los contextos de germen y aplicación de la innovación docente pueden ser variados, al igual que las personas y las instituciones que la ponen en práctica (Rosales, 2012), el campo de la Educación Superior concentra numerosas reflexiones, propuestas e iniciativas al respecto orientadas hacia «la puesta en valor de la docencia en el ámbito de la enseñanza universitaria» (López, 2017, p. 11). De ahí que estas iniciativas se postulen como uno de los principales pilares de la cultura de la innovación, en un marco donde «a la crítica tradicional sobre los niveles educativos básicos y medios se ha venido a sumar en los últimos tiempos la referida al ámbito universitario» (Arancibia *et al*., 2018, p. 7). En este sentido, la Educación Superior se proyecta como una esfera idónea en la que acometer un cambio de paradigma de modo consciente y con determinación (Eizaguirre *et al.*, 2018): se asiste a un escenario que comprende la innovación como un factor decisivo en la generación de competitividad en las empresas e instituciones y persigue la flexibilidad en los procesos de formación para dar respuesta a las expectativas de toda la comunidad educativa (Coy, 2020). Incluso algunos estudios precedentes contemplan estas prácticas alternativas como una extensión de la responsabilidad social que las universidades, como agentes sociales, deben brindar a la comunidad (Vázquez y Ortiz, 2018).

De entre los diversos desafíos a los que se enfrentan las instituciones educativas en general y las de Educación Superior en particular, cobra especial relevancia en primer lugar la formación permanente del profesorado, ya que «el docente es un agente fundamental para el éxito de las innovaciones educativas que se emprendan en los centros educativos» (Abellán y Herrada, 2016, p. 65). El docente se constituye como una figura determinante en la práctica de la innovación educativa. Junto a su

capacidad de influencia como agente que propicia el cambio, resulta imprescindible su participación de forma creativa con el propósito de involucrar a los discentes en los procesos en los que ejerce de guía (Rojas, 2019). Otros retos tienen que ver con la significación que se asigna a las tareas de indagación e investigación (Maquilón, 2011), la transformación del proceso de enseñanza-aprendizaje mediante la implementación de metodologías activas (Defaz, 2020) y el énfasis en el liderazgo del discente a través de su motivación e implicación (Medel-San Elías *et al*., 2022), entre otros. Todo ello en un marco de referencia presidido por la consolidación de las Tecnologías de la Información y la Comunicación y su aplicación educativa (Carneiro *et al*., 2019), que han modificado el entorno de aprendizaje actual y «permitido la innovación en la transmisión de saberes nuevos» (García *et al.*, 2017, p. 299).

En la actualidad, las experiencias de innovación docente en la Universidad española parecen haber superado una primera etapa impulsada por la adaptación de los diseños curriculares y las prácticas docentes a la implantación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), que estaba despuntando en el año 2012 (Jiménez, 2022). De esta forma, aspectos como una cultura organizacional abierta a la experimentación y al cambio, los estilos de liderazgo y las estrategias de innovación sobre los programas de innovación docente en la Universidad se alzan como principios clave relacionados con el éxito en la implementación de las prácticas innovadoras en el vigente escenario de la Educación Superior (Juárez, 2016).

1.2. El pensamiento creativo como objeto de innovación docente

El protagonismo indiscutible de la imagen configura un ecosistema mediático dominado por la hipervisualidad: modo de comprender visualmente la sociedad y la cultura digital donde las imágenes son decisivas como estrategias de conocimiento del mundo que nos rodea (Renobell, 2005). Así, en nuestra cultura circulan múltiples imágenes, que presentan diferentes regímenes y registros visuales que coexisten debido a la convergencia tecnológica (Fuentes, 2015). Las transformaciones de la imagen inciden en la visualidad contemporánea, que «implica nuevas relaciones entre lo material, lo visual y lo virtual» (Martínez, 2016, p. 93).

En este contexto, la investigación en torno al diseño de calidad, tanto desde el punto de vista académico como profesional, precisa de una reflexión acerca de las potencialidades que la aplicación de las Tecnologías de la Información y la Comunicación aporta al campo del diseño, así como de una aproximación a las posibles limitaciones que tales herramientas conllevan. La innovación docente debe ayudar a solucionar los principales problemas del sistema educativo (Valdés y Gutiérrez, 2021), y como dificultad en el ámbito universitario destaca el poco peso que en ocasiones se otorga al proceso de construcción mental y de ideación previo a la concepción de proyectos de diferente tipología, que se establece como un punto de partida necesario para la práctica reflexiva y la concreción de ideas. Esta práctica «articula profunda y significativamente el conocimiento teórico y el conocimiento práctico» (Domingo, 2021, p. 3), y por este motivo repercute en el carácter transformador de la praxis docente al conceder al proceso de enseñanza-aprendizaje una naturaleza reflexiva y crítica. El fomento de la capacidad creativa desde las prácticas de enseñanza (Klimenko y Botero, 2016) estimula el pensamiento divergente de los discentes, lo que facilita el desarrollo de diversas habilidades al mismo tiempo que su aplicación de cara a la resolución de problemas cotidianos (Chávez, 2022).

Bajo la premisa anterior se plantea el proyecto de innovación y mejora de la docencia titulado De la producción mental a la representación visual: la iteración conceptual para la mejora de las capacidades creativas en el Diseño Gráfico Audiovisual, provocado por la necesidad detectada entre los docentes de potenciar el proceso creador de pensar, concebir y dar forma a las ideas para generar una comunicación visual lo más efectiva posible focalizada en torno a la consecución de unos objetivos específicos. Se recurre al Aprendizaje Basado en Proyectos como metodología activa donde, como indican Botella y Ramos (2020), prevalece la relación entre pares y se incita la motivación del alumno, además de su autonomía y competencia. Aptitudes como la resolución de problemas, la orientación a resultados y la creatividad se enuncian como beneficios del Aprendizaje Basado en Proyectos en el aumento de la competencia de pensamiento crítico (Rodríguez, 2021), junto a una comprensión centrada en la realidad que envuelve a docentes y discentes.

2. OBJETIVOS

Con la finalidad primordial de incentivar el uso de la creatividad, la presente propuesta de innovación docente pretende que los alumnos tomen conciencia de la importancia de la planificación que antecede cualquier proyecto de corte artístico donde prime la búsqueda de ideas originales, más allá del pensamiento primigenio. En particular, este objetivo principal se concreta en los siguientes propósitos específicos:

- Introducir al alumnado en la práctica reflexiva y la concreción de ideas.
- Impulsar la utilización de las habilidades vinculadas al fomento del pensamiento creativo, que suelen resultar complejas en la sociedad actual.
- Motivar a los discentes en el empleo de la creatividad como ejercicio imprescindible para el desarrollo de las destrezas necesarias en cualquier profesión del ámbito comunicativo.
- Utilizar la riqueza y el espacio reducido del entorno universitario como tema principal, con el propósito de que los alumnos sean capaces de establecer conexiones y relaciones al trasladar el proceso a otros entornos y contextos.

3. METODOLOGÍA

La aplicación práctica de esta dinámica se ha llevado a cabo con alumnos universitarios en asignaturas con un fuerte componente creativo dentro del plan de estudios de diferentes grados y dobles grados. Sirvan de ejemplo asignaturas del tipo Diseño gráfico audiovisual, Fotografía digital, Diseño editorial, Lenguaje de la empresa o Creación publicitaria, entre otras; ubicadas en el itinerario de estudios del Grado en Comunicación Audiovisual, Grado en Periodismo, Grado en Publicidad y Relaciones Públicas, Grado en Bellas Artes o Grado en Diseño Integral y Gestión de la Imagen, así como sus respectivos dobles grados.

Sin embargo, es una propuesta que puede adaptarse para discentes de cualquier nivel educativo e incorporarse al currículo de diversas

asignaturas. De la misma manera, es preciso apuntar que presenta una estructura flexible en dependencia con el número de asistentes con los que se trabaje, los objetivos específicos deseados por el docente y el tiempo disponible para su realización.

La metodología de base para el diseño de la práctica es la denominada Aprendizaje Basado en Proyectos —también ABPr o ABP— que comenzó a utilizarse en el área de las ciencias de la salud a finales de los años sesenta (Orts Alís *et al.*, 2012). No obstante, se ha procedido a trabajar con tres etapas donde a la labor colaborativa le sigue la individual para, finalmente, alcanzar de nuevo un cariz colectivo al compartir los proyectos de cada uno y comentarlos a través de la mirada de los demás y desde la crítica constructiva.

Si nos retrotraemos al origen de la propuesta trazada, este reside en la afirmación de Lupton y Phillips (2018, p.13) donde recuerdan que vivimos «En un mundo complejo, filtrado por múltiples capas de señales visuales, verbales y sensoriales, [donde] proporcionar una comunicación visual sólida y clara es esencial». Esta idea enlaza con los objetivos principales del proyecto de innovación docente que enmarca la presente dinámica y que están en relación con el fomento de la práctica reflexiva, la concreción de ideas y el uso de la creatividad como recurso valioso en todas las profesiones del ámbito comunicativo.

Al hilo de todo lo anterior, las propias Lupton y Phillips (2018, p. 14) mencionan la iteración como una fórmula efectiva para profundizar en un tema o concepto concretos, donde es preciso recurrir a la base mental de cada individuo, lugar en el que residen las asociaciones de ideas, o lo que es lo mismo, establecer las conexiones creativas de las que hablan Nielsen y Thurber:

> Durante el proceso de incubación cuando estés tratando de resolver un reto, lo único que hace tu mente es estar esperando a hacer una conexión entre un detonante y el reto en cuestión. No importa si la idea que sirve como detonante es un titular de periódico, una gofrera o una señora con un sombrero raro que te encuentras en el autobús. La cuestión es que de repente haces una conexión. Y eso es el núcleo de todo proceso creativo. Cuanto más inesperada es esa conexión, más espectacular es el resultado (Nielsen y Thurber, 2021, p. 25).

Una vez reseñado el punto de partida desde el que se ha desarrollado la práctica de innovación, es imprescindible pasar a describir la estructura y funcionamiento de esta.

Tal y como se menciona previamente, en la primera parte tiene lugar la introducción a conceptos teóricos que sirven como elementos vertebradores en la práctica aplicada según la temática vinculada. Además, se han de exponer la organización y el *timing* elegidos para que los alumnos lo conozcan con antelación. Una vez establecidos los planteamientos básicos se da paso al trabajo con técnicas para fomentar la creatividad. En este punto, una vez más, no hay unas actividades imperantes respecto a otras, sino que es posible elegir las más adecuadas según el perfil de los discentes y del contexto educativo. Podrían servir de ejemplo el método SCAMPER, la figura incompleta, los 30 círculos o la técnica del *sketchstorm*[17].

En este caso, se divide al alumnado en pequeños grupos. La composición ideal estaría en torno a 4 o 5 personas, pero dependerá del número total de participantes. La inclusión de ejercicios para fomentar la creatividad sin estar enlazados directamente con el proyecto en sí tiene como finalidad crear un espacio lúdico donde se diluyan las barreras rígidas del aula y se genere un ambiente dinámico y estimulante. En consecuencia, los estudiantes comienzan a liberarse y a perder el miedo a la aportación de ideas *incorrectas*, un aspecto esencial para alcanzar esas conexiones creativas de Nielsen y Thurber (2021) que se alejan de las más evidentes y comunes y dejan emerger las más innovadoras e interesantes.

Ya concluida esta primera fase, a la que se pueden dedicar una o dos sesiones, empieza la segunda etapa en la que se realiza un trabajo individual guiado por el profesor. Cada participante debe elegir el tema de su proyecto, que puede ser totalmente libre —previa aprobación por parte del docente— o estar englobado en una preselección. Esta última alternativa permite ajustar y controlar la dirección de los resultados

[17] Los autores Rikke Friis Dam y Teo Yu Siang (2020) hacen un recopilatorio de algunas de las técnicas esenciales en la creación de ideas durante el proceso de diseño.

finales, en tanto en cuanto se liguen con contenidos curriculares muy específicos.

El propósito del proyecto radica en representar visualmente el concepto o tema designado de tantas formas como sea posible. Así, el siguiente paso es hacer un *brainstorming* que trata de replicar los procesos creativos trabajados en las primeras sesiones de manera colectiva, aunque ahora individualmente.

En un paso posterior se lleva a cabo una búsqueda de referencias que ayuden al discente a *ver* las imágenes mentales que ha trazado y que, junto al bocetado, muestran un esquema del proyecto resultante.

En la última parte, con una duración de entre una y tres sesiones, se ejecuta la materialización de la propuesta. A partir de aquí, se puede plantear la necesidad de *construir* por sí mismos las imágenes que se entregan —usando técnicas de dibujo, fotografía, creación digital e, incluso, materiales físicos— o permitir la utilización de bancos de imágenes. También cabe la posibilidad de establecer una opción intermedia en la que sea viable crear imágenes, utilizar imágenes de otros y, por qué no, realizar intervenciones en ellas. Si se opta por que los participantes no elaboren sus propias imágenes, la autoría de estas debe estar debidamente indicada. En el mismo orden de cosas, es factible el requerimiento o no de un proceso de retoque y postproducción, así como el uso de *softwares* específicos para el diseño de la composición o la presentación final.

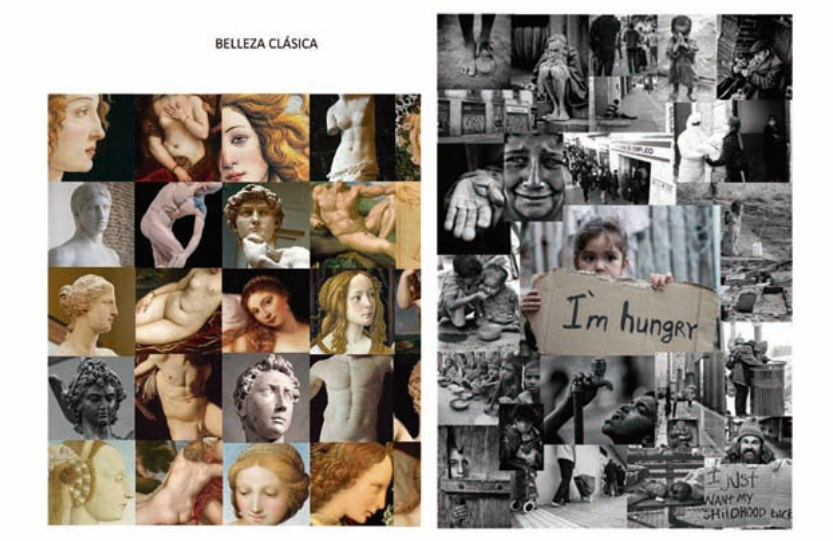
Por último, la metodología propuesta se cierra con la fase de evaluación y votación de los mejores proyectos. Tras una preselección a cargo del docente, los estudiantes presentan sus trabajos ante sus compañeros y, de nuevo, se abre un espacio de diálogo y reflexión donde cualquiera puede aportar ideas y realizar comentarios constructivos. Una vez defendidos, se abre el periodo de votación a través de la herramienta del aula virtual —o similar, que permita la visualización de los proyectos y el acceso a todos los participantes—. Finalizado el plazo, se comunican los ganadores y, si se contempla, se realiza la entrega de premios.

En la propuesta llevada al aula con alumnos universitarios se dedicó un total de tres sesiones y se habilitó la votación durante dos semanas.

4. RESULTADOS

Tras la realización de esta acción de innovación educativa, el principal resultado material de la misma ha sido un completo *portfolio* con las propuestas gráficas realizadas por los estudiantes. Al tomar como referencia los grupos y asignaturas en los que se ha implementado la práctica, se han obtenido una media que oscila entre los 65 y los 80 proyectos, en relación de dependencia con los estudiantes matriculados en cada caso. Son composiciones fotográficas, elaboradas a partir de los criterios establecidos por los docentes, con el fin de representar de forma visual el concepto o tema designado en relación con la asignatura a la que se vincula. Asimismo, la selección preliminar sobre la que se realizará la votación se componía de un número suficiente, pero no excesivo de trabajos, en torno a la decena. En esta ocasión se ha optado por dar una lista cerrada, aunque lo suficientemente amplia, para que los participantes pudieran elegir el concepto a representar. Entre los temas propuestos destacan también los más representados: círculo, estrella, ojo, agua o línea. Sin embargo, se convino dejar libertad a aquellos estudiantes que quisieran trabajar con un concepto elegido por ellos mismos. De este modo, y previa supervisión, se aprobó el desarrollo del proyecto del alumno Alejandro Candil Ruiz titulado *Belleza clásica* y el de su compañera Lidia Lasheras Rodríguez con el nombre *I'm hungry* (Figura 1).

FIGURA 1. *Composiciones Belleza clásica y I'm hungry*

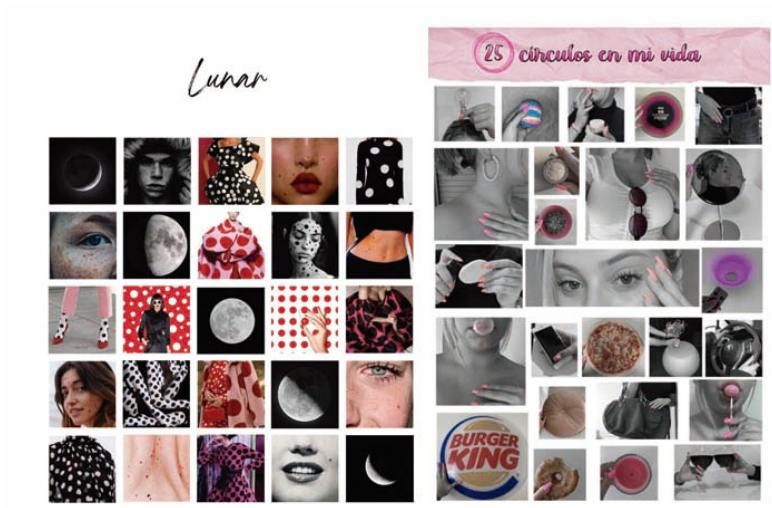


Fuente: Elaboración propia a partir del trabajo de los alumnos implicados en la acción.

Por otro lado, se ha podido constatar una mayor implicación de los discentes en la práctica reflexiva a la hora de abordar el proceso de diseño, especialmente en lo relativo a su primera fase: la ideación. El hecho de que estos hayan tenido tiempo para reflexionar y pensar sobre sus ideas —sobre el tipo de solución que desean encontrar y sobre el problema que quieren resolver—, ha potenciado su creatividad.

Este proceso se ve representado de manera notable en la elaboración y desarrollo de trabajos como los que siguen a estas líneas (Figura 2) y que firman Alejandra Llaguno Serrano (izquierda) o Patricia Cruz Huelga (derecha).

FIGURA 2. *Proyectos titulados Lunar y 25 círculos en mi vida*



Fuente: Elaboración propia a partir del trabajo de los alumnos implicados en la acción.

En la propuesta *Lunar* la autora ha optado por una estructura homogénea al estilo *grill* en la que todas las imágenes tienen las mismas dimensiones y, por tanto, les confiere la misma importancia. Esta aplicación le ha servido para equilibrar el *collage* resultante a través de la búsqueda de la disparidad de tamaños de plano, formas y texturas en las imágenes articuladas desde la diagonal donde introduce las diferentes fases de la luna. Todo ello se constituye en un conjunto que representa el concepto que da título al trabajo, pero a la vez, en unidades independientes que mantienen el sentido y funcionan en sí mismas.

Por su parte, Patricia Cruz Huelga ha trabajado el concepto *círculo* de un modo más interno, en cuanto a la concreción de la idea. La estudiante ha tomado como punto de partida uno de los términos propuestos y ha ideado y creado imágenes donde el círculo está presente en su vida, dotándolo de un sentido personal e intransferible. Además, se ha servido del blanco y negro para resaltar una paleta de colores muy reducida, donde prima el rosa. Esta acción permite poner énfasis en la representación visual de cada una de las escenas que ha construido para el trabajo.

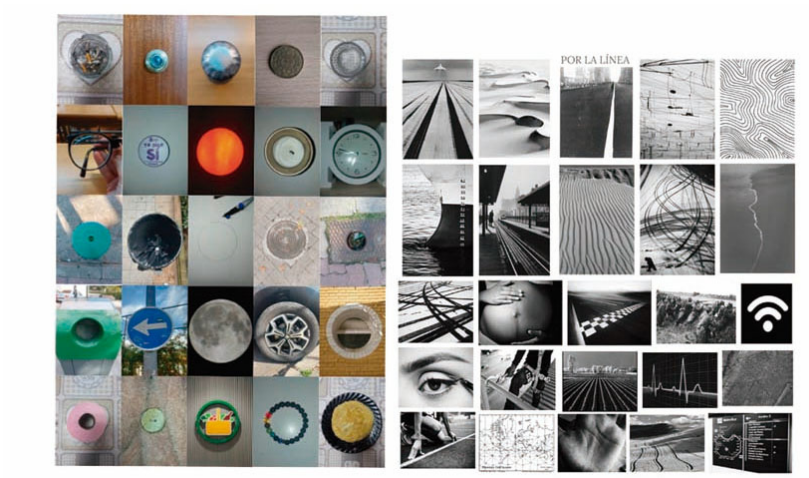
A todo lo anterior hay que añadir que los discentes, a través de esta dinámica, han tomado conciencia de la aplicación práctica a casos reales de conceptos que forman la base teórica de las asignaturas implicadas. Tras las encuestas realizadas al término del curso, los alumnos han manifestado su sentir sobre el hecho de que han comprendido mejor los conceptos y fundamentos básicos de las distintas materias, así como su utilidad en la aplicación a proyectos concretos.

Otro resultado relevante es que se ha observado un aumento considerable de la motivación por parte de los estudiantes, así como un mayor interés a la hora de enfrentarse al proyecto final de la asignatura en cuestión, lo que sin duda ha redundado en unos trabajos de mayor calidad. En este sentido se observa, con respecto a cursos anteriores, una mayor creatividad en las propuestas presentadas, con resultados más originales —como se muestra en las figuras 1 y 2—, que permiten destacar los contenidos generados por los estudiantes.

De otra parte, el que una fase de la acción se llevara a cabo de forma colaborativa ha maximizado la participación e implicación de los alumnos y ha tenido un impacto positivo en su aprendizaje, pues ha potenciado sus habilidades sociales y su capacidad de empatía y colaboración. Ello, además, ha favorecido una retroalimentación por parte del estudiantado muy beneficiosa, la cual les ha permitido obtener mejores resultados gracias a la interacción y la manifestación de acuerdos o desacuerdos, mostrando respeto, lo que incrementa su competencia para resolver conflictos.

Finalmente, y no por ello menos importante, esta iniciativa de innovación educativa y docente ha contribuido a una mejora de las competencias y destrezas relacionadas con la adquisición de habilidades técnicas en torno al diseño, a la composición y a la edición de imágenes, principalmente, pues ha permitido a los participantes reforzar su manejo de las herramientas informáticas y de las tecnologías de la información y la comunicación a las que han acudido para materializar sus ideas iniciales.

FIGURA 3. *Proyectos titulados Círculos de nuestra vida cotidiana (Zaida Sierra Esperalta) y Por la línea (Shaida Pozo Gómez)*



Fuente: Elaboración propia a partir del trabajo de los alumnos implicados en la acción.

En este sentido, a los ejemplos ya mostrados se pueden sumar los que hay sobre estas líneas recogidos en la figura 3. En el primero de ellos se aprecia una preocupación y un cuidado a la hora de equiparar el círculo en todas las formas representadas. Para ello, la alumna ha tenido que realizar una tarea de análisis de las características morfológicas de los elementos o una previsualización mental de los resultados, entre otras. El proyecto *Por la línea* se caracteriza por la eliminación del color, lo cual evita la distracción y acentúa a la protagonista de la composición: la línea. Todos estos aspectos ponen de relieve la cualidad profunda de la dinámica de innovación docente aquí presentada.

5. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

La ejecución de la iniciativa recogida en esta publicación permite compartir una serie de reflexiones y conclusiones de interés, las cuales pueden ser agrupadas en tres apartados.

En el primero, se quiere reflejar que, desde el punto de vista cognitivo —durante y después de la realización del proyecto— los estudiantes han mostrado de forma más que notable, su capacidad para aprender,

comprender y relacionar los conceptos y los fundamentos teóricos recogidos en las guías docentes de las asignaturas implicadas en esta acción.

En el segundo apartado, ya desde un punto de vista subjetivo, los discentes han podido realizar su desempeño de manera cooperativa, planteando junto a sus compañeros un proyecto gráfico conceptual basado en imágenes. Ello ha favorecido el intercambio de ideas y opiniones, así como la reflexión y la crítica, trabajando con honestidad y responsabilidad, lo que confiere un interesante componente emocional al aprendizaje.

En último lugar, desde el punto de vista del aspecto psicomotor, los alumnos han aplicado los componentes teórico-prácticos publicados en las guías docentes, poniendo de manifiesto la adquisición de las competencias, habilidades y destrezas requeridas para poder realizar un trabajo de carácter profesional.

En definitiva, esta propuesta de innovación docente ha facilitado a los discentes un marco en el que poner en práctica sus conocimientos y capacidades, aprendiendo haciendo, y solventando dificultades y problemas que han requerido de la toma de decisiones, como normalmente sucede en un entorno profesional. Durante la realización del proyecto, los participantes han aprendido también actitudes y hábitos mentales que han favorecido el pensamiento creativo y motivarán el aprendizaje continuo a lo largo de lo que será su futura carrera profesional.

Así, estos hallazgos favorecen la reproducción de la dinámica en futuros cursos académicos y en otras materias relacionadas con el diseño, al mismo tiempo que subrayan el rol activo del discente a través de prácticas colaborativas que enfatizan la proactividad y el aprendizaje significativo.

6. REFERENCIAS

Abellán Toledo, Y. y Herrada Valverde, R. I. (2016). Innovación educativa y metodologías activas en Educación Secundaria: la perspectiva de los docentes de lenguas castellana y literatura. Revista Fuentes, 18(1), 65-76. https://bit.ly/3i6qoKJ

Arancibia Martini, H.; Castillo Armijo, P. y Saldaña Fernández, J. (2018). Introducción. A vueltas con la innovación educativa. En Arancibia Martini, H.; Castillo Armijo, P. y Saldaña Fernández, J. (Coord.), Innovación Educativa: perspectivas y desafíos (pp. 7-15). Editorial Universidad de Valparaíso. https://bit.ly/3IcgySd

Botella Nicolás, A. M. y Ramos Ramos, P. (2020). La relación con los demás y la motivación en un Aprendizaje Basado en Proyectos. Estudios pedagógicos, 46(1), 145-160. http://doi.org/10.4067/S0718-07052020000100145

Carneiro, R.; Toscano, J. C. y Díaz, T. (Coord.). (2019). Los desafíos de las TIC para el ámbito educativo. Fundación Santillana.

Chávez, L. (2022). Estrategias para la estimulación del pensamiento crítico en estudiantes con discapacidad intelectual. Revista Innova Educación, 4(1), 146-156. https://doi.org/10.35622/j.rie.2022.01.011

Coy Beltrán, H. V. (2020). Innovación pedagógica en Educación Superior. En Diálogos y prácticas interdisciplinarias Tomo II (pp. 270-285). Eidec Editorial. https://doi.org/10.34893/8dcs-ve84

Dam, R. F. y Siang, T. Y. (2020). Introduction to the Essential Ideation Techniques which are the Heart of Design Thinking. Interaction Design Foundation INC. https://tinyurl.com/tecnicascreativas

Defaz Taipe, M. (2020). Metodologías activas en el proceso enseñanza-aprendizaje (Revisión). Roca: Revista Científico - Educacional de la provincia de Granma, 16(1), 463-472. https://bit.ly/3i2R4fl

Domingo, A. (2021). La Práctica Reflexiva: un modelo transformador de la praxis docente. Zona Próxima, (34), 1-21. https://doi.org/10.14482/zp.34.370.71

Eizaguirre, A.; Bezanilla, M. J. y García Olalla, A. M. (Coord.). (2018). Innovación docente en educación superior: buenas prácticas que nos inspiran. Pearson.

Fuentes Zurita, M. C. (2015). Presentación del Tema Central. Imágenes y culturas digitales. Iztapalapa. Revista de Ciencias Sociales y Humanidades, 36(78), 5-13. https://doi.org/10.28928/revistaiztapalapa/782015/ptc/fuenteszuritamc

García Sánchez, M. R.; Reyes Añorve, J. y Godínez Alarcón, G. (2017). Las TIC en la educación superior, innovaciones y retos. RICSH Revista Iberoamericana de las Ciencias Sociales y Humanísticas, 6(12), 299-316. https://doi.org/10.23913/ricsh.v6i12.135

Jiménez Sánchez, D. (Coord.). (2022). IX Buenas prácticas de innovación docente en el Espacio Europeo de Educación Superior. Ediciones de la Universidad San Jorge.

Juárez Casalengua, E. (2016). El proceso de cambio educativo del EEES en la universidad española: influencia de la cultura de calidad, el liderazgo y las estrategias de innovación sobre los programas de innovación docente en la universidad (Tesis Doctoral). Universidad Autónoma de Madrid. https://bit.ly/3G03nRD

Klimenko, O. y Botero Castello, A. M. (2016). Fomento de la capacidad creativa desde las prácticas de enseñanza en una institución universitaria. Revista Psicoespacios, 10(17), 71-93. https://doi.org/10.25057/21452776.803

López Martín, R. (2017). Hacia una innovación docente de calidad en la educación superior. Claves para la reflexión. Foro Educacional, (28), 11-28. https://bit.ly/3GrZ7vO

Lupton, E. y Phillips, J. C. (2018). Diseño Gráfico. Nuevos Fundamentos. 2ª Edición, Gustavo Gilli.

Maquilón Sánchez, J. J. (Coord.). (2011). La formación del profesorado en el siglo XXI: propuestas ante los cambios económicos, sociales y culturales. Ediciones de la Universidad de Murcia.

Martín Pérez, G. y Barba González, J. J. (2016). ¿Qué es la innovación docente? Un cambio en las prácticas o de pensamiento docente. EmásF: revista digital de educación física, (38), 7-17. https://bit.ly/3Cajvik

Martínez Bonafé, J. y Rogero Anaya, J. (2021). En entorno y la innovación educativa. REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 19(4), 71-81. https://doi.org/10.15366/reice2021.19.4.004

Martínez Luna, S. (2016). La cultura visual contemporánea y la cuestión de la materialidad. Imágenes, mediaciones, figuralidad. Escritura e Imagen, 12, 93-111. https://doi.org/10.5209/ESIM.54032

Medel-San Elías, L.; Moreno-Beltrán, R. y Aguirre Caracheo, E. (2022). El Rol de Estudiantes de Educación Superior en la Gamificación según su Motivación. Revista Tecnológica-Educativa Docentes 2.0, 15(1), 20-26. https://doi.org/10.37843/rted.v15i1.283

Nielsen, D. y Thurber, S. (2021). Conexiones creativas. La herramienta secreta de las mentes innovadoras. 1ªedición, 3ª tirada, Gustavo Gilli.

Orts Alís, M.; Rostán Sánchez, C.; Arpí Miró, C.; Rigall Torrent, R.; Gutiérrez del Moral, M. J.; Àvila Castells, P.; Baraldés Capdevilla, M. y Benito Mundet, H. (2012). El ABP: origen, modelos y técnicas afines. Revista Aula educativa, 216, 14-18. https://tinyurl.com/OrigenABPr

Pareja Fernández de la Reguera, J. A.; Maciá Pardines, J. y Serrano Molina, R. (2013). Rasgos fundamentales para que las innovaciones en educación sean exitosas: algunas experiencias que lo corroboran. Etic@net: Revista científica electrónica de Educación y Comunicación en la Sociedad del Conocimiento, 13(2), 324-356. https://doi.org/10.30827/eticanet.v13i2.11998

Ramírez Ramírez, L. N. (2019). Tendencias de la innovación educativa en los contextos sociales. Análisis del mapeo de literatura. Revista Educación, 44(1), 381-398. https://doi.org/10.15517/revedu.v44i1.33222

Renobell Santarén, V. (2005). Hipervisualidad. La imagen fotográfica en la sociedad del conocimiento y de la comunicación digital. UOC Papers: revista sobre la sociedad del conocimiento, (1), 1-11. https://bit.ly/3PR1mdc

Rodríguez Espinoza, M. (2021). Desarrollo del pensamiento crítico en estudiantes de Songwriting utilizando Aprendizaje Basado en Proyectos. MLS Educational Research (MLSER), 5(1), 61-75. https://doi.org/10.29314/mlser.v5i1.526

Rojas Carrasco, O. A. (2019). Rol del maestro en los procesos de innovación educativa. Revista Scientific, 4(Ed. Esp.), 54-67. https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2019.4.E.3.54-67

Rosales López, C. (2012). Contextos de la innovación educativa. Innovación Educativa, (22), 9-21. https://bit.ly/3C7e57I

Valdés Sánchez, V. y Gutiérrez Esteban, P. (2021). Innovar para transformar la sociedad. Una revisión desde el ámbito universitario. Investigación en la Escuela, (105), 66-76. https://doi.org/10.12795/IE.2021.i105.06

Vázquez Parra, J. C. y Ortiz Meillón, V. (2018). Innovación educativa como elemento de la doble responsabilidad social de las universidades. IE Revista de investigación educativa de la REDIECH, 9(17), 133-144. https://doi.org/10.33010/ie_rie_rediech.v9i17.157

INNOVACIÓN DOCENTE E INICIACIÓN A LA INVESTIGACIÓN: EL APRENDIZAJE POR INDAGACIÓN EN 2º BACHILLERATO

PILAR SALVÁ SORIA
Universidad Complutense de Madrid

1. INTRODUCCIÓN

Que el profesorado de Bachillerato posea un perfil investigador además de un perfil docente es un rasgo deseable que ya hoy no se pone en ninguna duda. ¿Pero qué hay del estudiante? ¿Es beneficioso o es quizá demasiado pretencioso pretender fomentar a unas edades tan tempranas como las de un segundo de Bachillerato un inicio en la investigación?

La propuesta de aprendizaje por indagación toma como punto de partida el trabajo sobre la pregunta. Una pregunta que se toma como hilo conductor del inicio de una investigación que no trata solo de recopilar información, sino que implica también la toma de postura propia, una vez que se invita a debatir posiciones preconcebidas o arraigadas que no han sido previamente puestas en cuestión, junto con el entrenamiento de la capacidad crítica y la extrapolación por parte del docente de problemas y soluciones del aula a la vida cotidiana del alumnado y viceversa para hacer significativo su aprendizaje.

2. OBJTETIVOS

El objetivo de esta comunicación es poder diseñar una metodología que pueda servir como herramienta de mejora y de transformación del mundo de nuestro alumnado a través de la filosofía y del pensamiento reflexivo en lo que se conoce como "aprendizaje por indagación" Sampson, V., Grooms, J. and Walker, J. P. (2011).

Se considera que *el aprendizaje por indagación* va a contribuir a desarrollar unas mejores condiciones intelectuales en los estudiantes de segundo de Bachillerato, debido a la maduración intelectual y personal que la herramienta propone. Además, el aprendizaje por indagación inspira y anima a ganar autonomía personal y posee el potencial de desarrollar la capacidad crítica, un valor que es deseable tanto desde el punto de vista del desarrollo de nuestros estudiantes como del desarrollo y maduración de nuestros jóvenes en su rol como ciudadanos.

3. APRENDIZAJE POR INDAGACIÓN

Lo primero va a ser enseñar a nuestro alumnado a contextualizar. Es decir, lo primero en lo que debemos incidir desde esta metodología es ubicar el problema o unidad temática en una coordenada espaciotemporal. Y con ello les haremos ver tanto la importancia de los grandes sucesos en una escala, como digo, espaciotemporal como también serán conscientes de la microhistoria de una etapa y su relación con el surgimiento de las ideas de la época. Es decir, se favorece la comprensión de que las ideas no surgen en el aire, de la nada, sino como fruto del propio paradigma en el que en ese momento está inserto el propio ser humano, las mujeres y hombres de la época.

En este caso, la dirección de la metodología sería también pluridimensional, esto es, se trabaja desde el alumnado hacia el profesorado, desde el profesorado hacia el alumnado y desde el alumnado hacia sus propios pares, elaborando trabajos cooperativos en grupo, haciendo equipo y trabajando paralelamente tanto de forma individual como colectiva. Con esta metodología pluridimensional lo que conseguiremos es una acumulación de perspectivas, lo que siempre va a fomentar la tolerancia y la apertura a la comprensión del mundo, tolerancia a otras culturas y a otros sistemas de pensamiento distintos al nuestro, fomentando y ampliando el nosotros, la construcción como comunidad no solo en el aula, sino de forma amplia abarcando a la propia concepción del ser humano.

Una vez dado el contexto y el enfoque pluridimensional seccionaríamos el proceso enseñanza-aprendizaje en las siguientes secciones:

Primero, organizaremos al alumnado en grupos de trabajo dentro del propio aula, dejando que ellos mismos elijan con quien quieren trabajar, sin dejar por ello de supervisar el docente el proceso e integrar al estudiante que pueda quedar sin grupo, que sea más tímido o que ha llegado recientemente, etc.

El siguiente paso será trabajar conjuntamente en la elaboración de preguntas y respuestas acerca de la unidad didáctica o temática. Esta unidad ha de ser abierta y no cerrada o presentada de forma categórica para favorecer la creatividad, la libertad de pensamiento y el pensamiento crítico. En este punto, el docente tendrá que poner atención para poder generar una zona de proximidad, de familiaridad con el alumnado para evitar que se produzca una cierta anomia en el aula o en la propia actividad y evitar también que se produzca una cierta invisibilización de algunas alumnas y alumnos o que algunos caigan en el anonimato.

Sobre la unidad temática les ofreceremos previamente una idea y la contraria sobre el proyecto en el que vamos a trabajar para potenciar el *aprendizaje por indagación* para que, puestas así las cosas, sea el alumnado el que tome postura propia una vez conocidos los argumentos de uno y de otro lado y una vez hecha la investigación. Además, tendremos que hacernos cargo de conectar el problema o unidad temática con problemáticas del día a día del alumnado o de la actualidad para que puedan conectar emocionalmente con ello de alguna manera, y que, de este modo, les resulte significativo, cercano y se produzca un adecuado proceso de aprendizaje, interesante y fructífero.

El paso siguiente será lanzar una pregunta clave que va a hacer de hilo conductor de la unidad temática o didáctica y que el alumnado tendrá que reflexionar e investigar en torno a ella. Ofrecer esa pregunta provocará que la construcción de respuestas y respuestas creativas y significativas sea posible. La base está en formular, claro, preguntas estimulantes e ingeniosas. Las preguntas que son relevantes para la información que pretendemos que ellos nos trasladen. Podemos preguntar creativamente, incluso podemos generar preguntas que provoquen un poco de desconcierto para invitar a la acción y a la reflexión. Eso va a requerir, además, al estudiante la búsqueda de información para que el conjunto cobre sentido. Y deberemos hacerles conscientes de que no vale

cualquier respuesta, que siempre tenemos que contar con el contexto de referencia, con una coordenada espaciotemporal. La información tendrá sentido, finalmente, con la pregunta formulada y con el sistema de referencia trabajado. Esto es fundamental.

Y bien, en ese momento de investigación en el que docente hará de guía, debemos tener muy presente también el tipo de lenguaje que construyen y construimos alrededor de la unidad didáctica o temática que estemos abordando en ese momento. En esta metodología debemos hacer consciente al alumnado de la herencia histórico-cultural del lenguaje que uno emplea en una investigación ya que hoy sabemos que nuestra concepción del lenguaje y de las palabras no viene de la nada, sino que tiene una dimensión fuerte, como sabemos, que como docentes debemos señalar y hacer de ella misma un elemento de reflexión de la propia investigación.

Por otro lado, deberemos ofrecer fuentes fiables de conocimiento para que puedan llevar a cabo una investigación de cierta calidad. Con fuentes fiables nos referimos a no siempre el Internet más general, sino que el docente guía sugiriendo artículos científicos, libros y algún que otro blog de calidad. Esto en cuanto a la parte teórica de la investigación. En cuanto a la parte práctica, la invitación va dirigida a construir alguna dinámica para el aula (como el folio rotatorio para ideas de la clase u otras estrategias) en el momento en que hagan la presentación. Y aquí nosotros como docentes deberemos tener hecha una programación de aula, un cronograma que sea realista y certero para ajustarnos muy bien a un curso como Bachillerato que tiene próxima la prueba de evaluación de nivel. Hemos de minimizar también el riesgo de sobreinformación o vulgarización del conocimiento si es que se usa cualquier fuente de Internet. De ahí, la importancia de mostrar a nuestro alumnado herramientas avaladas como los artículos científicos, manuales y literatura especializada, para que ellos sepan dónde ir a buscar correctamente.

Bien, tras esta fase de búsqueda y lectura, el alumnado en grupos tratará de establecer las relaciones causales que están involucradas en el problema y construirán el propio tema o unidad didáctica para su posterior exposición tanto de la hipótesis como del proceso de elaboración, contenidos y resultados.

Una vez ha sido llevada a cabo la investigación, conviene exponer los resultados en aula y como decía Francisco Giner de los Ríos, hacer *una escuela laboratorio con base socrática*, es decir, con base en el diálogo entre el alumnado y entre el alumnado y el profesorado. Lo que comúnmente conocemos como una discusión de los resultados de la investigación, pero con foco siempre, lógicamente, en la franja de edad y de grado de desarrollo de nuestros estudiantes.

Ahí como docentes podemos emplear la duda hiperbólica, por ejemplo, si fuera necesario, es decir, se trata de exagerar una situación para provocar el debate y se puede utilizar como elemento de provocación, (siempre que la situación lo requiera).

Además, la ventaja de esta metodología es que llegados a este punto en uno y otro lado del debate, esa intervención estará preñada de referencias y de documentación historiográfica, con lo que la significatividad y el aprendizaje está más que garantizado

4. CONCLUSIONES

- La metodología *del aprendizaje por indagación permite* al alumnado manipular, en el sentido metafórico de construir con las manos ellos mismos el acceso, la confección y la producción de su propio conocimiento, enriquecido no solo de una sólida base en contenidos que habrá de ser regulada por el docente, sino también convirtiéndose en un conocimiento que se torna significativo para nuestros estudiantes debido a la propia naturaleza de esta forma de construcción del conocimiento.

- Se debe tener en cuenta, por otro lado, que no todos los estudiantes puedan poseen interés en la metodología e incluso puede que alguno de ellos tenga dificultad para manejar el nivel de abstracción y sutileza que implica una herramienta así, con lo que el docente tendrá que ofrecer una atención personalizada y un guía, especialmente a los estudiantes más reacios, de entrada, a la metodología. Con este empuje se pretendería igualar los distintos rendimientos de nuestros estudiantes.

– Y por último, hemos de tener en cuenta que una base que se hace imprescindible para complementar la metodología del *aprendizaje por indagación* es una de carácter eminentemente ético: fomentar el *nosotros*. Fomentar el nosotros para crear comunidad, diálogo, empatía, solidaridad y respeto a la pluralidad de ideas entre el alumnado.

5. REFERENCIAS

Caparrós, A. (2007). "Introducción a la edición española" en Dewey, Cómo pensamos: La relación entre proceso reflexive y proceso educativo, Barcelona: Paidós.

Dewey, J. (2002). Democracia y educación: Una introducción a la Filosofía de la educación. Madrid: Morata.

Dewey, J. (1916). Democracy and Education. New York: Macmillan.

Dewey, J. (2007). Cómo pensamos: La relación entre proceso reflexive y proceso educativo, Barcelona: Paidós.

Dewey, J. (1910). How we think? Lexington, D.C.: Heath & Co., Publishers.

Vanderstraeten, R. (2002). Dewey's Transactional Constructivism. Journal of Philosophy of Education, 36, 233-246.

EL COMENTARIO CRÍTICO COMO ESTRATEGIA PARA PROMOVER LA ESCRITURA ARGUMENTADA EN LA UNIVERSIDAD

REGINA DAJER TORRES
Universidad Veracruzana
Facultad de Pedagogía

LILIA ESTHER GUERRERO RODRÍGUEZ
Universidad Veracruzana
Facultad de Pedagogía

MARILÚ VILLALOBOS LÓPEZ
Universidad Veracruzana
Facultad de Pedagogía

1. INTRODUCCIÓN

La lectura y la escritura son habilidades que los alumnos adquieren desde sus primeros años, así que cuando ingresan a la universidad los profesores asumimos que se trata de actividades que ellos dominan, sin embargo, la experiencia nos muestra que no siempre es así, sino todo lo contrario, nos enfrentamos con un panorama desalentador, ya que el hábito de lectura en ellos es muy bajo, a veces nulo, y por lo que se refiere a la escritura, encontramos que los textos que producen los jóvenes está plagada de errores ortográficos: faltas de acentuación, puntuación, empleo inadecuado de mayúsculas y minúsculas, confusión en algunas grafías, pobreza de vocabulario, vicios del lenguaje, sintaxis incorrecta, falta de propiedad textual, entre otros.

Al respecto nos dice la doctora Paula Carlino:

> Las universidades dan por supuesto que ya sabes leer o escribir y no lo enseñan. Pero enseñar una materia es también enseñar cómo leer y escribir esos conceptos, a argumentar de determinada manera. Y, además, nosotros vamos a evaluar cómo escriben o qué leen. Es decir, vamos a tomarles en cuenta cosas que no les enseñamos (Carlino, 2005)

En este sentido es necesario que los docentes universitarios no demos por sentado que los alumnos escriben como si fueran expertos, y si les pedimos que nos entreguen cualquier tipo de texto, primero nos tomemos el tiempo de explicarles en qué consiste y cuál es su metodología con total claridad para que, si les pedimos que nos entreguen un ensayo, realmente sea un ensayo lo que recibiremos y no otro texto.

Asimismo, debemos hacer entender a los estudiantes que la escritura es una competencia imprescindible en la práctica de cualquier profesión y es además una herramienta poderosa que les permitirá no solo descubrir y exponer sus pensamientos, ideas y emociones, sino también a organizarlas para poderlas compartir con los demás.

Pero escribir bien es más que unir un conjunto de palabras y crear frases coherentes. Escribir bien implica conocer el estilo del texto que se va a redactar, pensar en el público al que se va a dirigir, el objetivo que se persigue, cómo estructurar el contenido para que la información sea clara y precisa, qué ideas se presentarán para convencer al lector de lo que se dice, esto último involucra el empleo de la escritura argumentada.

1.1. Escritura argumentativa

La escritura argumentativa es un género discursivo que se utiliza para expresar opiniones o bien para rebatirlas valiéndose para ello de diversos recursos con el fin de convencer al lector de lo que se dice. Gracias a ella el escritor puede: 1) Demostrar una idea, 2) Refutar una idea, 3) Demostrar al lector sobre ciertos comportamientos, sucesos o ideas. (Beltrán, 2021).

El propósito de la escritura argumentada es proporcionar a los aprendientes las herramientas que les permitan expresar de manera clara, precisa y eficaz sus ideas en un escrito. Al respecto nos dice Álvaro Díaz:

> La argumentación escrita, en un texto las palabras y las oraciones pueden adquirir connotaciones diferentes de las que se les podrían asignar de forma aislada; más que la construcción de oraciones dentro de la norma, la competencia argumentativa implica la hechura de textos coherentes, que ejerzan fenómenos como la cohesión, la inferencia, la presuposición y la delimitación de intenciones (Díaz, 2015, p. 35).

En este tenor las principales funciones del texto argumentativo (Beltrán, 2021) son:

- Argumentar. Presentando las evidencias que sustentan una idea.
- Dar a conocer lo que piensa el autor acerca de un tema.
- Convencer al lector sobre el punto de vista del escritor.

Algo que hemos identificado a lo largo de nuestro quehacer docente en la producción escritural de los universitarios es la dificultad para argumentar sus ideas en un texto, por ello pensamos en el comentario crítico como una estrategia para promover la escritura argumentativa de a poco en poco.

1.2. Comentario crítico

El comentario crítico es una exposición oral o escrita en torno a un tema determinado, en la que el expositor expresa su opinión sobre el mismo de forma razonada, con argumentos claros y pertinentes. De acuerdo con José Antonio Hernández (2022) el comentario crítico de textos es:

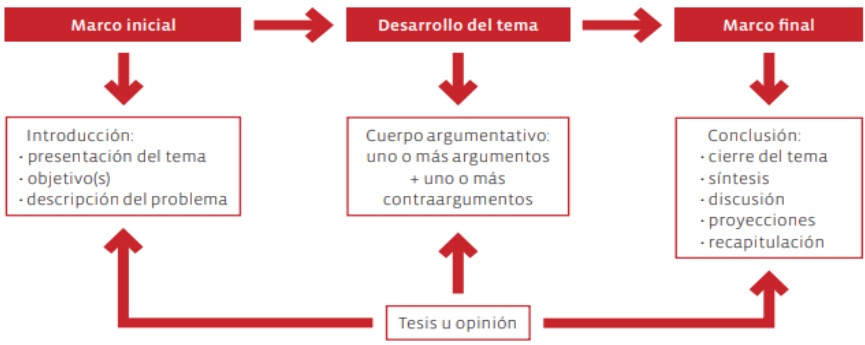
> El «comentario de texto» es un método práctico de aprendizaje de la lectura y de la escritura: es un procedimiento pedagógico para facilitar y para desarrollar la capacidad interpretativa, valorativa y creativa de los textos escritos. El «comentario de texto» consiste en la elaboración de un texto escrito de carácter crítico a partir de la lectura crítica de otro texto. (p. 8).

Lo anterior implica que el estudiante universitario realice la lectura de un texto proporcionado por el profesor y que a partir de ella redacte un escrito en el cual opine de manera crítica y argumentada sobre las ideas vertidas en él. Esto parece una tarea sencilla, sin embargo, no lo es, ya que como continúa expresando Hernández (2022), el comentario crítico de textos involucra:

> El juicio elaborado mediante la aplicación de «criterios» objetivos y de principios explícitos. Tanto la interpretación como la valoración de los textos debemos fundamentarlas en razones válidas y en argumentos convincentes. El «comentario crítico», por lo tanto, se opone, aunque a veces los incluya, a la glosa, al resumen y, sobre todo, a la declaración de la impresión subjetiva laudatoria o detractora. (P. 8).

De esta manera podemos ver que sin llegar a ser un texto tan exhaustivo como puede serlo un ensayo o un artículo de opinión el comentario crítico es un escrito que permite al estudiante valorar un texto presentando argumentos firmes y fundamentos sólidos para convencer y/o persuadir al lector acerca del algo. Esto representa el seguimiento de una estructura metodológica como lo muestra la figura 1.

***FIGURA 1.**. Esquema del Texto Argumentativo.*



Fuente: Errázuriz, M.C. (2014)

En el marco inicial se hace una breve presentación del texto. En caso de conocer al autor del texto el comentario puede comenzar con un breve esbozo del género al que pertenece su trabajo, movimiento social, político, época al que se circunscribe su obra. Enseguida se realiza una exposición sucinta de la temática abordada en el texto y se plantea cuáles son los objetivos que se persiguen en éste, así como una descripción general de la problemática de la que se trata.

También se pueden mencionar otros aspectos, tales como el tipo del texto (descriptivo, narrativo, expositivo, argumentativo), características principales de esa modalidad de texto, tipo de lenguaje (técnico-científico, humanístico, literario, jurídico, periodístico, etc.).

En el desarrollo del tema se expone un juicio personal y razonado acerca de las ideas vertidas en el escrito, para lograrlo el comentarista puede formularse y responder algunas preguntas como las siguientes: ¿El texto es novedoso, actual e interesante?, ¿Es original?, ¿Está expuesto con sencillez y claridad?, ¿Cuenta con una corrección sintáctica y propiedad

en el uso del lenguaje?, ¿Los argumentos del autor son convincentes?, ¿Los datos y argumentos son auténticos, válidos?, ¿Se cae vaguedades y/o contradicciones?, ¿Se lleva a cabo una exposición de los antecedentes del problema?

Una vez respondidas estas preguntas se procede a la formulación de los juicios personales y razonados que confirmen o refuten las ideas del autor, mediante la presentación de diferentes tipos de argumentos (datos objetivos, refutación, ejemplos, por mayoría o minoría, por analogía o comparación, de autoridad) o contraargumentos.

En el marco final se presentan las conclusiones. Se lleva a cabo un cierre del tema esto puede incluir una síntesis de las ideas vertidas en el comentario, discusión acerca de la temática (lo que se sabe o se dice del tema), proyección del tópico, es decir como se visualiza en el futuro el tratamiento del tema, recapitulación de las ideas más importantes abordadas a lo largo del desarrollo del comentario.

Finalmente, para realizar un comentario crítico, es necesario tomar en cuenta los siguientes puntos (CEO, 2017):

- **Comprender** la obra y su significado superficial (argumento, propuesta del texto o el autor, idea general, etc.).
- **Examinar** su construcción interna (narrador, personajes, hechos objetivos, contraargumentos, intertextos, subtextos, etc.).
- **Evaluar** el funcionamiento de la construcción interna y otorgar un veredicto crítico sobre la obra, es decir, destacar las cualidades o las falacias del objeto de estudio, utilizando la conceptualización teórica de una determinada disciplina.

2. OBJETIVOS

- Desarrollar la escritura argumentada de los estudiantes de la asignatura Lectura y escritura de textos académicos, mediante la redacción de comentarios críticos.
- Sensibilizar a los discentes sobre la importancia de argumentar sus ideas con fundamentos sólidos.

– Brindar a los estudiantes herramientas que les permitan expresar de manera clara y precisa sus ideas en un texto escrito.

3. METODOLOGÍA

Por su naturaleza este estudio hace uso de la metodología de la investigación mixta. Los estudios mixtos se definen como "(…) un proceso que recolecta, analiza y vierte datos cuantitativos y cualitativos, en un mismo estudio" (Tashakkori y Teddlie, 2003, citado en Barrantes, 2014, p.100).

Por su parte Hernández-Sampieri y Mendoza (2008) mencionan que los métodos mixtos:

> Representan un conjunto de procesos sistemáticos, empíricos y críticos de investigación e implican la recolección y el análisis de datos cuantitativos y cualitativos, así como su integración y discusión conjunta, para realizar inferencias producto de toda la información recabada (metainferencias) y lograr un mayor entendimiento del fenómeno bajo estudio.

Siguiendo esta línea Johnson y Onwuegbuzie (2004) definieron los diseños mixtos como "(…) el tipo de estudio donde el investigador mezcla o combina técnicas de investigación, métodos, enfoques, conceptos o lenguaje cuantitativo o cualitativo en un solo estudio" (p. 17).

Es por lo anteriormente mencionado que en este trabajo decidimos emplear la metodología de investigación mixta, ya que al hacerlo logramos una mejor comprensión del problema de investigación, que no habríamos obtenido utilizando solamente una de ellas: cuantitativa o cualitativa.

Creswell (2013) y Lieber y Weisner (2010) citado por Hernández et. al. (2014) expresan que los métodos mixtos utilizan evidencia de datos numéricos, verbales, textuales, visuales, simbólicos y de otras clases para entender problemas en las ciencias.

En el caso de esta investigación los datos cuantitativos se obtuvieron de la aplicación de un cuestionario conformado por 10 preguntas, destinadas a indagar cuál es la percepción de los estudiantes acerca de la escritura, para lo cual se les preguntó si le gusta escribir, qué tanto lo disfrutan, qué dificultades enfrentan al escribir, qué tipos de textos son los que

más les solicitan sus profesores, cuáles son los escritos que más se les complica redactar, si siguen un plan de escritura, entre otras, en este trabajo rescatamos los datos más significativos para la investigación.

Los datos cualitativos se obtuvieron a partir de la experiencia vivida por parte de los jóvenes acerca de su proceso de escritura, sus sentires, encuentros y desencuentros, ya que justamente a escribir se aprende escribiendo. En primer lugar se proporcionó a los estudiantes cinco textos base sobre temas diversos para su lectura, posteriormente se les solicitó que redactaran un comentario crítico de cada uno de ellos, cabe decir que ellos podían consultar otras fuentes para fundamentar sus argumentos sobre la temática.

En tercer lugar, se hizo un breve análisis cualitativo de la producción textual de los aprendientes.

Finalmente, como se comentó en un inicio esta investigación se llevó a cabo en la Facultad de Pedagogía de la Universidad Veracruzana, Región Poza Rica-Tuxpan, durante el periodo comprendido de Agosto 2021 – Enero 2022 con los estudiantes de la asignatura de Lectura y escritura de Textos Académicos, la cual está distribuida de la siguiente manera:

Asignatura: Lectura y escritura de Textos Académicos		
Matrícula total	Hombres	Mujeres
42	15	27

De esta manera los criterios para la selección de los estudiantes fue el siguiente:

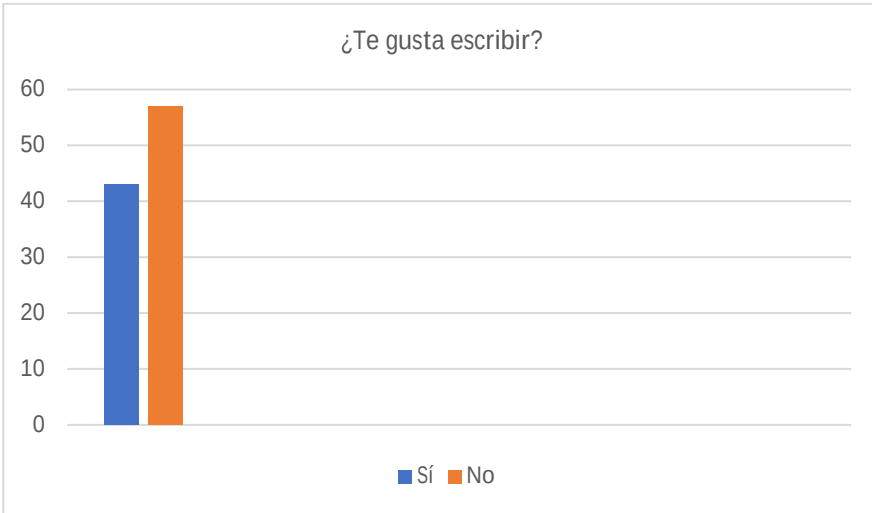
- Estudiantes de la asignatura de Lectura y escritura de textos académicos.
- Discentes que desearan ejercitar su escritura argumentativa.
- Alumnos que quisieran mejorar su proceso de escritura editando sus trabajos, mejorando la organización de sus ideas y perfeccionando su redacción y vocabulario.

Siguiendo estos criterios fue que al final del curso obtuvimos textos académicos (comentarios críticos) que además de estar bien escritos se basaron en argumentos sólidos y en un razonamiento claro y efectivo.

4. RESULTADOS

A continuación, presentamos los resultados más significativos de la aplicación del instrumento de investigación, así como el análisis cualitativo del proceso escritural de los participantes, así como la percepción de los jóvenes acerca de la experiencia vivida al redactar los comentarios críticos durante el periodo escolar.

FIGURA 2. *Gusto por la escritura.*



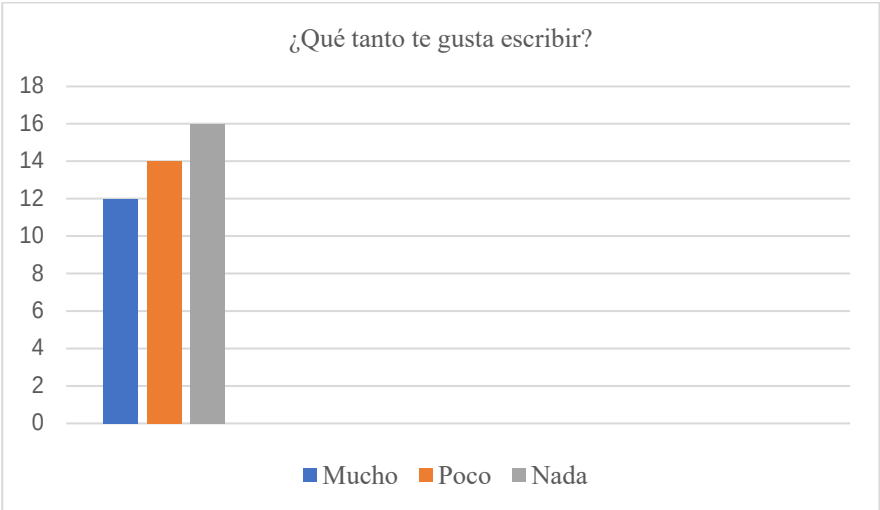
Fuente: Elaboración propia.

Como se puede apreciar en el gráfico de los 42 estudiantes encuestados el 57 % respondió que no les gusta escribir, en contraposición el 43 % de los jóvenes contestó que si les gusta escribir.

Que a la mayoría de los alumnos encuestados no les guste escribir no es realmente una sorpresa, pero si se trata de una situación un tanto preocupante, ya que la escritura es una actividad que la mayoría de los

profesionistas de cualquier disciplina realizan en algún momento de su quehacer laboral.

FIGURA 3. *Medida del gusto por la lectura.*



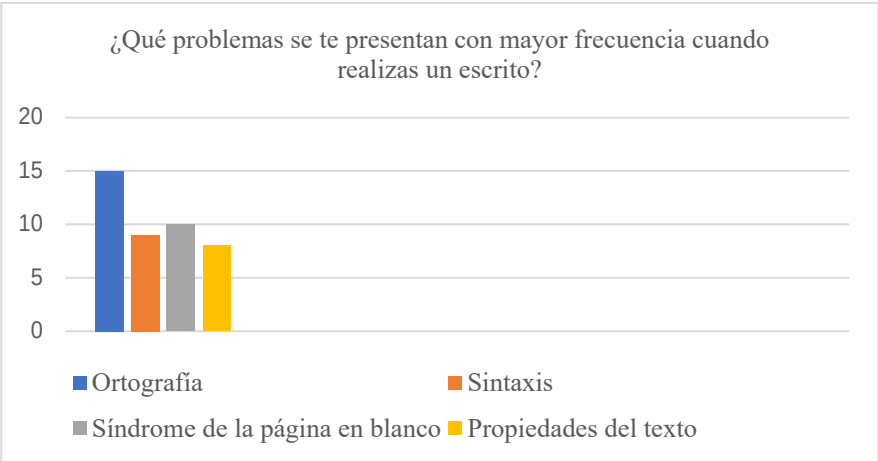
Fuente: Elaboración propia.

Continuando sobre esta misma línea se les cuestionó a los jóvenes en qué medida disfrutan del proceso de escritura a lo que el 29 % respondió que les gusta mucho expresar sus ideas por escrito, en contraposición 33 % contestó que escribir es algo que disfrutan muy poco y el restante 38 % manifestó que la escritura no le gusta nada.

Como se puede observar la información de este gráfico complementa la del anterior, ya que se aprecia claramente que el arte de la escritura no es una actividad que a los estudiantes universitarios les guste mucho realizarla.

Estos resultados en sí no muestran algo nuevo o desconocido, todo lo contrario, es algo que se sabe desde siempre, es decir, los profesores ya sabíamos que a nuestros estudiantes no les gusta escribir, sin embargo, no podemos permanecer indiferentes ante esta situación, sino que más bien debemos redoblar esfuerzos para encontrar estrategias que coadyuven para que las prácticas de escritura en la universidad sean más llevaderas y por qué no hasta se puedan disfrutar.

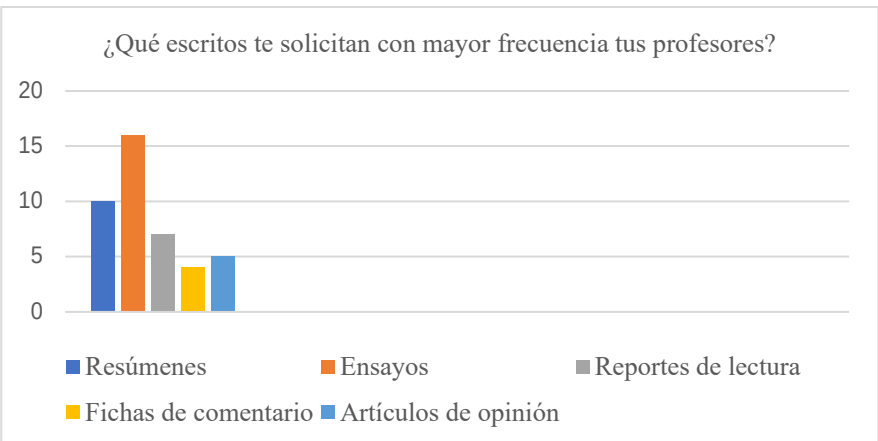
FIGURA 4. *Dificultades a la hora de escribir un texto.*



Fuente: Elaboración propia.

En lo que respecta a cuáles son los problemas que enfrentan los estudiantes con mayor frecuencia al escribir un texto encontramos que la ortografía con un 36 % es la que mayor problema representa para los jóvenes, seguido con un 24 % por el síndrome de la página en blanco, la sintaxis representa una dificultad para el 21 % de los participantes y poder lograr la propiedad textual es un problema para el restante 19 %.

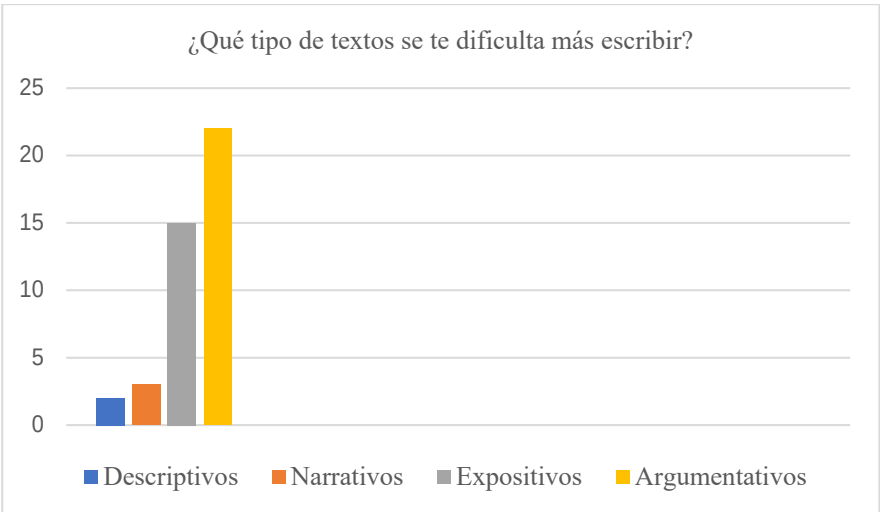
FIGURA 5*. Escritos más solicitados por los docentes.*



Fuente: Elaboración propia.

En cuanto a cuáles son los textos que les solicitan con mayor frecuencia los jóvenes respondieron que el más requerido es el ensayo con un 38 %, los resúmenes con un 24 %, reportes de lectura con un 17 %, artículos de opinión con un 12 % y las fichas de trabajo con un 9 %. Como se observa en estos resultados la mayoría de estos textos (60 %) son argumentativos, mientras que el restante 40 % son expositivos. Esto significa que a los estudiantes les es más difícil redactar textos argumentativos.

FIGURA. 6. *Textos más complicados de escribir.*



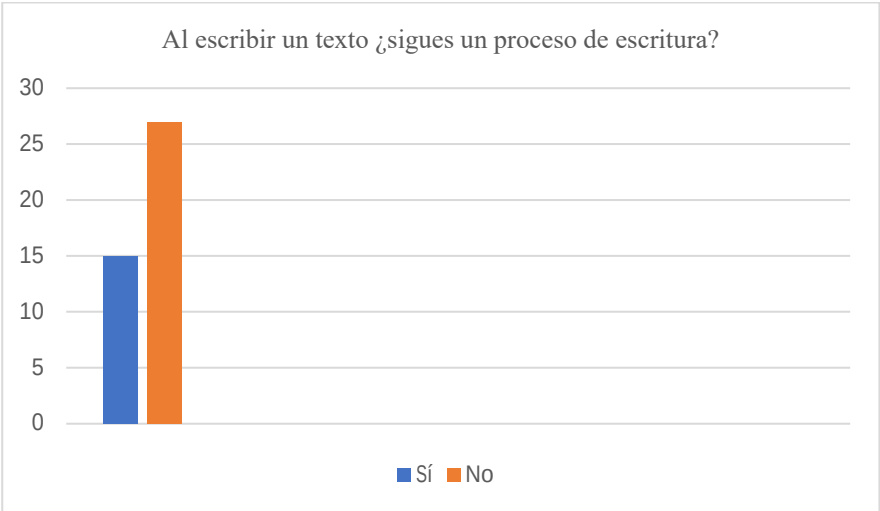
Fuente: Elaboración propia.

Otro aspecto que nos pareció relevante indagar fue qué tipo de textos son los que más se les dificultan redactar, las respuestas obtenidas para este cuestionamiento fueron: el 5 % expresó que los textos descriptivos son los más difíciles, el 7 % manifestó que los narrativos son los que más se les complican, el 36 % respondió que los expositivos son los que se les dificultan más y el 52 % contestó que los textos argumentativos son los más difíciles de redactar para ellos.

Como puede observarse en este gráfico los participantes de este estudio corroboraron que los textos que más se les dificulta escribir son los argumentativos, por ello pensamos que es importante revertir esta

situación porque como se apreció en el gráfico anterior precisamente los escritos que más les solicitan sus profesores son los argumentativos.

FIGURA. 7. *Proceso de escritura.*



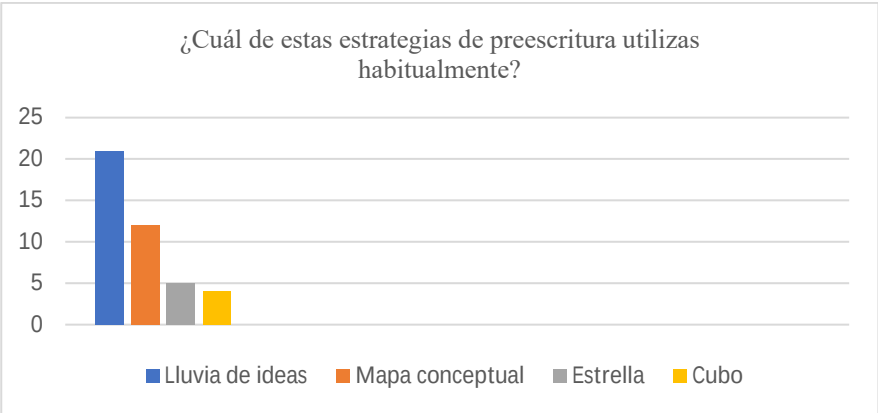
Fuente: Elaboración propia.

Uno de los puntos esenciales al escribir un texto, sea del tipo que se trate, es hacer un plan de escritura, ya que este te permite organizar las ideas que verterán en él, el gráfico muestra que el 36 % de los estudiantes sigue un plan cuando redacta un escrito, en contraposición 64 % manifestó que no lo hacen.

Seguir un plan de escritura es muy importante, ya que les facilitaría a los alumnos elegir una temática sobre la cual escribir, buscar la información que contendrá el texto, determinar el propósito por el que se escribe y la audiencia a la que se dirigirá, revisar el contenido y la forma del texto, corregir los errores antes de editar y publicar el escrito.

Si los jóvenes siguieran estos sencillos pasos, su proceso de escritura mejoraría significativamente, vencerían el síndrome de la página en blanco, encontrarían la información que fundamentara sus ideas y con ello estarían haciendo uso de la argumentación.

FIGURA 8. *Estrategias de preescritura*

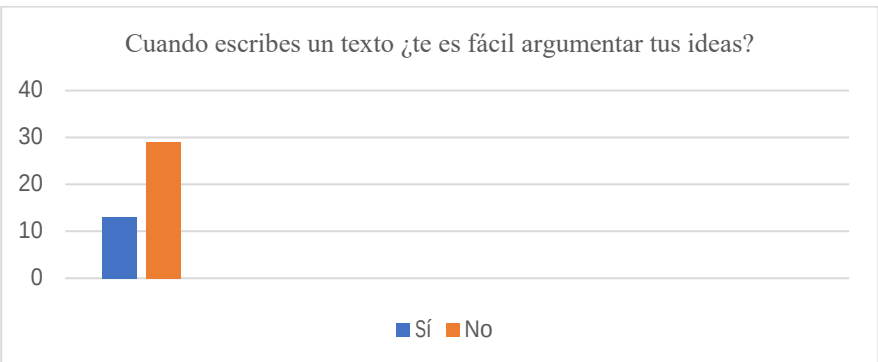


Fuente: Elaboración propia.

Ya que la mayoría de los discentes expresaron que no siguen un plan de escritura les preguntamos qué estrategia de preescritura emplean al momento de redactar un escrito, el 50 % respondió que utilizan la lluvia de ideas, el 28 % prefiere los mapas conceptuales, el 12 % la estrella y el 10 usa el cubo.

El empleo de una estrategia de preescritura permite al estudiante organizar las ideas que incluirá en el texto, jerarquizarlas, seguir la estructura del escrito, corroborar que no se repita, o se omita información relevante para la comprensión del mensaje.

FIGURA. 9. *Facilidad de argumentación.*

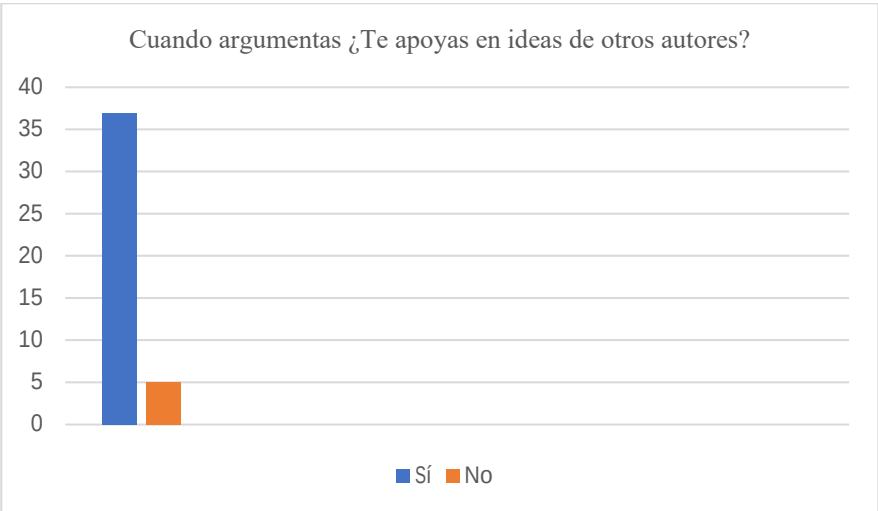


Fuente: Elaboración propia

Dado que los textos argumentativos son los que más les solicitan sus docentes quisimos indagar qué tanto se les dificulta argumentar sus ideas, las respuestas que obtuvimos fue que al 31 % de los participantes de este estudio les es fácil argumentar sus opiniones, mientras que al 69 % les resulta difícil argumentar sus sentires sobre el tema.

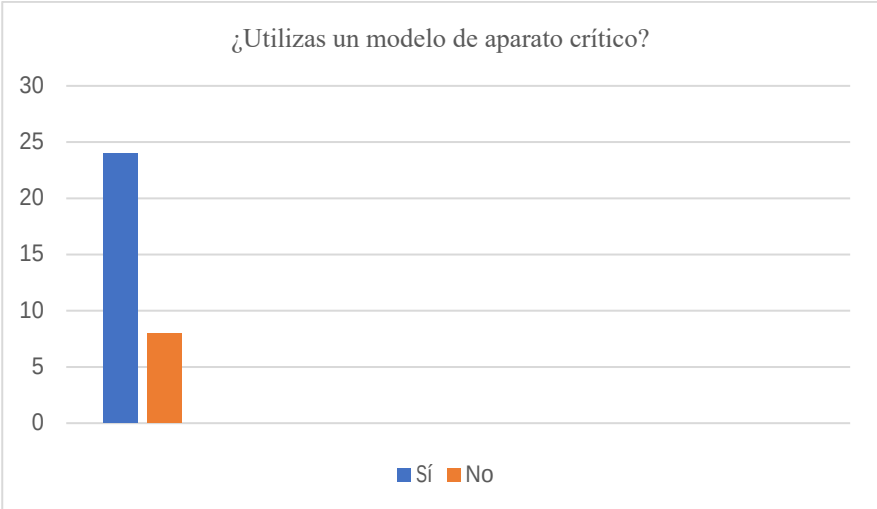
Saber argumentar implica que los alumnos tengan la capacidad de expresar sus ideas a favor o en contra de la temática elegida, con base en uso de la lógica elemental (argumentación) y sobre todo apoyada siempre en hechos (fundamentación) comprobables.

FIGURA. 10. *Fundamentación de las ideas.*



Fuente: Elaboración propia.

En relación con el cuestionamiento anterior preguntamos también a los alumnos si al momento de argumentar se apoyaban en las ideas de otros autores, a lo que el 88 % respondió que sí, mientras el 12 % contestó que no. Llama la atención este 12 %, ya que el apoyo en las ideas de otros autores les da sustento a las opiniones propias, lo que a su vez proporciona cientificidad y validez a los escritos.



Fuente: Elaboración propia

Una vez analizados los datos estadísticos más significativos pasaremos ahora a describir cómo fue el proceso escritural de los estudiantes que participaron en este estudio, como mencionamos líneas arriba a lo largo del semestre se proporcionaron a los jóvenes 5 textos sobre temáticas diversas, mismos que debían leer con mucha atención para posteriormente escribir un comentario crítico sobre dichos tópicos, para su redacción los discentes podían apoyarse en información complementaria consultada en fuentes diversas.

Los textos brindados a los alumnos fueron: 1) El impacto del COVID-19 en la salud mental de adolescentes y jóvenes, 2) Paulo Freire: a 100 años de su nacimiento, el legado del educador de América sigue vigente, 3) Efectos del cambio climático sobre la salud humana, 4) Inclusión y educación: todos, sin excepción y 5) Educar mediante la Pedagogía Crítica.

A continuación, enunciaremos los resultados obtenidos de la elaboración de los comentarios críticos, los cuales fueron evaluados con una rúbrica.

Después de la redacción del primer comentario crítico encontramos los siguientes errores:

- Hubo un marcado plagio de las ideas.
- Los escritos no seguían un plan de escritura.
- Se encontraron numerosos errores de ortografía, falta de acentos, signos de puntuación, sintaxis, vicios de lenguaje.
- Textos carentes de argumentos sólidos, y fundamentos teóricos de apoyo.
- Omisión de alguno de los elementos metodológicos de la estructura del comentario crítico.

La escritura de los 2° y 3er comentarios críticos mostró un avance significativo:

- Hubo apoyo en las ideas de otros autores, pero se hizo la referencia correspondiente.
- Se llevó a cabo un plan de escritura.
- Los errores ortográficos disminuyeron en un 70 % aproximadamente.
- Se mostró una mayor argumentación.
- Se respetó la estructura metodológica del comentario crítico.

Los comentarios críticos cuatro y cinco mostraron grandes diferencias en relación con los anteriores:

- Se utilizaron estrategias de preescritura (lluvia de ideas, estrella, mapa conceptual, cubo) para la organización de las ideas que se desarrollarían en el escrito.
- La presentación de los argumentos fue mayor y estuvo apoyada sólidamente con datos, ejemplos, analogías, etc.
- Se utilizó un aparato crítico para la citación y referencias en las que se apoyó el texto.
- Los errores ortográficos se redujeron significativamente a menos del 15 %.

Con la finalidad de conocer cuál fue la experiencia vivida por los estudiantes se les hizo una breve encuesta al final del curso, entre los resultados obtenidos destacamos los siguientes:

- Todos los estudiantes concordaron en que les gustó practicar y fortalecer su escritura mediante los comentarios críticos, ya que en opinión de ellos los preparó para la redacción de textos más complejos como el ensayo o los artículos de opinión.
- La mayoría de los participantes estuvieron de acuerdo en que desarrollaron la argumentación, mediante la elaboración de los comentarios críticos.
- La totalidad de los alumnos consintieron en que la escritura de los comentarios críticos contribuyó positivamente en su formación académica.
- Todos los discentes consideran que argumentar es muy importante porque les permite no solo expresar sus opiniones en torno a una temática, sino que además lo hacen de una manera razonada lo que a su vez implica el uso de habilidades del pensamiento superiores.

5. DISCUSIÓN

De acuerdo con la RAE (2022) el vocablo escritura se refiere a la acción y el efecto de escribir; es una palabra que procede del latín compuesta por «scribere» que significa escribir y el sufijo «ura» que es la actividad resultante de la raíz.

De acuerdo con Cassany (1987) la escritura es una manifestación de la actividad lingüística con un objetivo determinado, es una forma de usar el lenguaje en busca de concretar estos objetivos y en algunos casos las intenciones pueden modificar el significado convencional de las expresiones.

En este sentido la escritura es una habilidad que permite concretar las ideas del pensamiento en un formato escrito, con la finalidad de darlas a conocer a un receptor.

En el contexto universitario, leer y escribir son prácticas generalmente asociadas con la construcción y divulgación de saberes. Es claro que no se trata de actividades mecánicas que puedan aprenderse de la noche a la mañana (Castro & Sánchez, 2013).

La escritura es un proceso complejo que implica la organización de las ideas de tal manera que puedan ser comprendidas por el público al que va dirigido el texto. Por lo anterior, la enseñanza de la escritura continúa hasta la Educación Superior, pues la finalidad es que se escriba correctamente, se aprenda a organizar ideas y expresarlas de modo claro (Mendoza, 2012).

La escritura en la universidad es una actividad que contribuye al perfeccionamiento de las habilidades superiores del pensamiento de los aprendientes, porque les permite organizar y argumentar sus ideas, convirtiéndose con esto en una importantísima herramienta para el desarrollo del pensamiento crítico.

Por ello es vital que los profesores promovamos en nuestros estudiantes la escritura, que les inculquemos el hábito de consultar fuentes teóricas diversas con la finalidad profundizar en los temas y así poder argumentar sus ideas, asumiendo una postura personal razonada respecto a los tópicos analizados.

6. CONCLUSIONES

Los resultados obtenidos de esta investigación demuestran que la escritura es una de las actividades que los universitarios no disfrutan mucho, sin embargo, es una práctica con la que tienen que lidiar durante su trayectoria académica. En el caso concreto de los estudiantes de la licenciatura en pedagogía a menudo deben escribir textos argumentativos.

La argumentación es una forma de comunicación en la cual el estudiante expone en forma reflexiva su juicio razonado sobre una temática determinada. Este proceso argumentativo lo realiza a través de dos habilidades propias del lenguaje como son la oralidad y la escritura.

La habilidad para argumentar se evidencia por la capacidad que muestra el alumno a la hora de expresar sus opiniones estableciendo una relación

coherente entre lo que piensa, dice y demuestra durante la resolución de una tarea en particular. La argumentación bien ejecutada le permitirá discernir la importancia de los temas que cotidianamente analice en el aula, esto quiere decir que, la argumentación le da sentido, claridad y convicción a los comentarios críticos que el joven realiza sobre dichos tópicos.

Sin embargo, la argumentación es una habilidad que los jóvenes no han desarrollado en su totalidad y su importancia radica en la construcción de discursos que le permitan a los jóvenes defender su postura frente a una temática determinada, exponer el procedimiento que siguieron para llegar a formular un juicio, una opinión, explicar porqué consideran que ocurre un fenómeno, confrontar las ideas del autor con las propias, discutir un problema, plantear una hipótesis en torno a una problemática, proponer soluciones creativas a diferentes problemas.

Para concluir, las autoras consideramos que promover la escritura argumentada en los estudiantes universitarios es de suma importancia, ya que esta favorece que los estudiantes activen de manera sustancial sus habilidades superiores del pensamiento, entre ellas el análisis, la crítica, la reflexión y la metacognición. Por ello es crucial, que la universidad desarrolle en los discentes la capacidad de dar respuesta a diversas problemáticas educativas, sociales, políticas, y culturales en los distintos contextos de la sociedad en los que habrá que desenvolverse, y esto solo será posible lograrlo a través de la argumentación.

8. REFERENCIAS

Barrantes, R. (2014). Investigación, Un camino al conocimiento, Un Enfoque Cualitativo, Cuantitativo y Mixto. San José, Costa Rica: EUNED.

Beltrán, Y. (2021). ¿Qué es la escritura argumentativa?: ¡convence a tu lector! Recuperado desde: https://www.crehana.com/blog/estilo-vida/que-es-la-escritura-argumentativa/.

Carlino, P. (2005) Escribir, leer y aprender en la universidad. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Cassany, D. (1987). Describir el escribir. Cómo se aprende a escribir. www.lectulandia.com.

Castro, M. & Sánchez, M. (2016). Características genéricas y estrategias de lectura. Una propuesta para la comprensión de textos académicos; en Enseñar a leer y escribir en la educación superior. Propuestas educativas basadas en la educación. Libros digitales de acceso libre. Recuperado de: http://www.fundacion-sm.org.mx/sites/default/files/Ense%C3%B1ar%20a%20leer%20y%20escribir.pdf.

Centro de Escritura y Oratoria. (2017). ¿Cómo redactar un comentario crítico? Recuperado desde: https://ceo.uai.cl/wp-content/uploads/2019/03/como_redactar_un_comentario_critico_ceo_uai.pdf.

Díaz, Á. (2015). La argumentación escrita. Didáctica y escritura. Medellín, Colombia: Universidad de Antioquia.

Errázuriz, M.C. (2014) El desarrollo de la escritura argumentativa académica: los marcadores discursivos. En Onomázein 30. Revista semestral de lingüística, filología y traducción. Recuperado desde: Dialnet-ElDesarrolloDeLaEscrituraArgumentativaAcademica-6354614.pdf.

Guerrero, Laura y Esquivel Peña, Melisa (2011). Lectura y escritura En Crispín, Ma. Luisa, Aprendizaje autónomo: una guía para la docencia. México: Universidad Iberoamericana.

Hernández, J.A. (2022) El comentario escrito de textos. Alicante. Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes. Recuperado desde: https://www.cervantesvirtual.com/nd/ark:/59851/bmc1145010.

Hernández-Sampieri, R., Mendoza, P. (2008) Metodología de la Investigación: Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta. México: McGraw Hill Interamericana.

Hernández-Sampieri, R., Fernández, C., y Baptista, P. (2014). Metodología De La Investigación. México D.F.: McGraw-Hill.

Johnson, B. y Onwuegbuzie, A. (2004). Los métodos de investigación mixtos: un paradigma de investigación cuyo tiempo ha llegado. Educational Researcher, 33(7), 14-26. Recuperado de http://edr.sagepub.com/cgi/content/abstract/33/7/14

Mendoza, G. (2012). La importancia de escribir correctamente. El diario. Recuperado de: http://www.eldiario.ec/noticias-manbi-ecuador/216703-la-importancia-de-escribir-correctamente/.

Porter, Luis. (enero de 2001). Escribir como forma de aprender. Recuperado desde http://academia.uat.edu.mx/porter/asesoria/escribir.htm.

RAE. (2022). Escritura. Recuperado desde: https://dle.rae.es/escritura.

APORTACIONES TEÓRICAS EN LA CONTRUCCIÓN DEL CONCEPTO REFLEXIÓN: UN PRIMER COMPENDIO

MANUEL DE JESÚS MOGUEL LIÉVANO
Facultad de Contaduría y Administración C-I
Universidad Autónoma de Chiapas

1. INTRODUCCIÓN

El presente artículo versa sobre el concepto reflexión, haciendo un esfuerzo por llevar a cabo un primer compendio de ideas de diversos autores que han estudiado la noción en épocas diferentes en busca de la construcción del *corpus* bibliográfico que vigorice su teorización para la explicación satisfactoria de esta función de la mente humana, que seguramente hace diferencia significativa en la creación de nuevas ideas y generación del conocimiento en distintos aspectos de la vida cotidiana.

Este trabajo tiene su origen en el proyecto de investigación *El aprendizaje reflexivo en los estudiantes del tipo superior en México*, que realizan los profesores integrantes del cuerpo académico "Estudio de las prácticas innovadoras organizacionales" adscrito en la Facultad de Contaduría y Administración C-I de la Universidad Autónoma de Chiapas, México, en el periodo del 16 de marzo de 2022 al 15 de marzo de 2023 y registrado en la dirección de investigación con la clave 05/CYA/RPR/006/22.

La investigación se lleva a cabo con la participación de 42 profesores e investigadores provenientes de ocho instituciones de educación superior (IES) mexicanas, de las entidades federativas de Chiapas, Chihuahua y Estado de México, y cuatro de Bogotá, Colombia, colaborando doce cuerpos académicos y grupos de investigación que integran la Red temática de investigación *Desarrollo y comportamiento*

organizacional con sede en el TNM/Instituto Tecnológico de Ciudad Juárez, Chihuahua, México.

Al momento de escribir este artículo, noviembre de 2022, con el objeto de participar en el III Congreso Internacional Nodos del Conocimiento, el proyecto de investigación marcha en dos vías: una, la recopilación de conceptos provenientes de autores varios consultados durante los meses recientes; y dos, la aplicación del cuestionario digitalizado que consta de 37 preguntas, entre los estudiantes inscritos en los niveles primero, quinto y noveno de las licenciaturas que ofertan las IES en estudio.

Lo anterior implica que el trabajo efectuado hasta ahora ha consistido en coordinar las actividades de los profesores participantes a través de reuniones virtuales, al menos diez en el año 2022, la construcción y mejoramiento del instrumento de encuesta que tiene antecedentes en una investigación doctoral sobre aprendizaje organizacional, consulta de las obras de diferentes autores escritos desde el Siglo XVI hasta fechas recientes en la compilación para desarrollar el marco teórico de la investigación.

Los estudios del tipo superior se realizan en IES tales como universidades, institutos, escuelas superiores, centros de investigación y escuelas normales, entre otros. Es un proceso de formación profesional que consiste en agregar valor a los estudiantes en competencias como conocimientos o conceptos, habilidades o técnicas y actitudes, y en un lapso de cuatro años en promedio, la IES transforma a un bachiller en un profesionista con las herramientas requeridas para comenzar su ejercicio profesional.

1.1. Algunas preguntas de inicio.

Si bien el presente trabajo de investigación se refiere al aprendizaje reflexivo entre los estudiantes del tipo superior, durante la construcción del marco teórico observamos la necesidad imperiosa de hacer una revisión de las investigaciones sobre la reflexión como tal, toda vez que descubrimos un amplio campo de conocimientos que, a nuestro juicio, es de gran pertinencia y trascendencia para futuros proyectos de investigación en el ámbito del conocimiento humano.

Para comenzar el estudio del concepto reflexión consideramos imprescindible partir del planteamiento de una serie de preguntas que permitan acercarnos a su noción, a su caracterización y comprensión, tales como ¿qué es la reflexión y cómo son sus procesos? ¿por qué es tan importante su conocimiento y práctica? ¿quiénes la practican y bajo qué condiciones? ¿en qué momento, cuando, donde, con quien o con quiénes se reflexiona? ¿qué influencia tiene la reflexión en el proceso de la toma de decisiones? ¿qué características tienen las personas reflexivas? ¿cuál es su vínculo con la crítica, la razón y las emociones? ¿cuál es su relación con el conocimiento profundo, con la conciencia? ¿es un pensamiento de mayor calidad, sentido y propósito definido? ¿en qué medida ayuda en el desarrollo de las personas, las organizaciones y la sociedad? ¿requiere de una inteligencia superior? ¿cuál es su impacto en la conducta de las personas y de las sociedades? ¿se le puede considerar como nuclear para el desarrollo de la ciencia y la tecnología? ¿se reflexiona en términos de conocimientos, habilidades y actitudes? ¿requiere de una axiología y deontología de mayor adelanto? ¿se reflexiona en términos de pasado, presente y futuro? ¿cuáles son los factores que la condicionan, favorecen o inhiben?

Estas y muchas preguntas más pueden surgir si continuamos cuestionándonos sobre el concepto de reflexión y seguramente encausarían hacia una investigación de alcance supremo en el campo de las ciencias sociales.

2. OBJETIVO

El proyecto *El aprendizaje reflexivo en los estudiantes del tipo superior en México*, se elabora con la finalidad de explorar cómo los estudiantes universitarios utilizan la función mental de la reflexión -más allá de las funciones de la memoria y de razonamiento- cuyo proceso implica atributos de orden superior en las personas que la practican y puede ser determinado a través de instrumentos de investigación en formato de encuesta con preguntas cuyas respuestas pueden dar indicios de personas reflexivas.

El objetivo general de la investigación radica en conocer en qué grado los estudiantes del tipo superior hacen uso de procesos reflexivos en sus

estrategias de aprendizaje durante su formación profesional en las IES. Si bien el objetivo específico del presente apartado reside en la búsqueda de contribuciones teóricas de diversos autores para la construcción del concepto reflexión como actividad metacognitiva en el aprendizaje, cuya premisa básica es estar consciente del proceso de aprender mientras se aprende.

3. METODOLOGÍA

La ruta que se ha trazado para la construcción de esta primera aproximación al marco teórico de la investigación es la búsqueda en diferentes fuentes bibliográficas textuales y electrónicas, vía libros, revistas, documentales, entre otros, para comenzar a construir desde las contribuciones más sólidas en la materia en las siguientes tres categorías: conceptos fundacionales, conceptos impulsores y nociones modernas, para culminar con las definiciones de la Real Academia Española.

I) Conceptos fundacionales

En su *Ensayo sobre el entendimiento humano*, publicado en 1690, Locke afirma que todas las ideas vienen de la sensación o de la reflexión; y ambas se originan desde la experiencia. Las observaciones acerca de los objetos sensibles externos o acerca de las operaciones internas de la mente, que percibimos, y sobre las cuales reflexionamos, es lo que provee al entendimiento de los materiales del pensar (p. 83). La sensación es el fenómeno de la transmisión de los sentidos a la mente desde los objetos externos produciendo una serie de percepciones (p. 84).

Se distinguen cuatro formas de concebir las ideas provenientes de la sensación, continúa el autor: 1) las que ingresan a la mente por un solo sentido; 2) las que entran en la mente por más de un sentido; 3) otras que se obtienen solo por la reflexión; y 4) las que llegan por todas las vías de la sensación y de la reflexión. Existen otras ideas simples que se comunican a la mente por las vías de la sensación y de la reflexión, a saber: el placer, el dolor, el poder, la existencia, la unidad (p. 100).

La mente, de acuerdo con Locke, llega a reflexionar sobre sus propias operaciones acerca de las ideas adquiridas por la sensación y de ese

modo acumula una nueva serie de ideas, que son las ideas de reflexión. Éstas no imprimen huellas profundas como para dejar en la mente ideas claras, distintas y duraderas, hasta que el entendimiento, volviendo sobre sí mismo reflexiona sobre sus propias operaciones y las convierte en el objeto de su propia contemplación (p. 86).

Leibniz, filósofo de la época que concordaba con las ideas de Locke, posteriormente escribió un libro con un título similar: *Nuevos ensayos sobre el entendimiento humano* (1704), tratando de refutar las ideas del filósofo inglés, pero al parecer termina por fortalecerlas. Como otras obras de ese tiempo es una prosa en diálogo, donde un personaje representa a Leibniz y otro a Locke.

En algunos de los diálogos, Leibniz escribe: "las ideas intelectuales que constituyen el origen de las verdades necesarias, no provienen de los sentidos: habéis reconocido que hay ideas debidas a la reflexión del espíritu cuando reflexiona sobre sí mismo" (p. 82). Y, una cita casi idéntica a los planteamientos de Locke es la siguiente: "espero entonces que concordaréis con dicho autor en que todas las ideas provienen de la sensación o de la reflexión, es decir, de las observaciones que hacemos de los objetos exteriores y sensibles y de las operaciones de nuestra alma" (p. 119).

La reflexión, afirma Locke, puede llamársele con propiedad sentido interno, puesto que provee al entendimiento de ideas que no se derivan de cosas externas a través de los sentidos, y son más tardías porque requieren atención. Se entiende por reflexión "la advertencia que hace la mente de sus propias operaciones y de los modos de ellas, y en razón de los cuales llega el entendimiento a tener ideas acerca de tales operaciones" (p. 84).

Adam Smith, el célebre economista escocés no pudo resistir entrar al debate en torno a las funciones de la mente y la reflexión. En su libro *La teoría de los sentimientos morales* (1759), argumenta que los sentidos directos son las facultades de las que la mente deriva la percepción de las cosas que no suponen la percepción antecedente de otra. Así, los sonidos y los colores son objeto de los sentidos directos.

Ahora bien, los sentidos reflejos o consecuentes son aquellas facultades de las que la mente deriva la percepción de las cosas que suponen la percepción anterior de alguna otra cosa. De esta manera, la armonía y la belleza son objeto de los sentidos reflejos, es decir, para percibir la armonía de un sonido o la belleza de un color precisa percibir primero el estímulo antecedente; el sonido o el color, de lo contrario no hay forma de experimentar los sentidos reflejos.

El sentido moral, continúa Smith, es considerado una facultad de este tipo, un sentido reflejo. La facultad que Locke llama reflexión es un sentido interno directo. La facultad por la cual percibimos la belleza o la fealdad, la virtud o vicio de esas varias pasiones y emociones, es un sentido interno reflejo.

Santo Tomás (citado en Verneaux, 1985) afirmaba que hay un orden natural en el desarrollo del conocimiento intelectual, y la reflexión no puede ser más que segunda. El primer momento es el conocimiento directo de una esencia; el segundo, el conocimiento reflejo de este acto directo; el tercero, el conocimiento reflejo del principio de este acto (p. 203).

II) Conceptos impulsores

En palabras de Dewey, aprender es aprender a pensar (1998:40). Otro significado que se da al término pensar se relaciona con las cosas que no se perciben directamente a través de los cinco sentidos. Un pensamiento o idea es una imagen mental de algo que está presente en la realidad, y el hecho de pensar es la sucesión de tales imágenes (p. 9). Dewey define el pensamiento como la operación en la que los hechos presentes sugieren otros hechos de tal modo que induzcan a la creencia en lo que se sugiere sobre la base de la relación real entre las cosas mismas, relación entre lo que sugiere y lo sugerido (p.12).

La mejor manera de pensar, según Dewey, es el pensamiento reflexivo, que consiste en darle vueltas a un tema en la cabeza y tomárselo en serio con todas sus consecuencias, mediante una inteligencia reflexiva y práctica. Implica una ordenación consecuencial de ideas en la que cada una de ellas determina la siguiente como su resultado, mientras éste, remite

a las que precedieron. Los fragmentos sucesivos de un pensamiento reflexivo surgen unos de otros y se apoyan mutuamente, son unidades definidas ligadas entre sí, de modo que acaba produciéndose un movimiento sostenido y dirigido hacia un fin común (p. 8).

El pensamiento reflexivo, continua Dewey, tiene un propósito, conduce a un sitio o un aprendizaje, trasciende la cadena lúdica de agradables imágenes mentales (p. 9). El pensamiento reflexivo implica un estado de incertidumbre o dificultad mental, y un acto de búsqueda de elementos que aclaren las dudas (p. 12).

Aun cuando no podemos aprender ni enseñar a pensar, afirma Dewey, se puede aprender cómo pensar bien, sobre todo cómo adquirir el hábito general de la reflexión (p. 22). Para desarrollar buenos hábitos de pensamiento, sugiere las siguientes estrategias: 1) la curiosidad (primero como una energía orgánica, luego los estímulos sociales la hacen intelectual gracias a la indagación); 2) sugerencia (las ideas se forman en espontáneo, las ideas son sugerencias, sus dimensiones son facilidad o rapidez, alcance o variedad, y profundidad); y 3) orden (el pensamiento reflexivo implica secuencialidad, continuidad u ordenamiento (p. 27).

En toda práctica de actividad reflexiva de una persona que está ante una situación determinada con información disponible, para llegar a algo ausente o concluir un resultado, está practicando la inferencia, que implica un salto de lo conocido a lo desconocido (pp. 47-48).

La función del pensamiento reflexivo, sostiene Dewey, es transformar un contexto donde se experimenta duda, conflicto o alguna perturbación, en una situación clara, coherente, estable y armoniosa, a través de la observación de datos o hechos y de la inferencia; las etapas que implica son: prerreflexiva, reflexiva y postrreflexiva (pp. 50-52).

La reflexión, según Kant (2005) es el estado de la mente en el cual nos disponemos a descubrir las condiciones subjetivas bajo las cuales podemos conseguir conceptos. Es la conciencia de la relación de las representaciones dadas con nuestras diferentes fuentes de conocimiento, por medio de la cual podemos determinar su relación mutua (p. 201).

La reflexión transcendental, continúa Kant, es la acción por la cual es posible comparar las representaciones en general con la facultad de conocer, en donde se realiza, y por la cual se distingue si son comparadas unas con otras como pertenecientes al entendimiento puro o a la intuición sensible (p. 201).

III) NOCIONES MODERNAS

Castilla (2004) identifica varios tipos de reflexión: 1) anticipatoria, cuando la persona piensa, analiza y actúa en acciones secuenciales qué hará al día siguiente; 2) retrospectiva, cuando la persona comete un error, se vuelve sobre los hechos para analizarlos, enmienda, aprende, y no quiere equivocarse en el futuro; y 3) actualizada, cuando el sujeto corrige sus actos durante la acción que está ejecutando (pp. 18-19).

La reflexión o acción de reflejar es la actividad de mostrar los actos reales o imaginados en una especie de espejo en nuestro interior que se reflejan para ser analizados (según Hume, citado por Castilla. 2004).

Se puede decir que representa un desdoblamiento del yo, un alejamiento o tomar distancia para revisar los resultados de los actos y el proceso realizado; y esta reflexión, afirma el autor, es la condición necesaria para un ejercicio posterior, el de reflexionar, considerando que deriva del término flexible cuya connotación es doblar, en este caso hacia atrás, volver hacia atrás para examinar como hicimos las cosas. Reflexión y reflexionar son procesos puramente mentales en los que ya no interviene la actuación en la realidad, sino su reflejo (p. 21).

La reflexión, según Kant (citado en Castilla, 2004), no se ocupa de los objetos mismos con el fin de derivar de ellos directamente conceptos, sino que es un estado mental en el cual nos disponemos a descubrir las condiciones subjetivas bajo las cuales podemos llegar a los conceptos (p. 21). Los actos se reflejan en la mente para reflexionar mediante su análisis y de esta forma las personas mejoran los procesos y resultados, aprendiendo de la experiencia de manera eficaz, y al corregir sus errores se corrige a sí mismo mediante la autocrítica obteniendo un conocimiento más profundo de sí mismo, de sus capacidades y posibilidades.

El conocimiento de sí mismo, continúa Castilla, permite la toma de conciencia de sí mismo, facultad que a su vez supone un estatus de mayor desarrollo humano ante los demás. Es una metacognición.

De acuerdo con Verneaux (1985) se entiende por conciencia un modo muy especial de conocimiento: la experiencia que el sujeto tiene de sí mismo (p. 192). La reflexión representa un proceso responsable de aceptar las decisiones equivocadas que se han tomado, afirma, en un entorno de humildad y de fortaleza de carácter para reconocer los errores cometidos y comprometerse a evitar su repetición en el futuro; incorpora actitudes de asertividad y resiliencia. Con frecuencia, esta disertación interna si no alcanza un cambio en la conducta del sujeto para un mejor desempeño futuro, no deja de ser un autoengaño.

Para Verneaux el método crítico puede ser definido como reflexión o análisis, pues se trata de una reflexión sobre el conocimiento, un análisis del conocimiento. La reflexión sólo es posible si hay actos directos de conocimiento, y es ella misma un modo de conocimiento (pp. 15-17).

Hay una reflexión que nos parece esencial al juicio, asegura Verneaux, es la que consiste, para la inteligencia, en volver sobre su aprehensión a fin de detallar y completar el concepto que se ha formado. Esta reflexión se encuentra en el fondo de todo juicio, puesto que consiste en referir algún atributo a un sujeto previamente concebido (p. 56). Reflexionar sobre alguna cosa no es reflexionar sobre uno mismo, sino prestar toda la atención al objeto para comprenderlo (p. 195).

Percibir, continúa Verneaux, no tiene el mismo sentido cuando se trata de sensación que de intelección. Percibir que se siente es obra del sentido común, percibir que se piensa es obra de la inteligencia reflexiva (p. 195). Para percibir el principio vital en nosotros, la conciencia sensible nos basta, mientras que, para percibir el principio del pensamiento, es necesaria la reflexión (p. 202).

Según Audi (2004) John Rawls -filósofo norteamericano- desarrolló el método del equilibrio reflexivo aplicándolo a la ética. Según el equilibrio reflexivo restringido, los principios éticos pueden llegar a ser buenos a través de un proceso de mutuo ajuste; mientras que se alcanza un equilibrio reflexivo amplio cuando se procede a considerar alternativas

a la concepción moral aceptada en el equilibrio restringido y también argumentos que puedan decidir entre esas concepciones (p. 303).

De acuerdo con Ferrater Mora (1964) “el pensar es un acto psíquico que tiene lugar en el tiempo, que es formulado por un sujeto (pensante) y que aprehende un pensamiento, el cual se refiere a su vez a una situación objetiva”.

Las teorías sobre el pensar, continúa el autor, se han formado según las escuelas psicológicas modernas, tales como la asociacionista (pensar consiste en la asociación de pensamientos); la behaviorista (reacciones órgano-psíquicas por medio de los reflejos condicionados); la Escuela de Würzburgo (el pensamiento como una forma de introspección, pensamiento sin imágenes, como una abstracción); y la estructuralista (o gestáltica, surge como un proceso perceptivo suscitado por un estímulo relacionándose con procesos previos en la memoria) (p. 2409).

Abbagnano (1994) afirma que, para designar a la conciencia como introspección o auscultación interior, Plotino empleaba expresiones como "retorno a sí mismo", "vuelta a la interioridad", "reflexión sobre sí". "El sabio -dice Plotino- saca de sí mismo lo que revela a los demás y mira hacia sí mismo, pues no sólo tiende a unificarse y aislarse de las cosas externas, sino que está vuelto hacia sí mismo y encuentra en sí mismo todas las cosas" (p. 216).

Angelcos y Sembler (2020) afirman que Bourdieu propone el concepto de habitus para comprender la unicidad de la persona, el cual presupone una “antropología del primado de un cuerpo humano no reflexivo” (Corcuff, 2011), según la cual el agente, inmerso en la práctica, conoce el mundo sin la necesidad de una conciencia (p. 3). Se ha buscado demostrar como el concepto de habitus podría incorporar la dimensión reflexiva de la acción humana; mientras otras corrientes de pensamiento destacan los límites de la propuesta de Bourdieu para teorizar sobre la reflexividad, especialmente en la capacidad de los individuos de pensarse a sí mismos (p. 4).

La reflexividad para Bourdieu, continúan los autores, tiene dos sentidos: uno, se refiere a una forma de reflexión práctica que emerge en situaciones de crisis profundas en las cuales el habitus deja de anticipar y

proporcionar las respuestas que operan de manera pre-reflexiva; y, dos, como una empresa colectiva, propia del trabajo científico, que supone identificar los condicionamientos sociales de la práctica científica, la cual se autodescribe como una práctica desinteresada, sin compromisos con el mundo social. En ambos casos, se integra el concepto de reflexividad de forma débil, como la capacidad de los agentes de reflexionar sobre su práctica, más que como la capacidad de pensarse a sí mismos y, a partir de este ejercicio, criticar el orden social (pp. 6-8).

Según Frawley (1999), así como para comunicarse en el plano de la conciencia externa se requiere de un lenguaje, para pensar, que es una comunicación con nuestro ser interior es necesario también un código lingüístico, la reflexión hace uso del lenguaje en el pensamiento crítico y analítico para el examen de los actos realizados. El lenguaje reflexivo es como una caja de herramientas que incluye las herramientas para arreglar las herramientas (212).

En párrafos previos se hace alusión a que durante el proceso reflexivo el sujeto parece poseer dos entidades o "yoes"; uno que ejecuta las acciones y otro que las califica y juzga, semejando un desdoblamiento que pone distancia entre uno y otro yo, que mediante el lenguaje reflexivo permite la autorreferencialidad, condición indispensable para llevar a cabo el ejercicio reflexivo. Es decir, el lenguaje del hablante contiene formas metanarrativas que señalan la existencia de límites en la narración misma (Frawley:212).

De acuerdo con Piaget (1991) el niño inicia su conducta de reflexión entre los siete y ocho años, cuando comienza a pensar antes de actuar en clara disminución de su conducta impulsiva de la primera infancia. Una reflexión, afirma, no es más que una deliberación interior, una discusión llevada a cabo con uno mismo al igual que podría llevarse a cabo con varios interlocutores reales; es una conducta social de discusión, pero interiorizada, de acuerdo con esta ley según la cual acaba siempre aplicando a uno mismo las conductas adquiridas en función de los demás, o que la discusión socializada no es más que una reflexión exteriorizada (p. 57).

Durante los últimos 25 años, asegura Ruffinelli (2017), la reflexividad se ha constituido en una piedra angular que cruza los idearios formativos de

los docentes. Citando a varios autores afirma que la reflexión representa un eje transversal en la formación de los docentes y uno de los pilares básicos del perfil del profesor como un profesional reflexivo, preparado para esta práctica como una fuente de aprendizaje permanente (p. 3).

Sin embargo, sostiene el autor, se observa una ambigüedad en la definición de reflexividad y diversidad de interpretaciones que dificultan su enseñanza, además del abuso en el uso del concepto en los programas de formación, y en contrario, es escasa la evidencia de su desarrollo en dichos programas.

En la literatura del profesor como profesional reflexivo, continúa, se pueden encontrar tres tradiciones: la práctica reflexiva (Schon, 1983), propone un saber que se construye a partir de la experiencia, mediada por una reflexión en y sobre la acción; la enseñanza reflexiva (Cruickshank, 1987) o racionalidad técnica, donde se construye el aprendizaje mediante una reflexión forjada por el análisis de la propia práctica en un contexto de simulación; y la indagación reflexiva (Zeichner, 1993 y Cornejo, 2003), sostiene que se investiga y reflexiona con el fin de transformar la práctica, apelando a las condiciones sociales de la experiencia docente, desde un abordaje social y contextual (p. 3).

Hanne y Hanne (2015) apropian la idea de Cunliff y Junio (2005:226) en el sentido de que la reflexión se define como una imagen especular, una ontología objetivista basada en la idea de que existe una realidad original sobre la que podemos pensar y de la que podemos separarnos. La reflexión es relevante cuando se desea resolver un problema y reflexionar sobre las diferentes soluciones posibles. La reflexividad, en cambio, denota el proceso en el que reflexionamos sobre las consecuencias de nuestras reflexiones y sobre cómo las articulaciones crean la realidad (p. 4).

IV) Definición de reflexión, ¿Qué dice la Real Academia Española?

El presente trabajo sobre aprendizaje reflexivo conduce a realizar una revisión del concepto reflexión, del cual se derivan otros conceptos como reflexionar y reflejar. En principio se observa que, para la Real Academia Española, se trata de un concepto polisémico con raíces en

dos campos de la ciencia: la psicología y la física. Sin embargo, omite mencionar que antes fue objeto de estudio de los filósofos, realizando importantes aportaciones desde el siglo XVI, con los estudios del entendimiento humano, y en casi todas las épocas de la filosofía clásica se utilizaba el término reflexión.

Reflexión, afirma la RAE, proviene del latín *reflexio*, que quiere decir "acción de volver atrás", y entre sus significados se encuentran los siguientes: acción y efecto de reflexionar, advertencia o consejo con que alguien intenta persuadir o convencer a otra persona, acción y efecto de reflejar o reflejarse, y manera de ejercerse la acción del verbo reflexivo.

De la acepción acción y efecto de reflejar o reflejarse, donde reflejar deriva en diversas significaciones como las siguientes: dicho de una superficie lisa y brillante, como el agua, un espejo, etc. -en la física-: formar la imagen de algo o de alguien; manifestar, hacer patente o dejar ver algo; hacer retroceder, cambiando de dirección, la luz, el calor o el sonido al chocar con una superficie lisa de otro medio -en la física-; reflexionar – en la en la filosofía y en la psicología-.

El concepto reflexionar, continuando con la RAE, significa pensar atenta y detenidamente sobre algo. Mientras que reflexivo significa acostumbrado a hablar y obrar con reflexión.

Definir un concepto -el cual es un constructo o construcción mental de una noción, un conocimiento, un pensamiento, una idea, entre otras- es establecer límites de su significación o alcance, es su caracterización de las particularidades que lo constituyen e identifican con toda precisión, y en tal sentido la definición del concepto reflexionar conduce a la búsqueda de dichas nociones.

Con la finalidad de dar mayor amplitud a esta sección, también se pensó en buscar los términos sinónimos, obteniendo los siguientes: de reflexión sus sinónimos son meditación, cavilación, consideración, pensamiento, especulación, introspección, ponderación, atención, advertencia, consejo, recomendación, sugerencia, exhortación. De la palabra reflexivo, los sinónimos son pensativo, introspectivo, meditabundo, absorto, juicioso, ponderado, prudente, sensato.

Los seres humanos en el plano biológico somos lo que comemos, de igual manera se puede expresar de nuestra naturaleza humana, que somos lo que pensamos, cómo pensamos y la calidad de dichos pensamientos, instancia en la cual el pensador reflexivo obtiene una ventaja al dominar procesos y hábitos de pensamiento superiores con resultados de conductas mucho más eficaces en el orden personal, social y organizacional; métodos de pensamiento que están siendo comprobados por las ciencias cognitivas desde hace al menos cuatro décadas.

4. DISCUSIÓN

En atención a los conceptos antes expuestos, se puede decir que la reflexión es una forma de pensar que se desarrolla en el cerebro humano, de manera semejante a las demás funciones mentales encargadas de los procesos cognitivos y de aprendizaje, aunque con capacidades superiores al permitir a la persona estar consciente de su aprendizaje con herramientas para evitar o corregir sus equivocaciones.

De acuerdo con los autores estudiados, se advierte que es una forma de pensar, y con esta afirmación comienza su gran complejidad, porque la función pensar y el pensamiento de la mente humana, si bien es objeto de estudio desde los clásicos de la filosofía universal, aún con las investigaciones más avanzadas de las ciencias de la cognición en la era moderna, continúa siendo un enigma y un desafío inconmensurable para la mente más brillante y acuciosa.

El pensar es una función de la psiquis humana y es un acto privado, quizá el de mayor intimidad que se presenta en el ser humano; es subjetivo, los estímulos que necesita para su activación son internos, requiere de un lenguaje, de una serie de imágenes y representaciones; puede tener una connotación de juicio o valorativa; hace uso de la razón y de las emociones, se puede pensar tanto en el universo como en la estructura de un átomo, la velocidad de la luz o el futuro común que espera a la humanidad de continuar ignorando el cambio climático.

Se aprende a reflexionar como la mayoría de las funciones mentales y capacidades humanas, es decir, haciéndolo, en este caso reflexionando, porque nadie nos enseñó a pensar y reflexionar, a caminar, a respirar, a

ver u observar, a oír o escuchar, a palpar, se aprende mediante las experiencias obtenidas en nuestras vivencias diarias. Si bien durante los procesos de socialización y desarrollo en la infancia se enseña a los niños y niñas a hablar, a leer o escribir, capacidades propias de la educación en los centros escolares.

El producto de la reflexión es un pensamiento valioso, que viene a representar algo objetivado y concreto del pensar, y más cuando ese pensamiento se escribe en prosa, en poesía o en canciones; se plasma en una pintura, un mural, un dibujo; una obra de teatro, una escultura, una artesanía; o cualquier otra obra de arte producto del espíritu humano.

Los pensamientos reflexivos también son concretados en las diversas doctrinas y teorías de cualquier campo del conocimiento humano en el seno de las ciencias naturales o sociales, o en labores profesionales como el derecho, la medicina, la ingeniería, la arquitectura, la psicología, la sociología, la contaduría, la economía, las organizaciones y cientos de campos profesionales más.

Aunque este estudio parte de las propuestas de Locke a finales del siglo XVII, no podemos olvidar que poco antes Descartes realizó grandes aportaciones al estudio del conocimiento humano y los procesos de su adquisición con la célebre obra *Discurso del método,* considerada como el inicio de la ciencia moderna al proponer una especie de guía preliminar que a la postre se constituyó en las bases de lo que ahora se conoce como el método científico.

La investigación científica, se puede asegurar, se fundamenta en los procesos de reflexión que tienen los investigadores ante los datos de la realidad, los fenómenos, la experiencia o los experimentos que estudian y se abstraen de su entorno para centrar su atención total y absoluta en descifrar, comprender, interpretar y explicar los objetos de sus investigaciones, los cuales pueden tener una larga duración para alcanzar los objetivos previstos. Se practica una metodología reflexiva que exige del investigador una meditación profunda para alcanzar el conocimiento.

5. RESULTADOS

Si no nos equivocáramos, afirma Verneaux (1985), el hombre no tendría ninguna razón para reflexionar (p. 19). Sin embargo, se puede disentir de esta afirmación y de otros autores que piensan en esta forma, porque se puede reflexionar sobre un acto que está bien hecho para ejecutarlo mejor o de manera más eficaz. Expongo como ejemplo el proceso de mejora continua que se presenta en el área de la calidad en las organizaciones, que, aunque estén bien realizados los procesos, los productos y los servicios, siempre habrá una manera de hacerlo mejor.

La reflexión es una más de las funciones de la mente humana, entendida como un conjunto de capacidades del intelecto, localizada en el cerebro. Su estudio científico puede ubicarse a partir del Siglo XVI, aunque sus manifestaciones se han presentado desde que el ser humano comenzó a pensar en profundidad las cosas de lo cotidiano entre los clásicos de las tradiciones filosóficas de la antigüedad, en regiones como Grecia, China, Egipto, Mesopotamia, Palestina, Roma, lugares considerados como precursores de las sociedades actuales. La dialéctica, el método que utilizaba Sócrates para la indagación puede ser el ejemplo más claro y precursor de la actividad reflexiva.

En América, en civilizaciones avanzadas como los teotihuacanos, los toltecas, los mayas, los incas, y un poco después, los aztecas, también se encuentran manifestaciones culturales de conocimientos profundos o reflexivos que se desarrollaron en épocas precristianas.

A partir del Siglo XVIII la incipiente psicología se encarga del estudio de las funciones mentales, incluyendo en este campo estudios sobre las emociones, el aprendizaje, la conducta, problemas sociales, procesos mentales, análisis de la conciencia y la reflexión, desarrollando sus propios métodos de investigación científica que ha permitido un mayor conocimiento de las funciones del cerebro humano, aunque los científicos coinciden en que es mucho más grande lo que queda por descubrir.

Es importante decir que este primer acercamiento presenta acotaciones involuntarias, más bien de espacio y tiempo, para explorar en las fuentes de las ciencias cognitivas y de la epistemología, que en nuestra opinión

son dos campos del conocimiento humano que tienen mucho qué decir en relación con nuestro objeto teórico de estudio; la reflexión y el aprendizaje reflexivo, y por supuesto, el trabajo de búsqueda continúa, con la promesa de una entrega posterior que aborde estos áreas del conocimiento humano.

6. CONCLUSIONES

Con mucha frecuencia se observa la utilización de la palabra reflexión, tanto en lenguaje oral como escrito; en títulos de libros, publicaciones, documentales, páginas de internet, canciones, obras diversas; en conversatorios, conferencias, seminarios y debates, prácticamente en todas las áreas del conocimiento. Sin embargo, aún los expertos que hacen uso del concepto reflexión, si bien pueden tener una idea de su significado, probablemente sea ajeno a su área de interés de investigación, salvo en los casos que lo sea en algún campo de las ciencias sociales.

Hoy día, con el auxilio de las herramientas de las tecnologías de la información y comunicación, se tiene acceso a la red Internet para localizar cientos de páginas electrónicas correspondientes a organismos e instituciones dedicadas a las labores de investigación y divulgación científica y encontrar millares de publicaciones en relación con la reflexión desde distintas áreas del conocimiento, y darnos una idea de la importancia que reviste la reflexión como objeto de estudio y campo de indagaciones, al parecer aún en proceso de construcción principalmente en la esfera de las ciencias que estudian la cognición humana.

La universidad, sostiene Perrenaud (2015), parece ser el lugar por excelencia de la reflexión y del pensamiento crítico, lo que podría inducirnos a pensar que formar estudiantes según este paradigma es una tarea natural de las universidades (p. 197). Además, continúa, hallaremos en los escritos de grandes pedagogos la encarnación de la postura reflexiva, de la pasión de comprender, del ir y venir obstinado e incesante entre la teoría y la práctica, de la obsesión de regular, de recuperar el oficio a base de observaciones e hipótesis (p. 206).

El presente trabajo es un primer acercamiento o compendio en el camino de la construcción del cuerpo bibliográfico en relación con el constructo

reflexión, cuyas fuentes más sólidas provienen básicamente de la filosofía y de las ciencias sociales desde hace al menos cuatro centurias, aunque el ejercicio de la reflexión puede encontrarse en épocas remotas de la humanidad, cuando el ser humano comenzó a pensar a profundidad y crear nuevos conocimientos e ideas.

Sin embargo, es importante mencionar que en esta entrega no hubo espacio para tratar el concepto reflexión desde las ciencias cognitivas, cuyas avanzadas metodologías de investigación en el campo de la psicología aportan nuevas luces para su comprensión. Además, consideramos que se debe profundizar también el estudio del concepto reflexión desde la epistemología -ciencia precursora de la investigación- referida al conocimiento del árbol genealógico del constructo en estudio, empresa que implica un mayor desafío intelectual.

REFERENCIAS

Abbagnano, Nicolas (1994) Historia de la filosofía. Volumen 1. Hora.

Angelcos Gutiérrez, Nicolás y Sembler Reyes, Camilo (2020) Reflexividad, identidad y reconocimiento en la sociología crítica contemporánea- Andamios 17 (44), 39-60 [fecha de consulta 1 de agosto de 2022] ISSN: 1870-0063. Disponible en https://www.redalyc.og/articulo.oa?id=62868245003

Audi Robert (editor) (2004) Diccionario Akal de filosofía. Ediciones Akal.

Bourdieu, Pierre y Wacquant, Loïc (2005) Una invitación a la sociología reflexiva. Siglo Veintiuno Editores.

Castilla, Del Pino Carlos (2004) Reflexión, reflexionar, reflexivo. Real Academia Española.

Dewey, John (1998) Cómo pensamos. Nueva exposición de la relación entre el pensamiento reflexivo y proceso educativo. Paidós.

Ferrater Mora, José (1964) Diccionario de filosofía. Tomo II. 5ª. Ed., Montecasino Editorial Sudamericana.

Frawley, William (1999) Vygotsky y la ciencia cognitiva. Ediciones Paidós Ibérica, S.A. y Editorial Paidós.

Hanne Kirstine Adriansen and Hanne Knudsen (2015) Two ways to support reflexivity: Teaching managers to fulfil an undefined role. University of Aarhus Tuborgvej, Denmark.

DOI: 10.1177/0144739412474457 tpa.sagepub.com

Hume David (1988) Investigación sobre el conocimiento humano, Alianza Editorial.

Kant Inmanuel (2005) Crítica de la razón pura. Tauris.

Leibniz G, W. (1983) Nuevos ensayos sobre el entendimiento humano. Editora Nacional.

Locke, John (1999) Ensayo sobre el entendimiento humano. Fondo de Cultura Económica.

Perrenoud, Philippe (2011) Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. Profesionalización y razón pedagógica. Editorial Graó, México.

Piaget Jean (1991) Seis estudios de psicología. Editorial Labor.

Smith, Adam (1997) La teoría de los sentimientos morales. Alianza editorial.

Ruffinelli Andrea (2017) Formación de docentes reflexivos: un enfoque en construcción y disputa. Educ. Pesqui., São Paulo, v. 43, n. 1, p. 97-111, jan./mar. 2017. http://dx.doi.org/10.1590/S1517-9702201701158626. Universidad Alberto Hurtado.

Vernaux, Roger (1985) Epistemología general o crítica del conocimiento. Editorial Herder.

SECCIÓN IV

TIC AL SERVICIO DE LA INNOVACIÓN DOCENTE

TIC E INGLÉS: EN LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO EN EDUCACIÓN INICIAL DE PARAGUAY

FABIANA INSAURRALDE-GODOY
Universidad Autónoma de Madrid

1. INTRODUCCIÓN

La sociedad paraguaya se plantea desde la transformación educativa del país ("Transformación Educativa",2021). Y, en la necesidad imperante de cambios, en estos tiempos que exigen, ante un mundo digital y cada vez más globalizado. Que, desde esta perspectiva, el sistema educativo paraguayo y en la revisión documental realizada, como en el análisis obtenido de los diversos agentes educativos y en los estudios de investigaciones realizadas. En la cual, se plasman dichos parámetros a seguir, para una nueva formación docente (MEC, VESC y DGFPE,2019, pp. 6-8). Es donde, se inicia todo este planteamiento, de competencias emergentes en la incorporación de la formación inicial del profesional docente paraguayo (Pérez et al., 2020).

En la suma de competencias fundamentales a la educación del país. Ya que, la educación, es un valor primordial en la evolución de un país. La cual, es vista en sus más nobles representantes <<el docente>> que según la UNESCO (2020), la calidad de educación se visualiza en el cumplimiento de la equidad, relevancia y pertinencia. Por ello, es importante el inicio que se está realizando en la formación profesional docente, de educación primaria. En la cual la investigación, se enfoca en el nuevo currículo, abocándose principalmente en dos puntos claves: Las TIC, en el desarrollo de la competencia digital docente e inglés como lengua

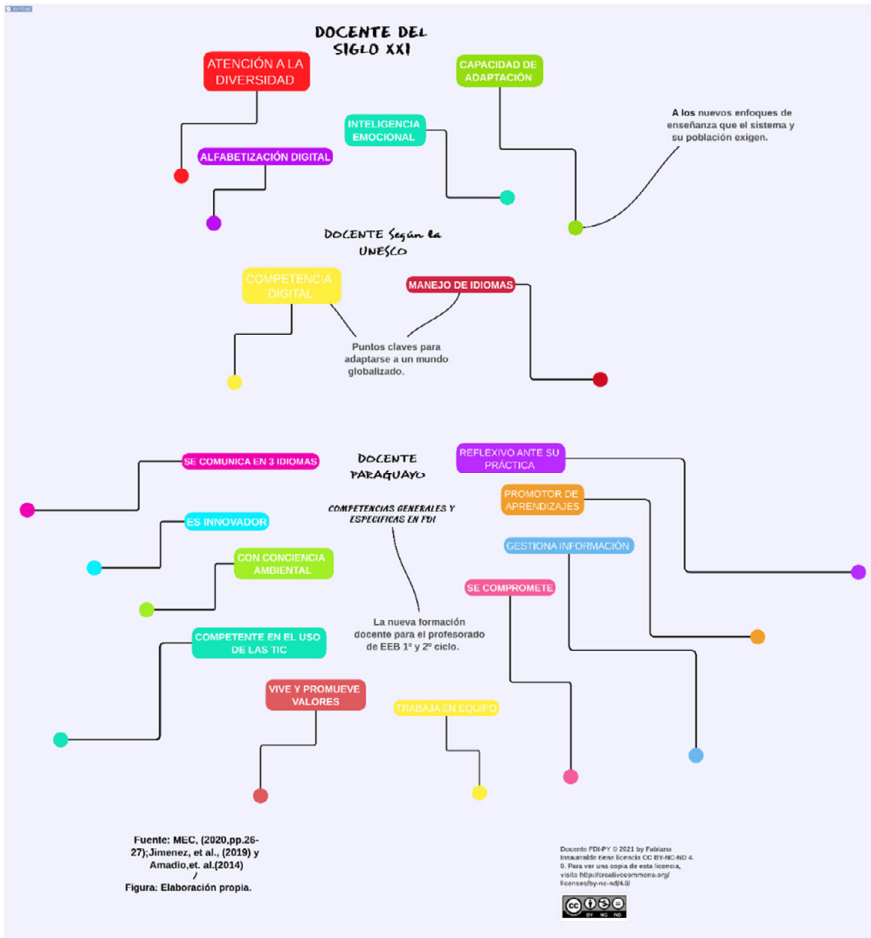
extranjera, en la competencia comunicativa, que son innovaciones importantes en el proceso de entrenamiento, de los nuevos docentes (MEC et al., pp 12-13).

Aunque, es reciente la implementación realizada en las líneas de formación profesional de los nuevos docentes. Los egresados, se convertirían en los primeros grupos de profesionales educadores, adaptadas a las generaciones presentes <<Millenials y Generación Z >> (Shorey, S., Chan, V., Rajendran, P., y Ang, E.,2021) y necesidades que la sociedad demanda.

2. LA PROYECCIÓN DE LA NUEVA FORMACIÓN DOCENTE EN PARAGUAY

La nueva formación docente es proyectada a nivel país y desde los institutos de formación docente [IFD en adelante]. De cierta manera, a dar respuesta a la sociedad actual paraguaya, en conexión con el mundo. El perfil educativo propuesto aún está en fase inicial, pero son incorporaciones precisas y oportunas, sin embargo, se debe tener presente ciertas limitaciones que se encuentran en la carrera profesional docente, para el logro del propósito en los estándares educativos establecidos en el país. No obstante, es el desafío por enfrentar. De igual manera, es alentador que se propicien cambios en los enfoques ante los paradigmas tradicionales, en el ámbito educativo de Paraguay.

FIGURA 1. *Mapa del docente del XXI y Docente Paraguayo; Competencias generales y especificas IFD.*



2.1. TIC E INGLÉS: LA FORMACIÓN DEL NUEVO PERFIL DOCENTE DE EDUCACIÓN INICIAL.

El IFD inicia con el programa del nuevo perfil docente, con futuras promociones en los próximos años 2022- 2023. De tal manera, cabe destacar, que el Instituto de Formación Docente de la ciudad de Caaguazú en Paraguay, se ha convertido en uno de los pioneros, en la implementación de esta realidad educativa a nivel país. Ya que, el nuevo currículum, se viene desarrollando en dicho IFD desde el año 2019 (A.E. Pérez Díaz-

Peña, comunicación personal, 23 de octubre del 2021; Insaurralde- Godoy, F. et al., 2021) para una nueva formación docente. Es decir, que "El concepto mismo, de la formación del futuro docente implica un proceso, en el que, los estudiantes desarrollarán en un tiempo de seis semestres; habilidades, destrezas, conocimientos y actitudes que le permitirán ser competentes para ejercer las funciones docentes" (MEC, et al. 2019 p.39). Para la misma, se proyectan en las líneas de formación fundamental para el docente del siglo XXI. (…) Es así, que Ministerio de Educación y Ciencia [MEC] en el diseño curricular propone "talleres que profundicen las competencias instrumentales de los futuros docentes, principalmente las competencias comunicativas y competencias digitales" (…) (2019, p.36).

Las tecnologías educativas, implementadas en el ámbito educativo cumplen, en general de modo instrumental y es importante que se desarrollen en más capacidades, que incrementen las competencias digitales. Y teniendo en cuenta, los cambios existentes en la educación, por la cual se lleva a cabo la nueva unidad didáctica y evaluación de formación docente de primaria, en el país. El docente actual, debe convertirse en el guía, que orienta el proceso de aprendizaje del educando, que propicie su desarrollo como protagonista y a su vez, su autonomía y trabajo colaborativo entre pares.

En este apartado, se fundamenta por la cual, subyace la necesidad de potenciar los recursos audiovisuales como recursos educativos. De tal manera, a crear espacios en la formación inicial docente para realización de los recursos educativos digitales, en todo su desarrollo y producción para mejor aprovechamiento y desenvolvimiento de estos, en sus futuros contextos educativos.

Tales es así, que el taller de trabajo y tecnología sería la asignatura que se proyecta tanto en lo teórico como en la praxis, permitiendo al estudiante en formación docente, extender sus conocimientos de las tecnologías educativas en su propio contexto. Es así, convirtiéndose en el agente educativo, que alcance ser uno de los mejores filtros en el ámbito tecnológico, por su relevancia para la misma. Asimismo, que desarrolle e invite a la reflexión sobre el uso adecuado de las TIC en el ámbito educativo, la cual es uno de los retos contemporáneos, más próximo en

educación. Es decir, que el futuro educador logre en su entrenamiento, integrar e innovar en el proceso didáctico, para que los futuros educandos estén actualizados y así se desarrollen con confianza y seguridad en la integración de tecnologías educativas. Que, también sean medios, para la reflexión y acción con conciencia social, sobre el medio ambiente y el cambio climático. Por la misma, se pretende que el profesional docente en su formación inicial, este capacitado, para enfrentar las exigencias a nivel local, nacional y global.

Y en el desarrollo de transversales (…) "la demanda educativa actual como es la inclusión y la diversidad en sus múltiples perspectivas es importante tener en consideración todo el bagaje para su implementación en la formación integral del profesorado actual, con respecto a la diversidad, características lingüísticas, desarrollo emocional, socioeconómicas, intercultural y multicultural, que componen los educandos y futuros profesionales" (MEC,2019, pp. 42-48).

3. METODOLOGÍA

3.1. DIDÁCTICA DEL ENFOQUE DE LAS COMPETENCIAS TRANSVERSALES

En el desarrollo de competencias transversales, en innovar y transformar, se enfoca el "Desarrollo continuo del propio conocimiento y comunidad, la capacidad de trabajar en equipo, en la reflexión, creatividad, autonomía, capacidad de trabajar en redes y uso de las TIC de manera interactiva" (…) (MEC, et al. 2019, p.29). En que las tecnologías educativas, se visualicen en el potencian como recurso educativo. Y concreto, se crearán entornos de aprendizaje en la formación inicial docente, en el uso de tecnologías educativas como de la producción de recursos educativos digitales. En la que el docente en carrera se familiarice con las tecnologías educativas, entornos virtuales y de la creación a un nivel de exigencia establecida de formación para los mismos, en la integración de las TIC en educación.

En el Plan de lenguas se plantea MEC, et al. (2019): ya que, en el país hay diversas realidades lingüísticas: lenguas indígenas, así como otras

locales que se usan en el habla cotidiana, por cercanía de frontera o población comunidades de diversas nacionalidades, tales como el portugués. Que, de acuerdo a la Dirección General de Estadística Encuestas y Censo, (2018), el 40% guaraní, 30% bilingüe, 26,5% Castellano y 3% otro idioma: alemán, árabe, coreano, francés, inglés, portugués, italiano, japonés y ucraniano. Es así, cada IFD debe planificarse en el abordaje de las lenguas oficiales, como también las indígenas y/ o extranjeras de su localidad. El multilingüismo es una riqueza que merece visibilidad en las instituciones educativas (Belda-Medina, et al. 2018; Ley N.º 4251 /2010). Además, en el programa se generan una especie de (…) "redes: para crear vínculos a nivel nacional, regional e internacional, la cual en los IFD se planificará conexiones con: las escuelas e instituciones educativas "hermanas" en la región y países extranjeros. Es decir, para aprendizaje de lenguas, TIC o proyectos comunes en universidades paraguayas para fomentar la movilidad estudiantil y facilitar acceso a la educación universitaria, organización no gubernamental o de la sociedad civil locales, organizaciones, asociaciones profesionales" (MEC, 2019 p. 58).

En la formación específica del profesorado en Paraguay, es relevante el conocimiento del sistema de lenguas, como son las lenguas oficiales: el castellano y guaraní en la enseñanza, los docentes de educación primaria, es decir, el educador de Educación Escolar Básica se prepara para ser capaz de impartir a su grupo de estudiantes en los primeros años de enseñanza, en las diferentes áreas académicas del sistema educativo del país. Por la misma, los años de entrenamiento para convertirse en docente de EEB deben de ser aprovechados al máximo, ya sea en lo teórico y más aún en la práctica, de todas las áreas académicas, las cuales se proponen en las líneas de formación de Educación Escolar Básica. En particular en el país, por ambos idiomas oficiales, se brinda un tratamiento específico, en cuanto al sistema lingüístico para el curriculum de formación del profesorado de primaria y en los demás niveles educativos. De tal manera, a que el futuro docente se interiorice del manejo de idiomas desde distintos enfoques, con el objeto de que sean factibles en la práctica educativa, de aula.

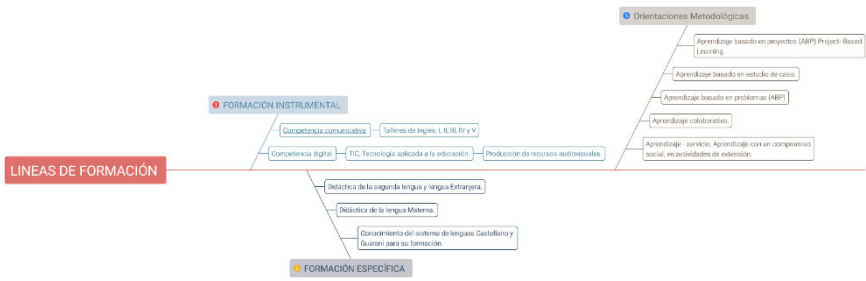
En la didáctica de la lengua materna en el país, indistintamente de los idiomas oficiales; castellano y guaraní. La lengua está íntimamente relacionada con la persona, su pensamiento, su identidad, su ser. Al enseñar a (…) personas a potenciar su propia lengua, la cual trasciende lo meramente académico, se consolida en la propia esencia del ser humano. La lengua es uno de los medios de expresión, comunicación e interacción social, que refleja el pensamiento y, a través de esta, se desarrolle intelectualmente, además de la personalidad y, en general, se observe el crecimiento cultural de las personas. Por la misma, se debe destacar la enseñanza de la lengua, y valorarse desde la formación del futuro profesional docente. El docente de Educación Escolar Básica debe contar con una basta capacidad teórico- práctica, que les permita promover a los estudiantes e incrementar las competencias en su propia lengua. De tal manera, el propósito en dicha instrucción es, específicamente, sobre el conocimiento de la lengua, que los docentes en formación trabajen en (…) "los procesos de transposición didáctica, es decir, que apliquen sus conocimientos acerca de la lengua (castellano o guaraní) convertirse en objetos de aprendizaje comprensibles y asequibles para los niños de 6 a 11 años en la Educación Escolar Básica" que se comprenden 1º, 2º y 3º ciclo (MEC,2019 pp. 44-46).

En simultaneo, se lleva a cabo el proceso didáctico, de las competencias comunicativas en inglés como lengua extranjera, en la formación inicial profesional docente, primeramente en la acreditación de las licencias correspondientes, para el acceso a la plataforma, de aprendizaje de inglés, en el uso de las TIC, a través de computadoras personales, además, de dispositivos móviles. Y de los avances recientes en conectividad en los IFD, de manera a paliar ciertas brechas, en la era digital (Sánchez et al., 2019). Teniendo en cuenta que, en Paraguay, la conectividad en zona urbana es del 83% y 65% en zona rural en el uso de internet en rango de edades, de 10 años y más, de acuerdo con (Instituto Nacional de Encuesta [INE], 2021; Encuesta Permanente de Hogares Continua [EPH], 2015 – 2021) en relación Latinoamérica y Caribe el nivel de conectividad es del 62% zona urbana y 27% zona rural (UNICEF, 2020). De igual manera se contempla las estrategias de sincronía y asíncrona para los

trabajos a distancia y modalidad hibrida (Estigarribia et al., 2021; Chávez et al.,2020).

El programa de la nueva formación inicial docente establece una secuencia de entrenamiento del idioma, que continua en periodos de vacaciones. El proceso pedagógico es realizado en 5 semestres: Taller de Inglés I, II, III, IV y V.

FIGURA 2. *Programa del diseño curricular en TIC e Inglés para la nueva formación docente.*



Fuente: MEC (2020, pp. 36 – 50).
Figura: Elaboración propia.

> (…) En dos modalidades, la presencial en el IFD cuyo énfasis será el enfoque comunicativo y el virtual por medios digitales. (…) El programa de enseñanza personalizada que brinda al docente en formación, la oportunidad de aprendizaje interactivo en el idioma con estrategias innovadoras para afianzar las cuatro destrezas lingüísticas fundamentales: con un seguimiento de su proceso en las aulas virtuales, por medio de mecanismos de estímulo centrándose en la motivación del estudiante docente en el aprendizaje del inglés (Sabiri,2020): conferencias virtuales, encuentros semestrales interinstitucionales a nivel local, nacional e internacional, que prevalezca la comunicación en el idioma inglés, así vivenciar, adentrarse más tanto al aprendizaje como a la parte cultural de la lengua extranjera. Que, al término la carrera profesional, se someterá a una evaluación de dicha competencia por una institución acreditada para el efecto (2019.p.49).

Con el propósito de comunicarse con alto nivel de afianzamiento en ambas lenguas oficiales guaraní y el castellano como país bilingüe, y desenvolverse en inglés en un nivel equivalente al B1, según el Marco Común Europeo de Referencias Lingüísticas (MEC et al., 2019, p. 24; Corpas, 2014a; 2007b), utilizará los idiomas para orientar procesos de enseñanza

aprendizaje de las áreas académicas (p. 23). El diseño curricular plantea que, en "este nivel alcanzado en la competencia de inglés, el docente egresado será proficiente para la enseñanza de esta lengua, en carácter de lengua extranjera, a niños de educación inicial y de educación escolar básica [EEB en adelante], es decir, educación infantil y primaria" (2019, p. 18).

Y, (…) en el análisis del Sistema Educativo Nacional, el Proyecto de Diseño de la estrategia de la ("Transformación educativa del Paraguay 2030", 2021),entre los ejes del proyecto del Diseño de la Estrategia de Transformación Educativa del Paraguay 2030" en el ámbito educativo se proyecta en el 1) Desarrollo Profesional del Educador; 2) Gestión Educativa; 3) Desarrollo curricular y competencias para el siglo XXI 4) TIC; 5) Evaluación e Investigación; 6) Financiamiento Educativo; y 7) Marco Legal.

Entre los que cabe mencionar, que uno de los principales ejes se encuentra el desarrolló curricular y competencias para el siglo XXI en el País.

1. Competencias: Conocimiento (competencias cognitivas y socioemocionales), habilidades y actitudes y evaluación de los aprendizajes.
2. Educación bilingüe (castellano-guaraní), abordada desde dos dimensiones: la enseñanza de ambos idiomas y la enseñanza en ambos idiomas en todos los niveles educativos.
3. Multilingüismo y educación intercultural (migrantes) (Pág. 11-20).

CONCLUSIÓN

En Paraguay, en el currículum de EEB se planea desde los primeros años de escolaridad es decir educación primaria, en una educación bilingüe en concordancia, a Ley Nº 4952(2013), entendida (…) como la enseñanza de y en las dos lenguas oficiales del país Castellano y guaraní, y actualmente en la incorporación de inglés, desde las primeras etapas del ciclo escolar Ley Nº 4251(2010) y la Ley Nº 5031(2013).

En definitiva, implica nuevos desafíos para los docentes en el sistema educativo paraguayo, especialmente en el enfoque para la enseñanza de la segunda lengua y de una lengua extranjera. Por consiguiente, en la formación inicial del docente, resulta transcendental los inicios realizados, en la puesta en marcha, del nuevo diseño curricular para el docente en carrera, en el desarrollo de las competencias transversales; como Lengua Extranjera - inglés y competencias digitales, que en la actualidad educativa global son imprescindibles, en el egresado de formación profesional, para desenvolvimiento del docente del siglo XXI (Jiménez et al., 2019; Amadio et al., 2014).

REFERENCIAS

Amadio, M., Opertti, R. y Tedesco, J. C. (2014). Un currículo para el siglo XXI: Desafíos, tensiones y cuestiones abiertas. Investigación y Prospectiva en Educación UNESCO, Paris. [Documentos de Trabajo ERF, No. 9].

Chávez, R. E. G., Cobeña, Á. W. V., y Hidalgo, E. R. C. (2020). La Educación Híbrida como alternativa frente al Covid-19 en el Ecuador.: Hybrid education as an alternative to

Covid-19 in Ecuador. Tse'De, 3(1).

Corpas Arellano, M. (2014). Análisis y evaluación de la comprensión lectora en inglés como lengua extranjera en educación secundaria obligatoria.

Corpas Arellano, M. D. (2007). Evaluación del nivel de inglés que consigue el alumnado al final de la educación secundaria obligatoria (ESO).

DGEEC. (2018, 27 de agosto). 25 de agosto, día del Idioma Guaraní. consultado 7 de enero de 2023.dgeec.gov.py

DGEEC (2019). Tecnología de la Información y Comunicación en el Paraguay (TIC). Encuesta Permanente de Hogares (EPH) 2015 – 2021. INE Instituto Nacional de Estadísticas. Consultado 6 de agosto de 2022. https://www.ine.gov.py/vt/publicacion.php

Estigarribia, D. L. C., Rolín, E. D. C., Soto-Varela, R., y García, M. G. (2021). Educación a distancia en tiempo de pandemia en Paraguay. Edutec. Revista Electrónica De Tecnología Educativa, (76), 181-196.

Jiménez, D., Sancho, P. y Sánchez, S. (2019). Perfil del futuro docente: nuevos retos en el marco del EEES. Contextos Educativos, 23, 125-139.

Insaurralde- Godoy, F., Santacruz- Giménez, A., Pérez – Díaz Peña A.E. y Fernández, C. (2021, 21 al 23 octubre). TIC e inglés: Percepción de los agentes educativos, en la transformación educativa de Paraguay. [Sesión de Congreso]. V Congreso Internacional DOKUMA tendencias de la innovación educativa. Bogotá, Colombia. www.congresodokuma.com

Transformación Educativa. (2021, Julio). Diagnóstico para la contribución al debate sobre educación como parte del proyecto de "Diseño de la estrategia de transformación educativa del Paraguay 2030". Análisis del Sistema Educativo

Nacional. Resumen, 2021. http://www.transformacioneducativa.edu.py.

Ley No 5031. (23 de septiembre de 2013). Implementa el idioma inglés en la malla curricular de la educación pública desde el preescolar hasta el tercero de la media. Consultado el 28 de julio de 2022 de https://www.bacn.gov.py/leyes-paraguayas/2676/ley-n-5031-implementa-el-idioma-ingles-en-la-malla-curricular-de-la-educacion-publica-desde-el-preescolar-hasta-el-tercero-de-la-media

Ley Nº 4952 (12 de junio de 2013). Establece la inclusión de laboratorios de informática para las instituciones educativas del nivel medio del sector oficial. Consultado el 31 de mayo de 2022. https://www.bacn.gov.py/leyes-paraguayas/3093/establece-la-inclusion-de-laboratorios-de-informatica-para-las-instituciones-educativas-del-nivel-medio-del-sector-oficial

Ley Nº 4251 (29 de diciembre del 2010). Establece modalidades y uso de las lenguas oficiales del Paraguay. Consultado 6 de agosto de 2022. https://www.bacn.gov.py/leyes-paraguayas/2895/ley-n-4251-de-lenguas.

MEC, VESC, Dirección General de Formación Profesional del Educador (2020, marzo). Profesorado de Educación Escolar Básica 1º y 2º Ciclo. Diseño Curricular. *Diseño curricular Profesorado EEB.pdf.

MEC (2019). Plan Acción Educativa 2018-2023. TICrupive. Consultado el 14 de abril del 2022. https://www.mec.edu.py/index.php/es/todas-las-categorias/category/98-plan-de-acci-n-educativa-2018-2023

Instituto Nacional de Estadísticas INE (2021). Tecnología de la Información y Comunicación en el Paraguay (TIC). Encuesta Permanente de Hogares Continua (EPH) 2015 – 2021. INE Instituto Nacional de Estadísticas. Consultado 7 de agosto 2022. https://www.ine.gov.py/

Pérez, F. L., Bas, M. C., y Nahón, A. E. (2020). Autopercepción sobre habilidades digitales emergentes en estudiantes de Educación Superior. Comunicar: Revista científica iberoamericana de comunicación y educación, (62), 91-101. Consultado 28 de julio 2022 https://doi.org/10.3916/C62-2020-08

Sabiri, K. A. (2020). ICT in EFL Teaching and Learning: A Systematic Literature Review. Contemporary Educational Technology, 11 (2), 177-195 . DOI: 10.30935/cet.665350

Sánchez – Cabrera, R., Costa- Román, O., Mañoso- Pacheco, L., Novillo – López y M. y Perracho- Gómez, F. (2019). Origenes del conectivismo como nuevo paradigma del aprendizaje en la era digital. Revistas Educación y Humanidades 21(36), 121 – 142.

Shorey, S., Chan, V., Rajendran, P., y Ang, E. (2021). Learning styles, preferences and needs of generation Z healthcare students: Scoping review. Nurse education in practice, 57, 103247.Consultado 11 de agosto de 2022. https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1471595321002833

UNICEF (2020). How many children and young people have internet access at home?: estimating digital connectivity during the COVID-19 pandemic. UNICEF. Consultado el 10 de agosto 2022.https://www.unicef.org/media/88381/file/How-many-children-and-young-people-have-internet-access-at-home-2020.pdf

Unesco, C. (2020). La educación en tiempos de la pandemia de COVID-19. Revista Latinoamericana de Educación Comparada: RELEC, 11(18), 250-270.

Unesco (2020). Teacher policy development guide. Equipo Internacional de Tareas sobre Docentes para la Educación 2030. Consultado 11 agosto de 2022. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000370966?posInSet=2&queryId=675153ac-dc6b-444b-a2c3-fcc7d4e205cd

EL TRABAJO DE LAS COMPETENCIAS ESCRITAS A TRAVÉS DEL USO DE INSTAGRAM. PROPUESTA DIDÁCTICA

GEMA GUEVARA RINCÓN
Universidad de Murcia

1. INTRODUCCIÓN

Vivimos en una sociedad muy cambiante, en la que necesitamos estar constantemente evolucionando y aprendiendo para no perderte en esta carrera de velocidad. Podríamos decir, de acuerdo con Gabarda, Orellana Alonso y Pérez (2017, p. 251) que "el impacto de las tecnologías digitales es uno de los aceleradores clave en estas constantes modificaciones sociales". Es por esto que debemos conocer algunos de los entresijos de estas tecnologías, sobre todo si nos encontramos en el mundo educativo, donde son los jóvenes estudiantes los que nos marcan la velocidad de aprendizaje.

Que el uso de las nuevas tecnologías ha supuesto una revolución en la vida cotidiana de todos es una realidad. De hecho, como observamos en los datos estadísticos del Informe Ditrendia Mobile en España de los años 2020 y 2021 nos dice que un español pasa 105 días de media conectado al teléfono móvil, con una media diaria de 3 horas y 27 minutos (de los cuales 24 minutos son exclusivos para redes sociales y 24,4 para estar comunicados con los demás usuarios). Esto nos da información suficiente como para demostrar que las nuevas tecnologías están añadidas como una rutina más en nuestra vida (y mucho más en la de los jóvenes).

Lo anteriormente mencionado se debe, como nos dicen Blasco y López (2019, p.27), a la conocida Web 2.0, es decir, al "fenómeno social relacionado con la interacción en internet mediante las redes sociales o blogs". Este término se acuñó hace ya unos años, concretamente en el

2003 para poder diferenciar entre dos eventos muy marcados: el uso de internet sin redes sociales (antes de ese año) y la era de las redes sociales (posteriores a 2003).

Debemos tener en cuenta que nuestro alumnado de secundaria pertenece a lo que se conoce como *Generación Z*, es decir, aquel que "ha estado en contacto con Internet, los dispositivos y las redes sociales desde las fases más tempranas de su socialización y educación, lo que ha condicionado su forma de aprender y relacionarse" (Martínez, 2020, p.125). Estos adolescentes están acostumbrados a utilizar internet para todo, para relacionarse, para buscar información, para viajar, etc. Efectivamente, gracias a esta generación han nacido nuevos puestos de trabajo como los *influencers* o los *youtubers*, es decir, personas que ganan dinero a través del uso de internet. Por este motivo no debemos obviar un dato interesante, el de que en muchos centros educativos se han llevado a cabo reformas para darle más protagonismo a las nuevas tecnologías, sustituyendo, por ejemplo, los libros de texto por tabletas electrónicas.

Blasco y López (2019, p.27) nos dicen que, "un estudio realizado en Valladolid afirma que el 89,3% de 2.412 adolescentes escolarizados entre los 13 y los 18 años de edad usa internet para acceder a las redes sociales". A las salidas de los centros educativos, se puede ver cómo todos los jóvenes están haciendo un uso activo de sus dispositivos móviles, a veces incluso haciendo un círculo entre ellos, pero sin hablar cara a cara.

Tras lo anteriormente mencionado sobre las nuevas tecnologías, nosotros nos vamos a centrar en lo que más utilizan nuestros alumnos de ellas, las famosas redes sociales (RRSS), sobre todo la aplicación de Instagram, con la que interaccionan con otras personas. Como dice Blanco y López (2017), "debemos ver en las redes sociales cierto atractivo para mejorar la labor educativa y aproximarnos a la realidad social que rodea al alumnado" (p. 3).

Aquí es dónde entramos los docentes, ya que tenemos el reto enorme de evolucionar con esta cambiante sociedad y conseguir clasificar parte de esa cantidad ingente de información que reciben nuestros adolescentes. Estamos de acuerdo con Gómez y Saba (2018) cuando nos dicen que las

redes sociales permiten la comunicación más inmediata, además de conseguir organizar a mucha gente en poco tiempo. Per claro, no debemos olvidar el fomentar el buen uso de las mismas.

El uso de las nuevas tecnologías, más conocidas como TICs, en las aulas de secundaria, puede ser una alternativa atractiva para los alumnos frente a metodologías más tradicionales En este caso, la red social de Instagram tiene un gran potencial educativo ya que tiene infinitas posibilidades que se pueden llevar de una manera muy fácil al aula. Aunque lleve un grado más de dificultad para los docentes.

Como nos explican Gómez y Saba:

> Las interacciones en el proceso de enseñanza y de aprendizaje siempre han sido destacadas desde diversas corrientes pedagógicas y teorías del aprendizaje, es por ello que las redes sociales hoy pueden colaborar, en ese sentido, en la labor docente y favorecer la interacción entre pares. (2018, p. 1)

Un dato que no podemos obviar es el hecho de que la imagen que nuestros jóvenes crean en estas famosas RRSS es una mezcla de aquello que realmente son y aquello que les gustaría llegar a ser. Por este motivo, para que creen esa imagen que quieren conseguir, la educación tiene un papel fundamental. Si este proceso de cambio constante y de intercambios comunicativos se acompaña y se guía por el camino correcto, será mucho más sencillo que nuestros alumnos se sientan cómodos con él.

1.1. ¿Qué es Instagram?

Se trata de una aplicación donde se pueden compartir imágenes o vídeos (con o sin filtro) con un texto y diversos hashtags, siendo estas las palabras con más tendencia en un momento concreto precedidas por una almohadilla. Esta aplicación, puesta en marcha en el año 2010, ha tomado la mayor relevancia por el número de usuarios jóvenes que tiene, seguramente por el fácil manejo de la misma (Romero, Campos y Gómez, 2019). Estas etiquetas reúnen todas las fotos/vídeos que tienen un mismo tema, así, todos los usuarios pueden encontrarlas cómodamente (Gómez y Saba, 2018). Encontramos otras posibilidades en Instagram, la de compartir fotos y vídeos que desaparecen en 24 horas o la transmisión de vídeos a tiempo real. Martínez (2020, p. 127) nos dice que “con mil

millones de usuarios activos al mes, Instagram es ahora la red social con mayor crecimiento, un 5% por semestre". Y añade que

> Si nos fijamos en el rango de edad: entre los 13 y 17 años hay 56,6 millones de usuarios, un 6,1%; entre los 18 y los 24, 274 millones, un 30%; entre los 25 y los 34, 325,2 millones, un 35%; entre los 35 y los 44, 153,1 millones, un 16,5% y a partir de los 45 años, 119, 7 millones, un 12,9%. (Martínez, 2020, p.127)

Teniendo en cuenta estos datos, debemos de añadir el uso que se hace de las redes sociales, en general (no solo de Instagram) por rangos de edad:

- El 98% de las personas que nacieron entre el año 1900 y el año 2000 (los conocidos *Millenials*).
- El 94% los nacidos a partir del año 2000 (los llamados *Generación Z).*
- El 95% son mayores de 34 años.

Si observamos en el porcentaje de las personas que utilizan su dispositivo móvil para la comunicación, podemos observar los siguientes datos:

- El 99% de las personas que nacieron entre el año 1900 y el año 2000 (*Millenials*).
- El 98% los nacidos a partir del año 2000 (*Generación Z).*
- El 98% son mayores de 34 años.

Además, te permite etiquetar (mandar) a otras personas dicha información para que les llegue más rápido. Esta red social también da la opción de compartir con otras aplicaciones, como pueden ser Facebook o Twitter.

En todas las opciones puedes dejar/recibir mensajes de otras personas, lo que supone un intercambio comunicativo constante.

Esta aplicación se puede llevar bien descargada en el dispositivo móvil o bien estar en ella desde la web. Además, da la opción de tener hasta dos cuentas en el mismo dispositivo, por lo que para el ámbito educativo resulta muy útil. Los alumnos pueden usar su cuenta personal al mismo tiempo que trabajan con otra cuenta creada exclusivamente para la clase.

a. BENEFICIOS PARA LOS JÓVENES

Son varios los autores que han expuestos los beneficios que las nuevas tecnologías aportan a nuestra sociedad, en concreto a los adolescentes que las utilizan. Estos beneficios van enfocados al proceso de sociabilizar en una etapa tan complicada como es la adolescencia, al mismo tiempo que destaca las características de una "generación de a identidad" (Gabarda, Orellana y Pérez, 2017, p. 251):

- Se acrecienta el respeto por la diversidad. Gracias a las nuevas tecnologías estamos creciendo en un mundo donde todo (lo considerado normal hasta ahora y lo que siempre ha sido diverso) es posible y válido. Las redes sociales permiten este contacto directo con personas de diferentes culturas, religiones, sexos, intereses, o capacidades, y esto destruye, en su totalidad, el miedo a lo desconocido que tantas veces existe, lo que provoca una mayor aceptación del contrario.

- Las personas que son más introvertidas se ven afectadas, muy positivamente, por el impacto que las RRSS provocan sobre ellas.

- Nos permite expresar lo que sentimos por medios diferentes a los comunes, de una manera mucho más creativa, utilizando imágenes o vídeos, por ejemplo.

- Además, las redes sociales ayudan a crear la imagen deseada de uno mismo, es decir, a no ser juzgado en el primer contacto cara a cara, sino a que la persona deje ver de ella misma hasta donde considere oportuno, yendo todo lo despacio que quiera en este descubrimiento.

Si, dentro del tema que nos atañe, nos centramos en el aula, el uso de Instagram en clase puede ser un arma de doble filo, por eso se debe hacer consciente al alumnado de las múltiples ventajas que tiene el buen uso de esta. De acuerdo con Martínez (2020) todavía debe de haber más cambios significativos en el plano didáctico (en relación con las TICs) para que se obtengan el cien por cien de los beneficios tanto para el alumnado como para el equipo docente.

Entre ellas, como nos explica Fainholc (2019), encontramos:

- Una mejora de la competencia digital, siempre y cuando se haga uso de ellas de manera racional y adecuada.
- Aumenta la motivación en el alumnado y el trabajo cooperativo en el aula, ya que tendrán que trabajar conjuntamente para poder sacar la tarea adelante. Además, permite el trabajo sin barreras espaciotemporales, ya que con Internet podemos estar donde queramos desde nuestra propia casa.
- La creación de contenido propio (bajo una serie de premisas). Nuevos códigos de buenas conductas en las redes sociales.
- Una mejora de la comunicación entre los compañeros y con el docente.
- Estimula la búsqueda de información, así como la necesidad de compartirla con los compañeros. Esto fomenta el debate y, a su vez, la participación.
- Un *feedback* real y automático por parte del profesor.
- La posibilidad de utilizar el dispositivo móvil en clase (acto que normalmente está prohibido).

El profesor De Haro (2009) nos añade una ventaja más del uso de TICs en el aula, con la que estamos totalmente de acuerdo: la posibilidad de acercar el aprendizaje formal al no formal, produciendo así una motivación extra en el alumno.

b. Inconvenientes

Al igual que existen ventajas sobre el uso de las redes sociales, también existen una serie de desventajas que se deben mencionar. De acuerdo con los profesores Gabarda, Orellana y Pérez (2017, p. 254), "lo más habitual es que la interacción con otras personas en el mundo virtual dé lugar a vínculos de confianza y, por tanto, esto genere una exigencia y responsabilidad de transparencia y veracidad entre unas personas y otras". Esto nos lleva a lo siguiente:

- A veces, esta interacción provoca que los jóvenes sean más cuidadosos a la hora de comunicarse/relacionarse con otros ya que intentan comprobar cuánto de verdad hay en las afirmaciones de la otra persona.
- En ocasiones, se hace un uso excesivo de ellas, provocando un aislamiento de esa persona.
- El problema más importante es el caso del famoso "ciberbullying". Se trata de un tipo de acoso que se realiza por internet y tiene cabida, sobre todo, entre los estudiantes.
- El engaño o la falta de verdad en las conversaciones que se tienen a través de una pantalla.
- En ocasiones, nuestros jóvenes no saben gestionar su privacidad y realizan actos impulsivos. Se pierde la intimidad en algunos casos, por lo que debemos explicar bien a nuestros alumnos el buen uso de estas RRSS.
- Se producen mayores distracciones por la cantidad de información que podemos conseguir con su solo clic.

2. OBJETIVOS

El objetivo de este proyecto está determinado por la necesidad de mejorar las competencias escritas, tanto comprensión como producción, en las clases de francés como lengua extranjera (FLE), ya que estas habilidades suelen ser las más costosas para los estudiantes.

Un segundo objetivo sería el de conseguir aumentar la motivación de nuestros alumnos gracias a las nuevas tecnologías. Consiguiendo así, a través de actividades como la creación de *posts* en francés, que nuestros alumnos se sientan más cómodos y sean más participativos.

El tercer objetivo marcado en este proyecto ha sido el de conseguir que nuestros alumnos se sintieran mejor con el hecho de trabajar en equipo. Incluir a las personas más retraídas en estas actividades y ayudarles a no

tener miedo a relacionarse con otros. Todo esto a través de las nuevas tecnologías y las redes sociales.

3. METODOLOGÍA

En un instituto de Murcia capital hemos escogido a un grupo de 4º de la Educación Secundaria Obligatoria compuesto de 26 alumnos con un nivel A2-B1 en el idioma francés.

En las clases de francés como lengua extranjera (FLE) hemos trabajado la parte más cultural del idioma, llevando a nuestras clases información muy interesante y motivante para el alumnado.

Hemos trabajado con una serie de actividades en las que se hacía uso exclusivo de las famosas nuevas tecnologías, concretamente de la red social Instagram. Nuestros alumnos debían crear una publicación de carácter cultural en dicha red social. A través del trabajo autónomo, hemos trabajado la cultura de las diferentes ciudades franceses. Hemos podido hablar de su cultura, sus comidas típicas, su música, rutas turísticas interesantes para los extranjeros, personajes importantes de esas ciudades, etc.

Para ello tenían una serie de premisas que debían de cumplir:

- Que la redacción fuera íntegra en francés.
- Escribir cinco hashtags relacionados con la ciudad escogida.
- Poner, al menos, cuatro imágenes representativas de la información seleccionada sobre el país escogido.
- Que la longitud del texto no fuera inferior a los 1500 caracteres (de los 2200 posibles que nos da la aplicación).

El proceso de realización de las diferentes actividades ha sido el siguiente:

1. De manera individual, cada alumno eligió una ciudad francófona y se documentó sobre ella: comida típica, rutas turísticas, un refrán de ese lugar, personas célebres de esa ciudad, etc.

2. Una vez recaudada la información necesaria (tanto en casa como en el centro educativo), hemos realizado la actividad en clase.
3. Teniendo en cuenta la longitud de los datos que habían buscado, han debido seleccionar la información que han considerado más relevante.
4. Han redactado su publicación en Instagram.
5. Por último, una vez finalizado el plazo de subida de información a la red, los alumnos debían de dar respuesta a ocho compañeros en sus publicaciones.

Una vez finalizada esta actividad, y a través del trabajo cooperativo, hemos trabajado, a lo largo de tres sesiones completas, las diferencias y similitudes que existían entre todas las ciudades estudiadas. Los alumnos se han sentado en grupos de cinco y han discutido sobre dichos aspectos. Al ser en lengua francesa, hemos podido trabajar tanto la expresión como la comprensión oral también. De este modo, todos han participado, de una manera u otra, en todas las ciudades descritas en clase. Para que todos pudieran hablar sobre todas las publicaciones, hemos ido rotando los componentes de cada grupo.

Al finalizar todas las actividades hemos pasado un cuestionario (también de manera online, para terminar con las nuevas tecnologías) a los alumnos con el fin de saber su opinión sobre los aspectos trabajados en clase y la metodología aplicada.

Las preguntas, con tres posibles respuestas (sí- no- no lo sé), han sido las siguientes:

1. ¿Crees que has aprendido gracias al uso de Instagram en clase?
2. ¿Crees que las nuevas tecnologías nos ayudan en el proceso de enseñanza y aprendizaje de una lengua extranjera?
3. ¿Te gustaría seguir haciendo este tipo de actividades en clase?
4. ¿Te has sentido más motivado por el uso de las nuevas tecnologías en clase?
5. ¿Te ha costado mucho escribir en francés en un ordenador?

6. ¿Te has sentido cómodo con el trabajo cooperativo tras la realización de la actividad?
7. ¿Te ha costado mucho encontrar la información de tu ciudad?
8. ¿Te gustaría realizar este tipo de actividades en otras asignaturas?
9. ¿Crees que es posible implementar esta metodología en otras materias?

3.1. Evaluación

Una vez finalizadas las actividades propuestas (búsqueda de información, publicación en Instagram, comentarios a los compañeros y puesta en común con los grupos), se ha realizado una prueba de expresión escrita y otra de comprensión escrita para comprobar si, efectivamente, se han conseguido los objetivos propuestos en este proyecto o no.

La prueba de expresión escrita ha consistido en la creación de otro post. Se daba a los alumnos cuatro fotos con diferentes temáticas (todas ellas vistas en clase durante el curso escolar) y se les daban 8 palabras relacionadas con ella. A partir de ahí debían de crear una publicación completa en Instagram (en la misma cuenta que habíamos creado para el resto de las actividades). Mismo procedimiento que en los ejercicios anteriores, pero con la dificultad de que no podían buscar más información que la proporcionada por el docente.

Se han evaluado los siguientes ítems:

- Relación de la imagen con las palabras.
- Coherencia en el texto.
- Ortografía correcta.
- Frases cortas y con sentido.
- Buena expresión durante todo el post.
- Uso de hashtags en la publicación.
- Relación de conceptos entre la imagen dada y la teoría vista en clase.

Para la comprensión escrita, les hemos dado un *post* de Instagram en el que se hablaba de animales salvajes (tema también tratado durante las clases de francés) y un cuestionario con diferentes preguntas sobre esa

publicación. Ambas cosas se han realizado a través de ordenadores y de dispositivos móviles, por lo que las nuevas tecnologías han estado presentes hasta el final del proyecto.

Con estas dos pruebas hemos sacado los datos que nos han permito saber si el proyecto ha funcionado o no con este alumnado.

4. RESULTADOS

Los resultados han sido muy positivos, ya que el 100% del alumnado ha conseguido los objetivos propuestos. El 95% de ellos ha escrito comentarios en publicaciones que no eran de sus amigos más allegados, ya que consistía en escribir en aquellos posts que les llamaran más la atención. Para esto cada uno tenía un seudónimo, así nadie sabía de quién era cada publicación. Solo el 2% tuvo dificultades a la hora de escribir en francés porque el corrector le modificaba las palabras al castellano. Además, el 99% considera que es una manera más divertida de trabajar las competencias escritas, puesto que se ven capaces de escribir con el móvil/ordenador en otro idioma. Recordamos que solo han podido utilizar el diccionario de sinónimos y no el traductor.

Si nos centramos en las pruebas con las que hemos evaluado a los estudiantes, podemos decir que han sido resultados muy positivos:

La prueba de expresión escrita ha sido todo un éxito. Los chicos han realizado unas publicaciones muy buenas, con calificaciones que superaban el 7,5. Esa ha sido la nota más baja, siendo 10 la más alta. Han sabido dar coherencia al texto, elegir la imagen adecuada para el tema que iban a tratar, cometer el menor número de faltas de ortografía posibles y conseguir un texto homogéneo y con sentido.

La comprensión escrita también ha tenido buenas calificaciones, aunque un poco más bajas. Todos han aprobado y la nota mínima ha sido un 6,1 sobre 10. Las notas más altas están en sobresaliente ya que han sabido responder correctamente a las cuestiones planteadas acerca del texto propuesto.

En cuanto al cuestionario final pasado a los alumnos, podemos decir que el 100% de ellos han respondido afirmativamente a la utilidad de las

RRSS y de las nuevas tecnologías para el aprendizaje de una lengua (francés en nuestro caso). Además, afirman categóricamente el hecho de haber aprendido durante estas clases (incluso más que en algunas de teoría pura).

El 98% querría seguir haciendo este tipo de actividades en clase, mientras que ese 2% considera que es demasiada la información previa que se debe de buscar y les quita mucho tiempo. Aunque es cierto que absolutamente todos se han sentido mucho más motivados con esta metodología que con la tradicional.

Un 68% ha sido capaz de escribir su publicación en francés sin ningún problema, mientras que el otro 32% nos dice que le falta vocabulario y práctica en la escritura. Pero que, sin embargo, no les ha costado encontrar la información de la ciudad escogida. Todos afirman que Internet es una fuente de sabiduría y es bastante sencillo encontrar lo que se necesita.

El dato sobre el trabajo cooperativo en el aula nos muestra varias cosas. Que haya un 85% que se haya sentido cómodo con esta metodología demuestra que en esta clase se llevan bastante bien; pero aún queda ese 15% que se debe trabajar para que se integre

El 75% cree que sería posible introducir estas actividades en otras asignaturas, mientras que el porcentaje restante cree que no sería nada útil. Sin embargo, el 100% coincide en que hay materias en las que es imposible, como son las matemáticas o la química.

5. CONCLUSIONES

Teniendo en cuenta los resultados obtenidos tras la puesta en práctica de las diferentes actividades y el cuestionario final, hemos llegado a las siguientes conclusiones:

El primer objetivo, el de mejorar las competencias escritas (comprensión y producción) ha sido cumplido con un éxito absoluto. Los alumnos han sido capaces de buscar la información, escribirla correctamente y exponérsela a sus compañeros con el fin de que la comprendieran. Si bien es cierto que la escritura en francés en los dispositivos electrónicos es un

poco compleja, han podido hacerlo sin problema, ayudándose unos a otros cuando alguien tenía dudas. Las notas obtenidas (superiores a 7,5 en la expresión escrita y a 6,1 en la comprensión escrita) nos demuestran que hemos conseguido este objetivo con creces.

El segundo objetivo consistía en conseguir aumentar la motivación de nuestros alumnos gracias a las nuevas tecnologías y a las RRSS. Gracias a la creación de *posts* en francés, hemos conseguido que nuestros alumnos se sientan mucho más cómodos y sean más mucho más participativos. Este dato lo hemos obtenido por la constante evaluación en clase y por el cuestionario final (donde se lo preguntamos específicamente a los estudiantes). Durante las actividades, han estado hablando entre ellos, dándose consejos para mejorar la publicación e intercambiando información muy valiosa. Se les veían animados y motivados.

El tercer objetivo marcado en este proyecto ha sido el de conseguir que nuestro alumnado se sintiera mejor con el hecho de trabajar en equipo. Y ha sido así en parte, algunos de ellos (el 15% de la clase) siguen sintiéndose mejor trabajando de manera autónoma, a su ritmo y sin pautas marcadas por otros compañeros. Pero sí es cierto que una parte del alumnado (85%) sí que ha conseguido relacionarse con el resto del grupo y abrirse un poco más. Además, nos hemos dado cuenta de que, una vez terminado el proyecto, algunos de los alumnos que conforman ese 15 % han hecho actividades (que eran en grupo) con los otros compañeros sin que el docente les dijera nada. Creemos que ese es el dato más reconfortante y satisfactorio de todo el estudio.

6. REFERENCIAS

Blanco, A. y López, R. (2017). La posibilidad pedagógica de la red social Instagram para aproximar a los estudiantes al género poético. *Innovación docente y uso de las TIC en eduación: CD-ROM*, p. 111.

Blasco, J. S. y López, R. (2020). Instagram como herramienta de aprendizaje musical en educación secundaria y bachillerato. *Vivat Academia. Revista de Comunicación*, p. 25-45.

De Haro, J. J. (2009). Las redes sociales aplicadas a la práctica docente. *Didáctica, innovación y multimedia* (13).

Ditrendia, digital marketing trends (2021). Informe ditrendia: Mobile en España y en el Mundo. Recuperado dehttps://mktefa.ditrendia.es/blog/informe-mobile-2021.

Fainholc, B. (2019). Una transformación tecnológico-educativa electrónica en la educación superior: reflexiones epistemológicas. *RAES, 11*(19), p.99-107.

Gabarda, S., Orellana, N. y Pérez, A. (2017). La comunicación adolescente en el mundo virtual: la experiencia de investigación educativa. *Revista de Investigación Educativa, 35*(1), p. 251-267. DOI: https://doi.org/10.6018/rie.35.1.251171

Gómez, M. F., y Saba, M. P. (2018). Las redes sociales en educación: Instagram en el aula. *Didáctica y TIC. Blog de la Comunidad Virtual de Práctica Docentes en Línea*.

Martínez, A. (2020). Instagram como recurso didáctico en la Educación Superior en los Grados de Infantil y Primaria. *Contribuciones de la tecnología digital en el desarrollo educativo y social*, p. 124.

Romero Rodríguez, J., Campos Soto, M., Gómez García, G. (2019). Follow me y dame like: Hábitos de uso de Instagram de los futuros maestros. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado,* p. 83-96.

DESARROLLO DE LA COMPETENCIA INVESTIGADORA EN LA FORMACIÓN INICIAL DOCENTE: UNA PROPUESTA INNOVADORA

MARÍA ISABEL GÓMEZ NÚÑEZ
Universidad Internacional de La Rioja

MARÍA ÁNGELES CANO MUÑOZ
Universidad Internacional de La Rioja

1. INTRODUCCIÓN

El desarrollo de la investigación educativa emerge como uno de los elementos clave para la mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje dentro de cualquier etapa (Gómez-Núñez et al., 2020). Los futuros educadores deben aprender a pensar científicamente, lo que implica el desarrollo de la competencia investigadora, agrupando actitudes, conocimientos y habilidades asociadas a la aplicación de las distintas fases que componen el método científico (Murtonen y Salmento, 2019; Salmento et al., 2021).

En el contexto español, la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOMLOE), remarca la importancia de atender, desde las administraciones, a la formación integral del profesorado, incluyendo lo relativo al trabajo en equipo, la utilización de las TIC, el desarrollo en lenguas extranjeras, la investigación y la innovación para impulsar la mejora de la calidad educativa (Artículo 2 y Artículo 102). La competencia investigadora, por tanto, constituye una parte fundamental de la identidad profesional y de las funciones de los actuales y futuros docentes (Martín-Gómez et al., 2022; Toquero, 2021).

1.1. FORMACIÓN DOCENTE: DESARROLLO DE LA COMPETENCIA INVESTIGADORA

La competencia investigadora se define como un conjunto de conceptos, habilidades, actitudes y estrategias vinculadas con aprender a aprender que permiten el desarrollo de un proceso de indagación en un campo concreto de conocimiento. Así, esta competencia incluye conocimientos profesionales y científicos básicos, actitudes vinculadas con una visión positiva y útil de la investigación, habilidades indagadoras básicas (ejemplo: búsqueda de información, planteamiento de objetivos, etc.), capacidad de trabajo en equipo, destrezas para la elaboración de informes, creatividad en la resolución acertada de problemas educativos y buena competencia comunicativa para la difusión de los resultados (Böttcher y Thiel, 2018; Gómez-Núñez et al., 2020; Sabariego et al., 2020; Syzdykbayeva et al., 2015). Los docentes investigadores tratan de dar nuevas respuestas a las necesidades detectadas a través de la aplicación del método científico. Esto implica una mejora no solo de los procesos educativos planteados, sino también de la propia competencia profesional del educador (Balloo, 2019; Dzyubenko et al., 2021). El desarrollo de la competencia investigadora es un mecanismo clave que posibilita la formación de docentes reflexivos, creadores de nuevos conocimientos, comprometidos con su labor práctica y con la mejora de la educación (Freixa, 2017; Zabalza, 2012).

Estudios realizados en el contexto universitario muestran que la promoción de la competencia investigadora en los futuros educadores, a través de proyectos o actividades prácticas, mejora notablemente la autonomía, la búsqueda de información, la planificación de proyectos de investigación que respondan a problemas educativos reales, el desarrollo del pensamiento crítico, el trabajo en equipo, la mejora de la propia confianza en la resolución de problemas, la adquisición de destrezas para aprender a lo largo de la vida, las habilidades comunicativas, la capacidad de análisis y síntesis de la información, así como la propuesta de futuras implicaciones prácticas (Gómez-Núñez y Cano-Muñoz; 2020; Hegde y Karunasagar, 2021; Sabariego et al., 2020). Sin embargo, otros trabajos como el realizado por Toquero (2021) ponen de relieve algunas dificultades de los docentes en formación, como los problemas en la búsqueda

de información por la saturación de datos existentes en los recursos web, conflictos a la hora de seleccionar lo más relevante y de detectar los vacíos en la literatura científica, dificultades en la elaboración del marco teórico o las dudas a la hora de aplicar un diseño concreto de investigación y su posterior evaluación. Además, la falta de tiempo, de competencia del docente o supervisor de la tarea, el apoyo técnico de departamentos especializados o la financiación precisa, son algunos de los inconvenientes que también se detectan el des desarrollo de esta competencia (Hegde y Karunasagar, 2021).

Las problemáticas anteriormente mencionadas suponen desafíos dentro del contexto universitario y, sobre todo, para el profesorado de dichas instituciones, quienes se enfrentan a la ardua tarea de replantear y adaptar sus metodologías didácticas para adecuarlas a las nuevas demandas de la función docente (Brew y Saunders, 2020). Los estudiantes de los Grados en Educación Infantil y Primaria deberán implicarse activamente en procesos de investigación tanto en su formación inicial, como durante su formación continua. Esto les permitirá extrapolar sus reflexiones y su competencia investigadora a su práctica profesional (Afdal y Spernes, 2018; Willegems et al., 2017).

1.2. Aprendizaje por investigación y TIC en la formación inicial docente

La introducción y progreso del Espacio Europeo de Educación Superior ha impulsado la implementación de nuevas propuestas pedagógicas relacionadas con el aprendizaje activo, autónomo y cooperativo (Jiménez et al., 2020). En este sentido, una de las metodologías que cumple con los requisitos mencionados es el aprendizaje por investigación, definido como un tipo de aprendizaje por descubrimiento, el cual precisa de la participación activa y cooperativa del alumnado (Cálciz, 2011). El docente, por su parte, actuará como guía y orientador mediante la propuesta de preguntas y problemas que los discentes deberán resolver a través de procesos de investigación. De este modo, se facilita la transferencia de conocimientos a distintas situaciones educativas reales o imaginarias, contando con la retroalimentación del profesorado durante toda la actividad (Castillo-Rodríguez et al., 2020). La investigación, a su vez,

se lleva a cabo mediante el aprendizaje cooperativo, en grupos reducidos y heterogéneos, tal y como sucede en la realidad educativa. De este modo, principios como la interdisciplinariedad positiva, la interacción simultánea o la responsabilidad grupal e individual adquieren su verdadero significado (Johnson et al., 2013).

Además de los aspectos señalados, la adaptación a la sociedad de la información requiere la adopción de nuevas modalidades educativas, como la educación a distancia u online presente en muchas universidades españolas. Este enfoque educativo permite el desarrollo de habilidades profesionales, investigadoras y cognitivas que los futuros docentes precisarán en su labor académica y profesional (Vidal-Esteve et al., 2019; Wang et al., 2022).

Una de las herramientas tecnológicas más empleadas en la enseñanza online en la actualidad es el foro, definido como un espacio de intercambio de ideas, formulación de preguntas, reflexión, debate y tutoría colectiva (Fernández-Martín, 2020; Hargreaves y Fullan, 2014; Mora-Vicarioli, 2016). Este recurso favorece la resolución de problemas cooperativamente, a través de la propia investigación y de la de los compañeros, permitiendo el aprendizaje activo por descubrimiento (Universidad Internacional de La Rioja, 2020).

El desarrollo de la competencia investigadora a través del aprendizaje por indagación, cooperativo y mediante las TIC constituye uno de los elementos clave del desarrollo profesional docente en la actualidad (Brew y Saunders, 2020; Salmento et al., 2021). Sin embargo, las investigaciones en el contexto académico se han centrado más en el ámbito disciplinar, dejando a un lado la investigación sobre la propia docencia universitaria. Siguiendo a Zabalza (2016), la investigación sobre la práctica docente es un procedimiento esencial para optimizar los planes de estudio de las carreras vinculadas a las Ciencias de la Educación. Esto permitiría que la experiencia educativa tenga una base científica, lo que podría contribuir a la mejora de las prácticas didácticas y a una valoración más positiva de las experiencias docentes (Flecha y Molina, 2015; Páez-Martínez, 2020).

2. OBJETIVOS

2.1. Objetivo general

Examinar el desarrollo y utilidad de una propuesta innovadora virtual para la mejora de la competencia investigadora en el Grado en Educación Primaria.

2.2. Objetivos específicos

Analizar las habilidades de búsqueda de información científica en el alumnado del Grado en Educación Primaria.

Identificar las necesidades vinculadas con el planteamiento inicial de un problema educativo de investigación en el alumnado del Grado en Educación Primaria.

3. METODOLOGÍA

3.1. Participantes

La propuesta didáctica se desarrolló en una clase de 37 estudiantes (67% mujeres; 13% hombres) del primer curso del Grado en Educación Primaria de una universidad privada española, dentro de una modalidad de enseñanza no presencial. Para la selección de la muestra de estudio se empleó un muestro no probabilístico por conveniencia, ya que una de las autoras de este trabajo es docente de estos alumnos. La temporalización de las actividades propuestas se concreta en los meses de marzo-abril del año 2022 (dentro del curso académico 2021/2022), dentro de una asignatura focalizada en el estudio inicial de los métodos de investigación en el ámbito educativo.

3.2. Diseño de investigación y metodología de enseñanza-aprendizaje

Se parte de un enfoque mixto de investigación, combinando un estudio de casos descriptivo (Merriam, 1988) dentro de la modalidad cualitativa, con un diseño descriptivo de tipo de transversal propio de una modalidad cuantitativa de investigación (Gómez-Núñez et al., 2020).

La metodología de enseñanza-aprendizaje abarca la complementariedad del aprendizaje por investigación, la reflexión conjunta a través de las TIC y el aprendizaje autónomo. De este modo, se favorece el desarrollo de las actividades de forma individual, aunque uniendo los distintos de vista a través de la revisión de los planteamientos de los compañeros tanto en clase como en el foro interactivo elaborado.

3.3. Procedimiento: desarrollo de la actividad

La propuesta innovadora se componía de dos etapas correspondientes a las actividades que el alumnado debía realizar: 1) Foro interactivo (tarea obligatoria que formaba parte de la evaluación continua de la asignatura); 2) Planteamiento inicial de una investigación (tarea voluntaria que no computaba para la evaluación continua de la asignatura). A continuación, se detallan las instrucciones para las actividades planteadas.

En primer lugar, se plantea la participación en el foro interactivo creado en la plataforma Straining, espacio en el que se aloja el aula virtual de la disciplina en la que se integra dicha tarea. Los alumnos debían efectuar un mínimo de tres intervenciones en base a las siguientes instrucciones:

- La primera participación en el foro debía concretarse en la presentación de un artículo científico en el que se explicara una investigación educativa con carácter empírico (no se aceptaban fuentes secundarias). En esta intervención, los discentes debían describir los siguientes elementos: a) Tema de la investigación; b) Paradigma y enfoque de investigación; c) Objetivos (general y específicos si se indican); d) Principales resultados y posibles implicaciones prácticas; e) Planteamiento de preguntas, vinculadas con el tema, problema o con el enfoque utilizado para fomentar el debate en el foro.

- La segunda intervención en el foro debía incluir una valoración de alguna de las intervenciones expuestas por los compañeros de clase. Así, se responderían a las preguntas generadas por otros participantes, argumentando de una forma crítica y realista, atendiendo a lecturas y a otros autores consultados. En

este sentido, se consideraba importante la incorporación de citas que avalasen las ideas expuestas.

- La tercera intervención en el foro se focalizaba en el estudio de la posibilidad de extrapolar los aprendizajes adquiridos dentro del ámbito educativo e investigador, así como en la valoración de la experiencia interactiva en el foro.

En segundo lugar, se propuso la participación voluntaria en una actividad de clase: planteamiento inicial de una investigación. Los alumnos debían concretar un problema de investigación atendiendo a los siguientes elementos básicos: a) Tema de investigación; b) Concreción del problema de investigación: contextualización y preguntas de investigación; c) Objetivos (general y específicos). Para la realización de la actividad, la docente compartió con los estudiantes una hoja de cálculo generada con el programa Excel (2019) y compartida a través de la aplicación Onedrive. Los alumnos debían incluir su nombre, apellidos y completar los distintos elementos solicitados y expuestos en líneas anteriores. Aunque la práctica se realizó en la última media hora de la sesión perteneciente a la tercera semana de clase, al tratarse de una modalidad de enseñanza online, también se ofreció la oportunidad de participación a los discentes que visualizaran la clase en diferido. Con el fin de evitar problemas derivados de una mala organización, todos los alumnos fueron avisados a través del tablón de anuncios del aula virtual de la asignatura, explicando la tarea y compartiendo el enlace al documento Excel. Además, se propuso un plazo de cuatro días para poder participar, dejando tiempo a la profesora para revisar las propuestas antes de la sesión correspondiente a la cuarta semana.

La participación en la actividad del foro fue superior debido a que puntuaba para la evaluación continua de la asignatura. En este trabajo, solo se han tenido en cuenta las puntuaciones y tareas realizadas por los alumnos que contribuyeron en ambas tareas.

3.4. Análisis de datos: evaluación de la experiencia formativa

Las actividades realizadas fueron evaluadas de forma independiente atendiendo a las distintas instrucciones ofrecidas, así como a su integración dentro de la evaluación continua de la asignatura:

- Evaluación del foro interactivo: las intervenciones realizadas por cada estudiante fueron examinadas atendiendo a los indicadores de evaluación expuestos en las instrucciones de la actividad y comunes a la normativa de foros puntuables de la Facultad de Educación de la universidad privada en la que se inserta esta investigación. Para el análisis de los datos obtenidos, se aplicaron procedimientos de estadística descriptiva univariada, atendiendo al cálculo de las medias y desviaciones típicas obtenidas por los participantes en cada uno de los criterios formulados.

- Evaluación del planteamiento inicial de una investigación: las propuestas efectuadas por los discentes fueron analizadas de forma cualitativa. Para ello, la docente de la asignatura examinó cada planteamiento de investigación realizado (tema, problema y objetivos), añadiendo una casilla de observaciones en la que se efectuaron los comentarios pertinentes. Los mismos respondían a los puntos fuertes y débiles de cada propuesta, con el fin de que los alumnos pudiesen obtener un *feedback* que les ayudara a optimizar futuros trabajos y la propia comprensión de la materia. La profesora revisó las propuestas antes de la cuarta sesión de clase, con el fin de comentar las observaciones anotadas y fomentar la reflexión conjunta sobre los planteamientos elaborados en dicha sesión.

Para la obtención de los estadísticos descriptivos se empleó el programa Excel (2019). Para estudiar las propuestas de investigación redactadas por el alumnado, se realizó un análisis de contenido de las mismas, exponiendo las observaciones pertinentes. Del mismo modo, también se examinó el contenido de las observaciones efectuadas por la docente de la asignatura, con el fin de concretar recomendaciones que serían incluidas tanto en Pod Notas en la sesión de clase (plataforma Adobe Conect),

como en un archivo compartido en la sección Documentación del aula virtual.

4. RESULTADOS

Los hallazgos obtenidos se dividen en dos apartados principales: resultados vinculados al rendimiento académico del alumnado en el foro interactivo y observaciones derivadas de los planteamientos iniciales de investigaciones educativas.

3.1. Evaluación del foro interactivo: análisis estadístico descriptivo

La Tabla 1 muestra las puntuaciones medias y desviaciones típicas de los participantes en los distintos indicadores de evaluación de la participación en el foro interactivo (actividad computable en la evaluación continua de la asignatura).

TABLA 1. *Evaluación del rendimiento académico en el foro interactivo*

Indicadores de Evaluación	M (DT)
Calidad de las aportaciones en el foro interactivo: participación coherente y ajustada al espacio de la actividad.	7.1 (1.5)
Las intervenciones de otros compañeros son valoradas de forma respetuosa y positiva.	9.4 (1.1)
Los artículos seleccionados incluyen temas de interés educativo referido a la etapa en la que se centra la docencia de los futuros maestros.	8.9 (1.2)
Se ponen en práctica habilidades de búsqueda y selección de la información a través de buscadores, bases de datos y otras fuentes documentales.	7.6 (1.8)
Las reflexiones elaboradas en las distintas intervenciones presentan un carácter crítico y se justifican con autores relevantes en el ámbito de estudio.	7.2 (2.4)
Se utiliza un estilo académico adecuado en la redacción, con corrección ortográfica, uso riguroso de las fuentes de información y seguimiento de la normativa APA en la citación y en las referencias bibliográficas.	8.2 (2.7)

Los indicadores relativos a la valoración respetuosa y positiva de las intervenciones (M = 9.4; DT = 1.1) y el interés educativo de los temas propuestos (M = 8.9; DT = 1.2) fueron los que obtuvieron las puntuaciones medias más elevadas. Por el contrario, los indicadores relativos a la

calidad de las aportaciones en el foro (*M* = 7.1; *DT* = 1.5) y al carácter crítico y reflexivo de las intervenciones (*M* = 7.2; *DT* = 2.4) fueron los que presentaron las medias más bajas. No obstante, estos promedios oscilaron entre el notable (calificaciones entre 7.1 y 8.9) y sobresaliente (calificaciones iguales o superiores a 9).

3.2. Evaluación del planteamiento inicial de una investigación: análisis cualitativo de contenido

El análisis de contenido tanto de las propuestas de los alumnos, como de las observaciones efectuadas por la docente, atenderá a los elementos básicos solicitados en este ejercicio: a) Tema de investigación; b) Concreción del problema de investigación: contextualización y preguntas de investigación; c) Objetivos (general y específicos).

En lo relativo al tema de investigación, los discentes se focalizaron en los siguientes ámbitos educativos:

- Atención a la diversidad: alumnado con necesidades educativas especiales.
- Convivencia intercultural en Educación Primaria.
- Metodologías para el desarrollo del pensamiento lógico-matemático: Aprendizaje Basado en el Número (ABN).
- Metodologías innovadoras para la enseñanza-aprendizaje de una segunda lengua.
- Bilingüismo en la etapa de Educación Primaria.
- Educación emocional en la etapa de Educación Primaria.
- Importancia del ejercicio físico en la etapa de Educación Primaria.
- Competencia lecto-escritora en la etapa de Educación Primaria.
- Innovación a través de las TIC en Educación Primaria.
- Relaciones familia-escuela en la etapa de Educación Primaria.
- Acoso escolar en la infancia y conducta agresiva.
- Empleo del arte (educación plástica y musical) para el desarrollo socio-emocional del alumnado en Educación Primaria.
- Transición entre Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria.
- Formación docente en competencias digitales y educación emocional.

El análisis de contenido muestra una gran variedad de temas y problemas de investigación. En este sentido, los participaron contextualizaron las propuestas, en su mayoría, atendiendo a una necesidad práctica de partida (real o imaginada), pero centrada en contextos escolares concretos. Esto fue un aspecto muy positivo, debido a la aplicabilidad que los estudiantes otorgaban al planteamiento de investigaciones educativas. Los mayores errores se concentraron en la redacción de las preguntas de investigación, muchas de las cuales resultaban demasiado generales, ambiguas, amplias e incoherentes entre sí. Las observaciones, en este sentido, se focalizaron en la propuesta de las siguientes recomendaciones:

- Evitar problemas de investigación muy amplios.
- Plantear entre dos-tres preguntas de investigación muy concretas.
- Señalar la etapa educativa o la edad de los participantes de la investigación.
- Revisar la estructura interna de cada pregunta.
- Centrarse en un aspecto de la realidad, con el fin de evitar divagaciones o abarcar más de una investigación en un mismo planteamiento.

Por último, los objetivos de investigación constituían el elemento en el que se detectaron un mayor número de errores, sobre todo por la confusión entre estos y los objetivos didácticos (más sencillos de formular para el alumnado). El aspecto positivo de esta parte del planteamiento indagador, es que los objetivos, en muchos casos, se vinculaban con el tema y problema de investigación. Sin embargo, también se detectaron necesidades de mejora que se definían a través de las siguientes observaciones:

- Utilizar las preguntas de investigación para formular los objetivos. Las preguntas actúan como guía en la redacción de los objetivos.

- Evitar desviaciones del tema-problema de investigación abarcando aspectos distintos o más amplios a los contemplados inicialmente.
- No utilizar condicionales con “si” o preguntas indirectas (qué, cómo, etc.) en la redacción de objetivos. Las oraciones deben ser enunciativas.
- No formular objetivos didácticos o dirigidos a la mejora de las habilidades estudiadas (ejemplo: mejorar las habilidades lectoras), ya que son implicaciones prácticas y no objetivos de investigación.
- Utilizar verbos como analizar, estudiar, evaluar, conocer, examinar, identificar, describir, etc., en función de la redacción de las preguntas de investigación.
- Redactar un único objetivo general y entre dos-cuatro objetivos específicos que sean coherentes entre sí.
- Redactar los objetivos atendiendo a la siguiente estructura: verbo en infinitivo + complemento directo + complemento circunstancial.
- Evitar incluir un doble infinitivo en un verbo (se tendría que dividir en dos objetivos porque alude a dos acciones distintas).
- No proponer objetivos procesuales (ejemplo: administrar un cuestionario).
- Revisar la redacción y la coherencia interna del planteamiento inicial de la investigación.

Estas recomendaciones muestran los resultados del análisis cualitativo de contenido realizado tanto de las propuestas de estudios indagadores realizadas por los estudiantes, como de las observaciones elaboradas por la docente tras la correspondiente revisión.

5. DISCUSIÓN

El propósito principal de este estudio fue examinar el desarrollo y utilidad de una propuesta innovadora virtual para la mejora de la competencia investigadora en el Grado en Educación Primaria. Los resultados muestran la importancia de la participación activa, cooperativa y autónoma del alumnado, a través del foro virtual y de plataformas como Onedrive, para el incremento de la competencia investigadora en contextos de educación superior.

El primer objetivo específico fue analizar las habilidades de búsqueda de información científica en el alumnado del Grado en Educación Primaria. Los hallazgos mostraron que los alumnos obtenían las puntuaciones más altas en la valoración respetuosa y positiva de las intervenciones, así como en el interés de los temas propuestos, todos vinculados con investigaciones actuales en el ámbito de la Educación Primaria. El foro emerge como una herramienta que promueve el debate y la reflexión conjunta entre sus participantes (Ferández-Martín, 2020; Hargreaves y Fullan, 2014; Mora-Vicarioli, 2016), así como la resolución cooperativa de los problemas a través de las tutorías colectivas (Universidad Internacional de La Rioja, 2020). Sin embargo, también se detectaron necesidades en la calidad de las aportaciones en el foro y en el carácter crítico y reflexivo de dichas intervenciones. En muchos casos, las participaciones incluían opiniones de tipo personal, con una falta de aval científico, lo que deriva de una escasa búsqueda de documentos a la hora de argumentar o contestar a las preguntas formuladas por otros discentes. Estos datos concuerdan con las dificultades establecidas por Toquero (2021), vinculadas con la saturación en la información existente o los conflictos a la hora de seleccionar lo más relevantes. El incremento en la supervisión docente, la adaptación de los tiempos (Hegde y Karunasagar, 2021), la implicación del alumnado (Afdal y Spernes, 2018; Willegems et al., 2017) o la respuesta a las necesidades a través de las pertinentes adaptaciones de los procesos de enseñanza (Brew y Saunders, 2020), estarían en la base de la mejora de la experiencia educativa explicada.

El segundo objetivo específico se focalizaba en identificar las necesidades vinculadas con el planteamiento inicial de un problema educativo de investigación. En este sentido, a pesar de la amplitud de los temas de investigación propuestos, las mayores dificultades se observaron en la concreción de los mismos: fallos en la redacción de preguntas y objetivos, confusión entre objetivos de investigación y didácticos, amplitud de los temas, desviación a distintos problemas dentro de una misma propuesta o falta de coherencia preguntas-objetivos. Para solventar estas problemáticas, se plantearon recomendaciones siguiendo las bases de lo que constituye la competencia investigadora, las cuales abarcan desde las actitudes positivas hacia la investigación, hasta la comunicación del problema de investigación y de su posterior resolución (Böttcher y Thiel, 2018; Gómez-Núñez et al., 2020; Sabariego et al., 2020; Syzdykbayeva et al., 2015).

A pesar de la importancia de los resultados obtenidos, esta investigación no está exenta de una serie de limitaciones que deberán ser tenidas en cuenta en futuras líneas de trabajo. En primer lugar, no se tuvieron en cuenta características ambientales o personales que podrían influir en los resultados, aspecto que debería ser valorado en futuros trabajos. En segundo lugar, la muestra de estudio se centra en uno de los grupos del primer curso del Grado en Educación Primaria. En futuros estudios y con el fin de facilitar la generalización de los resultados o de la propia experiencia, se recomienda la ampliación de la muestra a otros niveles universitarios y carreras dentro del ámbito de las Ciencias de la Educación. Por último, no se valoraron las opiniones de los estudiantes ni de las profesoras participantes en este trabajo, aspecto que enriquecería considerablemente la interpretación de los resultados hallados.

6. CONCLUSIONES

Los desafíos educativos a los que se enfrentan los docentes actuales obligan a las universidades a ofrecer una formación inicial de calidad, en la que la competencia investigadora se sitúe como eje vertebrador de la identidad académica y profesional del profesorado (Martín-Gómez et al., 2020; Toquero, 2021). Toda innovación educativa debe ir precedida

de un correcto proceso indagador, de forma que los futuros docentes progresen como profesionales reflexivos y críticos de los procesos de enseñanza-aprendizaje (Afdal y Spernes, 2018; Azorín y Ainscow, 2020; Freixa, 2017; Willegems et al., 2017; Zabalza, 2012). En este contexto, el aprendizaje por investigación, con un carácter cooperativo y guiado por las TIC emergen como componentes básicos de los procesos educativos que se desarrollan en la formación inicial docente (Fernández-Martín, 2020; Vidal-Esteve et al., 2019; Universidad Internacional de La Rioja, 2020; Wang et al., 2022). Por ello, desde las universidades debe promoverse la investigación sobre las propias prácticas, como única vía para la mejora de la calidad en la formación docente inicial y de la docencia en estudios superiores (Flecha y Molina, 2015; Páez-Martínez, 2020).

7. REFERENCIAS

Afdal, H. W. y Spernes, K. (2018). Designing and redesigning research-based teacher education. Teaching and Teacher Education, 74, 215e228. https://www.learntechlib.org/p/202187/

Azorín, C. y Ainscow, M. (2020). Guiding schools on their journey towards inclusion. International Journal of Inclusive Education, 24(1), 58-76. https://doi.org/10.1080/13603116.2018.1450900

Balloo, K. (2019). Students' difficulties during research methods training acting as potential barriers to their development of scientific thinking. En M. Murtonen y K. Balloo, Redefining scientific thinking for higher education (pp. 107-137). Springer.

Böttcher, F. y Thiel, F. (2018). Evaluating research-oriented teaching: A new instrument to assess university students' research competences. Higher Education, 75(1), 91-110. https://doi.org/10.1007/s10734-017-0128-y

Brew, A. y Saunders, C. (2020). Making sense of research-based learning in teacher education. Teaching and Teacher Education, 87, 102935. https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.102935

Cálciz, A. (2011). Metodologías activas y aprendizaje por descubrimiento. Innovación y Experiencias (40). https://archivos.csif.es/archivos/andalucia/ensenanza/revistas/csicsif/revista/pdf/Numero_40/ALEJANDRA_BARO_1.pdf

Castillo-Rodríguez, N. J., Giraldo-Santamaría, D. S. y Zapata-Gordon, A. (2020). Aprendizaje por descubrimiento: método alternativo en la enseñanza de la Física. Scientia et Technica, 25(4), 569-575. https://doi.org/10.22517/23447214.24221

Dzyubenko, S. V., Sergeyeva, M. G. y Samokhin, I. S. (2021). Improvement of Research Competencies of School Teachers in Context of Modernization of National Education. Nauchnyi Dialog, (2), 303-321. https://doi.org/10.24224/2227-1295-2018-2-303-321

Fernández-Martín, E. (2020). Análisis de estrategias metodológicas docentes apoyadas en el uso de TIC para fomentar el aprendizaje cooperativo del alumnado universitario del grado de pedagogía. Revista Interuniversitaria De Formación Del Profesorado, 34(2), 79-99. https://www.redalyc.org/journal/274/27468087004/27468087004.pdf

Flecha, R. y Molina, S. (2015). Actuaciones educativas de éxito como base de una política educativa basada en evidencias. Avances en Supervisión Educativa, 32, 1-18. https://doi.org/10.23824/ase.v0i23.23

Freixa, M. (2017). Professorat novell: Copetències docents a l'inici de l'exercici professional. Agencia per la Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya.

Gómez-Núñez, M. I. y Cano-Muñoz, M. Á. (2020). El desarrollo de la competencia investigadora: Experiencia online en orientación educativa. Revista Educativa HEKADEMOS, (29), 32-42. https://hekademos.com/index.php/hekademos/article/view/23

Gómez-Núñez, M. I., Cano-Muñoz, M. Á. y Torregrosa, M. S. (2020). Manual para investigar en educación. Guía para orientadores y docentes indagadores. Narcea.

Hargreaves, A. y Fullan, M. (2014). Capital profesional. Transformar la enseñanza en cada escuela. Morata.

Hegde, S. y Karunasagar, I. (2021). Building research competence in undergraduate students. Resonance, 26(3), 415-427. https://doi.org/10.1007/s12045-021-1139-7

Jiménez, D., González, J. J. y Tornel, M. (2020). Metodologías activas en la universidad y su relación con los enfoques de enseñanza. Profesorado. Revista De Currículum Y Formación De Profesorado, 24(1), 76–94. https://doi.org/10.30827/profesorado.v24i1.8173

Johnson, D., Johnson, R. y Holubec, E. (2013). Cooperation in the classroom. Interaction Book Company.

Martín-Gómez, P., García Rodríguez, M. L. y Mena Marcos, J. J. (2022). El prácticum en el grado de maestro/a de educación infantil: Análisis de diarios docentes. Revista Complutense De Educación, 33(1), 131-140. https://dx.doi.org/10.5209/rced.73838

Merriam, S. B. (1998). Qualitative research and case study applications in education. Jossey-Bass.

Mora-Vicarioli, F. y Hooper-Simpson, C. (2016). Trabajo colaborativo en ambientes virtuales de aprendizaje: Algunas reflexiones y perspectivas estudiantiles. Revista Electrónica Educare, 20(2), 1-26. http://dx.doi.org/10.15359/ree.20-2.19

Murtonen, M. y Salmento, H. (2019). Broadening the Theory of Scientific Thinking for Higher Education. En M. Murtonen y K. Balloo, Redefining scientific thinking for higher education (pp. 3-29). Springer.

Páez-Martínez, R. M. (2020). La investigación del profesorado: Aliada de la formación docente. Educación Y Ciudad, (38), 17-24.

Sabariego, M., Cano, A. B., Gross, B. y Piqué, B. (2020). Competencia investigadora e investigación formativa en la formación inicial del docente. Contextos Educativos. Revista De Educación, (26), 239-259. http://doi.org/10.18172/con.4326

Salmento, H., Murtonen, M. y Kiley, M. (2021). Understanding Teacher Education Students' Research Competence Through Their Conceptions of Theory. Frontiers in Education, 6, 763803. 10.3389/feduc.2021.763803

Syzdykbayeva, A. D., Bainazarova, T. B. y Aitzhanova, E. N. (2015). Formation of research competence of the future elementary school teachers-in the process of professional training. International Education Studies, 8(4), 200-209. https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1060883.pdf

Toquero, C. M. D. (2020). "Real-world:" Preservice teachers' research competence and research difficulties in action research. Journal of Applied Research in Higher Education, 13(1), 126-148. https://doi.org/10.1108/JARHE-03-2019-0060

Universidad Internacional de La Rioja (2020). El aprendizaje por descubrimiento: qué es y cómo aplicarlo en clase. UNIR Revista. https://www.unir.net/educacion/revista/aprendizaje-por-descubrimiento/

Vidal-Esteve, M. I., Vega-Navarro, A. y López-Gómez, S. (2019). Uso de materiales didácticos digitales en las aulas de Primaria. Campus Virtuales, 8(2), 103-119. http://www.uajournals.com/campusvirtuales/journal/15/8.pdf

Wang, V., Hitch, L. y Torrisi-Steele, G. (2022). Active learning online: Necessity, faculty role, and a concept model for course design. International Journal of Online Pedagogy and Course Design (IJOPCD), 12(1), 1-13. 10.4018/IJOPCD.2022010105

Willegems, V., Consuegra, E., Struyven, K. y Engels, N. (2017). Teachers and preservice teachers as partners in collaborative teacher research: A systematic literature review. Teaching and Teacher Education, 64, 230e245. https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.02.014

Zabalza, M. Á. (2012). Las competencias en la formación del profesorado: De la teoría a las propuestas prácticas. Tendencias Pedagógicas, (20), 5-32.

Zabalza, M. Á. (2016). Ser profesor universitario hoy. La Cuestión Universitaria, (5), 68-80.

EL USO DEL CLOUD COMPUTING A MANERA DE MÉTODO DE ENSEÑANZA REMOTA EN INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR EN LATINOAMÉRICA

KING KLAUS RAMÍREZ PIZANGO
Innova Scientific

MARÍA EMILIA BAHAMONDES ROSADO
Escuela Posgrado Newman-Proeduca

MARITZA ELENA JARAMILLO DÍAZ
Universidad Nacional Federico Villarreal

ARTURO LUCAS CABELLO
Universidad Nacional Hermilio Valdizán

1. INTRODUCCIÓN

La investigación presentada en las líneas a continuación corresponde a la necesidad de comprender los nuevos retos que supone el uso de la tecnología como herramienta educativa básica en la formación universitaria tomando en cuenta el avance de los años del nuevo milenio en todo su contexto político, económico y social. Para todos, la pandemia causada por el virus SarS-CoV2 cuyo nombre conocido más mediático y usado es COVID-19 colocó en evidencia plena y clara la presencia de una nueva era más dinámica e interactiva con necesidades cotidianas que a causa del confinamiento si bien se vieron afectadas. El uso de las herramientas digitales disponibles en diversas áreas permitió y facilitó la continuación de ciertas actividades, entre ellas el proceso educativo, afianzando estrategias novedosas como la ya recién conocida educación a distancia, que ahora entra en toda una época de innovación digital y cuyos contenidos sin duda precisan del uso de sistemas de almacenamiento e interacción para la enseñanza remota como el Clud Computing, entre otros.

Entonces, se habla de un cambio radical en la manera que se conoce la enseñanza en el aula o tradicional que avizora también un nuevo lenguaje en materia educativa.

> Estos cambios, o evolución en el proceso educativo, favorecen la formación continua al ofrecer herramientas que permiten la aparición de entornos virtuales de aprendizaje, cambios en los objetivos educativos, dado que tanto docentes como dicentes deben prepararse para vivir en la sociedad de la información y del conocimiento; cambios en los centros educativos dotados de tecnología de punta y conexión a internet de banda ancha; cambios en los contenidos didácticos para el aprovechamiento de los nuevos contenidos educativos más interactivos, atractivos y variados (Moya, 2009). Pág. (24).

Moya (2009) ofrece una declaración de términos que se vienen experimentando con suficiente evidencia de sus resultados aun antes de la pandemia. Comunica la aparición de entornos virtuales de aprendizaje, los cuales son visibles en pleno funcionamiento durante los ciclos universitarios de las llamadas clases virtuales, donde el protagonismo de plataformas como Zoom y Whatsapp para la interacción de los profesores con los estudiantes se constituyó en un recurso vital para la continuidad de las actividades académicas ofrecidas por instituciones de educación superior.

Los llamados grupos de Whatsapp se consolidaron como un espacio de interacción entre estudiantes y profesores donde se pudieron compartir documentos en PDF, Word y PPT, entre otros que quedaban almacenados en los archivos del grupo a disposición de todos sus participantes. En paralelo, se aumentó el uso del Clud Computing ofrecido por Google en Drive destacando entre muchas de sus novedosas y variadas herramientas digitales, estos "enlaces" al Drive son accesos abiertos a toda la información del curso correspondiente y siempre están disponibles en la nube con el permiso de acceso otorgado por el propietario o administrador.

1.1. Contexto de la problemática

La educación superior en Latinoamérica ha venido incorporando todo un conjunto de cambios dentro de los paradigmas de enseñanza aún mucho antes de la pandemia del COVID-19 con características particulares en cada país de la región que ha ido ampliando el acceso al Internet de

Banda Ancha abarcando cada vez más poblaciones rurales aun cuando por el momento la brecha digital se muestra preocupante y todo un reto para los gobiernos.

> En ese sentido, las instituciones de educación universitaria también están priorizando la transformación digital porque son procesos necesarios para poder ser líderes del cambio y altamente competitivas en su sector (Benavides et al., 2020). Debemos resaltar que la transformación digital ya era un proceso que estaban realizando muchas universidades en Latinoamérica y fue acelerada por la presente pandemia producto de la COVID 19 que se inició en el año 2020, propiciando una nueva realidad (Vicentini, 2020). Pág. (09).

En la cita anterior Pajuelo (2022) confirma este proceso de transformación digital que se viene dando con anterioridad evidenciando la necesidad de innovación que reclama toda una generación nativa en la era digital tanto en Latinoamérica y a nivel global que supera los métodos tradicionales aun aplicados en los campus universitarios de estos países. Actualmente los estudiantes al ingresar a la universidad están más familiarizados con el lenguaje digital y el uso de dispositivos y aplicativos y el Internet que los propios docentes y familiares y se encuentran con estructuras que carecen de las estructuras y planificación favorables a la enseñanza online.

1.2. Justificación de la investigación

Lo que justifica en primera instancia el planteamiento que ocupa este documento, es la necesidad de formación en cuanto al uso de herramientas digitales como el Clud Computing que aún se pueden encontrar de forma gratuita en sitios, plataformas y proveedores de Internet. En este sentido, son las universidades las que deben mantenerse presente con vigencia y actualidad mirando la competencia y destacando en innovación y calidad educativa. Sus repositorios y bibliotecas virtuales abiertas al público investigador y a la suma de sus estudiantes las posiciona con una ventaja tanto dentro del sector público como privado, manteniendo un estatus de prestigio, referencia y preferencia activa en los usuarios de la web y la comunidad científica en general.

De igual manera, los gobiernos deberán plantearse como hacer más accesible el conocimiento a la población juvenil y no solo accesible sino

más bien útil marcando una ruta y una pauta que encamine el diseño curricular universitario a los contenidos más útiles disponibles en la web. Además, pensando no solamente que el sector público se encarga de la organización sistemática de un modelo educativo, este entonces se ha quedado atrasado, por ejemplo, el poco atractivo de los museos administrados por el Estado que deberían ser integrados a todo el ecosistema de enseñanza superior tanto off line como on line por la riqueza del conocimiento en las diferentes áreas que estos resguardan.

> Algo que viene dando resultados, en la actualidad, es el aprendizaje colaborativo, donde diferentes instituciones educativas colaboran en el aprendizaje en diferentes campos de la tecnología. Siendo el cloud computing un factor importante en incentivar la colaboración en las instituciones de educación superior (Pajuelo, 2022). Pág. (8), (60).

Los aplicativos que estos desarrollen deberán ofrecer al usuario la facilidad de una visita en la nube con lluvias de imágenes, documentos, textos y otros elementos que faciliten la exposición de las ideas, además de foros interactivos de producción científica.

1.3. Antecedentes

Como se ha venido indicando, la educación superior ya ha venido experimentando una especie de dualidad para aplicar la enseñanza esto es tanto virtual como presencial, semipresencial, hibrida o mixta.

Santamaria. Et al (2016)., un artículo de investigación titulado Plataforma cloud computing como infraestructura tecnológica para laboratorios virtuales, remotos y adaptativos. Expone que, “el sistema debe admitir el alta y la baja de usuarios y objetos virtuales de aprendizaje (OVA). Los docentes o tutores pueden agregar los recursos, para ser utilizados por los estudiantes inscritos en los diferentes cursos, en este caso algunos laboratorios virtuales solo podrán ser utilizados durante una sesión asignada y se controla tanto el acceso como el tiempo, para una mejor gestión de los recursos de computo en el proceso de enseñanza aprendizaje”.

En dicho planteamiento, se introduce la idea de laboratorios virtuales, laboratorios remotos teleoperados y el aprendizaje adaptativo, así como el cloud computing como premisas principales. La vía del conocimiento

que destaca o propone es la distribución del conocimiento, de los contenidos digitales y de los materiales educativos a través de la creación de redes de investigación y espacios de trabajo compartidos que permitan potencializar el desarrollo de ecosistemas de experimentación académica, abiertos, reusables e interoperables con el beneficio de la integración tecnológica.

Luego de reconocer el contexto y caracterizar el conjunto de métodos y tecnologías aplicables al desarrollo de laboratorios virtuales y teleoperados se pudieron identificar los alcances procedimentales y criterios técnicos para el desarrollo de la propuesta permitiendo ofrecer servicios informáticos accesibles en entornos académicos a través de Internet y aplicaciones abiertas de propósito general, al servicio de la investigación académica y científica.

Vásquez. Et al (2019). Un documento de elaboración científica ofrece una evaluación de la calidad del Cloud de almacenamiento con NextCloud para mejorar la eficacia de almacenamiento de computación en la nube en los procesos educativos que tienen una gran incidencia en la gestión del aprendizaje manejada en la Educación Superior, su incidencia o influencia social y las condiciones de facilidad a través de una metodología difusa basada en expectativas de desempeño.

De igual manera, brinda un panorama donde la actual sociedad se exhibe dinámica y comunicativa en la gestión de la información y en los procesos de enseñanza aprendizaje apoyados en las TIC's. Afirmando que la nueva cultura de estudio de los jóvenes universitarios propicia elementos fundamentales en los entornos de aprendizaje donde buscan aplicaciones que les permitan la opción de crear, compartir, acceder y almacenar numerosos contenidos en tiempo real.

Y esto todo se da en escenario donde los servicios en la nube son fundamentales, encontrando muchas veces que los proveedores de dichos servicios no se dan abasto ante la sobre cantidad de contenido abundante en tráfico de red, lo que en repetidas ocasiones tiende a colapsar los servidores al tratar de transmitir altos volúmenes de datos.

Pajuelo (2022) contiene una investigación que ofrece varias posturas donde según Safiullin y Akhmetshin (2019) no solo se trata de cambios

en las tecnologías digitales para las actividades realizadas por las universidades, sino también en el uso de las tecnologías de comunicación digital en el proceso educativo, la introducción de la enseñanza en red y a distancia y el desarrollo de servicios básicos de información. Transformación digital, capacitación, formación y gestión del capital humano van de la mano con el propósito de conseguir cambios (Ramírez-Montoya, 2020). La cultura y gestión de conocimiento apoyan a la transformación digital. La transformación digital necesita cambios culturales, en la gestión del conocimiento y en la misma educación. Para (Ramírez-Montoya, 2020) se deben mejorar sus recursos y plataformas para compartir el conocimiento y procesos de enseñanza-aprendizaje para lograr una transformación digital eficiente dentro de una institución educativa universitaria.

1.4. Bases teóricas

Para las bases teóricas de la investigación, esencialmente existe un concepto que es importante definir, para de esa manera comprender la naturaleza del mismo y el contexto en el cual se enmarca. Con Pajuelo. (2022). Se encuentran dos definiciones destacadas a continuación. La computación escalable y elástica se conoce como "cloud computing", y se refiere a la entrega de capacidades de TI escalables y elásticas como un servicio a través de Internet (Murugesan y Bojanova, 2016).

A diferencia de la informática local, en la que es muy sencillo ampliar el procesamiento y el almacenamiento, la escalabilidad hace hincapié en la propiedad de la nube. Todo se puede escalar fácilmente, por lo que no es necesario pedir máquinas, desenvolverlas y llevarlas al centro de datos. (Anders, 2021).

Por otro lado, la elasticidad indica que esta escalabilidad es recíproca. Porque la misma escalabilidad es bidireccional: dado que cuando la capacidad ya no sea necesaria, también se contraerá. (Anders, 2021).

1.4.1. Laboratorios remotos

Sntamaría (2016). Presenta las ventajas novedosas del diseño de la plataforma Cloud Computing como infraestructura tecnológica para

laboratorios virtuales, remotos y adaptativos. El objetivo de este enfoque es aumentar el aprendizaje experimental en el uso y desarrollo de laboratorios remotos, de forma gratuita a través de internet y en diversas áreas del conocimiento como la física, química, electrónica, entre otras áreas.

Principales proveedores de servicios en la nube para la educación universitaria (Pajuelo, 2022).

Cabe señalar la importancia de las herramientas tecnológicas para facilitar la interacción digital a través de servicios como realidad virtual, realidad aumentada, inteligencia artificial, hologramas y adaptive learning, siendo clave Cloud Computing (Vicentini, 2020).

En ese sentido, se presenta a continuación, siguiendo a Pajuelo (2022) los principales servicios en la nube que proveen los gigantes tecnológicos en transformación digital como Microsoft, Google y AWS.

Microsoft

Microsoft proporciona el Microsoft Education Transformation Framework (Marco de Transformación Educativa de Microsoft) para la Educación Superior, que ofrece consejos prácticos para ayudar a desarrollar la estrategia de transformación digital con visión holística y a largo plazo implementada por fases (Microsoft, 2021a).

Google

Para la Educación Superior, Google tiene clara la importancia de los campus universitarios, que vienen a ser ecosistemas de aprendizaje y descubrimientos que abarcan varias disciplinas y que no solo se encuentran en un lugar. Para ello proponen Google for Education, que permitirá administrar la complejidad y hacer que todos sean productivos y se mantengan conectados (Google, 2021c).

Aws

Tanto si su prioridad es la enseñanza y el aprendizaje, como si lo que quiere es administrar mejor las operaciones de su universidad u obtener acceso a la informática de alto rendimiento para proyectos de investigación, Amazon Web Services (AWS) tiene una solución. Profesores,

estudiantes, investigadores, personal de TI y administradores podrán obtener acceso de manera rápida y asequible tanto a los servicios de procesamiento, almacenamiento y de aplicaciones en las aulas, como a los laboratorios de investigación, los centros de datos o cualquier ubicación del campus (AWS, 2021, sec. 1)

Ventajas y desventajas de cloud computing ventajas del cloud computing (Pajuelo, 2022).

Cloud Computing trae muchas ventajas para todo tipo de organizaciones. En el presente artículo solo se mencionan las ventajas más sobresalientes (Apostu et al., 2020) continuando con Pajuelo (2022).

Eficiencia de costos

Al usar cloud computing, los costos de hardware y software disminuyen considerablemente. No se necesita un equipo informático de última generación ya que la ejecución de los procesos se hará en la nube. Del mismo modo ocurre con las licencias de software, ya que la empresa no estará pendiente de ellas, sino solo del pago por el uso del servicio, que al final resulta ser más barato que teniendo equipos propios y licencias.

Espacio de almacenamiento ilimitado

Estando todos los datos y aplicaciones en la nube, ya no es necesario contar con un espacio de almacenamiento físico grande y propio. Muchos de los archivos estarán en la nube, lo que hace que se disponga de mayor espacio libre en cada computador de las instituciones de educación superior.

Acceso

Es quizás la ventaja más importante de Cloud Computing, porque ofrece acceso a la información y aplicaciones desde cualquier parte del mundo y en cualquier momento. Se puede seguir laborando a pesar de no estar en las oficinas de las instituciones de educación superior, con solo contar con acceso a internet. Esta flexibilidad atrae a muchas organizaciones para su implementación y uso.

Facilita la gestión de datos e información

Es una ventaja porque dado que los datos se encuentran en una sola ubicación, es posible manejarla y organizarla fácilmente.

Diversidad de dispositivos

Cloud computing permite acceder a nuestros datos no solo desde un único computador, sino que también ofrece la posibilidad de acceder a nuestros datos a través de otro tipo de dispositivos informáticos como Smartphones, tablets, portátiles, etc.

Desventajas del cloud computing

Cloud computing trae desventajas significativas, pero resulta importante conocerlas y poder gestionarlas de manera correcta (Apostu et al., 2020).

Dependencia

Es una de las preocupaciones que hay respecto a esta tecnología, el hecho de depender del proveedor. El cofundador de Apple (Steve Wozniak) ha expresado su inquietud por la dependencia actual que va en aumento de los servicios de cloud computing y dijo "Cuanto más transfiramos todo a la web, en la nube, menos control vamos a tener sobre ello". Apostu, A. Et al (2014). Pág. (3 – 14). ¿Qué pasaría si el proveedor se declara en bancarrota y detuviese la provisión de servicios? El cliente podría experimentar problemas de acceso a sus datos lo que potencialmente es un riesgo para la continuidad del negocio. Se deben revisar los términos y condiciones al momento de adquirir servicios de cloud computing para no quedar desprotegidos ante una eventualidad.

Conexión a internet

Si no se cuenta con internet, no se puede acceder a la nube. Y si esto ocurre en una institución de educación superior, los empleados no podrán realizar sus labores ocasionando que se detenga y ocurran pérdidas. Muchas aplicaciones en la nube necesitan una gran cantidad de ancho de banda para funcionar bien. Se debe tener en cuenta que el servicio de internet contratado sea fiable y rápido.

Seguridad y privacidad

Muchas empresas no están cómodas sabiendo que sus datos están almacenados en un servidor virtual, del cual no se sabe con qué nivel de seguridad cuenta. La mayoría de los clientes son conscientes del peligro de dejar el control de los datos fuera de sus propias manos y almacenar datos en un proveedor exterior de Cloud Computing. Se pueden comprometer los datos por el propio proveedor de Cloud Computing o por otras empresas competidoras que son clientes del mismo proveedor de Cloud Computing. Existe una falta de transparencia para los clientes sobre cómo, cuándo, porqué y donde sus datos son procesados. Esto está en oposición al requisito de protección de datos de que los clientes conozcan lo que ocurre con sus datos.

Migración

El problema de la migración es también una gran preocupación acerca de la computación en la nube. Si el usuario quiere cambiar a algún otro proveedor entonces no es fácil de transferir gran cantidad de datos de un proveedor a otro

2. OBJETIVO

La investigación de estilo de revisión, parte de enfocarse directamente sobre aquello que tiene que ver con las percepciones y específicamente con los estudios de reflexión que abordan el uso del cloud computing en la educación superior. Para lograr ese cometido se abordan los desafíos actuales de la educación, lo digital, el modelo educativo contemporáneo, los enfoques formativos que existen y por supuesto la enseñanza en la nube como elemento transversal. Para lo cual se estructuró un objeto de estudio que aborda de manera amplia e inclusiva todo lo que significa la aplicación de esta herramienta digital en el proceso de enseñanza aprendizaje dentro del contexto educativo latinoamericano.

2.1. Formulación del objetivo

- Estudiar el uso del cloud computing a manera de método de enseñanza remota en instituciones de educación superior en Latinoamérica.

2.2. Ejemplo de listado de palabras o frases cortas

- Cloud computing
- Educación superior
- Enseñanza en la nube
- Enfoques educativos
- Transformación digital
- Laboratorios remotos

3. METODOLOGÍA

La estrategia metodológica de este estudio se basa en un plan de abordaje que parte de la investigación de revisión. Los métodos e instrumentos utilizados para la recolección de datos permitieron desarrollar la investigación tanto desde un punto de vista basado en el estudio de casos en su aplicación, así como desde una perspectiva puramente teórica sobre el tema a continuación (Hernández-Sampieri & Mendoza, 2018). Se utilizaron diversas metodologías de sistematización y análisis para analizar el tema investigado, lo que permitió formular la correspondiente contribución académica.

3.1. Tipo de investigación

Este documento investigativo, parte de una aproximación a lo que es la investigación cualitativa, específicamente la bibliográfica, ya que esta es una investigación de naturaleza de revisión (Hernandez-Sampieri et al., 2018). En la misma, se pretende elaborar criterios descriptivos a partir de conceptos básicos y sus diferentes aristas, verificados en la abundante y recién desarrollada literatura académica de referencia sobre los novedosos métodos digitales aplicados a la enseñanza universitaria. Esto, al considerar la necesaria respuesta a la documentación oportuna

de la producción estudiantil en el aula, que sobrepasa las limitaciones de los repositorios universitarios.

3.2. Diseño de la investigación

El estudio, por tanto, corresponde a un modelo de revisión, de manera que, esta exploración de forma narrativa se sitúa en el uso de toda una estrategia de acción que parte de los instrumentos que aplica la búsqueda sistemática de documentos referentes al tema abordado, su diseño y metodología, que permita de manera sencilla, generar conclusiones acertadas en la aplicación de los enunciados y programas propuestos.

3.3. Recolección de datos

El recaudo de información sigue la vía de las investigaciones de revisión bibliográfica, en la cual se ha realizado la búsqueda principal de referencias sobre los conceptos de Cloud Computing, Transformación Digital, Nativo Digital y Computación en la Nube como ítems iniciales para la delimitación del tema enfocado en la educación universitaria y los nuevos paradigmas digitales aplicados a la enseñanza desde la experiencia docente y el surgimiento de un cambio generacional donde el estudiante ya domina en cierto nivel el uso de las herramientas y dispositivos tecnológicos.

3.4. Análisis de la información

En lo respectivo al análisis, este estudio examina el estado actual de los servicios digitales en cloud computing como herramienta tecnológica para los procesos de transformación digital de las instituciones educativas universitarias en los procesos de enseñanza y aprendizaje, presentando una comparativa entre los servicios digitales prestados por los principales proveedores de servicios en la nube para la educación (Gibbs, 2021).

En el desarrollo de la investigación, se procedió a revisar los artículos provistos que demostraban las virtudes de la transformación digital una vez instalados los sistemas de la nube y puestos a disposición de la comunidad estudiantil universitaria, docente y administrativa. Lo que

permitió durante la pandemia mantener viva esa esperanza de alcanzar las metas académicas.

4. RESULTADOS

A continuación, se presentan a manera de resultados, los principales enunciados generados a partir del exhaustivo y detenido análisis correspondiente, los mismos pretenden generar un conocimiento en el manejo del lenguaje novedoso del uso de las nuevas tecnologías y su pertinencia en la aplicación de sistemas digitales favorables a la enseñanza universitaria, como fortalecimiento de la producción científica y aprovechamiento de los nuevos talentos que ya posen los estudiantes, por la ventaja de haber nacido en un entorno de contacto e interacción con los dispositivos electrónicos y aplicaciones digitales.

4.1. CLOUD COMPUTING Y ENSEÑANZA UNIVERSITARIA

Entre los primeros productos de enseñanza virtual a manera de herramienta virtual, surgió la Enciclopedia Encarta de Microsft. La cual durante los años de su distribución ofrecía una actualización de referencia en cuanto a los grandes cambios dados a nivel global en las distintas áreas de las ciencias.

Luego, con el desarrollo de todo un abanico de productos académicos de acceso abierto al público y dirigido especialmente a estudiantes e investigadores, Google lanzó, por ejemplo, el servicio de Drive en la nube donde se puede recurrir a una capacidad de almacenamiento de hasta 15 GB en su versión gratuita.

Estas herramientas han servido de base para toda una generación que puede manejar con facilidad la estructura amigable de un servicio de correo electrónico en el cual puede organizar en carpetas por áreas y etiquetas las tareas y actividades académicas asignadas por su docente o profesor a cargo.

De igual manera, la asignación de lecturas en los Blogs y e-books a la comunidad estudiantil ha servido a manera de foro abierto para las

interrogantes que surgen del pensamiento acelerado presente en la juventud. Es la generación de la respuesta inmediata y el debate incesante.

Ahora los desarrolladores de servicios de Cloud Computing se enfrentan al desafío de sostener proveedores de datos que permitan la transmisión y distribución de la información en paso paralelo y simultáneamente a la necesidad de realizar actividades académicas en la nube como nuevos espacios de interacción.

5. DISCUSIÓN

Para Pajuelo (2022) los grandes proveedores de servicios digitales en cloud computing proporcionan una serie de plataformas para los procesos de enseñanza aprendizaje en las universidades en las dimensiones de gestión de aprendizaje, aprendizaje colaborativo y espacios de aprendizaje. Esta gestión del aprendizaje permite gestionar retos que se presentan en diferentes etapas del educando, es así como las herramientas ayudan afrontar dichos retos con la tecnología.

En tanto que, desde la óptica de Vásquez (2019) para la gestión del aprendizaje en la Educación Superior se utilizan variadas herramientas y en especial aquellas que brindan un ambiente colaborativo; sin embargo, es importante evaluar su utilización en el entorno educativo. Por tal motivo el artículo valora la eficiencia de la plataforma NextCloud como herramienta colaborativa aplicando la metodología difusa. Donde, se evaluó desde la percepción de los estudiantes la calidad del Cloud Computing con la herramienta colaborativa NextCloud considerando los aspectos y expectativas de desempeño estudiantil favorables en la plataforma.

Asimismo, Santamaria (2016) explica que los resultados obtenidos demuestran la viabilidad de la convergencia y representan un referente para el desarrollo de experimentación cloud computing abierta, extensible, interoperable, eficiente, escalable y a bajo costo en ambientes de experimentación académica. Siendo tecnologías y/o aplicaciones emergentes, que han probado su validez en ámbitos comerciales y académicos, las instituciones académicas tienen una tarea primordial en el

desarrollo de materiales curriculares y unidades didácticas para su impartición en sistemas escalables de cloud computing tanto para poder ser utilizadas en los sistemas físicos propuestos en este proyecto como en otros sistemas más sencillos para poder ser utilizadas por el máximo número de centros.

En este tipo de proyectos es fundamental la orquestación de un grupo de investigación centrado en la comunicación, colaboración e integración entre desarrolladores de software y los profesionales de operaciones en las tecnologías de la información, de diferentes instituciones académicas aprovechar de manera óptima los recursos hardware de los que se dispone.

6. CONCLUSIONES

El mundo tal y como se lo conoce sigue demostrando un acelerado rumbo hacia lo digital en lo cual no hay vuelta atrás. En este sentido, la educación universitaria debe hacerse valerse y sumar a la producción científica a partir de las nuevas virtudes del conocimiento y sobre todo de las herramientas digitales que muchos estudiantes nativos o migrantes tecnológicos manejan con gran rapidez y agilidad. Una habilidad que ya parece venir innata en un cambio generacional sin precedentes.

Esto pone en evidencia la urgencia de capacitar a los docentes y actualizar el currículo el ejercicio profesoral en la educación superior con contenidos idóneos y correspondientes a las constantes actualizaciones de los sistemas informáticos. Tanto que ya se hable de reducir el analfabetismo digital y avanzar en la inclusión social de las nuevas tecnologías y sistemas operativos.

Ahora bien, las herramientas como el cloud computing han de consolidarse como ese espacio indispensable para resguardar toda una amplia y súper extensa base de datos de lo que en otrora representaran las grandes bibliotecas y sus sistemas clasificados. Además de contar con servicios que permiten la edición de contenidos de forma colaborativa y en conexión remota, facilitando la lectura y la realización de actividades, tareas y compromisos de evaluación de manera virtual, colectiva e interactiva. Por ejemplo, un laboratorio remoto es una solución de

software y hardware que permite a los estudiantes tener acceso a un equipo que se encuentra físicamente en una universidad, institución educativa o centro de investigación.

Uno de los retos más evidentes es reducir la llamada brecha digital que ahora se abre entre las grandes ciudades con acceso a Internet de Banda Ancha y los lugares remotos de las zonas rurales con escaza penetración de la señal Wi-Fi. En tanto que, de sus grandes ventajas se destaca la disposición on-line al alcance del público en general ya que es abierta en todo lugar y en todo momento donde se cuente con una conexión favorable de datos y de Internet. Una nueva arquitectura e infraestructura digital que viene siendo construida a favor de la sociedad y que será la evidencia futura de la presente civilización.

7. REFERENCIAS

Anders L. (2021). Cloud Computing Basics—A Non-Technical Introduction. Apress. https://bit.ly/3IDiwLp

Apostu, A., Puican, F., Ularu, G., Suciu, G., & Todoran, G. (2014). New Classes of Applications in the Cloud. Evaluating Advantages and Disadvantages of Cloud Computing for Telemetry Applications. Database Systems Journal, 5(1), 3–14. https://bit.ly/3IE3ncX

AWS. (2021). AWS Higher Education Resources. https://go.aws/3Qy09JR

AWS. (2020, 19 de marzo). AWS expands access to tools that support remote learning and teaching as part of COVID-19 response. https://go.aws/3ilUme0

Benavides, L. M. C., Tamayo Arias, J. A., Arango Serna, M. D., Branch Bedoya, J. W., y Burgos, D. (2020). Digital Transformation in Higher Education Institutions: A Systematic Literature Review. Sensors, 20(11), 3291. https://doi.org/10.3390/s20113291

Gibbs, G. (2021). El análisis de datos cualitativos en investigación cualitativa (Morata). https://bit.ly/3GMulis

Hernández-Sampieri, R., & Mendoza, C. (2018). Metodología de la investigación. Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta. McGRAW-HILL INTERAMERICANA EDITORES.

Microsoft. (2021a). Marco de transformación de Microsoft para la educación superior. https://bit.ly/3GyVO4q

Microsoft. (2021b). Sistema de aprendizaje personalizado—Enseñanza y aprendizaje en la educación superior. https://bit.ly/3Gudcaz

Moya, M. A. (2009). Las Nuevas tecnologías en la educación. Innovación y experiencias educativas (24). Desde: https://bit.ly/3GT7kJ1

Murugesan, S., y Bojanova, I. (2016). Encyclopedia of Cloud Computing. John Wiley & Sons, Ltd. https://doi.org/10.1002/9781118821930.ch1

Pajuelo, C (2022). Cloud Computing en la transformación digital de instituciones de educación universitaria. Revista de investigación de sistemas e informática. DOI: https://doi.org/10.15381/risi.v15i1.23085

Santamaría, F., Ballesteros, J. y González, J. (2016). Plataforma cloud computing como infraestructura tecnológica para laboratorios virtuales, remotos y adaptativos. Revista Científica, 23, 103-116. DOI: https://doi.org/10.14483/udistrital.jour.RC.2015.23.a8

Vásquez, M. (2019). Evaluación difusa de la calidad de uso del Cloud Computing con NextCloud. Revista Espacios. Vol. 40 (N° 35). Pág. 24.

Vicentini, I. C. (2020). La educación superior en tiempos de COVID-19: Aportes de la Segunda Reunión del Diálogo Virtual con Rectores de Universidades Líderes de América Latina. Inter-American Development Bank. http://dx.doi.org/10.18235/0002481

MATERIALES DIGITALES EN EDUCACIÓN PRIMARIA: PERSPECTIVA DE LOS DOCENTES DE MÚSICA

PALOMA BRAVO FUENTES
Universidad de Málaga (personal en estancia de investigación)
ANDREA PAOLA ARIAS LASTRA
Ceip Arrayanes (Granada)

1. INTRODUCCIÓN

Existen diferentes investigaciones referentes al interés que suscita el empleo de las Tecnologías de la Información y la Comunicación en las aulas de Educación Primaria, concretamente dentro de las enseñanzas de música. Esta investigación se centra en la incorporación de materiales didácticos de tipo digital, los cuales presentan, según diversos autores, numerosas ventajas y, por el contrario, varios inconvenientes (López, 2017; Cepeda et al., 2017). Sin embargo, para otros autores de la talla de Área (2016), el uso en las clases de educación musical de este tipo de materiales resulta absolutamente imprescindible para el desarrollo de un adecuado proceso de enseñanza-aprendizaje del alumnado en esta edad escolar.

En líneas generales se entiende por materiales didácticos musicales todos aquellos recursos que pueden ser empleados en el aula de esta asignatura en concreto, con el fin de ofrecer diferentes alternativas de apoyo a la explicación docente. La pretensión principal es la de facilitar la asimilación de contenidos por parte de los alumnos/as. De esta forma los materiales existentes para estas enseñanzas, en líneas generales puedes catalogarse como: de tipo sonoro, impresos y, los que en esta investigación tiene en cuenta; los digitales. Estos materiales de tipo digital son los que se sirven directamente de las nuevas tecnologías de la Información y de la Comunicación, como elemento para poder llevarse a cabo en las aulas de educación musical.

En la actualidad resulta una evidencia absoluta mencionar la premisa de que la tecnología forma parte de la vida diaria y, como tal, de la educación en todas sus facetas. De esta forma, autores como Cepeda et al. (2017) mencionan que los beneficios que presentan el uso de materiales al convertirlos en materiales digitales es un aumento de motivación en el alumnado y, con ello un mejor proceso de enseñanza-aprendizaje. Además, gracias a la incorporación tecnológica, los alumnos/as aprenden de manera sencilla y autónoma (Espigares, García, Tejada y Rebollo, 2014). Se recuerda que este alumnado se encuentra rodeado de tecnología en su día a día y eso hace que identifiquen estos elementos como esenciales dentro de su vida.

Este trabajo se aborda desde la propia participación docente, basando las conclusiones de investigación en las aportaciones realizadas por los mismos/as siendo estas, evidentemente subjetivas y propias. De esta manera, el análisis de los resultados se plantea de una forma concreta al tratarse en todo momento, de pensamientos propios de la muestra, a nivel individual y que, por esta razón, no tienen por qué ocurrir a nivel general sino para cada uno de los sujetos investigados. Por todo, siguiendo los trabajos aportados por Marcelo (2001) se realiza una investigación crítica y de corte interpretativo identificando a los participantes como agentes reflexivos de su propia realidad sociocultural y educativa. Esta perspectiva de tipo epistemológico e índole cualitativo es, según aporta Tójar (2006) algo complejo de investigar y analizar puesto que no deja de ser una realidad observada con la subjetividad que conlleva la propia condición humana.

2. METODOLOGÍA

Esta investigación lleva como objetivo principal centrar la atención en el pensamiento y actitud docente con respecto al uso y valoración de materiales didácticos concretamente, en el aula de educación musical. Tal y como se menciona en líneas anteriores, lo que se va a tener en cuenta es el conocimiento previo que presentan sobre estos materiales, así como la frecuencia con la que los emplean dentro del aula de educación musical.

En cuanto al diseño metodológico incorporado, se hace necesario mencionar que este trabajo está centrado en las aportaciones de Yazan (2015) referentes al estudio de caso. Esto es así ya que se presentan unas aportaciones de tipo, interpretativas, empáticas, e incluso holísticas. Se recuerda en todo momento que la opinión subjetiva se cataloga dentro de este perfil de investigación.

La muestra de participantes está conformada por un total de 10 usuarios con el principal criterio de inclusión a la misma de ser docentes en activo en el ámbito de educación musical, en la etapa de Primaria dentro de la Comunidad Autónoma de Andalucía. Además, estos/as docentes seleccionados/as pertenecen a diferentes centros educativos de la etapa de Primaria, con la finalidad de poder obtener unos resultados más variados y, por lo tanto, más concluyentes. Dentro de la muestra, como elemento adicional a la misma, mencionar que, del cómputo de 10 participantes, exactamente la mitad son varones y la otra mitad mujeres. Así mismo el 40% está formado por maestros/as que llevan trabajando para la educación publica entre 1 y 5 años y el 60% restante cuenta con más de 5 años de servicios prestados. De nuevo se busca la heterogeneidad para enriquecer los resultados y conclusiones de investigación.

El principal instrumento de recogida de datos empleado en esta investigación es la entrevista. En ella, según las aportaciones de autores como Jensen y Jankowski (1993) todas las partes que participan consensuan las aportaciones y, la transcripción de todo lo aportado por la muestra es susceptible de análisis de la interpretación de tipo textual.

Según las aportaciones realizadas por Hernández et al. (2010) se emplea concretamente el uso de la entrevista semiestructurada. Dicho autor menciona que las entrevistas realizadas en las investigaciones cualitativas son más manejables, abiertas y sobre todo intimas. En el caso que se lleva a cabo, esta entrevista el entrevistador puede incorporar nuevas preguntas, adicionadas a las formuladas, con la finalidad de conseguir respuestas concluyentes e interesantes de discusión en cada momento.

Las preguntas recopiladas para realizar en la entrevista fueron desarrolladas con la finalidad de dejar la respuesta abierta, que permitiera que el entrevistado/a ofreciese su opinión sincera y en la que el entrevistador

no aporta opinión sino, reformula (en caso necesario), con la finalidad de obtener información interesante para el desarrollo de las conclusiones de investigación, el cómo se ha mencionado.

Las entrevistas tuvieron lugar de forma presencial a lo largo del curso 2021/2022 con cada uno de los participantes que conforman la muestra. La investigadora principal, con el consentimiento expreso de los sujetos, realizó grabaciones de dichos eventos con la finalidad de proceder a su transcripción exacta posterior y poder, en todo momento, aportar resultados fieles a los ofrecidos por los entrevistados/das.

Resulta evidente mencionar, que las respuestas ofrecidas son largas y, en numerosas ocasiones, divagan sin llegar a conclusión alguna. Por esta sencilla razón, y siguiendo las aportaciones de Pérez (1994) toda la información recopilada en las transcripciones se somete a un procedimiento de reducción de texto, clarificación y síntesis, principalmente. Para el análisis de datos resultante de este proceso se emplea el software Atlas para el que se han establecido 3 dimensiones a tener en cuenta. Estas dimensiones son: valoración personal de los materiales didácticos de tipo digital, empleo en el aula de educación musical y, finalmente, formación (tanto inicial como la que se encuentra disponible para la incorporación de esos materiales en concreto).

4. RESULTADOS

Antes de comenzar, se hace necesario detenerse un momento con la finalidad de mencionar que, debido a la ley de protección de datos y al optar por el anonimato de la muestra de participantes, no se aportan nombres ni identificación alguna de los mismos/as, sino que van a ser nombrados como sujeto 1, 2; y así hasta el número 10. Esto se realiza de esta manera puesto que, como las respuestas son opiniones y apreciaciones personales de los/as entrevistados/as, sólo permitían la grabación de las mismas con la finalidad de la realización de la transcripción fiel pero no de la publicación añadida a su identificación personal.

En este apartado se va a proceder a la exposición de los principales resultados que aporta este estudio. Evidentemente, estos resultados están basados en las tres dimensiones mencionadas que han sido tenidas en

cuenta, tal como se menciona en el apartado anterior. Por ello, la presentación de las aportaciones se va a dividir en función de la dimensión a la que pertenece con la finalidad de clarificar las aportaciones. Así, se comienza por el cómputo de respuestas referentes a la valoración personal que los docentes seleccionados tienes sobre estos materiales didácticos digitales; a continuación, se centra la atención en lo que respecta a su incorporación y uso concretos en el aula de educación musical y; para terminar, se menciona lo relativo a la formación del profesorado respecto a los mismos (tanto a nivel inicial como de forma permanente).

4.1. Valoración de los materiales didácticos musicales digitales

Este apartado debe comenzar, sin duda, con una opinión generalizada recogida por medio de las entrevistas. Esta opinión incluye, en todo momento, la palabra: imprescindible. Todos los docentes entrevistados insisten en que la incorporación y la utilización de materiales didácticos digitales en el aula de educación musical de la etapa de primaria resulta un recurso esencial en la sociedad actual en la que vivimos. Varios entrevistados añaden la premisa de que este alumnado, en concreto, son denominados nativos digitales. Son niños y niñas que, desde edades muy tempranas, han tenido un fácil acceso a las diferentes posibilidades tecnológicas, mencionando que, por esta razón, la tecnología forma parte de sus vidas desde el principio. Esto, según afirman los sujetos 3,5,6,7,8 y 9, en concreto, supone que, si no se emplea este tipo de materiales en el aula, la motivación es infinitamente menor.

> "Están tan acostumbrados a una pantalla que, si se les quita, están perdidos y es imposible mantener su atención de ninguna manera" (Sujeto 8). Además, "el alumnado de ahora, maneja las tecnologías mucho mejor que nosotros porque se pasa el día con ellas" (Sujeto 9). "Si no incorporamos este tipo de recursos, creo que captar su atención sería imposible" (Sujeto 3).

Por las razones mencionadas, gran parte de la muestra entrevistada coincide en la necesidad del empleo de materiales didácticos de tipo digital como única manera de conseguir despertar en el alumnado la motivación necesaria para captar su atención y conseguir un proceso de enseñanza-aprendizaje significativo y sustancial. Sin embargo, algunas

aportaciones como las de los sujetos 1,2 y 4 son interesantes en el sentido de que insisten en que el empleo de estos materiales no debe ser algo a realizar sin preparación previa por parte del docente, o basarse en ofrecer al alumnado una pantalla (individual o grupal) y que la tecnología lo haga todo. Insisten, en este aspecto, en que es un recurso más, muy útil, sí, pero; "*el docente es la clave fundamental del proceso de aprendizaje*" (Sujeto 1). "*Es fundamental que el maestro/a sea el que seleccione cuidadosamente que recursos de este tipo quiere emplear, teniendo en cuenta las características de su alumnado en concreto. No se trata de usar tecnología porque sí, sino elegir lo que de verdad va a ser útil*" (Sujeto, 4).

4.2. Incorporación y uso en el aula de educación musical

En este apartado no existe, a diferencia del apartado anterior, tanta similitud entre las respuestas de los/as docentes entrevistados en este trabajo. Esto es así, porque sus respuestas se han basado, subjetivamente, en la selección de recursos y de medios electrónicos y tecnológicos disponibles en sus centros educativos correspondientes.

A pesar de no haber una respuesta unificada si existen respuestas que lo son, pero en torno a dos vertientes: aquellos sujetos para los que la incorporación y uso en el aula de educación musical de estos materiales concretos resulta satisfactoria y productiva y los que, por el contrario, encuentran constantes impedimentos y dificultades.

Para los sujetos 1,2,5 y 7; el empleo de materiales digitales va unido directamente a una buena dotación tecnología en los centros educativos en los que imparten docencia directa. Además, mencionan que

> "es fundamental que no solo haya cantidad de medios tecnológicos al alcance, sino que estos estén en constante revisión y mantenimiento para un correcto funcionamiento de los mismos porque, sino, son absolutamente inútiles" (Sujeto 2). Los sujetos mencionados comentan que en sus respectivos colegios la presencia de dichas premisas necesarias es bastante frecuente y, por ello, pueden emplear en numerosas ocasiones estos recursos en sus clases de educación musical.

Sin embargo, por el otro lado, el resto de la muestra entrevistada afirma que la principal dificultad de la incorporación de la tecnología en sus

aulas radica en el mal mantenimiento de los dispositivos tecnológicos necesarios para ello. Insisten en que

> "El tiempo necesario para intentar que un ordenador, por ejemplo, funcione correctamente es tan alto que no me merece la pena usarlo porque se me pasa la clase intentándolo" (Sujeto 3). En este sentido mencionan que "son varias las clases casi enteras que se me han ido intentando hacer que algo, que traía preparado de casa, funcione en el aula"

(Sujeto 8). Por esta razón no pueden decidir si no emplean recursos a través de la tecnología por el mal funcionamiento generalizado de esta o porque realmente no los quieren incorporar en sus clases. En este aspecto, algunos afirman que

> "Si el mantenimiento tecnológico del centro fuera mejor, seguramente utilizaría más los recursos digitales en mi aula" (Sujeto 10). Además, es importante destacar que "los docentes no somos técnicos de mantenimiento tecnológicos, tenemos algunos conocimientos, sí, pero a nivel usuario. Por ello es fundamental la presencia de alguien en los centros educativos que realice estas labores de mantenimiento para poder emplear estos dispositivos de manera frecuente en nuestras clases" (Sujeto 3).

Antes de terminar con las aportaciones de este apartado en concreto se hace necesario mencionar una premisa en la que la muestra de participantes ha vuelto a coincidir en su totalidad. En esta ocasión, hace referencia directa al tiempo necesario de preparación previa que el empleo de estos recursos necesita. Los docentes participantes afirman que

> "hace falta demasiado tiempo de preparación en casa para poder utilizar estos recursos porque primero tienes que aprender tú, como se usan y luego ver si las posibilidades didácticas que ofrecen son las que necesita tu grupo-clase en concreto" (Sujeto 6).

En este sentido, algunos mencionan que

> "la excesiva burocracia presente en el sistema educativo más el alto número de horas de docencia, hacen que apenas se tenga tiempo para preparar materiales y recursos necesarios y menos aún, si estos requieren de más tiempo para su uso, como es el caso de los digitales" (Sujeto 9).

Por estas razones, todos los docentes insisten en la idea de que, en caso de contar con más tiempo para invertir en la preparación de la incorporación de recursos digitales en el aula de música, los emplearían con mucha mayor asiduidad. Pero "*es importante que ese tiempo no sea*

siempre y constanmente restado del tiempo de ocio personal que, a día de hoy, según mi opinión, es el único del que dispongo para llevarlo a cabo" (Sujeto 5).

4.3. Formación docente

En este apartado, se recuerda, se hace referencia a dos elementos en concreto. Por un lado, a las aportaciones en lo que a formación inicial sobre el uso de materiales digitales en concreto y, por el otro, sobre la formación disponible para aprender e incluirlos en el aula de educación musical. En este sentido, en lo referente a la formación inicial, el grueso general de la muestra afirman que

> "no han recibido la suficiente en las etapas universitarias" (Sujeto 6), a lo que añaden que "gran parte de los conocimientos que tienen al respecto son de adquiridos de forma autodidacta" (Sujeto 1),
>
> "fruto de pasar horas delante de los equipos informáticos intentando averiguar los funcionamientos y a través de meros tutoriales de plataformas como YouTube" (Sujetos, 3 y 8).
>
> "También aprendemos entre nosotros, es decir, nos ayudamos lo que podemos en pequeños huecos que encontramos en el colegio" (Sujeto 7).

En este sentido, se vuelve a recalcar, en este aspecto, el tiempo necesario para el correcto uso, incorporación y conocimiento de materiales a través de las Tecnologías y de Información y de la Comunicación. Aunque, también, algunos sujetos aportan que, a ellos, especialmente, no les cuesta invertir tiempo en aprender a utilizar estos recursos de tipo digital puesto que, la tecnología es algo que les gusta y que está muy presente en su día a día (Sujetos 2,7 y 10).

Por otra parte, en lo referente a la formación disponible para el aprendizaje de estos recursos digitales, los docentes entrevistados afirman en su mayoría que la forma en la que aprenden es a través de la exploración del recurso en sí y de sus posibilidades dentro del aula de educación musical, aunque "*evidentemente es algo que requiere tiempo del que no siempre se dispone, de hecho, se dispone muy poco de él*" (Sujeto 7). Dentro de esta exploración autónoma incluyen la búsqueda y visualización de tutoriales en diferentes plataformas en abierto, tales como

YouTube y Redes Sociales, principalmente, tal como se mencionaba en las líneas anteriores.

En conclusión, es interesante mencionar la premisa de que, el profesorado entrevistado no menciona, en ninguno de los casos la presencia de cursos de formación, conferencias, libros y otros materiales similares como manuales de consulta y aprendizaje frecuentes sino, únicamente el formato video con la finalidad de

> "aprender lo más rápido posible un funcionamiento básico del recurso y poder utilizarlo en el aula sin que lleve mucho tiempo de preparación previa" (Sujeto 4).

5. DISCUSIÓN

Sin duda alguna, las aportaciones recopiladas en las entrevistas realizadas al total de la muestra de participantes conllevan una serie de puntos concretos que fomentan este apartado de la investigación.

Para empezar, el que nos encontramos en la actualidad impartiendo clase a alumnado categorizado como nativo digital es una absoluta evidencia. Este alumnado presenta un contacto directo desde edades cada vez más tempranas (Serrano, 2017). Desde el año 2010 autores como Prensky los denomina de esta manera "puesto que todos han nacido y se han formado utilizando la particular lengua digital de juegos por ordenador, video e Internet" (Prensky, 2010, p.6). En este sentido, autores como Prensky, 2010, p.6aseguran que la inmersión tecnológica en la que vivimos hacen que haya que sea imprescindible tenerlas en cuenta para despertar motivación en el alumnado puesto que esta siempre procede del empleo de aquello que nos rodea, que está presente en la sociedad y en el entorno próximo y que, por ello, el alumnado se siente atraído. Además, la individualización del alumnado y la diversidad del mismo es una realidad latente para la que los docentes de todas las especialidades deben estar preparados. De esta manera, gracias a la incorporación tecnología en las aulas se huye del empleo del concepto tradicional de enseñanza valorando un proceso de aprendizaje basado en las necesidades e intereses de cada uno de los alumnos/as (Angulo Mendoza, 2021). Además, en este sentido, autores como Gardner insisten en que "la irrupción de las

Nuevas Tecnologías nos obliga a educar a los niños de una manera distinta" (Gardner y Nesi, 2012, p.19).

En todo lo referente a la importancia y valor añadido que presenta la incorporación en el aula de educación musical de este tipo de materiales de índole digital, el total de la muestra entrevistada muestra su acuerdo, sin mostrar atisbo de duda alguna, pero si se hace necesario reflejar algunas cuestiones. Por un lado, parte de la muestra hace mención directa a la importancia de seleccionar cuidadosamente estos materiales y la finalidad de los mismos. Así, refieren que no se trata de ofrecer dispositivos electrónicos a los alumnos/as, sino que la tecnología sea empleada como un recurso atractivo que acerque alumnado de una forma motivadora a adquirir los aprendizajes.

Por otro lado, mención por unanimidad del grupo resulta todo lo referente a la palabra tiempo. Tiempo necesario para aprender a utilizar y poder incorporar en el aula estos materiales, tiempo que, evidentemente, debe contarse de aquel que no está destinado a la docencia directa con el alumnado y a la atención de burocracia educativa de diversa índole. Tiempo, que el grupo completo que conforma la muestra, menciona necesita y no siempre tiene. Esta premisa resulta, sin duda, motivo de discusión profunda puesto que, según sus aportaciones, no se está empleando el tiempo y el esfuerzo suficiente, quizá, en el lugar correcto. Además, en lo referente al tiempo también resulta el invertido, de forma obligatoria, si se quiere utilizar los recursos tecnológicos disponibles y estos no presentan un mantenimiento y seguimiento adecuados. Se recuerda que parte de la muestra refiere esta situación como un impedimento directo del empleo de la tecnología en las enseñanzas de música en sus respectivos centros educativos.

Finalmente, mencionando las ideas recopiladas referentes a la formación docente al respecto para el conocimiento y empleo de estos materiales didácticos de tipo digital resulta una cuestión que conlleva a discusión el que los docentes entrevistados empleen en su totalidad tutoriales en formato vídeo de plataformas en abierto. Realmente aquí podría incorporarse la duda de ¿es que estos materiales digitales no incluyen manuales de ayuda lo suficientemente claros? O ¿es que estos manuales no están en acceso abierto y no son accesibles? Por otro lado, también

resulta necesario comprender que, la sociedad del conocimiento en la que vivimos, dónde todo va deprisa y no hay tiempo para detenerse, todo aquello que sea presentado de forma rápida, visual y sencilla es bienvenido. Por ello, un tutorial breve y en formato vídeo es un recurso interesante y susceptible de ser empleado de forma inmediata para el proceso de aprendizaje de los materiales digitales en educación musical.

6. CONCLUSIONES

Resulta evidente comenzar este apartado mencionando de nuevo la premisa de que la inclusión de las Tecnologías de la Información y de la Comunicación es una realidad en la sociedad actual y dentro de la educación en particular. En este sentido, en los centros públicos de la comunidad autónoma de Andalucía existen dispositivos electrónicos conectados a Internet que permiten el acceso a multitud de recursos didácticos digitales de todo tipo. Gracias a ello, el profesorado cuenta con diversas posibilidades de encontrar el más adecuado en función de las características concretas del contexto donde imparte clase, del grupo-clase en sí y de la individualización del alumnado. Todo ello, con la finalizad de conseguir un proceso de enseñanza-aprendizaje más satisfactorio.

En general, la muestra de participantes tenida en cuenta en este proceso de investigación se muestra absolutamente receptivo a la inclusión en las aulas de educación musical de este tipo de recursos, mencionando, sobre todo, el alto grado de atención y motivación que despiertan en el alumnado. Sin embargo, por unanimidad también, la principal limitación que presentan es el tener que disponer de las instalaciones tecnológicas del centro y de los dispositivos concretos. Esto es, así pues, como se ha mencionado en líneas anteriores, no suelen tener el mantenimiento necesario para su correcto funcionamiento. En este sentido, los docentes manifiestan su disconformidad con el uso de tecnología en sus aulas debido a que, en demasiadas ocasiones, les hace perder más tiempo que el que les hace ganar. Tiempo que, no se emplea en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la asignatura, sino que se utiliza para intentar

poner a punto los dispositivos electrónicos (algo que no tiene por qué conseguirse siempre).

Por otro lado, es necesario mencionar también lo relacionado con la formación docente en este aspecto en concreto. La formación en el uso de este tipo de materiales debería ser tanto inicial como permanente. Inicial para poder contar con unos conocimientos de partida que sean útiles y aplicables a las aulas desde el primer momento; y, permanente, pues este tipo de recursos basados en la tecnología digital, se encuentran en constante evolución y desarrollo, por lo que, actualizarse en su utilización y posibilidades, resulta una tarea fundamental.

Los dos elementos mencionados han sido factores clave, fundamentales en el proceso de este trabajo pues han marcado importantes limitaciones en el mismo. Realmente resulta complicado poder concluir con respecto al uso e incorporación de este tipo de materiales digitales en las aulas de educación musical de los centros docentes públicos de la comunidad Autónoma de Andalucía. Esto es así, puesto que el escaso mantenimiento de los dispositivos y de las redes de conexión y la poca formación inicial e incluso, permanente, por parte del profesorado, son consecuencia directa del escaso uso de estos materiales digitales.

La principal línea de investigación que se propone y plantea para el futuro es el incorporar una formación para diversos recursos materiales de esta tipología en concreto y su implantación y seguimiento en el aula. Se propone el realizar un estudio comparativo entre grupos con su utilización con grupos de control que empleen el método tradicional de enseñanza-aprendizaje. Las posibles diferencias existentes en la asimilación de los contenidos por parte de los grupos puede derivar en interesantes conclusiones de investigación de tipo cualitativo y de tipo cuantitativo. Además, al proporcionar los materiales digitales concretos pueden evitarse estudios más generalistas y sesgos de investigación.

Finalmente, antes de terminar este apartado, sería correcto mencionar que el emplear una muestra mayor de participantes en el estudio posterior propuesto sería algo muy recomendado para poder recopilar resultados tangibles de evaluación.

8. REFERENCIAS

AREA, M. (2016). Guía de evaluación para el Estudio I. Análisis de la oferta de los recursos educativos en línea para el profesorado de educación primaria. Proyecto Escuel@ Digit@l (EDU2015-64593-R), financiado por el Plan Estatal de I+D+i.

ANGULO-MENDOZA, G.A (2021). La microcertificación digital y su integración a las titulaciones tradicionales en Canadá. Una revisión de la literatura. En Colomo Magaña, Ernesto; Sánchez Rivas, Enrique; Sánchez Vega, Elena; Cívico Ariza, Andrea (ed.), Actes du 8° Congreso Internacional de Buenas Prácticas con Tic. La tecnología educativa hoy (p. 690-694). Málaga, España: UMA editorial, Coll. "Publicaciones Institucionales ", n. 30.

CEPEDA, O., GALLARDO, Mª I., & RODRÍGUEZ, J. (2017). La evaluación de los materiales didácticos digitales. RELATEC, Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa, 16 (2), 79-95. Recuperado a partir de https://relatec.unex.es/article/view/3055

ESPIGARES, M. J., GARCÍA, R., & REBOLLO, Mª A. (2014). El discurso del profesorado de educación musical en la innovación educativa con TIC: posicionamientos en la evaluación del software Tactus. Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical, 11, 1-16. Recuperado a partir de https://revistas.ucm.es/index.php/RECI/article/view/43054

GARDNER, S., y NESI, H. (2012). A classification of genre families in university student writing. Applied Linguistics. 34(1), 25-52. Doi:10.1093/applin/ams024

GÓMEZ-GALÁN, J. (2020). Media education in the ICT era: Theoretical structure
for innovative teaching styles. Information, 11(5), 276. https://doi.org/10.3390/info11050276

HERNÁNDEZ, R., FERNÁNDEZ-COLLADO, C., & BAPTISTA, P. (2010). Metodología de la investigación. México: Mc Graw Hill.

JENSEN, J. B., & JANKOWSKI, N. W. (1993). Metodologías cualitativas de investigación en comunicación de masas. Barcelona: Bosch.

LÓPEZ, N. (2017). Necesidades del profesorado especialista de Música de los centros de Primaria de Castilla La Mancha. LEEME. Lista Electrónica Europea de Música en la Educación, 39, 74-102. Recuperado a partir de http://musica.rediris.es/leeme/revista/17lopez.pdf

MARCELO, C. (Ed.) (2001). Aprender a enseñar para la Sociedad del conocimiento. Complutense de Educación, 12 (2), 531- 593. Recuperado a partir de http://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/viewFile/RCED01012205 31A/16749Revista

PÉREZ, G. (1994). Investigación cualitativa. Retos e Interrogantes. II. Técnicas y análisis de datos. Madrid: La Muralla.

PRENSKY, M. (2010). Nativos e inmigrantes digitales. Cuadernos SEK 2.0. https://www.marcprensky.com/writing/Prensky-NATIVOS%20E%20INMIGRANTES%20DIGITALES%20(SEK).pdf

TÓJAR, J. C. (2006). La investigación cualitativa: comprender y actual. Madrid: La Muralla.

YAZAN, B. (2015). Three Approaches to Case Study Methods in Education: Yin, Merriam, and Stake. The Qualitative Report, 20 (2), 134-152. Recuperado a partir de http://nsuworks.nova.edu/tqr/vol20/iss2/12

"*EMOCIONA-TIC*" APRENDER APRENDIENDO CON NUESTROS MAYORES. UNA EXPERIENCIA EDUCATIVA UNIVERSITARIA DESDE LA INVESTIGACIÓN ACCIÓN PARTICIPATIVA

JOANA CALERO PLAZA
Universidad Católica de Valencia

ROCÍO FERNÁNDEZ PIQUERAS
Universidad Católica de Valencia

1. INTRODUCCIÓN

Este capítulo explica los resultados de la percepción del estudiante en la efectividad del uso de metodologías de investigación y participación colaborativa, a partir de una experiencia educativa innovadora llevada a cabo en la Universidad Católica de Valencia (UCV). En concreto, se trata de un proyecto interdisciplinar que se ha denominado: "Gest_Emo_Tic_3ª_Edad: Gestión de las emociones a través de las TIC en las personas mayores", desarrollado en la Facultad de Magisterio y Ciencias de la Educación de dicha universidad, por profesoras y estudiantes del Grado de Educación Social, personas mayores y profesionales de diferentes instituciones para la tercera edad en la Comunidad Valenciana.

La idea de este proyecto surge ante dos planteamientos latentes en la sociedad actual, por una parte, la necesidad de paliar la soledad de nuestros mayores, aumentado los recursos emocionales y digitales, y, por otro lado, conseguir mayor implicación del alumnado universitario en su propio proceso de formación, aumentando su capacitación para ejercer la profesión de educadores sociales.

1.1. Colectivo de mayores y competencias digitales

El proyecto que se ha realizado pretende conseguir que, las personas mayores de 65 años, que se encuentran en continuo aprendizaje en referencia a las nuevas formas de relacionarse gracias a la tecnología, sean capaces de desarrollar ciertas habilidades digitales al mismo tiempo que favorecen sus competencias emocionales, su inclusión digital, y, por tanto, que disminuya el aislamiento social que está presente en la vida de una gran mayoría de nuestros mayores.

En 2020, se registra que la proporción de personas de la tercera edad representa el 6,1% de la población general en España, siendo uno de los países de la Unión Europea con mayor tasa de personas mayores (Pérez et al., 2020). Además, nos encontramos en una sociedad en la que la condición de ser y vivir con la tecnología requiere de sus ciudadanos la adquisición de nuevas competencias digitales. La integración de las tecnologías en la sociedad pretende dar solución a problemas concretos, como la interconectividad y el procesamiento veloz de cantidades ingentes de datos, así como la digitalización de todos los sectores profesionales, sociales, económicos, formativos y de ocio (Polo, 2020). La crisis sanitaria vivida a causa de la COVID-19 ha acelerado esta transformación hacia una sociedad en red, donde nadie debe quedarse atrás, es decir, se debe garantizar una transición digital inclusiva (Migueláñez et al., 2022). La formación continua digital hoy en día es imprescindible, se impera la necesidad de estar comunicados desde cualquier parte del mundo y a cualquier hora o momento. Sin embargo, para el colectivo de las personas mayores puede ser un factor social con condiciones negativas si son incapaces de comunicarse de esta forma, cerrándose así para ellos muchas oportunidades. Pese a que la inclusión digital en las personas mayores es un tema especialmente nuevo, el proceso de aprendizaje y alfabetización digital para los mayores es un derecho que debe garantizarse en nuestra sociedad (Landinelli et al., 2020).

Las personas mayores son especialmente vulnerables ante las oportunidades que ofrece la digitalización (Quintero et al., 2022). Si sumamos las consecuencias de la pandemia en este sector, como la soledad, ansiedad, tristeza o incertidumbre entre otras, tenemos la responsabilidad

desde la Universidad, tanto moral como civil, de realizar acciones que mejoren sus competencias emocionales, favorezcan su inclusión digital y disminuyan el aislamiento social. Las TIC aportan ventajas a las personas mayores, más allá de la comunicación, permiten acceso a información relevante, aprender habilidades nuevas, desarrollar acciones necesarias de la vida cotidiana (acceder a su pensión, conseguir cita en el médico…), aumentar la creatividad y la participación activa en su comunidad, entre otras, favoreciendo así la sociabilización, aspecto fundamental en este colectivo.

La visibilización de las personas mayores en el espacio público, así como conseguir mayor participación social, pasa entre otros, por generar espacios de formación que hagan posible ponerse al día con los diferentes entornos digitales; entornos que resultan imprescindibles para que los mayores puedan continuar con sus rutinas cotidianas con total autonomía. En su estudio, Menza (2021), desmonta los mitos o estereotipos sobre la formación en contenidos digitales de las personas mayores. Este estudio pone de manifiesto que, pese a que los mayores no suelen ser autónomos al inicio de involucrarse con las tecnologías, con el uso, pierden el miedo y llegan a interactuar de forma positiva con ellas, aumentado la accesibilidad y comunicación, así como el bienestar individual y grupal que su uso conlleva.

1.2. La Innovación Educativa en la Universidad

Otro de los retos que plantea este proyecto es conseguir que el proceso de aprendizaje y formación de los futuros educadores sociales logre una educación inclusiva, equitativa, de calidad y capaz de afianzar tanto las competencias profesionales como sus competencias personales. Se parte de la idea planteada por la UNESCO en el trabajo desarrollado El futuro del Aprendizaje (2015): "Replantearse la pedagogía para el siglo XXI es tan indispensable como identificar las nuevas competencias que las y los estudiantes de hoy en día necesitan desarrollar", siendo uno de los ejes fundamentales para conseguirlo en el 2030, la innovación educativa." La innovación y las tecnologías deben aprovecharse para fortalecer los sistemas educativos, difundir el conocimiento, proporcionar acceso a la información, promover la calidad y el aprendizaje efectivo

además de brindar servicios de manera más eficiente, tal y como aparece en el documento Education 2030: Declaration and Framework forAction.

Entendemos la innovación educativa tal como la plantean Fidalgo et. al (2019), como aquellos cambios que se deben realizar en el aprendizaje y en la formación para obtener mejores resultados. La innovación educativa requiere conocer y analizar nuevos modelos de enseñanza-aprendizaje, las necesidades del alumnado y la adecuación de los contenidos a las continuas transformaciones sociales. En este escenario el docente debe ser un motor que favorezca que el alumnado se cuestione todo lo que aprende, dotándolo de sentido y con capacidad para transferir el conocimiento a los contextos reales con los que deberá enfrentarse (Fernández-Piqueras et. al, 2020).

1.2.1. Las metodologías participativas: Investigación-Acción Participativa (IAP)

Para abordar este proyecto de innovación educativa, apostamos por metodologías activas. Tal como apunta Aiche (2011) estas nos ayudan a la construcción del conocimiento, buscando formar a los estudiantes en habilidades sociales (comunicación, resolución de conflictos, creatividad…), que desarrollen la autonomía personal, así como la capacidad para trabajar con equipos multidisciplinares. En concreto se utilizó el método investigación-acción participativa (IAP), que, en palabras de Martínez (2006) es el primer paso para la transformación social, mediante la implicación de diferentes grupos sociales involucrados, cuyo objetivo común es la generación de un nuevo conocimiento a partir de la propia experiencia. Además, con la finalidad de conseguir desarrollar una investigación científica que considere una situación concreta planificada y tenga como base las investigaciones científicas de carácter social (Sirvent y Rigal, 2014).

La IAP es aconsejable si se busca obtener una información más completa y una mayor comprensión de los datos obtenidos, recomendando para ello emplear un método mixto (Benito et. al, 2021). Aplicar la IAP, conlleva centrar el proceso en las diferentes actividades propuestas y hacer que los contenidos que siguen estando presentes, cobren sentido

en el contexto de las actividades (Gros, 2011). Permite la integración de conocimiento y práctica pre-profesional, que los participantes se impliquen, conozcan, entiendan, cambien y transformen la realidad que es objeto de estudio.

1.2.2. Universidad y Comunidad

Un proceso de calidad educativa contempla la relación entre la universidad y la comunidad de la cuál forma parte, debido a la responsabilidad social que las universidades tienen en el entorno comunitario en el que convivien. Tal como afirman Escorcia y Barros (2020), "como centros del saber, se caracterizan por producir, difundir y aplicar conocimientos, a través de las investigaciones realizadas en múltiples disciplinas por profesores, estudiantes y otras instituciones" (p.85), todo ello con el objetivo de conseguir transformar el entorno social en el cuál se encuentran.

La universidad, como lugar de investigación y de docencia, debe constituirse en un generador de capital social para las comunidades (Guerrero-Valverde y Calero-Plaza, 2013). Objetivo que el desarrollo de este proyecto con la aplicación de la IAP persigue. Al formar al alumnado en entornos de aprendizaje diseñados de manera muy próxima a los entornos reales profesionales, realizando intervenciones socioeducativas en contextos socio-comunitarios; aumentando así, su capacidad de desarrollo personal y social, su integración y participación en la comunidad en diferentes ámbitos sociales, además de relacionarse con diferentes profesionales.

La formación del alumnado debe asumir nuevos retos: colaboración, trabajo en red, aprendizaje activo, trabajo por proyectos, formación a la largo de la vida, investigación acción en el medio, o trabajo por competencias, entre otros. Nos encaminamos hacia un nuevo modelo de aprendizaje más basado en la práctica, que surge de la participación y la colaboración con otros (Rekalde et.al, 2012).

1.2.3. Universidad y Relaciones Intergeneracionales

Otro aspecto a destacar del proyecto desarrollado es "Aprender Aprendiendo", este constructo hace referencia directa a las relaciones

intergeneracionales que se han establecido entre el alumnado y las personas mayores; relaciones intergeneracionales entendidas estas como, por un lado la definición de la OMS, el conjunto de acciones tanto formativas, como emocionales que permiten dar y recibir de manera recíproca entre el alumnado y los mayores, (OMS, 2002); y por otro, recomendaciones recientes sobre el envejecimiento activo y la necesidad de reconocer y fortalecer la solidaridad entre generaciones, teniendo en cuenta las necesidades particulares de los mayores y de los jóvenes, alentando las relaciones entre ellos (Mendizábal, 2018).

La universidad actual contribuye desde la formación, investigación y el desarrollo científico, tecnológico, económico y social de la comunidad en que se encuentra. Siendo una de sus funciones, la formación al alumnado para su integración en entornos sociales que les permitan ser agentes de transformación social (Aburto, 2022). Es por ello, que los diferentes proyectos de innovación educativa deben exigir la cooperación de otros agentes (universidad, instituciones publicas o privadas, asociaciones…). En esta línea se señalan algunas estrategias en el Informe Mundial sobre el Edadismo (2021), como, por ejemplo: "Intervenciones educativas en todos los niveles y tipos de educación, desde la escuela primaria hasta la universidad, y en contextos educativos formales y no formales". Ya que, como dicho informe afirma, las intervenciones de contacto inergeneracional pueden reducir los prejuicios y estereotipos intergrupales.

2. OBJETIVOS

2.1. Objetivo General 1

El primer objetivo general de esta investigación es analizar si los estudiantes universitarios mejoran la percepción de su aprendizaje tras un proceso de intervención sobre TIC y Emociones Positivas con personas mayores, basado en investigación acción participativa (IAP).

Por tanto, en este primer objetivo general, nuestro propósito se centra en:

- Determinar el nivel de percepción del aprendizaje del estudiantado universitario antes y después de la intervención.
- Comprobar si los estudiantes universitarios han mejorado sus percepciones de aprendizaje realizando un proyecto colaborativo basado en metodología IAP.
- Analizar la influencia del sexo en relación con las mejoras en los aprendizajes realizados.

2.2. Objetivo General 2

El segundo objetivo general que se plantea en este estudio es analizar de manera cualitativa la transferencia de conocimiento realizada y el valor del aprendizaje intergeneracional.

Para lo cual, este segundo objetivo general, se desglosa en:

- Implementar un taller de intervención socioeducativo en centros de mayores sobre competencias digitales y competencias emocionales.
- Recabar información en los centros de mayores sobre la experiencia de intervención realizada por los estudiantes.
- Discutir en foro abierto con los participantes en la experiencia (profesional del centro, mayores y estudiantado), sobre el valor de los aprendizajes realizados y recibidos.

3. METODOLOGÍA

El diseño básico de investigación es un diseño pre-experimental con enfoque cuantitativo sobre pretest y postest, sin grupo de control, basado la percepción de aprendizaje del alumnado antes y después de la intervención innovadora realizada. También se propone una metodología cualitativa a través de grupos focales para reunir a los participantes en pequeños grupos y responder a preguntas previamente diseñadas de manera controlada.

Este enfoque de trabajo a través de una metodología mixta, tanto cuantitativa como cualitativa es necesario para una mejor comprensión del problema de investigación planteado.

3.1. Contexto y Participantes

La experiencia educativa se ha llevado a cabo con estudiantes de grado de la Universidad Católica de Valencia "San Vicente Mártir". Ha sido realizada durante los meses de septiembre a diciembre del curso 2022-23. Esta experiencia se enmarca en la VI Convocatoria de proyectos de innovación docente y premios a la Innovación de dicha universidad, que tiene entre sus objetivos promover la mejora continua de la docencia universitaria generando equipos que desarrollen experiencias innovadoras para la mejora del proceso de aprendizaje del estudiante. En concreto, se ha realizado un proyecto interdisciplinar colaborativo entre dos asignaturas de segundo curso del Grado de Educación Social: Intervención en la Tercera Edad y Tecnología de la Información y la Comunicación.

Este proyecto colaborativo ha dado como resultado un Taller de Intervención que consta de tres fases. Una primera de diseño del taller y aprendizaje teórico desde las asignaturas implicadas. Una segunda de intervención, con la puesta en práctica de tres sesiones en los centros de mayores mediante la investigación-acción participativa, de manera que, al terminar cada sesión se analizaba desde las asignaturas para poder modificar o reajustar lo necesario de la siguiente sesión. Por último, al finalizar el taller tuvo lugar una tercera fase de exposición global y reflexión sobre los resultados obtenidos.

En el mes de septiembre, antes de poner en práctica el proyecto, se les suministró el Cuestionario de Efectividad del Uso de Metodologías de Participación Activa (2015) y al finalizar, en el mes de diciembre, se les realizó el mismo cuestionario, para comprobar la mejora en la percepción del aprendizaje.

El muestreo se ha seleccionado por conveniencia, siendo los estudiantes de las asignaturas implicadas en el proyecto. El total de participantes ha sido de 51, con un rango de edad de 18 a 25 años, con el 84,31% mujeres y el 15,68% hombres. El alumnado participó de manera voluntaria en el

proyecto de intervención, una vez cumplimentado el documento de consentimiento, a modo de contrato de participación, que se les suministró con la siguiente información: explicaciones pertinentes, datos identificativos, la aceptación y compromiso de realización y, por último, la firma. Los estudiantes se agruparon por equipos de trabajo, 8 equipos, con roles bien definidos desde el primer momento, para garantizar una buena organización y desempeño de las tareas a realizar durante el proyecto. Respecto de los centros de mayores, el muestreo ha sido intencionado, elegido a conveniencia de los estudiantes y obteniéndose al final un total de 8 centros de mayores participantes, correspondiéndose con 5 residencias y 3 centros de día. En cada centro se constituyeron grupos de entre 8 y 15 participantes mayores, formando finalmente una muestra de 87 mayores.

La intervención respetó las normas éticas requeridas en toda investigación como: consentimiento informado en los centros, derecho a la información, protección de datos personales, autorización de derechos de imagen, garantía de confidencialidad y no discriminación.

3.2. Instrumentos

Para medir la percepción de aprendizaje antes y después de la intervención socioeducativa en el centro, se utilizó el Cuestionario de Efectividad del Uso de Metodologías de Participación Activa (CEMPA), validado por los autores del mismo en la Universidad de Sevilla (Carrasco et al., 2015), para ello, utilizaron el Análisis Factorial Exploratorio y el Análisis Factorial Confirmatorio. Este estudio, reveló que el instrumento es válido y adecuado para medir la percepción que tienen los estudiantes sobre habilidades y capacidades adquiridas a través de metodologías de participación activa que involucran a estudiantes en el diseño de tareas, resolución de problemas, toma de decisiones, actividades de investigación, habilidades de interacción con personas con diversidad cultural e intelectual, o, aprendizaje con autonomía, entre otras cuestiones. Por lo que se considera un instrumento que proporcionará resultados óptimos y que se ajustan al propósito de nuestro estudio.

Consta de 25 ítems, valorados en una escala de puntuación de menor a mayor de 1 a 5. Los ítems del cuestionario utilizado se agrupan acorde

a competencias generales o específicas de las metodologías participativas en 4 dimensiones, según puede verse en la Tabla 1.

TABLA 1. *Ítems del Cuestionario de Efectividad del Uso de Metodologías de Participación Activa (CEMPA), utilizado en el PRE y POST de este estudio, agrupado por competencias.*

DESARROLLO DE COMPETENCIAS ESPECÍFICAS: Habilidades propias o vinculadas a una titulación: le dan identidad y consistencia social y profesional al perfil formativo.
1. Ayuda a contrastar los conocimientos aprendidos en el aula con su aplicación en situaciones reales
2. Ayuda a salvar la distancia entre teoría y práctica
3. Facilita el aprendizaje de la asignatura
4. Implica a los participantes en su propio aprendizaje
5. Crea una actitud de participación activa
DESARROLLO DE COMPETENCIAS GENERALES: Habilidades necesarias para el empleo y la vida como ciudadano. INSTRUMENTALES: Herramientas para el aprendizaje y la formación.
6. Organización del tiempo
7. Resolución de problemas
8. Toma de decisiones
9. Planificación
10. Uso ordenadores
11. Gestión de bases de datos (búsqueda de información)
12. Comunicación verbal
13. Comunicación escrita
SISTÉMICAS: Relacionadas con la visión de conjunto y la capacidad de gestionar adecuadamente la totalidad de la actuación.
14. Creatividad
15. Gestión por objetivos
16. Gestión de proyectos
17. Estimulación intelectual
18. Delegación
INTERPERSONALES: Capacidades que permiten mantener una buena relación social con los demás.
19. Automotivación
20. Sentido ético
21. Comunicación interpersonal
22. Trabajo en equipo
23. Tratamiento de conflictos
24. Negociación
25. Liderazgo

Fuente: elaboración propia

Nota: Todos los ítems son los originales del cuestionario CEMPA (2015), sin sufrir variación en su descripción, agrupamiento o escala de valoración Likert (1-5), que no se muestra en la tabla para clarificar su lectura en el texto.

Para recabar información sobre el valor de la transferencia de conocimiento realizada, se diseñó un cuestionario "ad-hoc", para la evaluación del taller por parte de los responsables de los centros de mayores. Esta encuesta de satisfacción consta de 10 ítems (9 de escala de valoración ascendente de 1 a 5 puntos), sobre el contenido del taller, adecuación de la metodología empleada y la actitud del estudiante aniversario durante la intervención. Y, un último ítem de respuesta abierta para recoger opiniones y sugerencias de mejora.

Por último, se crearon preguntas concretas y dirigidas, diseñadas "ad-hoc", sobre el taller realizado para generar grupos focales al finalizar el mismo, tanto en los centros de mayores como en la universidad. Este instrumento permitirá de manera cualitativa que los participantes expresen sus opiniones sobre las ventajas y limitaciones del uso de la tecnología por los mayores, así como sobre el estado real de sus emociones antes y después de la experiencia vivida.

4. RESULTADOS

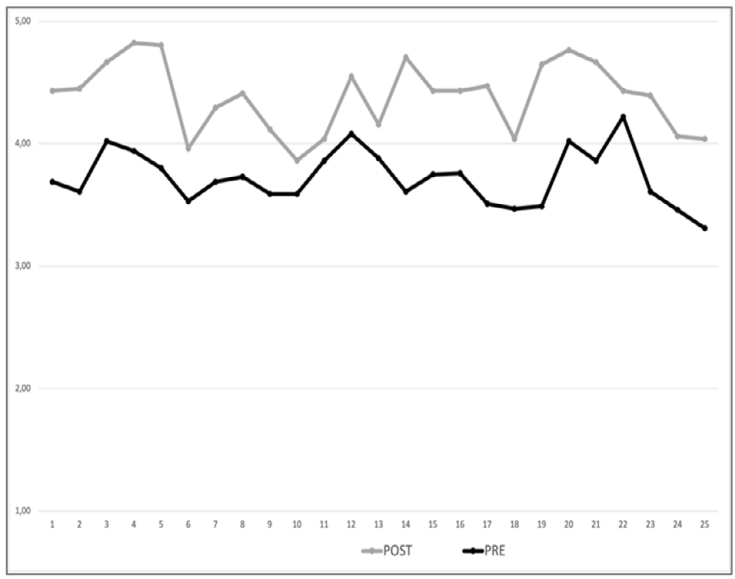
Se presentan en primer lugar el promedio de la percepción de aprendizaje del estudiantado, antes y después de la realización de la intervención, en cada una de las 25 competencias generales y específicas trabajadas al emplearse metodologías participativas (IAP).

Como se puede apreciar en el gráfico 1, todos los indicadores que se miden, ya en el cuestionario PRE (antes de la intervención) superan la escala de 3. Los valores más altos (por encima de 4), hacen referencia a los ítems: 3 "Facilita el aprendizaje de la asignatura" (4,02), 12 "Comunicación verbal" (4,08), 20 "Sentido ético" (4,02) y 22 "Trabajo en equipo" (4,22). El resto de los ítems se mantienen en el análisis PRE en unos valores similares (entre 3,31 y 3,86).

Después de la intervención, tras realizar el análisis POST, se observa que aumentan todos los valores (gráfico 1), estando todos por encima de 4, a excepción de los ítems 6 "Organización del tiempo" (3,96) y 10 "Uso de ordenadores" (3,86), que se sitúan muy cerca de este valor. Respecto de las puntuaciones más altas alcanzadas, casi en la máxima valoración posible, se encuentran los ítems 4 "Implica a los participantes en

su propio aprendizaje" (4,82), 5 "Crea una actitud de participación activa" (4,80) y 20 "Sentido ético" (4,76).

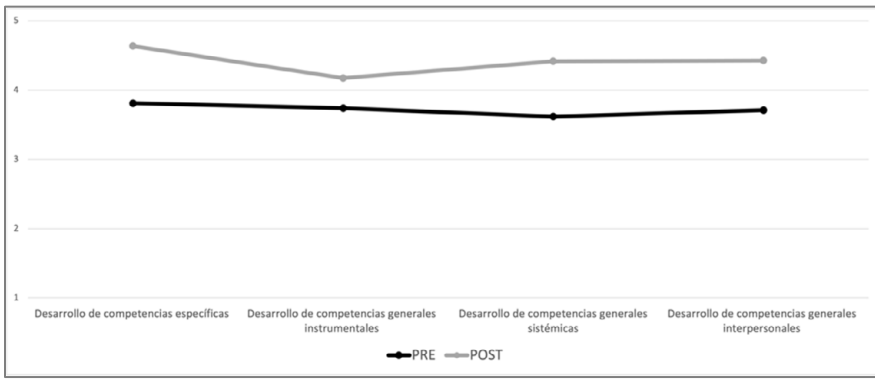
GRÁFICO 1. *Promedio de la Percepción del Aprendizaje antes y después de la intervención*



Nota: Elaborado a partir de los datos obtenidos en el cuestionario CEMPA (2015), antes y después de la realización del Taller socio-educativo. La línea de color más oscuro corresponde a los valores PRE y la de color más claro a los valores POST. Se trata de un promedio estadístico de cada uno de los 25 ítems, obtenidos a partir de las respuestas dadas por los 51 estudiantes participantes.

En todos los indicadores se aprecia una variabilidad alta, con lo cual las respuestas del alumnado son heterogéneas. Después de la intervención, aumentan todos los valores de las cuatro dimensiones competenciales de manera considerada, como se puede verse en el gráfico 2 y en la tabla 2. La dimensión de desarrollo de competencias específicas (ítems 1 a 5) pasa de una media de 3.81 a una de 4.64, siendo la que más mejora; la de desarrollo de competencias generales instrumentales (ítems de 6 a 13), de 3.74 a 4.17; la que hace referencia al desarrollo de competencias generales sistémicas (ítems 14 a 18), de 3.62 a 4.42; y, por ultimo, la de desarrollo de competencias generales interpersonales pasa de 3.71 a 4.43.

GRÁFICO 2. *Promedio de la Percepción del Aprendizaje antes y después de la intervención agrupado por el desarrollo de competencias*



Nota: La línea oscura corresponde a valores PRE y la de color claro a valores POST. Los ítems se agrupan en los 4 bloques de desarrollo de competencias mostrados en tabla1.

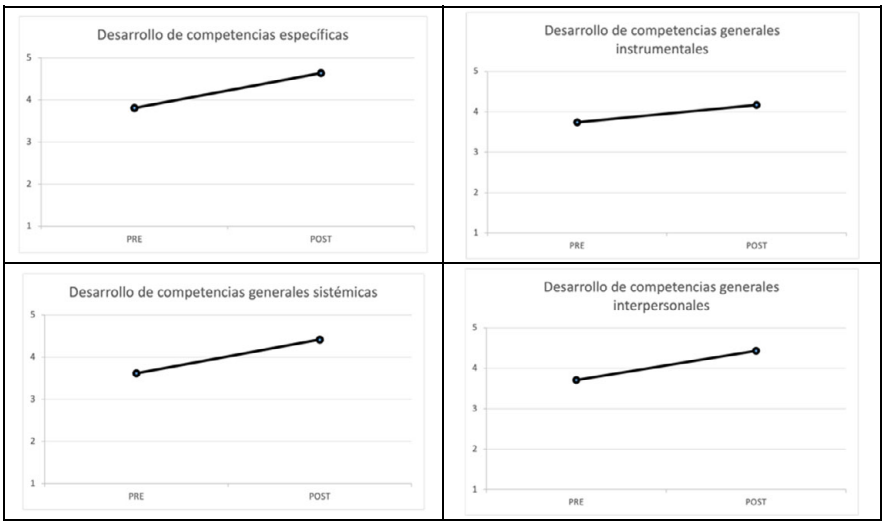
TABLA 2. *Descriptivos Pre y Post de la Percepción del Aprendizaje agrupado por el desarrollo de competencias.*

Variables agrupadas por desarrollo de competencias	**Intervención**	**Media**	**R2**
Desarrollo de Competencias Específicas	PRE	3.81	0.9507
	POST	4.64	
Desarrollo de Competencias Generales Instrumentales	PRE	3.74	0.9302
	POST	4.17	
Desarrollo de Competencias Generales Sistémicas	PRE	3.62	0.9513
	POST	4.42	
Desarrollo de Competencias Generales Interpersonales	PRE	3.71	0.9464
	POST	4.43	

Nota: Valores medios obtenidos a partir de la agrupación de los ítems en competencias, donde R^2 es el coeficiente de determinación o regresión cuadrática entre ambas variables

Si se analiza la tendencia media de crecimiento de las variables a través de los dos momentos de la intervención (PRE y POST), se puede apreciar que, en todos los casos, resulta significativa la tendencia lineal (gráfico 3), con un tamaño del efecto muy elevado en todas ellas (presentado coeficientes de regresión cuadrático próximos al valor 1 en todas las dimensiones).

GRÁFICO 3. *Evolución de la Percepción del Aprendizaje agrupado por el desarrollo de competencias antes y después de la intervención*



Nota: Cada gráfico corresponde con el crecimiento dado entre el pre y el post de los ítems agrupados por competencias.

En relación con la percepción de los estudiantes diferenciado por sexo, si bien es verdad que el porcentaje de participantes mujeres ha sido muy superior (un el 84,31% frente a un 15,68%), se han analizado a nivel descriptivo las respuestas dadas tanto en el pre como en el post, y, dichos valores se recogen en la tabla 3.

TABLA 3 *Descriptivos Pre y Post de la Percepción del Aprendizaje por IAP diferenciado por sexto y agrupado por el desarrollo de competencias.*

Variables agrupadas por desarrollo de competencias	Intervención	Mujeres	Hombres
Desarrollo de Competencias Específicas	PRE	3.87	3.48
	POST	4.65	4.55
Desarrollo de Competencias Generales Instrumentales	PRE	3.80	3.44
	POST	4.17	4.19
Desarrollo de Competencias Generales Sistémicas	PRE	3.70	3.20
	POST	4.40	4.48
Desarrollo de Competencias Generales Interpersonales	PRE	3.80	3.25
	POST	4.37	4.77

Nota: Valores medios obtenidos a partir de la agrupación de los ítems en competencias y diferenciando los valores obtenidos entre hombres y mujeres, tanto en el PRE como en el POST.

A nivel descriptivo las mujeres han promediado con mayor puntuación en todas las dimensiones del desarrollo de competencias antes de la realización de la intervención que los hombres. Sin embargo, después de la intervención en los centros, han sido los hombres quienes han valorado con mayor puntuación el aprendizaje realizado en las dimensiones de desarrollo de competencias sistémicas e interpersonales, y, obteniéndose valores muy iguales a lo promediado por las mujeres en el desarrollo de las otras dos competencias (específicas e instrumentales).

Pasamos a continuación a comentar las valoraciones dadas por los profesionales de los centros de mayores.

FIGURA 1. *Trabajo en pequeños grupos durante una de las sesiones del taller Emo-TIc*

Fuente: Elaboración propia

En todos los centros donde se ha realizado las intervenciones, 5 residencias de mayores y 3 centros de día, los profesionales responsables de los mismos han valorado todos los ítems del cuestionario de satisfacción del taller en su máximas puntuaciones (valor 5). Lo que significa una satisfacción total con los contenidos trabajados en los talleres y adecuación a las circunstancias propias del centro; metodología adecuada (duración de las sesiones y modo de trabajar con los participantes mayores); los equipos de alumnado que han intervenido han dominado las actividades, han expuesto los contenidos con claridad y han motivado y despertado el interés por el aprendizaje en los mayores. El único comentario dado en el último ítem de respuesta abierta ha sido la sugerencia de mejora dada en un grupo para trabajar todas las actividades en pequeños círculos para una mejor comprensión de estas (figura 1).

Respecto de los grupos focales realizados tanto en los centros de mayores como en la universidad al finalizar el taller, las respuestas obtenidas han sido variadas. Aunque el denominador común en todas ellas ha sido

la satisfacción de haber compartido estas horas de formación en ambas direcciones, por una parte, desde los mayores la gratitud del aprendizaje recibido en el uso de dispositivos móviles; y por parte de los estudiantes, sorpresa y satisfacción de conocer mejor el colectivo de mayores, así como el poder poner en práctica aprendizajes teóricos recibidos en la en la universidad en un contexto de intervención real.

Algunas de estas respuestas, por parte de las personas mayores, han sido:

> "El tiempo que paso con vosotros es especialmente agradable y además el estar con más gente anima y ayuda."
>
> "Me ha gustado mucho. Sois unas personas muy especiales para motivar a las personas mayores. Gracias, gracias y mil gracias."
>
> "He pasado unos días muy especiales y agradables y me siento orgulloso de lo que he aprendido de todos vosotros."

Mientras que, respuestas dadas por parte de los estudiantes, han sido:

> "Hemos podido ver en primera persona los aprendizajes de las asignaturas y poner en practica técnicas aprendidas este año y el anterior."
>
> "Nos ha ayudado a experimentar lo gratificante y necesaria que puede ser esta profesión y aunque no todos queramos trabajar con la tercera edad, los que al principio experimentaban rechazo a este colectivo lo han perdido."
>
> "Ha sido un proyecto muy importante para nosotros ya que hemos tenido nuestra primera toma de contacto con una residencia de la tercera edad en la que hemos aprendido a dejar a un lado los prejuicios para enseñar a los mayores y sobre todo a aprender de ellos" (figura 2).
>
> "En general todas las personas mayores estuvieron contentas y felices, en ningún momento sintieron vergüenza, tristeza, angustia... por el contrario, querían que volviéramos."
>
> "Hemos aumentado la confianza en nosotras después de realizar este taller."

FIGURA 2. *Trabajo intergeneracional en sesión del taller Emo-Tic*

Fuente: Elaboración propia

5. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Al finalizar este proyecto y analizar los resultados obtenidos, podemos discutir sobre dos cuestiones bien diferenciadas: por una parte, la percepción del aprendizaje obtenido por los estudiantes (objetivo general 1), y, por otra, el conocimiento transferido desde el aula universitaria y el aprendizaje intergeneracional realizado (objetivo general 2).

Tal y como se ha indicado en el apartado de resultados, los valores obtenidos antes de la intervención (en el cuestionario pre), ya presentaban valores muy elevados (por encima de la media en todos los ítems del cuestionario). Esto se debe a que el estudiantado estaba informado desde el primer día de clase del cuatrimestre del proyecto interdisciplinar que se iba a realizar desde las dos asignaturas, por lo que la predisposición del alumnado hacia la realización de dicho proyecto, en general, era elevada. Si bien es verdad que todos los ítems fueron evaluados con

puntuaciones muy superiores después de la realización del Taller (cuestionario post), por lo que podemos afirmar que el aprendizaje fue positivo y la percepción de su aprendizaje por parte de todos los estudiantes que participaron en el proyecto aumentó después de la realización del mismo, en concordancia con las conclusiones de estudios precedentes en innovación educativa universitaria con metodologías participativas y colaborativas (Fernández-Piqueras et. al, 2020; Fidalgo et. al, 2019; Rekalde, et. al, 2012; Sirvent y Rigal, 2014). Los dos ítems con menor crecimiento han sido los correspondientes a "Organización del tiempo" y "Uso de ordenadores", que parece lógico debido al alto grado de autonomía y libertad organizativa, que no siempre es bien recibida por los estudiantes y, por otro lado, estas generaciones han trabajado más desde los dispositivos móviles que en ordenadores propiamente.

Respecto de las diferencias del sexo en la percepción de los aprendizajes, cabe señalar, que, pese a no ser representativos los valores obtenidos por tratarse de una muestra intencionada y no poder generalizarse a una población mayor, no dejan de ser valores resaltables. Por una parte, el grupo de estudiantes hombres, han puntuado con menores valores todos los ítems del cuestionario que el estudiantado mujeres, antes de realizarse la intervención en los centros de tercera edad. Sin embargo, al finalizar el proyecto, han sido estos estudiantes hombres los que más han puntuado de nuevo los ítems del cuestionario, es decir, que mejor han valorado el aprendizaje realizado. Esto puede deberse, en primer lugar, a que los estudiantes hombres son más dispersos en general en los aprendizajes magistrales, mientras que su implicación en un proyecto de intervención real les ha exigido compromiso a lo largo de todo el proceso, por lo que su crecimiento en el aprendizaje, participación, diseño de tareas, trabajo en equipo, resolución de problemas, etc., ha sido mayor. Por otra parte, y en concreto en la muestra seleccionada, todos los equipos conformados para este proyecto han sido resolutivos a la hora de trabajar, pero en especial, un grupo formado en su mayoría por estudiantes hombres ha funcionado excepcionalmente como equipo, lo que les ha permitido mayor fluidez en todo el proceso de trabajo y con excelentes resultados, por tanto, pensamos que este buen hacer del equipo se ha

visto reflejado en las puntuaciones individuales dadas por la muestra masculina.

Con relación al análisis del objetivo general 2, la propuesta de intervención planteada cuenta con la ventaja de ser un aprendizaje intergeneracional, donde los mayores y el alumnado han compartido, no solo aprendizaje en el uso de móviles, sino experiencias y aprendizajes de vida. Estas relaciones han conseguido un cambio de actitud del alumnado con respectos a los mayores, ya que muchos no conocían el contexto real de este colectivo en una situación de intervención profesional. También se ha producido un aumento de motivación hacia el aprendizaje por parte de los mayores, en algunas de las residencias participantes, no recibían este tipo de talleres desde antes de la pandemia. Por lo que se han fortalecido las relaciones al acercar puntos de encuentro entre ambas generaciones, se han roto estereotipos y se ha generado un compromiso de trabajo social y ético que va más allá de la intervención realizada, proponiéndose nuevas iniciativas de talleres y voluntariado por iniciativa propia del estudiantado participante.

Para concluir, nos gustaría comentar que, aplicar está metodología y la realización de este proyecto, ha supuesto también un reto para las docentes implicadas, al influir directamente en el éxito de su aplicación factores como: la planificación, organización, control del grupo, o, la comunicación positiva, entre otros. Han tenido que realizarse algunos ajustes debido a imprevistos o situaciones no contempladas, pero igualmente, gracias a la IAP, se han podido resolver de manera satisfactoria. Podemos afirmar que el proyecto desarrollado ha posibilitado un mayor rendimiento, satisfacción y participación tanto del alumnado con las asignaturas implicadas, como un mayor compromiso con su futuro profesional. Además, los estudiantes han sido partícipes de una implicación con el colectivo de personas mayores, consiguiendo con su trabajo desde la universidad una pequeña contribución a visibilizar una realidad, que está sociedad debe prepararse para acoger, respetar e integrar a nuestros mayores, favoreciendo la idea de que todas las edades son necesarias en nuestra sociedad.

6. REFERENCIAS

Aiche, M. (2011). Enseigner le projet d'architecture (Book style). Londres, U.K.: Universitaires Europeénnes, p.108.

Aburto, P. C. (2022). Encuentros Intergeneracionales entre Personas Adolescentes y Personas Mayores como acción participativa hacia una sociedad sin edadismo. Revista Chilena de Fonoaudiología, 21(2), 1-16.

Benito, H., Llop, E., Verdaguer, M., Comas, J., Lleonart, A., Orts, M., Amadó, A., y Rostan, C. (2021). Multidimensional research on university engagement using a mixed method approach. Educación XXI. 24 (2), 65-96

Carrasco, A., Donoso, J. A., Duarte, T., Hernández, J. J., y López, R. (2015). Diseño y validación de un cuestionario que mide la percepción de efectividad del uso de metodologías de participación activa (CEMPA). El caso del Aprendizaje Basado en Proyectos (ABPrj) en la docencia de la contabilidad. Innovar, 25(58), 125-143 https://doi.org/10.15446/innovar.v25n58.52439

Escorcia, J. y Barros, D. (2020). Gestión del conocimiento en Instituciones de Educación Superior: Caracterización desde una reflexión teórica. Revista de Ciencias Sociales XXVI, (3), 83-97. https://doi.org/10.31876/rcs.V26i3.33235

Fernández-Piqueras, R., Guerrero-Valverde, E., Cebrián-Cifuentes, S., y Ros-Ros, C. (2020). Innovación educativa universitaria y metodologías activas para el aprendizaje de las competencias específicas del grado. Edetania. Estudios y propuestas socioeducativos, (58), 183-200.

Fidalgo, A., Sein-Echaluce, M. L., García, F. J. y Balbín A. M.ª (2019). Método para diseñar buenas prácticas de innovación educativa docente: Percepción del profesorado. V Congreso Internacional sobre Aprendizaje, Innovación y Competitividad. Madrid.

Guerrero-Valverde, E., y Calero-Plaza, J. (2013). El aprendizaje basado en proyectos como base metodológica en el grado de Educación Social. Educación social: revista de intervención socioeducativa.

Gros, B. (2011). Evolución y retos de la educación virtual: construyendo en el siglo XXI. Barcelona, ES: Editorial UOC.

Informe mundial sobre el edadismo (2021). Washington, D.C.: Organización Panamericana de la Salud.

Landinelli J., Morales M. J y Rivoir A. (2020). Personas mayores en contexto de digitalización creciente 2020. La política del Plan Ibirapitá en Uruguay. En Roberto Canales Reyes y Consuelo Herrera Carvajal. Acceso, democracia y comunidades virtuales: apropiación de tecnologías digitales desde el Cono Sur (pp. 273-294). Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO.

Martínez, M. (2006). Ciencia y arte de la metodología cualitativa. Editorial Trillas.

Mendizábal, M. R. L. (2018). Envejecimiento activo: un cambio de paradigma sobre el envejecimiento y la vejez. Aula abierta, 47(1), 45-54.

Menza, A. P. (2021). El uso de las TIC en el proceso de envejecimiento, calidad de vida de los adultos mayores institucionalizados y su impacto en la educación.https://repositorio.ucp.edu.co/bitstream/10785/7348/2/DDMPDH162.pdf

Migueláñez, S. O., Conde, M. J. R., Bartolomé, A., Salinas, J., Esteban, F. J. F., y Peñalvo, F. J. G. (2022). La influencia de la tecnología en la investigación educativa pospandemia. Ediciones Octaedro.

OMS (2002). Envejecimiento activo: un marco político. Revista Española de Geriatría y Gerontología, 37 (2), 74-105

Pérez, J., Abellán, A., Aceituno, P. y Ramiro, D. (2020). Un perfil de las personas mayores en España, 2020. Indicadores estadísticos básicos. Informes Envejecimiento en red, 25, 1-37.

Polo, A. (2020). Sociedad de la Información, Sociedad Digital, Sociedad de Control. Inguruak. Revista Vasca de Sociología y Ciencia Política, 0(68). doi:http://dx.doi.org/10.18543/inguruak-68-2020-art05

Quintero, J., Álvarez, D. y Munévar, F. (2022). Aprendizajes virtuales en contextos urbanos y rurales vulnerables: Grupo Innov-Acción Educativa Grupo Currículo Universidad Empresa–CUE Categoría A de MINCIENCIAS. Editorial Universidad de Caldas.

Rekalde, I., Martínez, B. y Marko, J. I. (2012). Los proyectos interdisciplinares de módulo: Una experiencia innovadora en el Grado de Educación Social. Revista de Docencia Universitaria. Monográfico: Innovaciones en el diseño curricular de los Planes de Estudio, 10 (3), p. 209-237.

Sirvent, Mª T. y Rigal, L. (2014). La investigación-acción participativa como un modo de hacer ciencia de lo social. Decisio, (38), 7-12

UNESCO. (2015). Education 2030. Incheon Declaration and Framework for Action. http://uis.unesco.org/sites/default/files/docu-ments/education-2030-incheon-framework-for-action-implementation-of-sdg4-2016-en_2.pdf

LA EDUCACIÓN UNIVERSITARIA EN MODALIDAD EN LÍNEA COMO TENDENCIA EN EL ECUADOR: UN ANÁLISIS DESCRIPTIVO EXPLORATORIO DE OPORTUNIDADES Y AMENAZAS

GLENDA BLANC PIHUAVE
Universidad Tecnológica Ecotec

GIRALDO LEON RODRIGUEZ
Universidad Tecnológica Ecotec

1. INTRODUCCIÓN

En la educación en línea el Internet juega un papel importante ya que puede llegar a miles de personas sin importar el lugar y tiempo en donde se encuentre el docente y estudiante, además con las habilidades digitales de las nuevas generaciones es el momento de asumir una educación en línea con calidad, aprovechando las tecnologías en línea que aportan una serie de facilidades y que no están disponibles para el estudiante en los ambientes de educación presencial.

Por otra parte, la gran cantidad de datos que dejan los entornos virtuales deben ayudar para identificar características de como aprenden los estudiantes en línea, este campo llamado la analítica del aprendizaje, en las universidades ecuatorianas se encuentra en desarrollo. En lo que respecta al presente artículo proporciona una descripción del contexto ecuatoriano y los actores que intervienen en la educación superior en modalidad línea, así como identificar las oportunidades y amenazas para las universidades.

1.1. EDUCACIÓN EN LÍNEA Y ANALÍTICA DE APRENDIZAJE

En la educación en línea los profesores, alumnos y administrativos puedan interactuar en tiempo real o en tiempo diferido a través de la

plataforma virtual con la que dispone la Universidad (Sims y Kigotho, 2013). Según el Reglamento del Régimen Académico de Educación Superior (CES, 2022) en el artículo 57 la modalidad en línea es aquella en la que los componentes de aprendizaje están mediados en su totalidad por el uso de tecnologías interactivas multimedia y entornos virtuales de aprendizaje.

Para otros autores, la educación en línea está confrontando problemas de calidad por la falta de planificación y control de los aspectos relativos a la planta docente y a las estrategias instrumentadas en el proceso de enseñanza y aprendizaje (de Acosta, 2012; Cegarra, 2013; Briseño, 2014). Además, hay que considerar que los entornos virtuales de aprendizaje guardan las trazas de todos los clics que hacen los estudiantes, lo que supone a las universidades un nuevo desafío para la transición tecnológica a nuevos entornos de Big Data educacionales (Prinsloo, Archer, Barnes, Chetty y Zyl, 2019), y con estos datos modelar el perfil del estudiante para que aprenda a gestionar sus propias actividades curriculares, y hacer frente a los cambios significativos en los procesos de enseñanza y aprendizaje en la universidad (Pérez-Fuentes et al., 2020; Rivera-Muñoz et al., 2020).

En lo referente a la analítica del aprendizaje se han realizado numerosas investigaciones como Aldowah, Al-Samarraie y Fauzy, 2019; Daniel, 2012; Leitner, Khalil y Ebner, 2017; Viberg, Hatakka, Bälter y Mavroudi, 2018. La primera iniciativa fue por parte de Campbel y Oblinger en la que se proponía un modelo de analíticas académicas basado en cinco etapas: capturar, reportar, predecir, actuar y refinar (Campbell y Oblinger, 2007). Otro trabajo de Clow, en el que define el ciclo de las analíticas de aprendizaje en cuatro pasos: estudiantes, datos, métricas e intervenciones (Clow, 2012). Ruipérez-Valiente, J. (2020) en una búsqueda en Google Trends de palabras claves como Learning Analytics, Educational Data Mining y Artificial intelligence in education, se evidencia alto crecimiento sobre este tema.

2. OBJETIVOS

- Describir la evolución de la educación en línea en el Ecuador, así como el contexto universitario con sus actores principales.
- Analizar como la analítica de aprendizaje contribuye en la educación en línea.
- Reconocer las oportunidades y amenazas que tiene la educación superior en el Ecuador.

3. METODOLOGÍA

El presente estudio descriptivo parte de la búsqueda, análisis sistemático y selección de fuentes recuperadas de portales de acceso bibliográfico libre como Dialnet, Latindex y Redalyc a través de los motores de búsqueda Google Scholar, Scopus y Scielo utilizando los descriptores como – educación en línea – analítica de aprendizaje – calidad educativa– tendencia universitaria. Adicional se hizo búsqueda de datos oficiales en páginas de los actores principales de la educación superior del Ecuador. Para la búsqueda y la selección de las fuentes se elaboró una matriz de revisión de artículos científicos (Tabla 1).

TABLA 1. *Revisión de cada artículo*

Título	
Autores	
Año	
Objetivos	
Metodología	
Resultados	
Conclusiones	
Referencias Bibliográficas	

Fuente: Elaboración propia

Los filtros de inclusión fueron la disponibilidad de artículos de revistas indexadas con una antigüedad no mayor a los últimos 10 años y haciendo énfasis en las oportunidades y amenazas que tiene la educación en línea sobre todo en el contexto ecuatoriano. Fueron 45 fuentes bibliográficas consultadas se seleccionaron un total de 26 fuentes que forman

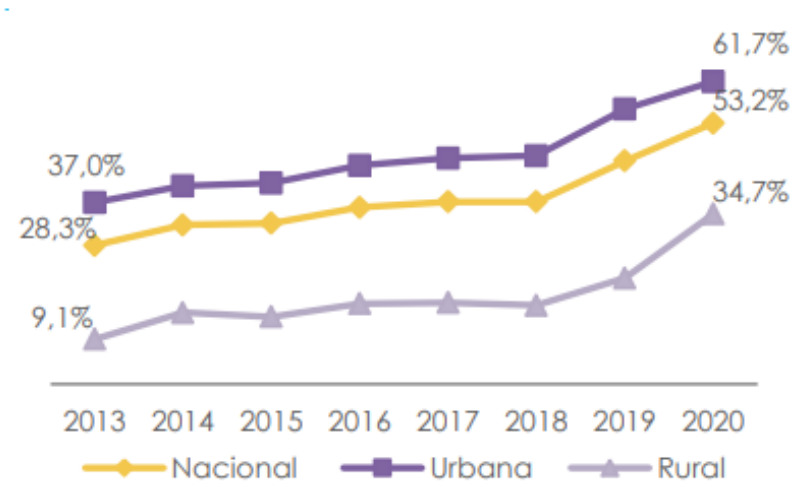
parte de la literatura temática analizada. Para los datos oficiales fueron 5 páginas web, que fueron INEC, MINTEL, CES, CACES y SENESCYT.

4. RESULTADOS

4.1. Contexto de la educación en línea en el Ecuador

La necesidad del Internet se evidenció con mayor demanda en la pandemia generada por el COVID-19, dado que la conectividad fue la principal vía para poder acceder a varias actividades como el trabajo, estudio, comunicación, comercio, entre otras. En Ecuador para el año 2020 el 53,2% de los hogares tienen internet según datos del Instituto Nacional de Estadística y Censos (INEC, 2020), en lo que respecta con la infraestructura del internet el gobierno en el "Plan de Creación de Oportunidades 2021-2025", en una de sus metas es garantizar los servicios de conectividad digital, así como el acceso a nuevas tecnologías en el sector de las telecomunicaciones, (MINTEL, 2022), estos escenarios favorecen en gran medida al crecimiento de la educación en línea.

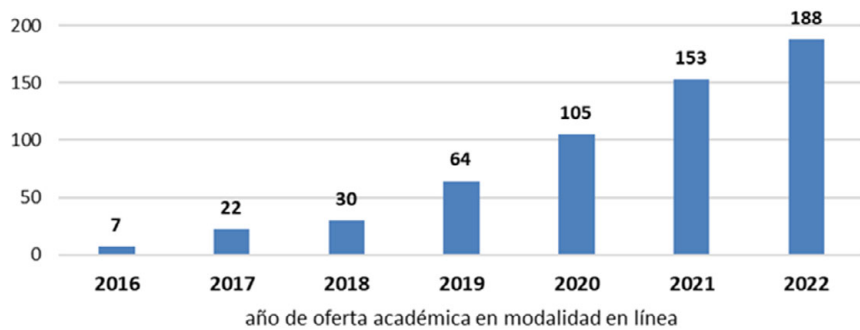
FIGURA 1. *Evolución del porcentaje de hogares con acceso a internet, por área (2013-2020)*



Fuente: ENEMDU. Diciembre (2013-2017). Encuesta Multipropósito (2018-2020)

La modalidad 100% en línea en Ecuador inicia en el 2016 con la universidad San Francisco de Quito con 7 carreras y para siguiente año se suman 4 universidades a ofertar 15 carreras, para el año 2022 se tiene 188 carreras universitarias con modalidad en línea, según datos del Consejo de Educación Superior publicados en su página web, en la figura 2 se evidencia que la tendencia es a incrementar la oferta de carreras en línea.

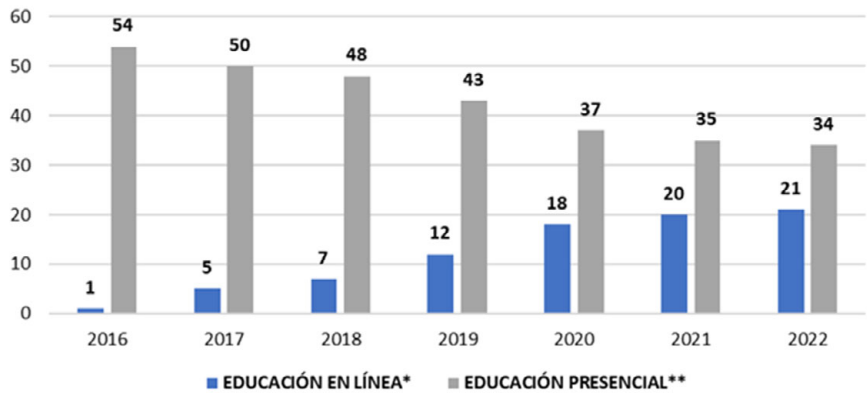
FIGURA 2. *Evolución de las carreras universitarias en línea en Ecuador*



Fuente: Consejo de Educación Superior. http://appcmi.ces.gob.ec/oferta_vigente/tercer/nivel.php

Actualmente existen 55 universidades ecuatorianas de las cuales 21 instituciones ofertan carreras en modalidad en línea, en comparación con el año 2016 donde solo 5 universidades ofrecían esta modalidad, en la figura 3 se evidencia el 38% de las universidades actualmente ofertan esta modalidad, esto va en concordancia con el Plan de Desarrollo del Sistema de Educación Superior 2022-2026 que busca garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad para todos los ecuatorianos,, donde uno de los indicadores es incrementar el número estudiantes matriculados en educación superior en las modalidades a distancia y en línea de 78.076 a 125.417, (CES, 2022).

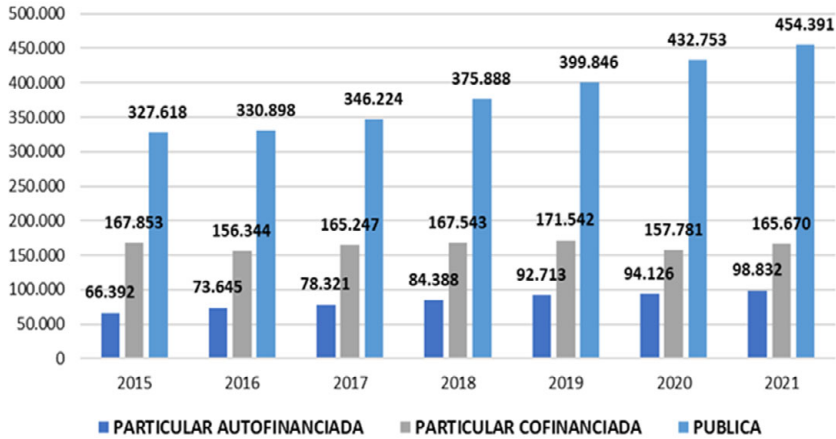
FIGURA 3. *Evolución de la cantidad de universidades que ofrecen carreras universitarias por tipo de modalidad*



Fuente: Consejo de Educación Superior. http://appcmi.ces.gob.ec/oferta_vigente/tercer/nivel.php

De acuerdo con la información en las páginas oficiales no se encuentra matricula anual de la modalidad en línea, pero existe la matricula total de todas las modalidades clasificado por tipo de financiamiento y se evidencia crecimiento (figura 4), así como el mayor porcentaje se encuentra en las universidades públicas. Es de mencionar que actualmente 21 universidades ofertan educación en línea en el Ecuador de las cuales 3 universidades son públicas lo que indica ampliar y diversificar la oferta académica en aquellas universidades donde existe gratuidad en la educación superior.

FIGURA 4. *Comportamiento de matrícula anual de universidades por tipo de financiamiento*

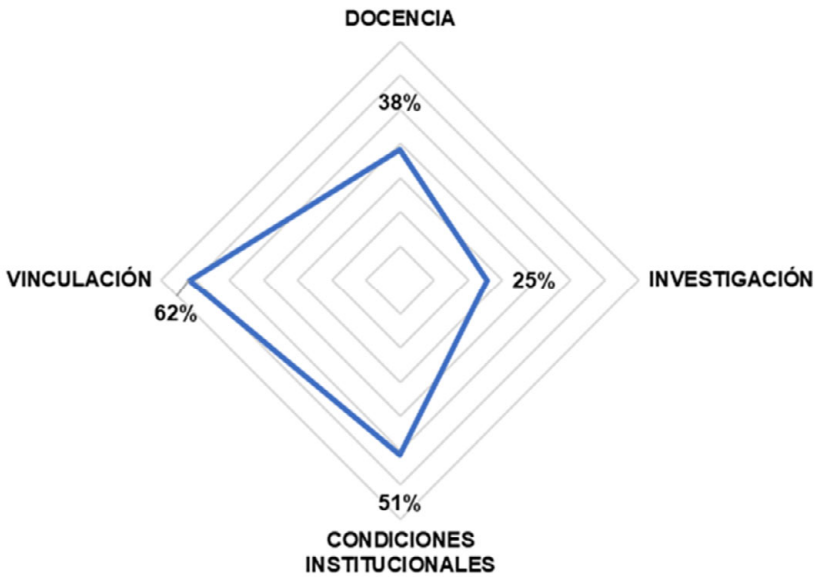


Fuente: Secretaría de Educación, Superior Ciencia, Tecnología e Innovación (SENESCYT) - Plan de Desarrollo del Sistema de Educación Superior 2022-2026

Al 2019, se evaluaron 55 universidades del país por el Consejo de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (CACES), donde los resultados de la evaluación permitirán dar soluciones y nuevas perspectivas para mejorar la calidad de la educación superior, este proceso comprende, para el cumplimiento de estándares y criterios, así como también de una serie de requisitos exigidos para el aseguramiento de la calidad académica y de servicios que oferta la educación superior (Ponce-Alencastro y Salazar-Cobeña, 2021; Carrasco, 2017). Sin embargo, el aseguramiento de la calidad supera el simple control y evaluación y se convierte en un bien público que es garantía de calidad (Escobar-Jiménez y Delgado, 2019). que certifica públicamente el cumplimiento de determinados estándares de calidad.

En este contexto es importante revisar los resultados de la evaluación del 2019 realizada por el CACES donde se evidencia que el sistema de educación superior en promedio el 44% de las universidades tienen cumplimiento satisfactorio en los cuatro ejes: docencia, investigación, vinculación y condiciones institucionales donde el eje sustantivo de investigación representa el 25% de cumplimiento satisfactorio, seguido por el eje de sustantivo de docencia (profesorado y estudiantado) que representa el 38% con cumplimiento satisfactorio, como lo indica la figura 5.

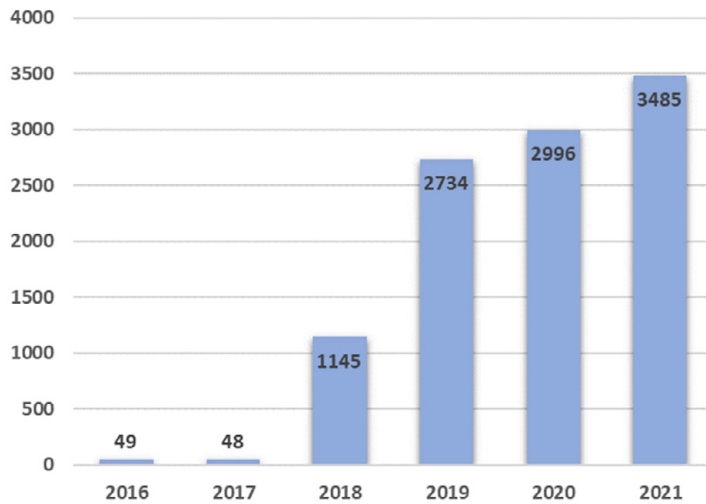
FIGURA 5. *Cumplimiento Satisfactorio de los ejes Sustantivos de la educación superior del Ecuador*



Fuente: Informes de evaluación externa de Universidades y Escuelas Politécnicas 2019-2020

Con respecto a los matriculados ecuatorianos en universidades extranjeras, se pudo obtener de la SENESCYT que es la responsable del registro de los títulos en el Ecuador, y mediante su portal web y se revisó cuál institución de educación superior sea nacional o extranjera emitió el título, y se filtra la universidad extranjera UNIR y se evidencia que inicia en el año 2016 con 49 títulos registrado y para el año 2021 con 3485 título registrado lo que indica una alta matricula de ecuatorianos en esta universidad.

FIGURA 7. *Graduados ecuatorianos que registraron su título de la UNIR en la SENESCYT*



Fuente: Secretaría de Educación, Superior Ciencia, Tecnología e Innovación (SE-NESCYT) https://siau.senescyt.gob.ec/estadisticas-de-educacion-superior-ciencia-tecnologia-e-innovacion/

Por otro lado, se tiene la oferta académica internacional, y existe en Ecuador una universidad privada española, que la UNIR, que tiene su servicio educativo a través de internet y cuenta con una elevada proporción de estudiantes latinoamericanos, y desde 2016 en el país ha desarrollado programas de educación superior en línea, con el reconocimiento de la Secretaría de Educación Superior, Ciencia, Tecnología e Innovación (SENESCYT), en enero del 2020, en Guayaquil graduó a 1 921 estudiantes de los cuales 954 graduados, recibieron los titulo de forma presencial por parte de las autoridades y profesores de la institución.

Aumenta el interés de estudios que ofrece la universidad extranjera con la publicidad que menciona ventajas como: 1) Podrás estudiar en una universidad líder en metodología online, 2) Formamos parte del listado de universidades extranjeras de alto prestigio y calidad internacional con reconocimiento por la SENESCYT, 3) Aprenderás de la mano de un claustro internacional de prestigio y 4) Tendrás un tutor personal que te guiará a lo largo de tu carrera. Adicional promocionan su oferta académica que son oficiales y están verificados por la Agencia de Evaluación

de la Calidad y Acreditación (ANECA) del Gobierno de España. Tienen plena validez en el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES).

FIGURA 8. *Publicidad de Unir en Ecuador mediante correos electrónico*

Fuente: https://ecuador.unir.net/

4.2. Actores de la educación superior en Ecuador

Es importante conocer los principales actores del sistema de educación superior que ayudan a articular la oferta académica de manera pertinente, eficaz y de calidad, acorde a las expectativas y necesidades de la sociedad, respetando la autonomía responsable de las universidades, estas son:

- Secretaría de Educación Superior, Ciencia, Tecnología e Innovación –SENESCYT (Rectoría y coordinación), Desarrolla la política pública de educación superior.
- Consejo de Educación Superior -CACES (planificación, regulación y coordinación), Realiza la aprobación de oferta académica y las normativas como los procesos de investigación técnica para las instituciones de educación superior.

- Consejo de Aseguramiento de la calidad de la educación superior – CACES (Regulación y gestión) Desarrolla la evaluación de la oferta académica y asegurar la calidad de la educación superior.
- Otros Organismos Nacionales: Ministerio de Educación, Ministerio del Trabajo, Ministerio de Producción, Secretaría Nacional de Planificación.

4.3. Parámetros de aprobación de proyectos de oferta académica de educación en línea

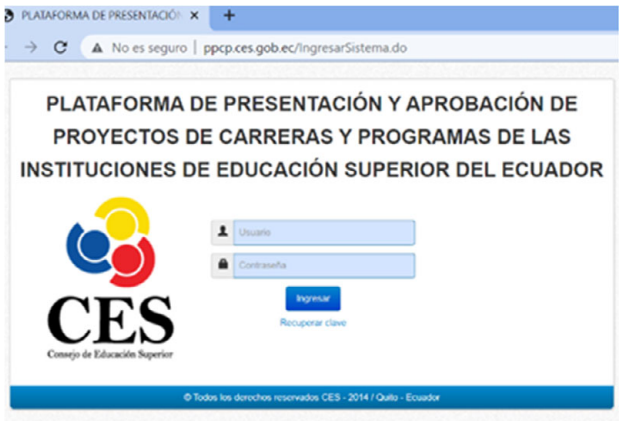
Las instituciones de educación superior que presentan oferta académica en modalidad en línea deberán cumplir con los parámetros establecidos en Normativas que emite el Consejo de Educación Superior, donde las universidades deberán sustentar en ejercicio de su autonomía académica responsable que el aprendizaje esta potencializado por el uso de las tecnologías de la información y la comunicación, propendiendo a una educación personalizada. Adicional debe cumplir con los parámetros siguientes:

- Datos generales de la oferta académica.
- Perfil de ingreso y perfil de egreso.
- Descripción de la estructura curricular.
- Aprobación de la oferta académica por parte del Órgano Colegiado Superior de la universidad.
- Informe académico que garantice la calidad de los proyectos académicos.
- Convenios con instituciones públicas y/o privadas para realización de prácticas preprofesionales.

A través de la plataforma informática que está diseñada para que las universidades, ver figura 6, ingresen los requisitos previamente mencionados, el CES realizará la revisión de documentos cargados a la plataforma, luego emite un informe que será elevado al Sesión del Pleno para

respectiva aprobado o rechazo, finalmente emiten una resolución que será enviada a la universidad, es de mencionar que las carreras universitarias tienen una vigencia de 10 años.

FIGURA 8. *Plataforma del CES para ingreso de oferta académica*



Fuente: http://ppcp.ces.gob.ec/IngresarSistema.do

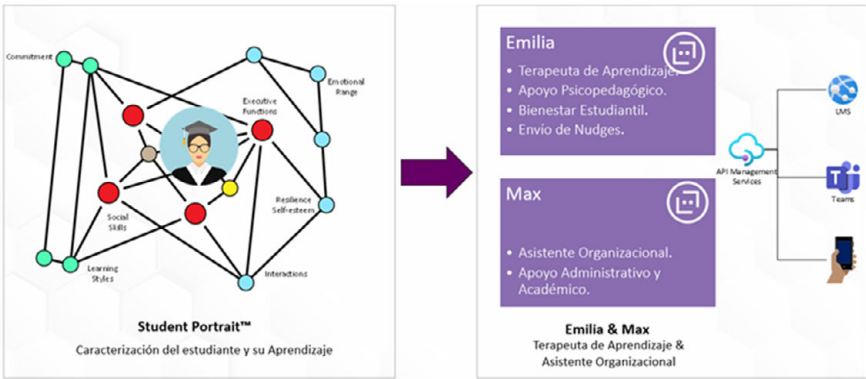
4.5. Herramienta de Analítica del Aprendizaje (Learning Analytics)

La inteligencia artificial ayuda de la educación superior, y con mayor presencia a la educación en línea donde identifica variables y características claves de los estudiantes para intervenir de manera personalizada, los dispositivos tecnológicos posibilitan registrar cada vez con más detalle las actividades realizadas por los estudiantes. De hecho, en la actualidad se acumulan grandes cantidades de datos, que apenas están explorados por los mismos estudiantes, por sus profesores o por los gestores pedagógicos (Sabulsky, 2019) por tanto, existen en el mercado algunas herramientas de analítica del aprendizaje, a continuación, se detallan dos:

Portrait de Analytikus Recurso para el aprendizaje personalizado, que funciona de acuerdo con las conductas observadas en un sistema de gestión de aprendizaje (LMS) y cada semana actualiza de datos de Estudiantes, Maestros y Directores, tiene a una terapeuta virtual de aprendizaje llamada Emilia que brinda apoyo psicopedagógico a través de mensajes concisos para asegurar el bienestar estudiantil y a un asistente

organizacional llamado Max, para asistir en preguntas administrativas y académicas.

FIGURA 9. *Funcionamiento de Portrait*



Fuente: https://es.analytikus.com/learning-analytics

D2L Brightspace, plataforma que crea experiencias altamente personalizadas que desbloquean el potencial de los estudiantes. Identifica y realiza seguimiento de los estudiantes de alto riesgo y les avisa de manera proactiva cuándo intervenir y ofrecer ayuda.

FIGURA 10. Funcionamiento D2L Brightspace

Fuente: https://www.d2l.com/brightspace/

4.6. Amenazas y oportunidades en el contexto ecuatoriano

Son muchas las oportunidades que tiene la educación en línea para el contexto ecuatoriano, a continuación, se mencionan algunas:

- según el INEC actualmente el 53% de los hogares tienen internet y según el MINTEL el gobierno tiene dentro de sus metas para el año 2022, incrementar la infraestructura tecnológica, lo que ayuda a reducir la brecha de acceso a internet que es una parte fundamental para desarrollo de la educación en línea.
- La educación superior en general es evaluada cada 5 años por el CACES, donde acredita que tiene procesos de calidad, y contribuye al desarrollo de una cultura de la calidad en las instituciones de educación superior.
- La modalidad en línea permite reunir estudiantes de diferentes ambientes culturales, económicos, sociales y con variadas experiencias laborales y de conocimientos, lo que lleva a una educación integral.
- La educación en línea permite que los estudiantes puedan recibir asesorías de los docentes expertos más calificados dado que pueden conectarse de forma remota.
- El aprendizaje en línea no requiere gastos de movilización y otros gastos por tanto son mucho más económica que la educación presencial.
- Los entornos virtuales utilizados en la educación en línea guardan gran cantidad de datos, que procesados mediante modelos de analítica de aprendizaje proporcionan información valiosa para la toma de decisiones, y existen herramienta como: Portrait de Analytikus y D2L Brightspace.

Con respecto a las amenazas se tienen las siguientes:

- El acceso a Internet es variable en diferentes zonas del Ecuador lo que genera que la clase asincrónica sea intermitente y el estudiante se desmotiva a continuar.
- Las universidades extranjeras que ofertan la modalidad en línea no tienen los mismos mecanismos de control y de exigencia de calidad y sobre todo la vinculación con la propia comunidad, que, si cumplen las universidades ecuatorianas, y es una competencia sin reglas equitativas.
- Los medios de comunicación ecuatorianos han realizado reportajes de universidades extranjeras por ejemplo la Universidad UNIR realizando convenios con diferentes organismos privados y públicos, como Municipio de Guayaquil, la Asamblea Nacional entre otros para ofertar sus carreas y programas en línea.
- La falta de experiencia de las universidades ecuatorianas en el uso de materiales no diseñados para la educación en línea lo que impacta en el proceso de aprendizaje del estudiante.
- La falta de preparación de los docentes para enseñar sus contenidos de manera virtual, porque reproducen en línea los mismos materiales instruccionales de los cursos presenciales, y no son diseñado especialmente para la modalidad en línea utilizando los recursos didácticos y las estrategias convenientes (Rama, 2007).
- La poca confianza en la educación en línea, ya que según estudios previos en las clases virtuales existe oportunidad para que el estudiante tenga actos académicos deshonestos (Rama, 2007).
- La falta de herramientas de analítica de aprendizaje que implemente las universidades ecuatorianas para la ayuda de decisiones.

5. CONCLUSIONES

La tendencia de la educación superior en línea en el Ecuador está en crecimiento, dada las condiciones tecnológicas y que es considerada como una modalidad de estudio que ofrece posibilidades de desarrollo a la población (Farcas, 2010), y frente al proceso de globalización que se vive actualmente la educación y la oportunidad para obtener su título universitario, que ahora puede ser extranjero sin salir del país.

En este sentido, esta modalidad va ganando aceptación social y sobre todo que esta modalidad dirigida a los sectores que por diversas dificultades no tuvieron acceso o abandonaron el sistema educativo tradicional, se la ve como una alternativa para democratizar el acceso a una educación de calidad.

Las universidades en Ecuador que ofertan carreras en modalidad en línea deben realizar estrategias para los estudiantes que promuevan y desarrollen autonomía para aprender en forma individual y en forma colaborativa es una característica prioritaria para el estudiante en línea, con la ayuda de las herramientas de analítica de aprendizaje.

6. REFERENCIAS

Agencia de Regulación y Control de las Telecomunicaciones. (2020) INFRAESTRUCTURA Y COBERTURA BOLETÍN NO. 2020-02. https://www.arcotel.gob.ec/wp-content/uploads/2015/01/BoletinEstadistico-May2020-SMA-CoberturaInfraestructura.pdf

Aldowah, H., Al-Samarraie, H., y Fauzy, W. M. (2019). Educational data mining and learning analytics for 21st century higher education: A review and synthesis. Telematics and Informatics, 37(January), 13-49. https://doi.org/10.1016/j.tele.2019.01.007

Bennett, S., Maton, K. y Kervin, L. (2008). El debate de los 'nativos digitales': una revisión crítica de la evidencia. Revista británica de Tecnología Educativa, 39(5), 775–786. https://doi.org/10.1111/j.1467-8535.2007.00793.x

Briseño, M. M. F. (2014). En la U de G: Propuesta de normatividad para asesores en línea. Revista Mexicana de Bachillerato a Distancia, 2 (3), 68-73.

Carrasco, I. (2017). Aproximación al proceso de acreditación institucional en la universidad ecuatoriana. Una mirada desde la perspectiva de los actores. Revista Espacios, 38(50), 19.

Campbell, J. P., y Oblinger, D. G. (2007). Academic Analytics. Educause Review, (October), 1-20. Recuperado de https://er.educause.edu/articles/2007/7/academic-analytics-a-new-tool-for-a-new-era

CES, (2022) Plan de Desarrollo del Sistema de Educación Superior. https://www.ces.gob.ec/wp-content/uploads/2022/10/plan_de_desarrollo_ses_2022-20260068811001663958711.pdf

CES, (2022) Reglamento del régimen Académico de Educación Superior. https://www.ces.gob.ec/wp-content/uploads/2022/10/plan_de_desarrollo_ses_2022-20260068811001663958711.pdf

Clow, D. (2012). The learning analytics cycle: closing the loop effectively. In Proceedings of the 2nd International Conference on Learning Analytics and Knowledge (pp. 134-138). https://doi.org/10.1145/2330601.2330636

Daniel, J. (2012). Making Sense of MOOCs: Musings in a Maze of Myth, Paradox and Possibility. Journal of Interactive Media in Education, Perspectiv. https://doi.org/10.1145/2316936.2316953

De Acosta, C. A. P. (2012). Educación universitaria en desarrollo y aplicación del talento humano y la gestión del conocimiento. InterSedes, 13 (25), 98-115 Cegarra, J. (2013). Webquest: estrategia constructivista de Aprendizaje basada en internet. Investigación y postgrado, 23 (1), 73-91

Escobar-Jiménez, C. y Delgado, A. (2019). Calidad y cualidad en la Educación Superior: una discusión teórica y una aproximación al tema en el sistema de educación superior ecuatoriano. REDU. Revista de Docencia Universitaria. 17(2), 159 – 175. OI: https://doi.org/10.4995/redu.2019.11740

INEC, (2021) Encuesta Nacional Multipropósito de Hogares (Seguimiento al Plan Nacional de Desarrollo). Indicadores de tecnología de la información y comunicación. https://www.ecuadorencifras.gob.ec/documentos/web-inec/Estadisticas_Sociales/TIC/2020/202012_Boletin_Multiproposito_Tics.pdf

Farcas, D. (2010). "Educación a distancia: La experiencia del e-learning en Chile". En RAMA, C. y PARDO, J. (Ed.). La educación superior a distancia: Miradas diversas desde Iberoamérica.

Ferrari, A. (2012). Competencia digital en la práctica: un análisis de marcos

Leitner, P., Khalil, M., y Ebner, M. (2017). Learning Analytics: Fundaments, Applications, and Trends. Learning Analytics: Fundaments, Applications, and Trends, Studies in Systems, Decision and Control, 94(February), 1-23. https://doi.org/10.1007/978-3-319-52977-6

MINTEL, (2022). PLAN DE SERVICIO UNIVERSAL 2022 - 2025 https://www.telecomunicaciones.gob.ec/wp-content/uploads/2022/06/plan_de_servicio_universal_2022-2025056467800165531919 0-1.pdf

Olasile Babatunde Adedoyin & Emrah Soykan (2020): Covid-19 pandemic and online learning: the challenges and opportunities, Interactive Learning Environments, DOI: 10.1080/10494820.2020.1813180

Pérez-Fuentes, M., Molero, M., Simón, M., Oropesa, N., & Gázquez, J. (2020). Validación de la encuesta Maslach Burnout Inventory-Student en adolescentes españoles. Psicothema, 32(3), 444-451. https://doi.org/10.7334/psicothema2019.373

Ponce-Alencastro, J., y Salazar-Cobeña, G. (2021). Evaluación y Acreditación de la Universidad Ecuatoriana: Desafíos y Funcionalidad. Polo del Conocimiento, 6(10), 132-154. http://dx.doi.org/10.23857/pc.v6i10.3191

Poon, LL y Peiris, M. (2020). Aparición de un nuevo coronavirus humano que amenaza la salud humana. Medicina natural, 26 (3), 317–319. https://doi.org/10.1038/s41591-020-0796-5 Prensky, M. (2001). Nativos digitales, inmigrantes digitales. En el horizonte, 9(5), https://doi.org/10.1108/10748120110424816

Prinsloo, P., Archer, E., Barnes, G., Chetty, Y., y Zyl, D. Van. (2019). Big(ger) Data as Better Data in Open Distance Learning Paul. International Review of Research in Open and Distributed Learning, 16(1), 284-306.

Rama, C. (2007). La despresencialización de la educación superior en América Latina: ¿tema de calidad, de cobertura, de internacionalización o de financiamiento? Apertura Revista de Innovación Educativa, 6, 32-62. http://www.udgvirtual.udg.mx/apertura/num6/portada.php

Rivera-Muñoz, C., Baik, C. y Lodge, J. (2020). Interacciones docente y estudiante en el primer año de universidad. Revista de Educación Continua y Superior, 44(8), 1130-1142. https://doi.org/10.1080/0309877X.2019.1664731

Rivera P. (2013) La Educación a Distancia en la Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Católica del Perú: Reflexiones de una experiencia

Ruipérez-Valiente, J. A., Munoz-Merino, P. J., Gascon-Pinedo, J. A., y Kloos, C. D. (2016). Scaling to Massiveness With ANALYSE: A Learning Analytics Tool for Open edX. IEEE Transactions on Human-Machine Systems. https://doi.org/10.1109/THMS.2016.2630420

Sims, R. y Kigotho, M. (2013). Education across space and time: meeting the diverse needs of the distance learner. Distance Education, 34(2), 137-141.

Universitaria. 17(2), 159 – 175. DOI: https://doi.org/10.4995/redu.2019.11740

Viberg, O., Hatakka, M., Bälter, O., y Mavroudi, A. (2018). The current landscape of learning analytics in higher education. Computers in Human Behavior, 89(October 2017), 98-110. https://doi.org/10.1016/j.chb.2018.07.027

SECCIÓN V

DESAFÍOS DE LA PRÁCTICA EDUCATIVA EN EL SIGLO XXI

INVESTIGACIÓN EDUCATIVA: INFLUENCIA DEL BINOMIO DOCENTE-DISCENTE EN LOS NUEVOS RETOS INVESTIGADORES

GASTÓN SANGLIER CONTRERAS
Universidad San Pablo-CEU

1. INTRODUCCIÓN

La investigación es un factor muy importante en el proceso de enseñanza-aprendizaje, ya que los profesores necesitan investigar su tema antes de comenzar el proceso de aprendizaje, y los estudiantes necesitan investigar brevemente el tema de cada lección. Si se desea realizar una investigación académica, se debe utilizar estrategias técnicas, métodos y teorías para obtener información basada en la investigación.

Es necesario que los docentes asuman el rol de investigadores en la práctica docente y fomenten un ambiente de investigación en el aula, evitando la reproducción del pensamiento pasivo y no crítico, para desarrollar profesionales activos y críticos desde el jardín de infancia hasta la educación postsecundaria (Stenhouse, 1993).

La investigación educativa debe de estar apoyada en la búsqueda del progreso educativo y apostarlo a las organizaciones educativas y a sus entornos. Se debe basar en el rigor en la investigación que se plantee explicando las evoluciones metodológicas en los procesos de enseñanza-aprendizaje para adquirir con el tiempo una mayor confiabilidad y validez (Acevedo, 2007).

El liderazgo educativo bien aplicado en la gestión y en la investigación educativa se convierte en piedra angular de ayuda en este proceso (Sanglier et al., 2022 a).

1.1. Importancia de la investigación en la educación

Se debe de apostar por una investigación educativa eficaz, no vale hacer investigación por hacer. Para ello hace falta una buena gestión de esta educación, además de una buena organización institucional basada en un buen funcionamiento y orientada hacia estos temas, además de un buen liderazgo a todos los niveles.

Cada vez se demanda mayor calidad en el ámbito de la educación debido a cambios en nuestra sociedad relacionados con las economías aceleradas, la globalización, modelos basados en la competitividad a todos los niveles, necesidades de crecimiento, adaptación a nuevas tecnologías, es decir, adaptarse a un mundo en constante ebullición (Cabero, 2004).

La investigación siempre debe de estar unida al progreso educativo teniendo en cuenta los procesos de socialización dependientes de la diversidad, las diferentes capacidades, el entorno, etc.

Los profesores no suelen participar de un proyecto conjunto, hay una falta de visión importantes que se debe de corregir. Hay que apostar por labores colaborativas en el profesorado y huir de las tareas independientes o realizadas de forma autónoma en muchos casos. Buscamos la interdisciplinaridad y el intercambio entre alumnos, asignaturas y carreras en la forma que se pueda con la idea de mejorar e innovar.

La falta de liderazgo en los docentes con expectativas y motivación bajas debe de cuidarse en el entorno educativo. A los docentes se les debe 'mimar', en ellos recae una enorme responsabilidad de todo el sistema. Se debe de intentar que tengan confianza en lo que hagan y que vuelvan a recuperar sus expectativas docentes y de progreso en su itinerario educativo (Sanglier et al., 2022 b).

La investigación educativa debe de empezar con unas buenas relaciones inter-docentes y buenas expectativas, en las dimensiones de su labor y en las metodologías aplicadas (Colás y Buendía, 1994). Debe de asentar las bases para un mayor crecimiento en efectividad y resultados.

1.2. Excelencia metodológica

Se puede afirmar del desarrollo de la investigación educativa en los últimos tiempos que sus avances han sido bastante limitados. En la actualidad parece que esto se está corrigiendo de alguna manera.

Durante muchos años los avances en este tipo de investigación eran puramente administrativos y se hablaba de una 'educación administrativa'. Durante los años cincuenta del siglo pasado hubo algunos intentos de aplicar investigación en el sentido más estricto, pero no se tuvo mucho éxito debido a la falta de rigor metodológico y a la validez de los instrumentos de medida utilizados (Hernández et al., 2003). Posteriormente, los investigadores dejaron de preocuparse por los rasgos para ahondar más en la investigación entre el dominio del conocimiento del docente y el rendimiento de los estudiantes, el binomio que se defiende en este trabajo como muy importante para conseguir la excelencia en la investigación educativa. En los años ochenta los estudios de investigación proceso-producto caen en desuso y se abre una nueva línea de investigación orientada a identificar y analizar los factores que llevan a los estudiantes a un buen rendimiento académico.

Sin embargo, en los tiempos actuales la calidad en la investigación educativa ha avanzado con la aplicación de mejores metodologías no sólo basadas en la teoría, sino en métodos de medida mas fiables y más aplicables (Cervo y Bervián, 1989).

Es importante partir de un buen investigador para llegar a una investigación educativa eficaz, pero éste se debe de hacer, nadie nace sabiendo. Esto llevará su tiempo, ya tenemos las herramientas y la metodología, lo próximo es tener al buen binomio docente-discente para acometer tan importante tarea (Booth et al., 2001).

Se espera que la formación académica de Grado, Máster o Doctorado ayude en la formación del buen investigador, y con ello, en la investigación educativa. Sin embargo, aún se duda que este tipo de formaciones sea la adecuada para realizar una buena labor de gestión educativa.

Es cuestión de paciencia y de fe para esperar que las generaciones venideras de investigadores promuevan el desarrollo de la gestión educativa

orientada a hacer una educación más eficaz conforme a los objetivos planteados por cada centro o institución educativa.

2. OBJETIVOS

Este trabajo presenta varios objetivos a analizar dentro de la investigación educativa:

- Poner en contexto la investigación educativa.
- Analizar la importancia de los docentes en la investigación.
- Contemplar el papel de los discentes
- Analizar la importancia del binomio docente-discente hacia la investigación educativa.
- Incorporar indicaciones de mejora en los factores analizados para conseguir una investigación educativa más eficaz.

3. METODOLOGÍA

Para ello se ha utilizado una búsqueda bibliográfica exhaustiva de forma prospectiva para encontrar los factores que debe de tener un buen docente investigador y hacer que sus pupilos, los alumnos, puedan aprender de ellos desde un trabajo final de carrera (TFG), un trabajo final de Máster (TFM), una Tesis Doctoral, un informe técnico derivado de un proyecto de investigación, etc.

También se ha analizado los parámetros en los alumnos que los hacen buenos investigadores, de forma que para ellos sea más fácil realizar investigación. De esta forma el docente puede potenciar determinados hábitos en los estudiantes que repercutan en su capacidad investigadora de manera positiva.

3.1. El docente como investigador

Cada vez son más los centros educativos que piden que el docente sea un investigador en su aula como fuera de ella. Dos formas diferentes de hacer investigación pero que llevan a un objetivo común.

Por un lado, al docente se le considera como un profesional capaz de observar, analizar e investigar qué cosas suceden en su aula: progreso de los estudiantes, temas abordados, respuesta de los alumnos, facilidad de aprendizaje, metodologías aplicadas, etc., son una gran cantidad de parámetros que el docente como investigador deberá abordar. Sin embargo, esta investigación de tipo educativo está muy injustamente devaluada ya que se considera que existe un gran número de variables que perjudican la investigación (Sabariego y Bisquerra, 2004).

Por otro, se le pide una investigación fuera de su aula, debe de progresar académicamente, y para ello necesita una investigación paralela en otras áreas afines a la especialidad del profesor (principalmente en la universidad).

Pero es común a ambas las dificultades por las que atraviesan los docentes en esa labor investigadora, que determinados factores afectan mucho esa labor como son las condiciones de trabajo, la falta de recursos materiales para llevar a cabo una labor de investigación digna, las dificultades en la interacción profesor-alumno, muy importante para dejar esa semilla en los estudiantes, la falta de participación de otros docentes, el aumento de responsabilidades del docente (docente+educador+investigador+innovador+motivador), la falta de apoyo de la dirección, los cambios de contenidos lo que conlleva la preparación de contenidos nuevos, la adaptación a las nuevas tecnologías en tiempo *récord*, las asistencias a congresos, seminarios, reuniones muchas veces impuestas por los centros educativos, etc.

Por todo ello, el docente se encuentra saturado, y muchas veces frustrado, ante la imposibilidad de poder realizar todas las labores que se le han asignado, y es cuando piensa en que la investigación educativa la dejará para el final al considerarla menos relevante.

Sin embargo, la investigación educativa, del docente hacia el alumno puede ayudar a éste en muchas facetas:

- Favorecer el trabajo de busca bibliográfica
- Mejorar la redacción científica del alumno
- Implicar al estudiante en la aplicación del pensamiento crítico y con ello mejorar su evolución en sus conocimientos

- Identificar, discutir y evaluar las posibles investigaciones surgidas en clase.
- Aumentar la motivación por la investigación seleccionando temas de su interés.

Muy importante para el docente que se dedica a la investigación educativa adquirir ciertas capacidades y competencias que le puedan ayudar en su trabajo diario. A continuación, se adjunta una lista de mejoras en el docente:

- Capacidad de liderazgo en las fases de iniciativa y toma de decisiones.
- Ser un buen motivador aportando puntos de vista a los estudiantes que les haga creer en lo que investigan y hacen.
- Ser capaz de introducir metodologías activas en sus clases que puedan mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje diseñados.
- Inclinarse hacia la mejora del trabajo en equipo de los alumnos.
- Buscar el mejoramiento constante de los trabajos de investigación por medio de la autocrítica, la discusión en grupos, etc.
- Ser innovador en sus clases y en los procesos de investigación. Llevar a los alumnos a desarrollar el gusto por el cambio y adaptarse a los nuevos cambios de manera eficaz.

3.2. El alumno universitario en la investigación

La adaptación de los alumnos para realizar investigación se debe de hacer desde las bases hasta su paso por la universidad como cumbre de sus estudios académicos.

Sin embargo, esto no ocurre en la base de la educación, no hay una forma de educar bien definida desde este aspecto, y a medida que los alumnos alcanzan cursos superiores, esta se va perdiendo. Quizás debido a que el alumno se difumina entre las muchas cosas que tienen pendiente, o quizás por exceso de carga lectiva. Parece raro ya ver a los alumnos leyendo un libro, pero no lo es el verlos conectados a su móvil desde que se levantan de la cama hasta que se acuestan.

El docente debe de apostar por ser innovador en sus clases y en los procesos de investigación. Llevar a los alumnos a desarrollar el gusto por el cambio y adaptarse a los nuevos procesos de manera eficaz.

La incorporación de las TIC´s en la educación ha generado un cambio sustancial en las metodologías docentes y en los estudiantes, en algunos casos favoreciendo el aprendizaje de los alumnos, pero en otros casos dificultando los métodos ya definidos (Bisquerra, 2009). Los docentes debemos de saber extrapolar qué tecnologías de la comunicación podemos incluir para mejorar nuestras asignaturas sin cargar excesivamente de trabajo a nuestros alumnos. Debemos enseñar ha saber para que se utiliza lo que explicamos y no dar conocimiento por dar. El alumno prefiere las clases prácticas a las teóricas, por ello se debe desarrollar más las aplicaciones en esta dirección. Con la idea de motivarles y de que sepan porqué se dan esos conceptos.

Algunos investigadores ponen de manifiesto que se están cometiendo errores en la investigación orientada hacia los estudios en las tareas comparativas. Estos estudios comparativos se han producido para demostrar la importancia de la aplicación de las TIC's en el aprendizaje de los estudiantes, sin embargo, nadie habla de los efectos secundarios, como el impacto en los alumnos, las ventajas e inconvenientes económicos de su aplicación, si es una tecnología estable y fiable, las formas y niveles de interacción, las funciones docentes, los resultados de aprendizaje conseguidos con su aplicación, sus tiempos de aplicación, etc. Existe una honda preocupación por la mejora del capital humano (los valores están desapareciendo) al considerarse la educación como una inversión para el desarrollo social, económico, cultural y humano.

4. RESULTADOS

La sociedad actual presenta cada vez una mayor diversidad y complejidad. En ella está metida de pleno la educación, dando lugar a un tipo de educación intercultural que ha generado una gran expectación entre docentes y discentes. A través de la interculturalidad se puede dar respuesta a la diversidad. Esto provoca que se hable de una nueva sociedad donde se propicia el desarrollo de valores éticos y morales, aunque no a la

velocidad que quisiéramos, ya que se tiene la sensación en muchos casos de que éstos se pierden (Aguado, 2004).

La investigación educativa en este contexto de educación intercultural se orienta hacia la reflexión y el debate teórico sobre las aportaciones del multiculturismo. Debemos de ser capaces de identificar las necesidades que pudiera plantear el alumnado dentro de esta diversidad, tenemos la necesidad de comprender el papel de la investigación educativa dentro de la diversidad cultural (Bueno, 2008).

Los espacios docentes no ayudan en la aplicación de las nuevas metodologías activas ya que van contra ellas y su aplicación (mesas fijas, sillas unidas a las mesas, dificultad de desplazamiento de todo en el aula, etc.). Hoy en día el mobiliario del aula debe de poder moverse para adaptarse a la clase que tenga preparada el docente, esto ayuda a los alumnos a interaccionar entre ellos y a conocerse, el entorno se hace más dinámico y ayuda en la participación de los estudiantes, los docentes se muestran más cercanos, el espacio se adapta a las necesidades sin tener que cambiar de aula, etc. Esto tampoco ayuda en las labores de investigación educativa y en la labor del docente hacia el alumno, si este ve que todo son problemas, simplemente se desconecta y esto es lo que se debe de evitar (Bisquerra, 2009).

Los alumnos son tratados como si todos fueran iguales, utilizamos las metodologías por igual para todos. El docente debe de conocer a sus alumnos, identificar sus problemas, saber si son introvertidos o extrovertidos, etc., por ejemplo, un alumno introvertido no podrá hacer bien su trabajo en espacios diáfanos y abiertos, buscará su rincón para trabajar y, al contrario, un alumno extrovertido no podrá trabajar en un espacio poco iluminado y cerrado. Por eso es importante que el docente se muestre cercano al estudiante.

Podemos convenir que la función del docente deba de ser favorecer el desarrollo cognitivo del alumno, facilitar sus experiencias, recrear problemas a resolver, motivarle hacia el aprendizaje complejo, mejorar su capacidad crítica y reflexiva, es decir, prepararle para su vida personal y profesional. Con ello las estrategias del profesor deberán ir

encaminadas a obtener esas competencias implementando la utilización de nuevas metodologías en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

La investigación educativa en virtud de lo expuesto en este trabajo debe de afrontar el cambio social y adaptarse a los nuevos tiempos. La voluntad de reflejar la realidad educativa podrá facilitar la participación de los docentes en los procesos de investigación. Se deberá esperar de forma paciente que los nuevos profesionales de la educación tengan la capacidad de influir en el área de las técnicas de investigación. De momento resulta plenamente asumido que sean los investigadores profesionales los encargados de proporcionar las técnicas de investigación y sus mejoras a los profesionales docentes.

5. DISCUSIÓN

Desgraciadamente, hoy se vive con la idea de los rankings, de etiquetarlo todo, de clasificarlo, de pesar todo, es decir de traducirlo todo en dinero, pero históricamente la tarea de la universidad ha tenido un objetivo diferente, formar millones de estudiantes para que sean ciudadanos cultos y puedan ayudar a la sociedad en todo lo que necesite. Si a ese objetivo le añadimos su interés por la investigación, porque no educativa que tanto lo necesita, se habrán sentado las bases para nuevas generaciones de estudiantes, para que puedan aportar mucho más y con más sentido en la educación a todos los niveles.

Sin embargo, hoy vivimos en un planeta constantemente amenazado desde dentro con guerras, virus cada vez más letales, con la ambición del hombre, etc.; y desde fuera, por posibles meteoritos, basura espacial, mundo en expansión, enfriamiento solar, etc. Es importante inculcar a los estudiantes el gusto por la investigación desde sus comienzos, cada vez se necesita personal más especializado, virólogos, ingenieros, médicos… que puedan rechazar estas amenazas.

Hace falta crear ‘laboratorios’ (zonas de investigación a todos los niveles) donde hombres y mujeres puedan criticar los valores dominantes del momento para sacar todo lo bueno y positivo, en esto se debería de convertir un centro de enseñanza (colegio, escuela o universidad), no se deberían de enseñar conceptos de manera aislada, sino explicar que aporta

lo que estamos aprendiendo a la sociedad y como se podría mejorar. Se debe de cambiar las perspectivas de enseñanza.

Hoy salen alumnos con la misma formación, evaluados desde los mismos parámetros son como clones, esto a mi modo de ver, es un gran error. Son personas orientadas al mundo empresarial, no cultural. Hemos aprendido a querer ser siempre el número uno y el mejor en todo, si no bronca de los padres y desmotivación total. Vivimos para el éxito, y sólo cabe en nuestras vidas ser exitosos, pero esto es vivir en una irrealidad constante. Debemos de aprender a ver que en la vida hay derrotas gloriosas (De Pablos, 2013).

Hoy en día se considera que una universidad es excelente si entran 400 alumnos y salen los mismos egresados con un diploma en el bolsillo, sin embargo, nadie se pregunta por el valor de esos egresados, tenemos que pensar que sólo bajando el nivel se pueden conseguir estas cifras…entonces, ¿Cuál es el verdadero aporte de esos egresados?. Este mismo problema tiene la educación primaria y la secundaria, los institutos, de modo que sólo nos queda pensar en lo que decía el escritor Rilke de que sólo la dificultad te puede permitir hacer el esfuerzo que te hace mejor. Ya lo anticipó el poeta y filósofo Petrarca con su idea de saber escuchar y de prestar atención, dos factores esenciales en nuestra educación. Quizás fuera necesario utilizar sus textos más a menudo en muchas de nuestras clases.

Debemos de cuidar el umbral de atención de nuestros alumnos que actualmente es muy bajo. Antes un docente podía hablar media hora seguida sin perder el interés de los alumnos por lo que estaba diciendo su profesor, hoy si les hablamos cinco minutos seguidos empiezan a mirar sus móviles y a interactuar con ellos. Esto es dramático por las consecuencias que esto acarrea. Los alumnos se deberían de darse cuenta de qué si ellos no hacen ese esfuerzo de atención, grande o pequeño según necesidades, no van a entender nada.

Ahora todo se enseña de una forma rápida y queremos que además sea eficaz. Esto en la educación son concesiones a la moda que no valen para nada. Hay que hacer entender a los alumnos que el tener 2000 seguidores en *Facebook* no es tener muchas amistades, y se me viene a la cabeza lo que le comenta el zorro al Principito de *Saint Exupéry*: 'Si me

domésticas, tendremos necesidad el uno del otro', domesticar significa que tú hablas hoy conmigo a 5 metros, mañana lo harás a 3 metros y luego lo harás a 1 metro. No se trata de recortar las distancias entre nosotros, se trata del tiempo que estamos dispuestos a dedicar a los demás. Al parecer los jóvenes ya no tienen tiempo de tener tiempo, esto es una locura que no podemos consentir.

Con las nuevas tecnologías, los centros docentes han invertido muchísimo dinero en materiales punteros como es la tecnología *Hyflex*, plataformas virtuales, pizarras electrónicas, *iPads*, etc. Pero se han olvidado de lo más importante: los buenos profesores, están con una carga docente extrema, con un montón de cursos, con prisa por adaptarse a las nuevas tecnologías, por desarrollar material acorde a ellas, están mal pagados y encima deben de hacer investigación (Bates, 2001). Algo está ocurriendo con todo esto e influye de manera muy negativa en los dicentes que son los que pagan el plato roto. Los centros educativos en general deben de hacer comprender a los alumnos que una persona con conocimientos vale más que una persona ignorante con dinero.

Hoy en día algunos modelos pedagógicos apuestan por la introducción de las nuevas tecnologías como gran ayuda en los procesos de enseñanza de los docentes hacia los discentes dejando el aprendizaje memorístico aparcado. Aprenderse algunos teoremas de la física de memoria es una tontería, por ejemplo. Sin embargo, el escritor Primo Levi decía en su libro 'Si esto es un hombre' que en el campo de concentración le habían robado todo, la ropa, la comida, sus libros…pero lo único que los nazis no le habían podido robar eran las cosas que había aprendido de memoria. Esto nos enseña a que nosotros podemos perder todos los bienes materiales que has conseguido a lo largo de tu vida, pero nunca tu sabiduría, lo aprendido y lo leído…eso nadie te lo puede robar.

La creciente 'jungla de cristal', la falta de atención y de motivación de los estudiantes hacen que los alumnos prefieran hablar con sus amigos encerrados en sus casas, prefieran hacerlo por WhatsApp que estar sentados juntos, tocarse, hablarse y mirarse. Esto está afectando a las relaciones sociales, de modo que pudiera llegar a banalizarlas.

Debemos de hablar con los discentes de todo esto, de los peligros que conlleva, pero no desde un punto de vista altivo o de fuerza, yo soy el docente y tú el alumno para obligarles a hacer esto o lo otro. Son los argumentos lo que importa. Debemos de distinguir entre la autoridad entendida como la fuerza sólo porque soy el profesor, y ser autoridad en algo, que supone la conquista del otro con argumentos. Esto mismo se debe de aplicar a los docentes para que hagan más investigación educativa, y así poder extender los métodos y formas a los alumnos, de modo que la sociedad en su conjunto se pueda beneficiar.

Hay que enseñar, como se ha comentado antes, con la idea de que esas cosas que se enseñan son importantes para la vida, y no simplemente para sacar una asignatura adelante y obtener un título.

Nos asomamos a una sociedad tremendamente conectada, como nunca, sin embargo, hay mucha más gente aislada, esto es una auténtica paradoja. Lo mismo ocurre con los alumnos, tienen toda la tecnología a su alcance, pero los problemas personales, de relación, de estudio, de comportamiento muchas veces se ven incrementados. Tenemos la ilusión de estar relacionados, pero una relación virtual no puede ser una buena relación, es una forma de relación vacía. Ahí no hay nada, no podemos esperar nada.

La educación no puede estar estructurada en este tipo de sociedades y tampoco lo deben de estar los métodos de enseñanza-aprendizaje, ni el binomio docente-discente, no podemos admitir que construyamos sobre una pared de ladrillos donde si quitamos uno, la pared se viene abajo. Debemos de afrontar todos estos problemas para conseguir una enseñanza de calidad, rigurosa y firma que haga de nuestros alumnos seres operativos y efectivos para el mañana, basada en principios éticos y con valores. Debemos examinar el futuro mirando y aprendiendo del pasado. La memoria nos permite, a través del pasado, comprender el presente y prever el futuro. No podemos pensar sólo en que el pasado es obsoleto y esto ocurre en la industria electrónica, digital y hasta en la educación.

6. CONCLUSIONES

La investigación educativa debe de mejorarse mucho y de forma rápida. Se ha entrado en una espiral de muchos cambios tanto a nivel educativo

como a nivel social que habrá que aprovechar dándole un gran empujón. La formación en investigación educativa es insuficiente en la mayoría de los niveles de enseñanza educativa, desde la educación infantil hasta la universidad (grados y másteres).En este amplio abanico se debería dar este tipo de investigación, desde los inicios se debe de crear en el alumno esa curiosidad por investigar y hacerlo de manera ética.

El docente deberá ser capaz de detectar los primeros problemas derivados del entorno educativo, social, político en su aula y resolverlos aplicando la investigación educativa, quizás si esto fuera posible, luego esos alumnos llegarían a la universidad con otras perspectivas y podrías ser más productivos parala sociedad. Mediante publicaciones, charlas, coloquios, debería difundir esos resultados a sus compañeros para tomar las medidas oportunas antes de que los estudiantes se desconecten.

El docente tendrá que saber readaptarse a los nuevos tiempos sin morir en el intento, Deberá distribuirse mejor la carga de trabajo, esto será fundamental para que tenga tiempo para innovar, aplicar nuevas metodologías activas en sus clases y hacer investigación. Deberá de plantear que la formación con base en la investigación constituye una propuesta de educación permanente.

Los alumnos deberán acomodar sus tareas a las nuevas formas de innovación de sus docentes en el aula (Rael, 2009). Ajustar bien el uso y manejo de las nuevas tecnologías para que en ningún caso se sientan desbordados. También se deben de ajustar a los nuevos tiempos.

Para poder sacar lo mejor de los estudiantes hacen falta espacios docentes más adaptados a los nuevos tiempos, mejorar la interculturalidad, la diversidad y la capacidad de adaptación de los unos con los otros.

Deberán formarse más en valores y deberán aprender a manejar la información de forma ética en los trabajos de clase, presentaciones, trabajos fin de Grado (TFG), trabajos fin de Máster (TFM), tesis doctorales, etc.

El binomio docente-discente deberá desarrollarse en conjunto para llevar a la investigación educativa a los puestos que se merece, sólo en la formación, la colaboración, el trabajo en equipo y las competencias adquiridas se podrá conseguir este objetivo. Se deberá incentivar el trabajo

grupal para que la relación docente-discente se desarrolle en la dinámica del trabajo intelectual.

7. REFERENCIAS

Acevedo, L.M. (2007). La investigación educativa universitaria. Revista Investigación educativa, 11(19), 177-182.

Aguado, T. (2004). Investigación en educación intercultural. Educatio, 22, 39-57.

Bates, T. (2001). Cómo gestionar el cambio tecnológico. Barcelona: GEDISA.

Bisquerra, R. (2009). Metodología de la investigación educativa. Madrid: La Muralla.

Booth, W., Colomb, G. y Williams, J.M. (2001). Cómo convertirse en un hábil investigador. Barcelona. Editorial Gedisa.

Bueno, J. J. (2008). Nuevos retos, nuevas perspectivas para la Educación multicultural. Revista de Educación Inclusiva, 1, 59-76.

Cabero, J. (2004). La investigación en tecnologías de la educación. Bordón, 56, 3(4), 617-634.

Cervo, A. y Bervián, P. (1989). Metodología científica. Madrid: McGrawHill.

Colás, P. y Buendía, L. (1994). Investigación educativa. Sevilla: Alfar.

De Pablos, J. (2013). La formación e investigación en el campo de la tecnología educativa. Fuentes, 13, 9-16.

Hernández, P., Fernández, C., y Baptista, P. (2003). Metodología de la investigación. México: McGraw.

Rael, I. (2009). La investigación en la práctica docente. Revista de innovación y experiencias educativas, 17.

Sabariego, M. y Bisquerra, R. (2004). Fundamentos metodológicos de la investigación educativa (pp.19-49).

Sanglier, G., Hernández, A., Serrano, I., Martínez, C.B. y Zuíl, J.C. (2022 a). Leadership as a tool in Education. Contemporary Engineering Sciences, 15(1), 75-83

Sanglier, G., Hernández, A., Serrano, I., Martínez, C.B. y Zuíl, J.C. (2022 b). Infalium: a proyect to identify effective Leadership in Higher Education Faculty and Students. Contemporary Engineering Sciences, 15(1), 145-156

Stenhouse, L. (1993). La investigación como base de la enseñanza. Madrid: Ediciones Morata.

EL ESPACIO ESCOLAR COMO FORMA DE COMUNICACIÓN

ANTONIO MARTIRE
Universidad Autónoma de Barcelona
Gabinete de Comunicación y Educación

1. INTRODUCCIÓN

Desde que se comenzó a teorizar sobre la *sociedad del aprendizaje,* se ha hecho hincapié en la necesidad de separar los procesos educativos de espacios y tiempos establecidos.

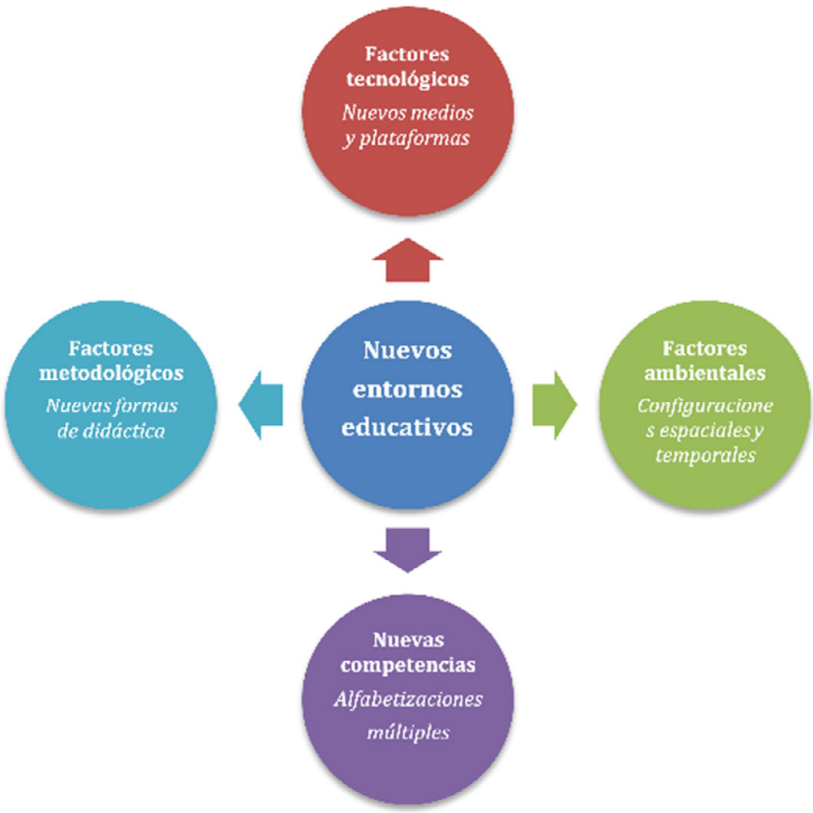
> Desde los trabajos realizados por Robert Hutchins (1968) y Torsten Husén (1974) la expresión "sociedad del aprendizaje" (*learning society*) se refiere a un nuevo tipo de sociedad en la que la adquisición de los conocimientos no está confinada en las instituciones educativas (en el espacio), ni se limita a la formación inicial (en el tiempo).
>
> (UNESCO, 2005, p. 61)

Al mismo tiempo, si vamos a los entornos clásicos de la educación, en particular a las escuelas de enseñanza reglada, nos damos cuenta de que en muchos casos el espacio material, su configuración física, sigue inmutable, del mismo modo que la división horaria de las clases. Sin embargo, los contextos educativos están sometidos a procesos de tensión propios de una época marcada por las nuevas formas de comunicación, la convergencia de tecnologías clásicas y digitales y la confluencia de didácticas tradicionales e innovadoras. A este respecto, Manuel Castells (2001, p. 278) ha remarcado que los grupos sociales que más se están enfrentando con los desafíos de la sociedad red son los que pertenecen al campo educativo. No es algo nuevo, ya McLuhan (Carpenter y McLuhan, 1960), que tanto ha aportado a las reflexiones sobre los cambios de paradigma en la sociedad de la comunicación de masa, había planteado 'aulas sin muros', metáfora para entender el desafío de los

mass media, tanto al monopolio del libro como a las aulas escolares. Y hoy en día la escuela está en una fase aún más complicada, tal vez motivada por el miedo a perder el papel de depositaria única del saber, pero se mantiene una brecha evidente entre los espacios escolares, que en la mayoría de los casos se quedan atrapados en modelos tradicionales, y el mundo que está más allá de sus paredes.

Algunos de los principios que animan el debate internacional sobre la necesidad de renovar los espacios escolares y las prácticas didácticas son el reflejo de un interés hacia pedagogías ya desarrolladas a principios del siglo pasado. Es la razón por la cual Lippman (2010, p. 158) ha utilizado la expresión *nothing new under the sun*, para remarcar que algunos valores que se están inculcando en la actualidad sobre la escuela del siglo XXI, proceden de conceptos clásicos que vuelven a estar vigentes. Los nuevos entornos comunicativos, además de plantear cuestiones centrales conectadas con nuevas y más complejas formas de alfabetización múltiple (The New London Group, 1996, 2000; Cope y Kalantzis, 2000a, 2000b), impactan en los contextos sociales de la educación. De hecho en los últimos años se ha asistido a un llamativo interés hacia la necesidad de renovar la arquitectura de los espacios de aprendizaje en la educación formal, un interés presente en la investigación científica (Oblinger, 2006; Biamonti, 2007; Boddington y Boys, 2011; Boys, 2011; Fisher, 2010; Cleveland y Fisher, 2013; Fernández Enguita, 2018) y en distintas agendas políticas (OECD, 2006; OECD, 2011; Linee Guida MIUR, 2013; European Schoolnet, 2016), en relación con diferentes niveles de enseñanza. Muchos son los factores que están impactando en la educación y que están dando lugar a una modificación sistemática, en los cuales la tecnología y las nuevas competencias requeridas juegan un papel clave (Figura 1). Entre los elementos nuevos que se están gestando en el ámbito tradicional de las 'aulas' queremos destacar los procesos de tensión debidos a los nuevos 'límites espaciotemporales 'motivados por la introducción masiva de las TIC y el uso de plataformas virtuales (Pérez Tornero, 2017) que facilitan el acceso a la información a través de una gestión kairológica del tiempo y del espacio (de Certeau, 1996).

FIGURA 1. *Factores que impactan en los nuevos entornos educativos*



Fuente: Tornero y Martire (2017: 15)

Pero, como ya hemos mencionado, a pesar de los cambios de paradigma en el panorama edu-comunicativo, las prácticas didácticas y las configuraciones de los espacios de aprendizaje de la educación formal en muchos casos siguen actuando aparentemente como 'objetos-red 'estables. De hecho, la innovación no es un proceso que se puede imponer desde arriba porque exige alianzas, cooperación entre diferentes actores y en general un proceso participativo; es lo que en la sociomaterialidad se identifica como un proceso de articulación (Pérez Tornero y Martire, 2017, p.13). Al contrario, en algunos discursos institucionales, la innovación se considera como un proceso lineal, a partir de la idea de una alteridad entre artefactos y actores humanos, sin tener en cuenta que los objetos que nos rodean, los espacios, las TIC, es decir, todo tipo de

forma material[18], siempre actúan en una dimensión de comunicación intertextual, una clave de lectura que consideramos importante para analizar y comprender las brechas entre modelos impuestos y prácticas locales.

2. OBJETIVOS

A partir de estas premisas, el objetivo principal de este texto es analizar e interpretar dichos fenómenos y tensiones en el contexto educativo de la educación formal y proponer algunas reflexiones teóricas sobre la importancia del 'espacio' en los procesos de enseñanza/aprendizaje, analizándolo en sus aspectos polisémicos, tanto físicos como relacionales. En el desarrollo de la propuesta, cuya fisionomía es holística, hacemos referencia al modelo de configuración espacial más difundido en la educación formal en Occidente y a algunas propuestas nuevas contemporáneas. A partir de la idea de aprendizaje y conocimiento como prácticas situadas (Gherardi, 2009), como procesos activos que se originan en un contexto cultural y de participación, el espacio de aprendizaje lo analizamos como una forma de comunicación no verbal, utilizando algunas conceptualizaciones procedentes de la lingüística de Saussure (1970) y, por ende, como una práctica socio-espacial (Boddington y Boys, 2011, Dovey y Fisher, 2014) a través de un enfoque teórico sociomaterial aplicado a la educación (Sørensen, 2009; McGregor, 2003, 2004a, 2004b; Fenwick y Edwards, 2011; Fenwick et ál., 2011; Fenwick y Landri, 2012; Mulcahy, 2012; Martire, 2017a).

3. DISCUSIÓN

3.1. Entre nuevos modelos y antiguos paradigmas

> The new interior of the Montessori Lyceum Oostpoort is open and colorful, but not traditionally school-like or childish, as Montessori said: we must learn how to call upon the man which lies dormant in the soul of a child. Due to changing learning and work needs in this digital age,

[18] La materialidad a la que nos referimos en esta sede no debe entenderse atendiendo solo a su significado denotativo, es decir, a algo que tenga una fisicidad, sino considerando su capacidad de acción, de movilización, aunque no tenga fisicidad (Star, 2010).

> the interior was in need of renewal. An open, bright space with natural materials and loose-fixed interior elements encourages collaboration, and the playful fabric nooks serve as flexible work, meeting, and waiting areas.[19]

Este texto del estudio de arquitectura fundado por Herman Hertzberger -uno de los arquitectos que más han aportado a la arquitectura educativa, aplicando la pedagogía de Montessori al diseño de los espacios educativos (Hertzberger, 2008)- describe algunas características del Liceo Montessori de Oostpoort (Figura 2), haciendo hincapié en algunos elementos clave que recurren en la retórica internacional sobre la necesidad de renovar los espacios de aprendizaje, es decir:

- el cambio de paradigmas de la era digital;
- espacios flexibles que puedan fomentar la colaboración.

FIGURA 2. *Vista del interior del Montessori Lyceum Oostpoort en Amsterdam*

Fuente: http://bit.ly/3GsHSZR

Pero, hablando de la construcción de una arquitectura y de un espacio, queremos remarcar otro aspecto que consideramos fundamental:

[19] Fuente: http://bit.ly/3GsHSZR

> Buildings [...] are forever objects of (re)interpretation, narration and representation - and meanings or stories are sometimes more pliable than the walls and floors they depict. We deconstruct buildings materially and semiotically, all the time.
>
> (Gieryn, 2002, p. 35)

La deconstrucción a la que se refiere Gieryn es física y semiótica a la que sometemos los edificios en los cuales vivimos, trabajamos y estudiamos. Los edificios se pueden construir y luego modificar o derrumbar, pero las construcciones y deconstrucciones físicas de una arquitectura se entrelazan con los significados que atribuimos a esa arquitectura. Construcciones materiales y semióticas forman un entramado homogéneo cuyos confines nunca son estables, y es precisamente en esta construcción liminar donde enmarcaremos nuestro discurso.

3.2. LA RELACIÓN ENTRE ESPACIO Y TIEMPO EN LOS CONTEXTOS ESCOLARES

> "Las instituciones escolares son lugares a los que se va y de los que se viene. Lugares a los que hay que ir, y a los que sólo se puede ir durante unos días determinados del año –y no en otros– y en unas horas concretas –y no en otras–. "
>
> (Viñao Frago, 2008, p. 17)

En estas palabras de Viñao Frago el espacio y el tiempo aparecen como dos elementos esenciales, emblemáticos, que conforman la fisionomía de las instituciones escolares. La escuela es una institución donde los actores involucrados están profundamente conectados con estas dos variables y donde el tiempo cronológico ha substituido completamente lo que los antiguos griegos llamaban Kairós.

> "Education is a particular context where this kairological time has been almost entirely replaced by clock-time. Thus lessons change, people move from room to room, French is spoken instead of German, maps are replaced with computers and so on [...] "
>
> (Urry, 2000, pp. 112-113).

En la mitología griega Cronos (*Χρόνος*) y Kairós (*Καιρός*) eran dos divinidades distintas y a la vez, dos representaciones del tiempo, una cuantitativa y otra cualitativa. Kairós, en lo específico, conectaba la variable

temporal a la acción humana, representando el tiempo oportuno para que una determinada acción resultase eficaz (de Certeau, 2006). Fraccionamiento del tiempo en unidades discretas e invariables, y el consecuente uso de diferentes medios para indicar el paso del tiempo como relojes, tablas de horarios, campanas, son elementos emblemáticos de la sociedad contemporánea (Urry, 2000, p. 113) que encuentran en la educación reglada una clara aplicación. Es más, la fragmentación matemática del tiempo está conectada, en los mundos educativos, con la división espacial en compartimentos fijos, las aulas, que a menudo se conectan a través de espacios con escasa atracción semántica. Se trata de modelos que se relacionan todavía con la idea de la educación como bien material, sometida a una lógica de estandarización y de verticalismo estructural.

Modelos que chocan con una sociedad que se está moviendo cada vez más hacia formas 'kairológicas' del uso del tiempo y del espacio, gracias a la digitalización y a los nuevos medios de comunicación que potencialmente eliminan las distancias y cambian también la percepción del tiempo. Pensemos, por ejemplo, en cómo han cambiado repentinamente algunas formas de trabajo en la época post Covid19 a partir de 2020. Es como si la escuela, utilizando una metáfora procedente de los mundos del arte, actuara con un proceso de abstracción y no de mimesis con respecto a la realidad que está más allá de las paredes.

Y esta tendencia a la abstracción y a una rigidez espaciotemporal, se entrelaza posiblemente con lo que ya Foucault destacó como formas de micro-poderes y de control (Foucault, 2002), de hecho, el control de los estudiantes es una de las funciones que la escuela pública ha tenido que asumir, por lo menos a partir de un momento dado de la historia, coincidente con los cambios de paradigma de la segunda revolución industrial, cuando han habido cambios sociales importantes en la familias y en las nuevas formas de trabajo.

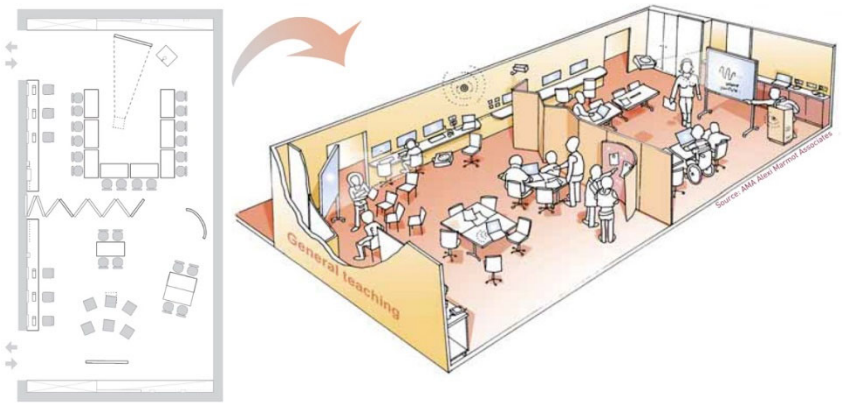
3.3. Intentos de deconstrucción del espacio escolar: la dicotomía entre espacio formal e informal

De acuerdo con los programas de reforma actuales, uno de los retos de los ambientes de aprendizaje[20] es que deberían enfocarse principalmente en el alumnado, favoreciendo la colaboración y apoyando diferentes estilos de aprendizaje, gracias a espacios flexibles que se diferenciarían del modelo rígido de aularios al que estamos acostumbrados. En el ámbito europeo, la integración de las TIC en los procesos didácticos y el diseño de ambientes de aprendizaje innovadores han representado dos tópicos de un informe redactado en 2006 en Inglaterra por parte del Joint Information System Comitee (JISC, 2006). Hablamos del Designing spaces for effective learning, en la educación superior, un documento que ha propuesto algunas ideas que se repiten en el debate internacional. Dicho informe se ha enfocado hacia la relación entre espacios TIC y procesos de enseñanza/aprendizaje.

De manera parecida a otros programas de renovación de los ambientes de aprendizaje, por ejemplo, el anterior Building School for the Future, implementado en Inglaterra en 2003 y cerrado en 2010, en el informe del JISC la flexibilidad juega un papel primordial en el diseño de los ambientes educativos del siglo XXI, así como la hibridación entre espacios formales e informales. En el escenario propuesto por el JISC (ibidem) se evidencia que los espacios de aprendizaje son obsoletos, siendo todavía dominados por un modelo de interacción de uno a muchos, a pesar de la introducción de la TIC. Por esta razón, en el documento se aboga por configuraciones más híbridas con diferentes escenarios soportados por una integración entre espacios físicos y nuevas tecnologías (Figura 3).

[20] En la literatura científica, el concepto de ambiente de aprendizaje, o learning environment, es un término que se refiere más que al valor denotativo de ambiente, a sus distintos valores connotativos como espacio social, psicológico o conceptual (Cleveland e Fisher, 2013); por esto, debería considerarse en sus múltiples dimensiones y en su configurarse como una práctica socioespacial (Boddington e Boys, 2011).

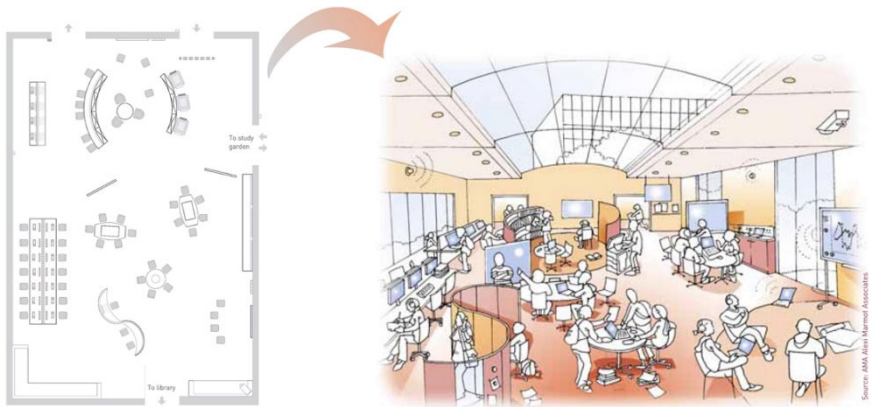
FIGURA 3. *JISC Designing Spaces for Effective Learning - General Teaching Space*



Fuente: JISC (2006: 10,11)

El informe aboga también por la creación de learning center, donde puedan coexistir formas de enseñanza híbridas, en línea e in situ, remarcando que el aprendizaje puede darse en diferentes lugares y con diferentes modalidades (Figura 4).

FIGURA 4. *JISC Designing Spaces for Effective Learning – Learning Center*



Fuente: JISC (2006: 22, 23)

Siempre en el ámbito europeo, en concreto en Italia, el Istituto Nazionale di Documentazione, Innovazione e Ricerca Educativa (INDIRE) -actor central institucional en los procesos de innovación de las prácticas educativas y de los ambientes de aprendizaje- ha llevado a cabo una investigación sobre las arquitecturas escolares, cuyos resultados han confluido en 2016 en un manifiesto para la escuela del tercer milenio (Figura 5). En sus líneas programáticas destaca una nueva zonificación de los espacios escolares, que lleva algunas asonancias con las Future Classroom Lab Learning Zones propuestas por European Schoolnet (2016).

También el manifiesto del INDIRE habla de flexibilidad de las configuraciones internas para permitir diferentes formas de interacciones, así como de la presencia de espacios informales y la sustitución del aula tradicional por espacios reconfigurables. El modelo propuesto es el resultado de un trabajo empezado en 2013 tras el encargo por parte del Ministerio de Educación Italiano (MIUR - Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca) para analizar arquitecturas escolares paradigmáticas a nivel europeo y sentar las bases para la elaboración de nuevas directrices para la edificación escolar.

FIGURA 5. *El Modelo "1+4 Spazi Educativi" de INDIRE*

Fuente: www.indire.it/progetto/ll-modello-1-4-spazi-educativi/

El Manifiesto de INDIRE preveía cinco distintos espacios con fisionomías diferentes, uno principal y cuatro complementares donde el espacio de grupo representaba el contexto central de la didáctica, un ambiente flexible y polifuncional. A este espacio principal se añadían otras cuatro tipologías: el espacio de exploración, el ágora, el espacio individual y el espacio informal, que concurrían a la formación de un panorama didáctico variado, apto para acoger distintos estilos de aprendizaje. Espacios informales, flexibilidad y abandono del aula tradicional, son elementos a los que se recurre como un mantra en el debate internacional sobre la renovación de los espacios de aprendizaje. A estos elementos se añade otro que consideramos central, nos referimos al que identificamos como un 'desplazamiento semántico del espacio arquitectónico'. De hecho, en el orden discursivo sobre la innovación espacial, a menudo se utilizan escenarios que proceden de otros contextos espaciales. La retórica sobre la renovación de los espacios educativos se está cargando de términos que evocan escenarios como las calles, las plazas, las cafeterías, que se refieren a lugares de concentración social y que actúan potencialmente según dos perspectivas:

> "They act metaphorically to represent through analogy the idea of intermixing, sharing and unexpected encounters; and they are used to literally articulate the space as an organisational form with these assumed characteristics."
>
> Boys y Smith (2011, p. 42)

La visión de Boys y Smith invita a reflexionar sobre los riesgos de confundir las soluciones con las premisas iniciales, es decir, debido al supuesto cambio de paradigma de métodos de aprendizaje formales a informales más centradas en los estudiantes, se necesitan aulas flexibles no jerárquicas, para promover un control más autónomo del espacio físico y didáctico por parte de los usuarios (cfr. también Boys, 2011). Dicha visión nos invita a reflexionar sobre el espacio educativo en términos relacionales y no cartesianos evitando la creación de dogmas, es decir, afirmaciones tautológicas, racionales en sí mismas como es la oposición binaria entre espacio formal e informal. Boys (2011) invita, en particular, a reconsiderar el mismo significado de flexibilidad y la división binaria formal-informal, destacando el riesgo de incurrir en

formalismos, a través de modelos denominados beanbag solutions[21] (Figura 6).

Aunque no se trate de soluciones equivocadas en sí mismas, su riesgo es el de utilizarse como visiones lineales que purifican, simplifican, hijas de un modelo racional de la innovación. Creemos a este respecto que nunca se debería partir de la premisa de considerar una alteridad del espacio con respecto a la acción humana, o bien, considerar el espacio desde una visión determinista.

FIGURA 6. *Room Dividers y beanbags, Creativity Zome, CETL.University of Brighton*

Fuente: Martire (2017b: 112)

[21] La palabra beanbag se refiere a una tipología de asiento de los años '60 del siglo XX, que Boys utiliza como emblema de la ruptura con la estandarización de las configuraciones clásicas de los ambientes educativos.

3.4. Entre nuevos modelos y antiguos paradigmas

Un ejemplo emblemático de innovación es el que se implementó en las escuelas durante la segunda mitad del siglo pasado, época en la que hubo un intento de deconstrucción del espacio escolar gracias a la difusión de nuevos modelos, especialmente en Inglaterra y EE.UU; dichos modelos se difundieron también hacia otros países europeos y afectaron a las normas de edificación escolar. Por lo que se refiere a España, por ejemplo, con el II Plan de Desarrollo de 1968 empezó un importante proceso de cambio en el campo de la educación y las construcciones escolares; un proceso en el que destacan varias etapas, tal como el Libro Blanco de 1969, la Ley General de Educación de 1970 y su implantación a partir de 1971, año en que se publicó la Orden Ministerial del 10 de febrero en la que justamente aparece un nuevo modelo de edificio escolar (Lázaro Flores, 1975).

> "[…] los métodos didácticos educativos requieren adoptar para el régimen de los centros un sistema dinámico de agrupaciones en el que frente al de grupos fijos con rotación de Profesores, son los alumnos los que se agrupan de diferentes maneras y ocupan distintos locales, según las actividades a desarrollar […]"
>
> Ministerio de Educación y Ciencia - Orden Ministerial (OM) de 10 de febrero de 1971.

El diseño de las nuevas directrices y la implementación del nuevo modelo espacial previsto en la citada O.M. nacieron tras un encuentro entre educadores, administradores, arquitectos y expertos de la OCDE, que tuvo lugar en febrero de 1970.

> "En dicho modelo se parte de considerar que el aula o clase, como recinto compartimentado e igual, debía dar paso a espacios abiertos, de diferentes dimensiones, denominados áreas, y que haría posible la libertad de movimientos de profesores y alumnos, necesaria para el desenvolvimiento de la enseñanza activa (basada en la dinámica del alumno) […]"
>
> (Lázaro Flores, 1975, p. 122).

En el mismo ámbito europeo, si vamos al territorio italiano, en un Decreto Ministerial publicado en 1975 aparecen discursos muy parecidos, que hablan de agrupaciones flexibles del alumnado y abandono del aula

como modulo emblemático de la fragmentación espaciotemporal en los contextos escolares:

> "[…] lo spazio tradizionalmente chiamato "aula", destinato oggi ad ospitare la classe, già organizzata per attività, dovrà in futuro consentire l'applicarsi di nuove articolazioni di programmi e la formazione di nuove unità pedagogiche.[…] Esso, pertanto, non può costituire elemento base da ripetere in serie, lungo un corridoio […]"
>
> D.M. de 18 dicembre 1975, 3.1.0.

¿Qué pasó en los años '70? El modelo, al cruzar el 'umbral' de las prácticas locales, dio lugar a procesos de tensión que confluyeron en lo que identificamos como una 'vuelta al orden'. De hecho, se volvió al aula, al modelo rígido todavía difundido hoy en día. Pero en 2013, siempre en Italia, el Ministerio de la Educación ha retomado discursos muy parecidos a los de los años '70 hablando otra vez de una superación del aula:

> "[…] la nuova scuola nasce da un nuovo modello […] dove la centralità dell'aula viene superata. Le aule/sezioni diventano un luogo di appartenenza importante ma non autosufficiente, consentono attività in piccoli e grandi gruppi ma anche individuali, pareti scorrevoli consentono di coinvolgere spazi interclasse o di allargarsi negli spazi comuni […]"
>
> Nuove linee guida MIUR Edilizia Scolastica, 2013

La nueva retórica que vuelve a imponerse retoma los discursos que ya estaban en boga en los años '60-'70 del siglo pasado, considerando las diferencias entre los contextos culturales de referencia. A pesar de estos intentos de deconstrucción el aula sigue manteniendo una forma material estable, evidenciando que los procesos de innovación nunca siguen lógicas lineales. Es más, creemos que una posible clave de lectura esté en la propia aula, es decir, en su ponerse como un artefacto espacial y semánticamente muy caracterizado, que ha absorbido y regulado a través de procesos de resignificación los intentos de deconstrucción. A este respecto, queremos remarcar un episodio ocurrido en un trabajo de observación etnográfica que se llevó a cabo en dos institutos de secundaria, uno en Italia y otro en España, dentro del proyecto I+D+i EduMediaLab de la Universidad Autónoma de Barcelona.[22] Durante la observación

[22] El objetivo principal del proyecto ha sido el análisis del impacto de las nuevas tecnologías sobre las prácticas didácticas y la alfabetización mediática de los estudiantes (cfr. Pérez

participante, una alumna de 4a de ESO que colaboraba en un proyecto de experimentación 1x1 TICSE 2.0 (un ordenador por alumno, n.d.a.), al ver la pantalla de su ordenador que parpadeaba, lo agarra y empieza a golpearle con fuerza sobre un pupitre. Ese tratamiento 'reservado' a la tecnología tenía una conexión con el contexto donde el ordenador personal estaba 'reinterpretado' como otro cualquier objeto didáctico, como ha emergido luego durante un focus group con el mismo grupo de estudiantes que, además, habían afirmado casi por unanimidad, que su ordenador personal era otro, es decir, no era el utilizado en el instituto de la citada experimentación 1x1. El contexto del aula había actuado posiblemente como un espacio de re-significación del objeto tecnológico, a través de una reelaboración circular y parecida, mutatis mutandis, al proceso circular de resignificación (available design, designing, redesigned), propuesto por el New London Group (2000), una prueba de que no existe un sentido a priori de un dispositivo técnico, porque los usos y comportamientos siempre están conectados con los significados que le atribuimos y porque nadie utiliza herramientas sin definirlas (Mongili, 2006, p. 104).[23] Por esto, afirmamos que deberíamos huir de la idea de una ontología de una tecnología, de un espacio o de cualquier forma material y, al contrario, leerlos en base al proceso de adaptación al que están sometidos en un contexto específico, como lo es el contexto escolar. Esto equivale a tomar en consideración los procesos de articulación, rechazando la visión de un modelo lineal de innovación (Godin, 2006; Godin, 2011), acercándose en cambio a una visión ecológica (Star, 1995).

3.5. El espacio como forma de comunicación

De manera parecida al lenguaje verbal, el espacio comunica, habla, pero a menudo la comunicación espacial, en particular en los contextos escolares, es una comunicación silenciosa (Fisher, 2004) donde damos por sentado las configuraciones y nos predisponemos, hacia una determinada actitud. Al mismo tiempo un espacio nunca comunica por sí

Tornero y Martire, 2017). El proyecto está conectado también con un trabajo de investigación doctoral sobre la transformación de los espacios en la escuela secundaria (Martire, 2017b).

[23] Cfr. también Latour (1993, p. 44), como citado por el autor.

mismo, sino que lo hace a través de una dimensión intertextual y multimodal (Cope y Kalantzis, 2000b). En este marco conceptual ponemos de relieve las reflexiones del citado New London Group, cuya aportación teórica está enfocada sobre una particular teoría del discurso que considera la actividad semiótica, en cuanto actividad que produce significados, como una trama en la que se entrelazan tanto aspectos conectados con la aplicación de convenciones –por ejemplo lingüísticas o también espaciales reconocidas dentro de un determinado grupo social– como aspectos creativos entendidos como reelaboraciones personales (The New London Group, 1996, 2000; Cope y Kalantzis, 2000a, 2000b). Y el espacio, de manera parecida a una lengua, tiene una naturaleza social, por esto reputamos importante analizarlo a partir de la semiología en campo lingüístico.

3.5.1. Elementos de lingüística y de semiótica de los espacios

De acuerdo con las conceptualizaciones de Ferdinand de Saussure, la lengua es una institución social y la semiología es la ciencia que estudia la vida de los signos dentro del marco de la vida social (de Saussure, 1970, pp. 25-26). Saussure ha reconocido el valor estructural y social del lenguaje en su Curso de lingüística general, donde propuso una nueva visión del lenguaje y la naturaleza del signo lingüístico estableciendo, como objeto de estudio de la lingüística, un sistema abstracto de reglas que son los pilares que rigen los diferentes lenguajes. Con respecto a otros sistemas de significación, si nos referimos a lenguas que usan el alfabeto fonético, es necesario poner el acento sobre la arbitrariedad del signo lingüístico y la ausencia de valores simbólicos. Saussure hace una distinción entre lingüística de la lengua y del habla, destacando la unicidad absoluta y variabilidad de cada acto expresivo, denominado parole; como ha observado De Mauro en la introducción a la versión italiana de la obra de Saussure, dicha unicidad/variabilidad de la parole existe solo gracias a la presencia de un ubi consistam, es decir, un punto fijo con respecto al cual se manifiestan las variaciones de cada acto lingüístico. Dicho ubi consistam no está en la parte material, es decir, fónica, de la parole, sino en un bagaje de conocimientos dentro del cual se mueven los que hablan la misma lengua.

La diferencia entre parole y langue está remarcada a través de la conceptualización de las dos clases abstractas del 'significante' y del 'significado' que encuentran una unión en el 'signo lingüístico'.

La arbitrariedad del signo lingüístico lleva consigo dos implicaciones teóricas centrales. Por un lado, una lengua es viva y mutable en el tiempo; por el otro, la mutabilidad le permite adaptarse, compensar las tensiones provocadas por posibles mutaciones de las partes fónicas o de las significaciones. Y la arbitrariedad implica dos aspectos que se oponen y que a la vez son dos caras de la misma moneda: la mutabilidad en el tiempo y la estabilidad de un sistema lingüístico.

Volviendo a los conceptos de unicidad/variabilidad de cada acto expresivo y de la necesidad de un ubi consistam entendido como un punto fijo con respecto al cual se pueden presentar las variaciones, consideramos importante transferir dichos conceptos hacia otras formas de comunicación no verbal. En la formas de comunicación no verbal el espacio juega un papel central, por ejemplo, dentro de las mediaciones de las relaciones interpersonales; esto es cierto no solo con relación a los significados asumidos, por ejemplo, por las diferentes distancias aceptadas socialmente entre sujetos pertenecientes a diferentes culturas (Hall, 1972), sino también con respecto a la posibilidad del mismo espacio de ponerse como actor; es decir, un sistema de comunicación en el que coexisten aspectos complementares del signo comunicativo, significantes y significados, de manera parecida a lo observado en el ámbito de la lingüística estructural.

A tenor de lo anterior, son dos los aspectos que queremos remarcar en cuanto a similitudes entre formas de comunicación verbal y comunicación no verbal, en lo específico, a través del espacio escolar. En primer lugar, por lo que se refiere al dualismo entre parole y langue, en la mayoría de los mundos educativos en Occidente el espacio didáctico mantiene todavía una estabilidad tanto con respecto a su configuración arquitectónica, como en su modalidad de gestión, e incluso en contextos geográficos diferentes. En segundo lugar, de manera parecida al signo lingüístico que presenta una mutabilidad temporal y al mismo tiempo una estabilidad, también el signo espacial de las aulas escolares presenta una movilidad y al mismo tiempo una estabilidad; de hecho, las aulas

escolares son móviles desde el punto de vista espaciotemporal, pero estables semióticamente. Dicha caracterización semiótica se evidencia aún más cuando nuevos dispositivos, como las PDI, entran en los contextos de las aulas y están sometidos a una 'relectura' que determina su nueva posición en el espacio semiótico de la significación, gracias al citado proceso de circularidad acuñado por el New London Group (2000). El aula que hoy asociamos a la educación reglada y que no siempre ha existido en la historia de la educación, ha sido capaz de absorber, normalizar innovaciones e intentos de deconstrucción a través de un proceso que se puede definir de blackboxing, actuando como una metafórica caja negra, un concepto muy utilizado en el campo de la sociología de la ciencia y la tecnología. En el citado trabajo de observación etnográfica (Martire, 2017a, 2017b), la tradicional configuración del aula con pupitres dispuestos frente a la cátedra y la pizarra, tanto digital como tradicional, es una situación espacial que, en el imaginario de los entrevistados, discentes y docentes, siempre se ha dado por sentado. En los enfoques sociomateriales, un immutable mobile (Latour, 1987; Latour, 1990; Law, 2000) se refiere a un artefacto que permanece estable en el espacio semiótico de la red, pero espacial y temporalmente es móvil (Law, 2000). Se trata de un concepto clásico de la teoría ANT[24], un aparente oxímoron que se refiere a la capacidad de algunos artefactos de viajar entre contextos espacial y temporalmente lejanos (movilidad), permaneciendo estables por lo que se refiere a los procesos de significación (inmovilidad), dentro de una determinada comunidad de práctica (Wenger, 1998). Un immutable mobile posee una capacidad de movilización (Latour, 1990) y a la vez puede congelar distintos elementos del network al que pertenece, generando el citado proceso de blackboxing. Las aulas tradicionales, cuya configuración ha superado las fronteras espaciotemporales, son artefactos estables en el orden del discurso y su fisionomía puede

[24] El enfoque ANT (Actor Network Theory) se puede describir como una tipología semiótica de la materialidad (Law, 2009). La diferencia con respecto a la semiótica clásica está en el hecho de que el entramado entre actores humanos y formas materiales existe solo en relación con su capacidad performativa y de promulgación (Fenwick y Edwards 2011, p. 2). Dicho enfoque se debe relacionar también con los aspectos conectados con la espacialidad; de hecho, una aproximación ANT se puede leer como una forma de semiótica de la espacialidad/materialidad (Kärrholm 2007) que analiza el entramado entre cosas, personas y prácticas socioespaciales.

‘congelar’ acciones e interacciones, aun cuando cambian los actores involucrados. Dicha capacidad de actor del aula clásica no debe entenderse determinísticamente, sino en cuanto a la estabilidad de su significación. El network del aula se conecta además con otros network, como la subdivisión del currículo escolar en asignaturas encajadas en unidades horarias parceladas, lo cual impone la presencia en cada instituto de encargados de organizar temporalmente las clases, cosificándolas en tablas horarias colgadas en espacios que actúan como centros de control (Martire, 2017b, p. 274).

Y la configuración del aula se acepta tácitamente, haciéndose potencialmente visible, solo por situaciones de contingencia, como pasa con los fenómenos de ruptura de las infraestructuras informacionales (Mongili y Pellegrino, 2014).

4. CONCLUSIONES

En nuestra breve disertación hemos hecho hincapié en que las aulas, en los mundos de la educación reglada, siguen actuando como una forma material estable, representando un emblema de la fragmentación espaciotemporal de la educación estandarizada, a pesar de los intentos de deconstrucción y procesos de tensión a que están sometidas. Como clave de lectura teórica hemos usado la lente de la lingüística y de las sociomaterialidad, para explicar cómo algunas formas materiales, las aulas en lo específico, pueden viajar espacial y temporalmente manteniéndose estables en el espacio semiótico de las significaciones. Aunque el objetivo de nuestro trabajo en esta sede no es la búsqueda de un modelo espacial ideal de escuela, queremos proponer algunas reflexiones sobre cómo se podría llegar a una innovación sostenible desde el punto de vista de los espacios escolares. A este respecto queremos hacer otra referencia a la lingüística. Krashen (1981), en el campo de la didáctica de las lenguas, ha hecho una diferenciación en lo que es un proceso de adquisición, más profundo y estable, y lo que en cambio es el proceso de aprendizaje, que es un proceso racional, de hecho, lo ideal es aprender sin ser conscientes de estar aprendiendo. Y en las cinco hipótesis de Krashen destaca también la del filtro afectivo (cfr. también Serragiotto, 2004).

Por tanto, tomando como ejemplo estos postulados, deberíamos pensar que también las configuraciones espaciotemporales en los mundos educativos pueden favorecer o inhibir formas de participación de los actores involucrados, llevando a diferentes formas de inclusión o de exclusión. Creemos a este respecto, que un espacio jerarquizado, donde haya una relación muy asimétrica entre discípulos y docentes, puede enfatizar este filtro afectivo, como ya se ha destacado en la investigación científica (ibidem). Por esto reputamos fundamental considerar la centralidad del concepto de lugar más que de espacio, en las interacciones entre los mundos educativos.

> "Whatever space and time mean, place and occasion mean more. For space in the image of man is place, and time in the image of man is occasion."
> (Aldo van Eyck, 1962)[25]
> "Space is the opportunity; place is the understood reality."
> Harrison y Dourish (1996: 67).

Como ya destacó van Eyck, la centralidad en el imaginario colectivo está en el concepto de lugar. El arquitecto holandés hablaba de lugares físicos, de arquitecturas, pero de manera parecida lo han afirmado luego Harrison y Dourish en relación con ambientes digitales en un trabajo de análisis sobre las interacciones en ambientes virtuales de colaboración, en el campo denominado Computer Supported Collaborative Work (CSCW).

Y hablando de la centralidad del concepto de lugar y de la importancia del filtro afectivo en los procesos de adquisición lingüística y en general en los procesos educativos, queremos remarcar que en colaboración con la Universidad Complutense de Madrid estamos llevando a cabo el proyecto de innovación docente El italiano del Arte, un proyecto de aprendizaje de la lengua a través de la descripción e interpretación de obras pictóricas de la tradición artística italiana. La propuesta une los objetivos de aprendizaje de una lengua extranjera a la adquisición de contenidos

[25] Como en: H. Hertzberger (2005). Lessons for Students in Architecture. 010: Publisher.

Las experiencias de Aldo van Eyck y las de Herman Hertzberger se han cruzado, entre otras, en la revista Forum, que en los Países Bajos representó un ambiente fértil de debate sobre la herencia del Movimiento Moderno y la crítica a algunas características consideradas demasiado dogmáticas del funcionalismo en arquitectura.

artísticos, con todos los beneficios de hacerlo en un contexto didáctico cómodo y favorable, en este caso específico, en el grado de Historia del Arte. Es justamente este ambiente confortable un espacio relacional capaz de fomentar el proceso de aprendizaje lingüístico de los alumnos, como ya los primeros resultados están demostrando.

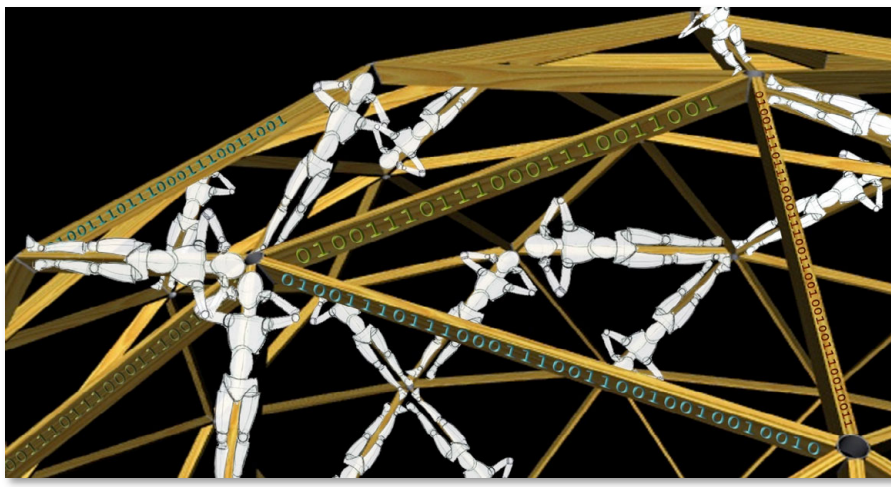
Una posible deconstrucción del espacio escolar puede empezar solo a partir de un cambio en las prácticas didácticas y la remodelación de todo el panorama arquitectónico escolar y no simplemente añadiendo nuevas tecnologías a los espacios rígidos y fuertemente caracterizados de las aulas. Es la razón por la cual consideramos fundamental poner el acento sobre las características de 'opacidad' y 'trasparencia' aplicadas a los espacios escolares, tanto por lo que se refiere a su valor denotativo, como a su valor connotativo más metafórico. Abrir las cajas negras de las aulas, de-construir físicamente esos espacios equivale a convertirlos en lugares abiertos donde haya una importante interacción entre docentes, con un proyecto didáctico compartido, y también una transparencia física que los soporte. A este respecto queremos hacer hincapié en uno de los proyectos de innovación que se han empezado a experimentar desde hace unos años en España, en la red de escuelas de Jesuïtes Educació en Cataluña (Francesch de Herralde, 2017), entre cuyas características relevantes destaca justamente el concepto de trasparencia, es decir, de ósmosis visual entre la arquitectura de las aulas y el contesto ambiental. Una trasparencia soportada y enfatizada por un cambio paradigmático de la didáctica a través de una remodelación de todo el diseño pedagógico.

Como último punto de nuestra disertación queremos subrayar que deberíamos partir siempre de la premisa de que todas las formas materiales en las que caben los espacios físicos y las TIC tienen un carácter performativo, o sea, las realidades existen mientras se construyen. El espacio escolar debería considerarse por tanto desde un punto de vista topológico y no topográfico (Mc Gregor 2003) y como un entramado complejo con confines variables (Mc Gregor, 2004a, 2004b; Mulchahy et al., 2015). Esta visión encuentra un paralelismo en la teoría de la arquitectura en la crítica hacia los principios de la modernidad que está invitando a re-conceptualizar la relación entre espacios y actividades que se

realizan en éstos. Como ha remarcado Boys (2011, p. 6), dicha‘ re-conceptualización ’se puede expresar a través de distintas etapas, por ejemplo, a través de la visión de la arquitectura en su dimensión no-representacional o events-based (Thrift, 2008) y la idea de la relación entre espacio y actividades como no congruente.

Y finalmente, en la metáfora gráfica de la Figura 7 queremos enfatizar que todo proceso de innovación se funda sobre un complejo entramado de actores humanos, protocolos, usos locales, objetos que al cruzar el umbral de las prácticas se transforman en cosas (Latour, 2008), y que los escenarios siempre pueden ser muy diferentes de los que se han diseñado previamente, como hemos remarcado más de una vez a lo largo de la disertación.

FIGURA 7. *Metáfora gráfica de una infraestructura de la información.*



Fuente: elaboración propia. (cfr. Martire, 2017b, p.171).

5. REFERENCIAS

Biamonti, A. (2007). Learning Environments. FrancoAngeli.

Boddington, A.; Boys, J. (2011), (eds). Re-shaping Learning: A Critical Reader. The future of Learning Spaces in Post-Compulsory Education. Sense Publishers.

Boys, J. (2011). Towards Creative Learning Spaces. Re-thinking the architecture of post-compulsory education. Routledge.

Boys, J. y Smith, H. (2011).What do we know about what is being built?. En Boddington, A.; Boys, J. (eds), Re-shaping Learning: A Critical Reader. The future of Learning Spaces in Post-Compulsory Education, (pp.33-47). Sense Publishers.

Carpenter, E. y McLuhan, M. (1960) (eds.). Explorations in communications. Beacon Press.

Castells, M. (2001). The internet galaxy: Reflections on the internet business, and society. Oxford University Press.

Cleveland, J. y Fisher, K. (2013). The evaluation of physical learning environments: a critical review of the literature. Learning Environments Research, October 2013, 1-28.

Cope, B. y Kalantzis, M. (eds.) (2000a). MULTILITERACIES. Literacy learning and the design of social futures. Routledge.

Cope, B y Kalantzis, M. (2000b). INTRODUCTION Multiliteracies: the beginnings of an idea. En Cope, B. y Kalantzis, M. (eds.), MULTILITERACIES Literacy learning and the design of social futures. (pp. 3-8). Routledge.

de Certeau, M. (1996). La invención de lo cotidiano 1. Artes de hacer. Universidad Iberoamericana. (Título original: L'invention du quotidien I. Arts de faire. Gallimard, 1990).

Decreto Ministeriale 18 dicembre 1975. Norme tecniche aggiornate relative all'edilizia scolastica, ivi compresi gli indici di funzionalità didattica, edilizia ed urbanistica, da osservarsi nella esecuzione di opere di edilizia scolastica. https://bit.ly/3GQzQLK

de Saussure, F. (1970), Corso di Linguistica generale (introduzione, traduzione e commento di Tullio De Mauro). Laterza.

Dovey, K. y Fisher, K. (2014). Designing for adaptation: the school as socio-spatial assemblage. The Journal of Architecture, 19:1, 43-63.

European Schoolnet (2016). Future Classroom Lab. https://bit.ly/3QqDqzk

Fairclough, N. (2000). MULTILITERACIES AND LANGUAGE Orders of discourse and intertextuality. En Cope, B. y Kalantzis, M. (eds.), MULTILITERACIES Literacy learning and the design of social futures, (pp. 159-178). Routledge.

Fenwick, T; Edwards, R. (2011). Introduction: Reclaiming and Renewing Actor Network Theory for Educational Research. Educational Philosophy and Theory, Vol. 43, No. S1.

Fenwick, T.; Edwards, R.; Sawchuk, P. (2011). Emerging Approaches to Educational Research: Tracing the Sociomaterial. Routledge.

Fenwick, T. y Landri, P. (2012). Materialities, textures and pedagogies: socio-material assemblages in education. Pedagogy, Culture & Society, Vol. 20, N. 1, March 2012, 1-7.

Fernández Enguita, M. (2018). Más ecuelas y menos aulas. Morata.

Fisher, K. (2004). Revoicing Classrooms : A spatial manifesto. Forum, 46(1), 36-38.

Fisher, K. (2010). Technology-Enabled Active Learning Environment: An Appraisal, CELE Exchange, 2010/07. OECD Publishing.

Foucault, M. (2002). Vigilar y castigar. Siglo veintiuno editores. (Título original: Surveiller et punir. Gallimard, 1975).

Francesch de Herralde, C. (2017). Transformación de los espacios educativos para un nuevo modelo pedagógico. En Pérez Tornero, J. M. y Martire, A. (eds.), Educación y nuevos entornos mediáticos. El desafío de la innovación, (pp. 197-214). Editorial UOC.

Gherardi, S. (2009). Knowing and learning in practice-based studies: an introduction, The Learning Organization, Vol. 16 No. 5, 2009, 352-359.

Gieryn, T. (2002). What Buildings Do. Theory and Society, 31, 1: 35-74.

Godin B (2006). The linear model of innovation: The historical construction of an analytical framework. Science, Technology and Human Values, 31(6): 639–667.

Godin, B. (2011). The linear model of innovation: Maurice Holland and the. research cycle. Social Science Information, 50(3–4) 569–581.

Hall, E. T. (1972). La dimensión oculta. Siglo veintiuno editores. (Título original: The hidden dimensión. Anchor books, 1966).

Harrison, S., Dourish, P. (1996). Re-Place-ing Space: the roles of place and space in collaborative systems. Proceedings of CSCW 1996, Boston Massachussets, pp. 67–76.

Hertzberger, H. (2005). Lessons for Students in Architecture. 010: Publisher.

Hertzberger, H. (2008). Space and Learning. 010 Publisher.

JISC - Joint Information Systems Committee, (2006). Designing spaces for effective learning. https://bit.ly/3GRLYMI

Kärrholm, M. (2007) The Materiality of Territorial Production, a Conceptual Discussion of Territoriality, Materiality and the Everyday Life of Public Space. Space & Culture, 4 (10) 437-453.

Krashen, S. (1981). Second language acquisition and second language learning. Pergamon.

Latour, B. (1987), Science in Action: How to Follow Scientists and Engineers Through Society. Harvard University Press.

Latour, B. (1991). Technology is Society Made Durable. En Law, J. (ed.), A Sociology of Monsters: Essays in Power, Technology and Domination, (pp. 103-132). Routledge.

Latour, B. (1992). Where Are the Missing Masses? The Sociology of a Few Mundane Artifacts. En Bijker, W. E. y Law, J. (eds.), Shaping Technology/Building Society—Studies in Sociotechnical Change, (pp. 225-258). MIT Press.

Latour, B. (1993). La Clef de Berlin, et autres leçons d'un amateur de sciences. La Découverte.

Latour, B. (2002). Una sociologia senza oggetto? Note sull'interoggettività. En Landowski, E.; Marrone, G. (eds.), La società degli oggetti: problemi di interoggettività, (pp. 203-229. Meltemi Editore.

Latour, B. (2008). A Cautious Prometheus? A Few Steps Toward a Philosophy of Design (With Special Attention to Peter Sloterdijk). En Hackne, F.; Glynne, J.; Minto, V. (eds.), Proceedings of the 2008 Annual International Conference of the Design History Society – Falmouth, 3-6 September 2008. https://bit.ly/3IAjYyr

Law, J. (2000). Objects, Spaces, Others. Draft document, Centre for Science Studies and Department of Sociology, Lancaster University. https://bit.ly/3VX0A1q

Lázaro Flores, E. (1975). «Historia de las construcciones escolares en España», Revista de educación, n. 240 (SEP-OCT), 114-126. https://bit.ly/3Xk12b6

Linee Guida MIUR (2013), Norme tecniche-quadro, contenenti gli indici minimi e massimi di funzionalità urbanistica, edilizia, anche con riferimento alle tecnologie in materia di efficienza e risparmio energetico e produzione da fonti energetiche rinnovabili, e didattica indispensabili a garantire indirizzi progettuali di riferimento adeguati e omogenei sul territorio nazionale. https://bit.ly/3X1vSFY

Lippman, P. C. (2010), Evidence-based design of elementary and secondary schools, A Responsive Approach to Creating Learning Environments. Wiley & Sons Ltd.

Martire, A. (2017a). Innovación tecnológica y espacio escolar: un enfoque sociomaterial. En Pérez Tornero, J. M. y Martire, A. (eds.), Educación y nuevos entornos mediáticos. El desafío de la innovación, (pp. 65-94). Editorial UOC.

Martire, A. (2017b). Innovación mediática y arquitectura escolar, la transformación de los espacios de aprendizaje en secundaria. [Tesis doctoral, Universidad Autónoma de Barcelona]. Repositorio institucional UAB. https://bit.ly/3vQnFZa

McGregor, J. (2003). Making spaces: teacher workplace topologies. Pedagogy, Culture and Society, 11(3), 353-378.

McGregor, J. (2004a). Spatiality and the Place of the Material in Schools. Pedagogy, Culture and Society, 12(3), 347-372.

McGregor, J. (2004b). Spatiality and Teacher Workplace Cultures. [Tesis Doctoral, The Open University, United Kingdom]. https://bit.ly/3WXTmf0

Mongili, A. (2006). Sentirsi negate: marginalità e genere nell'apprendimento di applicazioni informatiche. En Casula, C. y Mongili, A., Donne al computer - Marginalità e integrazione nell'utilizzo delle ICT, (pp. 99-173). CUEC.

Mongili, A. y Pellegrino, G., (2014), (eds.). Information Infrastructure(s). Boundaries, Ecologies, Multiplicity. Cambridge Scholars Publishing.

Mulcahy, D. (2012). Affective assemblages: body matters in the pedagogic practices of contemporary school classrooms. Pedagogy, Culture & Society, 20:1, 9-27.

Mulcahy, D; Cleveland, B.; Aberton, H. (2015). Learning spaces and pedagogic change: envisioned, enacted and experienced. Pedagogy, Culture & Society, 23:4, 575-595.

Oblinger, D. G. (ed.) (2006). Learning Spaces. Educause. https://bit.ly/3GOvUv4

OECD (2006). 21st Century Learning Environments. OECD Publishing.

OECD (2011). Designing for Education: Compendium of Exemplary Educational Facilities 2011. OECD Publishing.

Pérez Tornero (2017) 115-133 Las plataformas y la plataformización. En Pérez Tornero, J. M. y Martire, A. (eds.), Educación y nuevos entornos mediáticos. El desafío de la innovación, (pp. 115-133). Editorial UOC.

Pérez Tornero, J. M. y Martire A. (2017) (eds.). Educación y nuevos entornos mediáticos. El desafío de la innovación. Editorial UOC.

Serragiotto, G. (a cura di), (2004). Cedils – Certificazione in didattica dell'Italiano a stranieri. Bonacci Editore.

Sørensen, E. (2009). The Materiality of Learning. Technology and Knowledge in Educational Practice. Cambridge University Press.

Star S.L. (1995) (ed.) Ecologies of Knowledge. Work and Politics in Science and Technology. State University of New York Press.

Star, S. L. (2010). This is Not a Boundary Object: Reflections on the Origin of a Concept. Science, Technology, & Human Values, 35 (5), 601-617.

The New London Group (1996). A Pedagogy of Multiliteracies: Designing Social Futures. Harvard Educational Review. Vol. 66, N. 1.

The New London Group (2000). A PEDAGOGY OF MULTILITERACIES Designing social futures. En Cope, B. y Kalantzis, M. (eds.), MULTILITERACIES Literacy learning and the design of social futures, (pp. 9-36). Routledge.

Thrift, N. (2008). Non-Representational Theory. Space, politics, affect. London y Routledge.

UNESCO (2005). Informe mundial - Hacia las sociedades del conocimiento. Ediciones UNESCO. https://bit.ly/3IApKQo

Urry, J. (2000). Sociology beyound Societies – Mobilities for the twenty-first century. Routledge.

Viñao Frago, A. (2008). Escolarización, edificios y espacios escolares. CEE Participación Educativa, 7, 16-27.

Wenger, E. (1998). Communities of Practice. Learning, Meaning and Identitity, Cambridge University Press.

MEJORA DEL RENDIMIENTO ESCOLAR EN EDUCACIÓN PRIMARIA A TRAVÉS DEL APRENDIZAJE COOPERATIVO

GEMA MARTÍN RUIZ
Universidad de Málaga

IRENE SÁNCHEZ NIETO
Universidad de Málaga

ENRIQUE ALASTOR
Universidad de Málaga

1. INTRODUCCIÓN

Muchas son las causas que afectan en el rendimiento escolar del alumnado, algunas se presentan como específicas de cada estudiante (sentimientos, personalidad, intereses, entre otros) y otras externas a este (clima escolar, relación docente-discente, relación con sus iguales, etc.). No obstante, todas están relacionadas entre sí y pueden influir en la aptitud académica de los discentes tanto positiva como negativamente. El rendimiento escolar preocupa profundamente a los estudiantes, a las familias, al profesorado y al centro. Según indica Edel (2003, p.2), este concepto es "un nivel de conocimientos demostrado en un área o materia comparado con la norma de edad y nivel académico". En otras palabras, el desempeño académico es un indicador de las capacidades de los discentes que representa lo aprendido durante el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Además, para definir el rendimiento de un estudiante es esencial tener en cuenta tanto las capacidades reales como las creencias e ideas personales sobre las propias habilidades que se deben tener para llevar a cabo las tareas en el colegio (García y Doménech, 2002). La aptitud escolar es primordial en una clase, puesto que el bajo nivel puede llevar al fracaso escolar, por ello, resulta necesario y eficaz combatirlo mediante el

establecimiento de los objetivos educativos a alcanzar, el análisis de los contextos y las dificultades que se pueden encontrar, y la generación de propuestas y mecanismos de acción que permitan avanzar en la consecución de aquellos.

Por consiguiente, Marín y Llorente-Cortés (2013) señala como mejora de la situación educativa la implementación, potencialización y generalización de las distintas medidas útiles para atender al alumnado y a la diversidad tales como, la organización del aula en grupos cooperativos, el incremento de recursos y materiales, la motivación en la clase con el fin de desfavorecer la desconcentración que afecta al aula, etc.

Además, es crucial el cambio de actitud de algunos sectores del profesorado desde la concienciación y el convencimiento, más que desde la imposición, tendentes a mejorar la práctica educativa en el aula o la sencilla verificación del cumplimiento del currículum (Lamas, 2015). En vista de ello, en cuanto a los problemas principales que afectan e influyen en el rendimiento de una alumna o alumno, se destacan el clima o ambiente escolar, la figura del docente, el interés del estudiante y las características de su personalidad.

1.1. Clima o ambiente escolar

Un clima escolar positivo permite que el alumnado perciba apoyo, respeto, solidaridad, seguridad, tranquilidad y confianza por parte de sus docentes y del resto de compañeras y compañeros de aula. Además, según Sandoval (2014) los estudiantes conocen el carácter funcional de sus aprendizajes, es decir, sienten que son de gran utilidad para sus vidas, el profesorado muestra interés en sus necesidades y piensan que la vida de aula es la apropiada, ya que la motivación, la relación docente-estudiante, el trabajo cooperativo y el compañerismo se dan de forma óptima. Todo ello repercutirá en el aprendizaje y en el establecimiento de relaciones positivas, ya que potenciar un buen ambiente de aula provoca una convivencia sana. En otras palabras, en el ámbito educativo es fundamental la existencia de un buen clima para evitar que este factor obstaculice el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje del alumnado.

Para que exista un ambiente escolar positivo es necesaria la cumplimentación de los factores que señalan Menas y Valdés (2008) como influyentes en la percepción de la alumna o alumno y docentes sobre el clima de aula. Estos hacen referencia a la metodología usada en la clase y la calidad de la misma, puesto que si los estudiantes conciben una pérdida de tiempo por la desorganización, un ritmo lento, un desorden o un sinsentido en sus aprendizajes, se verán desmotivados. Asimismo, las expectativas del docente en referencia a las capacidades y conductas que presenta el alumnado también afectan al clima del aula porque una maestra o maestro que muestra confianza en las habilidades, capacidades y posibilidades de hacer frente a las dificultades que se les presenten en el proceso impacta de forma positiva en el ambiente. Además, las percepciones de los discentes sobre su relación con los demás en el contexto escolar (compañeras/os, equipo docente y familia) afecta a este beneficiando o perjudicando el aprendizaje.

En definitiva, un clima de aula favorable representa un alto nivel de respeto, cuidado, calidez y confianza entre el profesorado y los estudiantes dando como resultado un aprendizaje eficaz y significativo. Por ende, los problemas de rendimiento escolar no siempre tienen sus orígenes en cuestiones referentes al proceso de enseñanza, sino que tienen raíces en aspectos y factores contextuales y organizativos.

1.2. Figura del docente

Otro factor a nivel grupal que puede afectar a los estudiantes en su desempeño escolar es la figura del docente. De acuerdo con Montero, Villalobos y Valverde (2007) el rendimiento concierne aspectos relacionados con que el producto del aprendizaje es un proceso de interacción entre docente-discente, sin ser necesariamente un resultado proveniente de una única aptitud, sino más bien de una suma de elementos que actúan en, y desde el estudiante.

Un factor clave en el rendimiento académico son las percepciones que el docente tiene hacia el alumnado en el aula como medio de poder que modifica la dinámica del proceso de enseñanza-aprendizaje. Según Del Campo (2010), dichas expectativas provocan efectos en los estudiantes afectando a las conductas de los mismos al cambiar sus

comportamientos si se transmite de forma que la alumna o alumno se haya dado cuenta de la percepción que la maestra o maestro tiene de él, produciendo modificaciones en el auto concepto y en su nivel de motivación hacia el aprendizaje.

Otro influyente es el desuso de estrategias o técnicas para mantenerlos activos. Basándome en la obra de Alonso-Tapia (2005), si la figura del docente dirige preguntas sobre los contenidos que pretende instruir, el alumnado al dar respuestas será partícipe y protagonista de su proceso de enseñanza-aprendizaje. La activación de los conocimientos previos de las niñas y niños también puede ser eficaz, puesto que ellas y ellos pueden tener ideas sobre el tema que se va a estudiar y se deben integrar en el proceso incitándolos a demostrar sus conocimientos haciéndoles incrementar su autoestima.

Por último, otra estrategia que defiende Alonso-Tapia (2005) es el uso de material innovador, ya que hay que romper con lo tradicional que resulta aburrido para los estudiantes como las fichas, el libro de texto, los dictados en el cuaderno, los copiados, etc. La introducción de recursos manipulativos, gráficos, creativos, originales, del interés del alumnado, durante el desarrollo de una sesión mientras transcurre la explicación de un contenido, aumenta el nivel de energía y de actividad en el aula cortando de inmediato con la sensación de monotonía en la rutina que se percibe constantemente. Se debe cambiar de tareas, variar y diversificar las actividades en el aula con el fin de mantener a los discentes activos, interesados y motivados en el aula sin llevarlos al aburrimiento y al bajo rendimiento escolar.

Uno de los problemas tanto a nivel grupal como individual es la desmotivación en el proceso de enseñanza-aprendizaje del alumnado porque la motivación es un ingrediente esencial que afecta al alcance de un mayor rendimiento académico y un aumento de ganas de aprender por parte de los estudiantes. Si las niñas y niños tienen la capacidad de aprender diferentes contenidos, pero no están lo suficientemente animados, no se controlarán los procesos cognitivos voluntarios que se necesitan para llevar a cabo el aprendizaje y se obtendrá como resultado un aprendizaje más lento y poco eficaz. Asimismo, la motivación que el docente debe transmitir debe ser intrínseca (se realizan las actividades por el gusto de

hacerlas y no por conseguir algo a cambio), puesto que el alumnado la tiene internalizada y deben tomar conciencia de que su recompensa es la tarea que han realizado y no 10 minutos de juego libre, supresión de castigos, etc.

Bandura (1977) sostuvo que el éxito o fracaso escolar está determinado e influido por la motivación en el aula. Esta afirmación es primordial para el profesorado, ya que deben recurrir a estrategias de motivación en el aula con el objetivo de alcanzar éxito y rendimiento escolar entre los estudiantes.

Todos los docentes deberían proponerse continuamente la norma de despertar el interés en aprender en el grupo-clase, ya sea empleando estrategias como las anteriores, o buscando otras como encontrar una pasión que tengan todas y todos en común, y relacionarla con los contenidos. De este modo, el desempeño académico de los protagonistas del aula no se verá perjudicado.

1.3. Relaciones interpersonales entre los iguales

Las relaciones interpersonales entre los iguales es un factor determinante en el rendimiento escolar del alumnado, pues estas aluden al ambiente social que se vive en el aula, ya que las características de los estudiantes pueden influir en las relaciones entre los miembros, aspecto que podría impactar gravemente en el proceso de aprendizaje.

En la etapa escolar a través de la relación interpersonal con los compañeros/as se fomenta de forma significativa la comprensión moral al internalizar las normas escolares. Por tanto, mediante las experiencias vividas y los lazos creados con los iguales, el estudiante aprende a mantener relaciones sociales, a comprender sentimientos y acciones de otros, y a ajustarse a normas sociales (Toscano, Peña y Lucas, 2019). Esto puede influir en el rendimiento escolar de la niña o niño, puesto que si no se llega a adaptar a los que le rodean ni consigue crear uniones sociales-afectivas en el aula, su moral se puede ver afectada.

Si el estudiante no es capaz de integrarse mediante el desarrollo de un vínculo social con el grupo-clase sin conseguir el pleno disfrute de estas relaciones interpersonales con sus iguales, las ganas por asistir al colegio

y aprender se ven alteradas perjudicando en gran medida a la aptitud escolar del mismo.

Este factor es considerado el pilar para crear y mantener lazos amistosos y cordiales basados en el respeto, la aceptación y la igualdad entre los discentes. Por ende, si en el aula no se crea un clima grato, pacífico y esperanzador entre los iguales, el rendimiento escolar no será efectivo y eficiente y las relaciones negativas entre los estudiantes no favorecerán la internalización de conocimientos, valores, actitudes y habilidades impactando de forma perjudicial la convivencia en el aula que conducirá a un bajo grado de desempeño académico.

1.4. Problemas de atención

El mantenimiento de la atención por parte del alumnado en su proceso de enseñanza-aprendizaje es primordial en el aula, dado que si un estudiante se dispersa sin prestar atención con lo que se está enseñando o aprendiendo causará inconvenientes en el momento de comprensión de esa información o conocimiento que se ha perdido por la desconcentración.

Como afirma Alonso, Bermell y Bernabé (2015) esta función cognitiva reguladora de la cantidad de conocimiento que se recibe es muy importante en el ámbito educativo, ya que su rol en el rendimiento escolar de las niñas y niños es fundamental. Tomando como base la obra de Alonso et al. (2015) se denota la falta de atención no sólo en un estudiante con TDA (Trastorno de Déficit de Atención) o TDAH (Trastorno de Déficit de Atención e Hiperactividad), sino que se puede presentar en aquellos con déficit en esta capacidad y que se ven afectados por factores emocionales dados en circunstancias de su vida diaria, ya sea en su círculo familiar o amistoso.

Según Moraine (2014) el control de la atención es determinante para el alumnado, puesto que de este modo, logran centrarse en lo que va a ser un aprendizaje. Este manejo se puede ver influenciado por el exceso de sentimientos tanto negativos como positivos de un estudiante que dificultan la concentración constante en algo concreto.

Por consiguiente, la ausencia de la capacidad atencional se plasma en los obstáculos encontrados a la hora de realizar una actividad, tarea o ejercicio concreto, en el procedimiento de órdenes o instrucciones por parte del docente y en el aprendizaje y adquisición de nuevos conocimientos o conceptos. Todo ello conduce al fracaso escolar o reducción del rendimiento escolar de los discentes porque el desarrollo del proceso de aprendizaje, los comportamientos en el aula y en el estudio se ven afectados. Por lo que, como refiere Hernández-Muela, Mattos y Mulas (2004) es esencial trabajar esta capacidad desde edades tempranas, debido a la plasticidad cerebral que poseen los estudiantes por la formación del cerebro que facilita la modificación de las capacidades no consolidadas.

1.5. PROBLEMAS DE IMPULSIVIDAD

Según Fink y McCown (1993) la impulsividad y la agresividad están enlazadas con abundantes trastornos con importantes consecuencias, ya que la impulsividad influye en el rendimiento escolar viéndose implicada en variados trastornos que afectan en el aprendizaje, como TDAH, que favorecen el fracaso escolar.

Herlmers, Young y Pihl (1995) indican que esta reacción rápida, desmedida e inesperada ante cualquier situación actúa como una variable moderadora en la relación entre inteligencia y rendimiento escolar, puesto que los estudiantes con alto grado de impulsividad y elevado nivel de competencias académicas obtienen peores resultados escolares que aquellos que poseen este nivel pero que son poco impulsivos. Esto es causado porque las alumnas y alumnos con bajo desempeño escolar suelen presentar resoluciones de problemas de manera impulsiva y descuidada, diciendo lo primero que se les viene a la mente cuando la respuesta del problema no es inmediatamente obvia.

Como señalan Badia et al. (2018) las niñas y niños que presentan TDAH tienen un peor rendimiento escolar por las repeticiones de curso, las continuas clases de recuperación y la toma de decisión con respecto a la asistencia al aula de Educación Especial. Estos presentan mayor tasa de abandono de los estudios que los que no tienen el trastorno. Las conductas impulsivas se manifiestan en la interrupción constante en el aula, en las respuestas precipitadas a las preguntas, en la impaciencia, en

entrometerse en los asuntos del resto dando lugar a conflictos, en la dificultad para la realización de una tarea durante un tiempo determinado y en definitiva, en actuar sin pensar.

Como Morales (2007) afirma la impulsividad disfuncional afecta al aprendizaje que desarrolla el potencial intelectual debido a la presencia de correlaciones significativas con las capacidades intelectuales sin ser vinculadas a la inteligencia fluida. Por lo que, la impulsividad también influye en los resultados escolares favoreciendo la cantidad de suspensos.

1.6. PROBLEMAS DE AUTOESTIMA Y AUTONOMÍA

La autonomía y la autoestima del escolar se ve influenciada por otros factores como la escuela, la familia, el contexto social, cultural, económico, etc. Sin embargo, el ámbito emocional y educativo están muy relacionados, puesto que dependiendo del autoconcepto y visión propia que tenga el estudiante de sí mismo, podrá lograr o no sus objetivos tanto en el colegio como en la sociedad. De ahí, como señala Escorzia (2015) la importancia de las emociones estables y relaciones afectivas en el alumnado, puesto que cuando este se siente capaz de alcanzar la meta, el proceso de enseñanza-aprendizaje y, en consecuencia, el rendimiento escolar, serán benévolos.

La influencia de la autonomía en el desempeño académico de los discentes recae en que cuando se genera el sentimiento de liberación de las niñas y niños en lo referente a la opresión del equipo docente, estos empiezan a ser conscientes de que la escuela forma a personas capaces de obtener logros individuales para el beneficio de todos. Si el alumnado tiene la libertad de decisión para buscar soluciones a sus cuestiones o intereses con respecto a alguna especificidad, abordarán las dificultades con más ganas y, por ende, conseguirán llegar a los objetivos marcados con mayor deseo que cuando es la maestra o el maestro la figura que impone las pautas durante el desarrollo de la actividad (Maldonado-Sánchez et al., 2019).

Es decir, se deben proponer actividades a llevar a cabo en el aula que ofrezcan autonomía a los estudiantes para que sean quienes eligen los temas que quieren trabajar o las formas en las que prefieren llevarlos a

cabo. De este modo, los discentes se verán capaces de realizar tareas de manera autónoma y eficiente, su autoconcepto se modificará positivamente y su autoestima se verá incentivada, lo cual repercutirá en un mayor rendimiento escolar.

En definitiva, según Sacristán (2013) es necesario crear en el aula un ambiente y situaciones que permitan a cada individuo liberar sus energías, ideas, preocupaciones e intereses con la finalidad de obtener seres responsables, capacitados y dispuestos a cooperar con los demás. Hasta que el alumnado no disfrute de su autonomía favoreciendo su propio autoconcepto, el rendimiento escolar de este no estará potenciado totalmente.

2. OBJETIVOS

2.1. Objetivo general

- Trabajar los problemas que afectan al rendimiento escolar del alumnado tanto a nivel personal como grupal desde las distintas áreas.

2.2. Objetivos específicos

- Fomentar las relaciones interpersonales en el aula.
- Mejorar la autonomía del estudiante.
- Propiciar un rol activo en el alumnado.
- Aumentar la motivación en el aula.
- Controlar la impulsividad.
- Desarrollar actividades innovadoras y creativas.
- Crear un clima positivo.

3. METODOLOGÍA

En el trabajo como metodología principal se usa el aprendizaje cooperativo, en el que los estudiantes trabajarán de forma conjunta para lograr los objetivos comunes del grupo. Esta metodología tiene como finalidad construir conocimientos y adquirir competencias y habilidades sociales. En una situación de aprendizaje cooperativo, las alumnas y

alumnos se dividen en grupos de cuatro donde cada uno desempeñará un rol determinado.

De este modo, se asegurará el trabajo de los componentes del grupo juntos, sin pisarse y de forma eficiente. Los roles asignados serán coordinador/a (persona encargada de organizar y repartir las tareas que hay que llevar a cabo, de animar a los miembros del grupo, de ayudar a resolver conflictos y de velar por el cumplimiento de las normas), secretario/a (encargado/a de rellenar las tareas, y demás documentos, recuerda y ayuda a organizar las tareas pendientes), portavoz (persona que habla en nombre del grupo, se mantiene en comunicación con el resto de los grupos y el docente, pregunta las dudas y presenta el resultado del trabajo explicándolo cuando sea necesario) y encargado o responsable de material (encargado/a de repartir o recoger el material del equipo cuando se requiera, además de comprobar que todos los componentes tienen el material necesario).

Asimismo, los grupos cooperativos de la clase irán rotando cada actividad, evitando el acostumbramiento a trabajar con un único grupo y promoviendo así, el aprendizaje con todas las compañeras y compañeros de la clase. De la misma manera en la que los grupos irán cambiando periódicamente, también lo harán los roles teniendo como objetivo que todas y todos tengan la oportunidad de desempeñar los distintos papeles del aprendizaje cooperativo (Guerrero, 2017).

Además, se utilizará la gamificación como metodología en este proyecto desarrollado, ya que se llevarán a cabo actividades lúdicas y experiencias dinámicas para fomentar el aprendizaje de forma significativa facilitando la adquisición de algunos conceptos. Hay términos que resultan complicados de aprender para las niñas y niños, por tanto, utilizar un método de enseñanza alternativo para hacerlo más fácil y atractivo es una estrategia eficaz.

Los principales elementos de esta metodología son la dinámica, que es la forma en la que se desarrollará el juego; la mecánica, que son las estrategias usadas y la interacción entre las diferentes partes del juego; y los componentes, que son cada uno de los elementos que constituyen el juego. Como ventajas de ello, se destaca el aumento de interés y

motivación en el estudiante, por lo que participa en la clase de forma activa y atenta. También, como el sujeto es activo, se involucra más en la actividad produciendo un mayor aprendizaje (Barros, 2016).

Por otra parte, se utiliza el Aprendizaje Basado en Problemas (ABP), un método de enseñanza-aprendizaje que se basa en que el estudiante adquiera conocimientos, habilidades y actitudes mediante situaciones de la vida real. El aspecto que más se resalta de este método es utilizar los problemas como punto de partida para la adquisición de conocimientos nuevos y la concepción del alumnado como protagonista de la gestión de su aprendizaje (Aprendizaje basado en problemas, 2012).

Con este aprendizaje, se pretende conseguir la construcción del conocimiento sobre la base de problemas y circunstancias de la vida real y que los estudiantes lo realicen con el mismo proceso de razonamiento que usarán cuando sean profesionales. Esta metodología resulta eficiente, puesto que sitúa a las niñas y niños en el centro de su aprendizaje, de forma que son capaces de dar solución a los problemas de forma autónoma. De este modo, logran adquirir un aprendizaje significativo, funcional y un mantenimiento de la concentración.

Por otro lado, se utilizan estrategias metodológicas innovadoras como lo es el Role-Playing, cuya práctica como dinámica de grupo fomenta la capacidad de ponerse en el lugar del otro y las habilidades sociales, entre otros. El juego de roles es una oportunidad que se le ofrece a los estudiantes para representar situaciones específicas de la vida real, interpretando y actuando bajo el rol previamente asignado (Cruz et al., 2020).

Esta técnica favorece la participación del estudiante, fomenta su implicación y atención dentro del grupo-clase, de una manera lúdica y amena. Tanto el teatro de aula como el Role-Playing son estrategias que hacen que todos y cada uno de los estudiantes sean imprescindibles en el aula, se potencia la responsabilidad, la autonomía, la autoestima, el manejo de la impulsividad al sentirse dentro de un papel del que no debe perder el hilo en ningún momento, el clima de aula se fomenta y las relaciones interpersonales junto con el desarrollo de las habilidades sociales se ven beneficiados.

Además, se lleva a cabo la estrategia didáctica llamada Flipped Classroom o Aula invertida, distinguida por una metodología de enseñanza que ha roto con el modelo tradicional de enseñanza (Hinojo et al., 2019). Esta propone que los estudiantes alisten las lecciones fuera del aula, accediendo en casa a los contenidos de las asignaturas para que, después, sea en el aula donde realicen las tareas relacionadas con dichos contenidos. De esta forma, se realizan actividades más participativas y que favorecen la comunicación entre el grupo-clase, puesto que como afirma Sola et al. (2018, p.25) "la particularidad del método flipped classroom se halla en el cambio de los roles de aprendizaje, donde el profesorado adquiere un rol secundario como guía y el estudiante un rol primario como agente activo".

También, se fomenta el uso de las TIC durante el desarrollo de las actividades, ya que como señalan Méndez y Delgado (2016) estas emergen en las aulas como un recurso positivo, con gran cantidad de oportunidades para mejorar el aprendizaje de los estudiantes y como un elemento innovador para la figura docente. Estos autores (2016) indican que con estas tecnologías se facilita el proceso de investigación en las tareas y se utilizan nuevas estrategias con las que se mejora el diseño de las actividades y el estudio de las asignaturas.

Por último, en este proyecto se pone en práctica el método denominado aprender haciendo (learning by doing), basado en el aprendizaje a través de la práctica. Este es muy eficaz, ya que permite la involucración de los estudiantes en situaciones que son de su propio interés, aumentando así su motivación y su atención durante el desarrollo de la actividad.

Asimismo, en todas las actividades, cada alumna o alumno tiene su parte individual a realizar, puesto que es importante que aprendan a desarrollar ciertas habilidades individuales fundamentales. Algunas de estas competencias hacen referencia a la apertura del aprendizaje, es decir, a la asimilación del conocimiento de lo que le rodea y la capacidad de producir aprendizaje de las experiencias personales. Otra competencia individual esencial es la apertura a la cooperación para que entre ellas y ellos puedan compartir la información, ideas y conocimientos que poseen cada uno de forma individual.

A su vez, con todas estas metodologías y estrategias, se fomenta el desarrollo del pensamiento crítico de los discentes, que es definido como el acto de análisis de la información para poder hacer mejores juicios y tomas de decisiones a través del planteamiento de preguntas a sí mismos. Gracias a ello, se desarrollará el razonamiento lógico, el análisis y la creatividad con el fin de extraer conclusiones y comprender el entorno en el que se encuentra. Del mismo modo, comprenderán el valor del desarrollo tecnológico y del uso del pensamiento crítico en su vida diaria.

4. RESULTADOS

Con respecto a la evaluación de esta propuesta, se puede destacar que los objetivos eran realizables, ya que la motivación, el interés, la atención, el control de la impulsividad, la autonomía, el rol activo del alumnado y la concentración son plenamente estimulados al utilizar metodologías y estrategias adecuadas, actividades apropiadas para el logro de los objetivos y para la edad de los destinatarios, recursos materiales y didácticos distintos al libro de texto, disponibles en el centro e innovadores, y espacios necesarios que están aptos para la llevada a cabo de la propuesta (Perassi, 2009). Asimismo, la toma de conciencia acerca de la funcionalidad que tienen los aspectos anteriores han hecho que las relaciones interpersonales y el clima del aula se vean favorecidos. Por ende, el aprendizaje se ha caracterizado por ser significativo y desde las distintas áreas, se ha conseguido fomentar los factores que determinan el rendimiento escolar de los discentes, produciendo así un aumento del mismo.

Los diversos instrumentos utilizados que permiten hacer una lectura sobre los resultados obtenidos y el impacto de la propuesta en el espacio escolar son la observación tanto sistemática como ocasional centrada en los principales focos de atención, los cuestionarios abiertos que ofrecen libertad de expresión a los individuos y los grupos de reflexión sobre los procedimientos desarrollados y los productos finales obtenidos al crear espacios de intercambio comunicativo con respecto a la intervención (Perassi, 2009).

En cuanto a la evaluación del alumnado se realizará a tres niveles. Para empezar, a través de la observación directa de la actuación del alumnado

durante las sesiones, se llevará a cabo la cumplimentación de una rúbrica14. En ella, se valorarán aspectos tales como la participación de los estudiantes y la calidad de sus aportaciones orales durante la realización de las actividades. Se les nombrará por principiante, novato, aprendiz o experto, ya que es una forma de no desmotivarlos ni calificarlos numéricamente.

La evaluación será continua y formativa, puesto que no sólo se evaluará el resultado o producto final de la actividad, sino también todo el proceso. Asimismo, será una modalidad de evaluación que tendrá lugar durante el proceso de enseñanza-aprendizaje teniendo como fin detectar las dificultades, pero al mismo tiempo, los progresos de los discentes. Es más, a lo largo de las sesiones se dirigirán a los estudiantes tres preguntas diferentes ¿Dónde estáis ahora? ¿A dónde tratáis de llegar? ¿Cómo podéis llegar hasta ahí? E incluso, la docente a sí misma se cuestionará ¿Qué quiero que aprenda el alumnado? ¿Qué aprendizaje han construido o van a construir? ¿Cómo voy a lograr que aprendan lo que se espera? De este modo, la evaluación del PIE se centra en el modelo de evaluación con enfoque formativo.

Al finalizar el desarrollo del proyecto, se hará uso también de los portafolios individuales de cada alumno/a para poder expresar de manera escrita las actividades realizadas y los resultados obtenidos. Por lo que, tras su finalización, se recogerán para poder evaluar el trabajo diario de los estudiantes siguiendo los criterios establecidos en otra rúbrica15.

Tras haber analizado el proceso y el producto final, se hará uso de otra evaluación. Tomando como base el objetivo principal de esta propuesta, se llevará a cabo la cumplimentación de otra rúbrica16 para valorar los aprendizajes matemáticos, lingüísticos, científicos, sociales y artísticos adquiridos por los estudiantes. Los criterios que se utilizarán para llevar a cabo esta evaluación se basarán en los de la Orden 17 de marzo de 2015, por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la Educación Primaria en Andalucía (Boletín oficial de la Junta de Andalucía, 60, de 27 de marzo de 2015, pp. 59-865).

Por otro lado, tomando como base la opinión del alumnado, se les pedirá que rellenen por sí mismos una lista de cotejo17 para evaluar tanto su nivel de adquisición de los contenidos como su participación, atención,

esfuerzo y actuación durante la realización de la propuesta. Para ello, se le entregará a cada alumno/a una ficha de autoevaluación que deberán rellenar al concluir el proyecto. Además, tomando como base de nuevo la opinión de los estudiantes, se les pedirá que rellenen por sí mismos otra lista de cotejo18 sobre la docente al finalizar las sesiones dedicadas al proyecto. De esta forma, evaluarán la actuación docente durante la realización de las actividades y será útil para mejorar su papel como docente.

Al final de la intervención se llevará a cabo una media ponderada de las calificaciones obtenidas, siguiendo los siguientes porcentajes: Aprendizajes adquiridos (30%), Trabajo diario recopilado en el portafolio educativo (30%), Intervenciones orales (20%), Participación, interés y esfuerzo (15%), Autoevaluación (5%).

5. DISCUSIÓN

La investigación sobre los distintos factores tanto a nivel individual como grupal que pueden afectar al rendimiento escolar del estudiante ha hecho que se recapacite sobre la necesidad de desarrollar estrategias que incrementen el interés, el autoconcepto y la motivación del mismo junto con el fomento del clima de aula y de las relaciones interpersonales dadas en ella. Esto beneficiará al rendimiento académico de los discentes y producirá un aprendizaje mucho más significativo.

6. CONCLUSIONES

Es crucial que la maestra o el maestro combine las respuestas al grupo-clase y a cada estudiante dentro del mismo, conozca la realidad en primera persona de cada una de las niñas y niños, y se interese en profundidad sobre las características y necesidades educativas tanto generales de todo el grupo como las más específicas que puedan presentar determinados estudiantes. Para ello, es primordial promover la interacción y la comunicación entre docente-alumnado, observar constantemente los procesos de aprendizaje y revisar la respuesta educativa que se les ofrece.

Asimismo, se debe tener en cuenta la realización de un seguimiento continuo en el que cada vez que se comience un nuevo proceso de

aprendizaje, mediante las diversas unidades didácticas, se descubran las ideas, los conocimientos y las experiencias previas de los estudiantes. De esta forma, se conocerá lo que saben acerca de los nuevos conceptos mientras se observa el progreso para proporcionarles las ayudas necesarias. Por otro lado, se ha aprendido que la flexibilidad es esencial en la organización porque de esta forma, la incorporación del profesorado de apoyo a la dinámica del aula se verá facilitada junto con el proceso de aprendizaje de todas y todos. Incluso, según Giné y Bel (1990) el horario del aula es importante debido a la clase de metodología y actividades a realizar, así como las necesidades de apoyo que puedan precisar determinados estudiantes.

Además, la ayuda a construir aprendizajes significativos en el alumnado también resulta fundamental, por lo que las situaciones de enseñanza-aprendizaje como las explicaciones al grupo-clase, las demostraciones y las conversaciones en pequeños grupos e individualmente son determinantes para el logro de este propósito. De aquí, como señala Hegarty (1998) la importancia de la atribución de un significado personal al aprendizaje, puesto que los estudiantes no sólo comprenderán lo que tienen que hacer, sino el por qué y para qué.

Como indica de nuevo Hegarty (1998) el factor principal es hacer sentir a todos los individuos del aula que pueden tener éxito en su aprendizaje, sobre todo cuando tienen dificultades o una historia de fracaso, para lo cual se deben diseñar y planificar actividades y recursos que lo puedan resolver. En definitiva, este autor afirma que dar respuesta a la diversidad significa romper con el esquema tradicional en el cual todos los individuos del aula hacen lo mismo, a la misma hora, del mismo modo y usando los mismos materiales.

Por consiguiente, la organización de las experiencias de aprendizaje para que el alumnado actúe, participe y progrese según sus necesidades junto con la adaptación de los procedimientos de evaluación a los distintos estilos, capacidades y posibilidades de los estudiantes y el uso de estrategias metodológicas, como el aprendizaje cooperativo (en el que las alumnas y alumnos con necesidades educativas aprenden de sus iguales y no de una forma muy variada, sino únicamente necesitando más ayuda), el uso de asambleas o debates, son claves para propiciar la

atención a la diversidad en el aula. De este modo, se crea un ambiente donde se respira el respeto, la valoración entre los individuos, las respuestas y las ayudas a las diferentes necesidades y ritmos o estilos de aprendizaje de cada niña o niño.

Los problemas de aula pueden llegar a influir de gran manera en la escolaridad de las niñas y niños. Estos problemas hacen referencia tanto a nivel individual, que pueden afectar al desarrollo y a la productividad del alumnado en la clase y aluden a los trastornos, las dificultades de aprendizaje, los déficits, el desarrollo emocional las relaciones familiares, el entorno social, las relaciones interpersonales y la relación docente-estudiante. Como a nivel grupal, en el que se incluye la desmotivación en el proceso de enseñanza-aprendizaje del alumnado en el cual no se controlarán los procesos cognitivos voluntarios que se necesitan para llevar a cabo el aprendizaje y se obtendrá como resultado un aprendizaje más lento y poco eficaz.

Al mismo tiempo, el desuso de estrategias o técnicas para mantenerlos activos también es otro factor determinante, puesto que se deben dirigir preguntas sobre los contenidos, activar los conocimientos previos de las niñas y niños, cambiar continuamente de actividad evitando la monotonía en el aula, mostrar el carácter funcional e instrumental de la enseñanza, y usar material innovador con el fin de romper con la utilidad de recursos tradicionales e incentivar al alumnado en su proceso de enseñanza-aprendizaje. Además, el clima del aula también rige el desempeño escolar dado que este debe ser positivo para que los individuos se sientan cómodos en su aprendizaje.

En definitiva, el alumnado se puede ver afectado por diferentes motivos en su rendimiento escolar y, por ello, las maestras y maestros deben tomar conciencia y potenciar en todo momento a las niñas y niños sin dejar que se produzca una disminución o reducción de sus ganas por aprender.

8. REFERENCIAS

Alonso-Tapia, J. (2005). Motivar en la escuela, motivar en la familia. Morata.

Alonso, V., Bermell, M. Á., y Bernabé, M. M. (2015). La optimización de la atención a través de la música cinematográfica: prácticas en Educación Secundaria Obligatoria. Educatio Siglo XXI, 33(2), 261-280. http://dx.doi.org/10.6018/j/233241

Álvarez, J. L., y Roldán, D. (2018). Europa prohibirá las pajitas y las cucharillas de plástico desde 2021 | Diario Sur. t.ly/bqCr

Aprendizaje basado en problemas: El Método ABP. (2012, septiembre 27). Educrea. t.ly/Xcna

Barrios, M. I., y Frías, M. (2016). Factores que influyen en el desarrollo y rendimiento escolar de los jóvenes de bachillerato. Revista Colombiana de Psicología, 25(1), 63-82.

Barros, M. (2016). La gamificación en el aula de lengua extranjera. En J. Lloret Cantero (Coord.) El español como lengua extranjera en Portugal II: retos de la enseñanza de lenguas cercanas (pp. 14-25). Ministerio de Educación, Cultura y Deporte

Bandura, A. (1977). Social Learning Theory. Prentice Hall.

Cabero, J. (2007). Las necesidades de las TIC en el ámbito educativo: oportunidades, riesgos y necesidades. Tecnología y comunicación educativas, McGraw Hill

Ceballos, A. (2004). La Escuela Tradicional. Universidad Abierta.

Giné, C. G., y Bel, R. R. (1990). Las adecuaciones curriculares y el proyecto educativo del centro En J. Palacios González, A. Marchesi Ullastres y C. Coll Salvador (Comp.) Desarrollo psicológico y educación: III. Necesidades educativas especiales y aprendizaje escolar, 3 (pp.337-350). Alianza Editorial

Cruz, I.M., Acebal, M.C., Cebrián, D., y Blanco, A. (2020). El juego de rol como estrategia didáctica para el desarrollo de la conciencia ambiental. Una Investigación Basada en el Diseño. Revista de Educación Ambiental y Sostenibilidad, 2(1), 1302. http://dx.doi.org/10.25267/Rev_educ_ambient_sostenibilidad.2020.v2.i1.1302

Del Campo, M. (2010). Expectativas en el aula: el poder del profesor. UCMaule-Revista Académica, (39), 30–51.

Edel, R. (2003). El rendimiento académico: concepto, investigación y desarrollo. REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 1(2), p.2. t.ly/e_8z

Escorzia, I. S. (2015). Autoestima, adolescencia y pedagogía. Educare Electronic Journal, 241-254.

Orden ECI/1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales. Boletín Oficial del Estado, 260, sec. I, de 30 de octubre de 2007, 44037 a 44048. t.ly/UUPj

Orden ECI/3857/2007, de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Primaria. Boletín Oficial del Estado, 312, sec. I, de 29 de diciembre de 2007, 53747 a 53750. t.ly/ptF4

Ferreiro, E. (3 de febrero de 2011). Las ferrerianas. t.ly/dfN3

Fink, A.D. & McCown, W.G. (1993). Impulsivity in children and adolescents: Measurement, causes and treatment. En W. McCown, J. Johnson & M. Shure (Eds.), The impulsive client: Theory, research, and treatment, 279-308. American Psychological Association.

Fuentes, A. (2018). Estrategias para la enseñanza y aprendizaje de la lectura y escritura. Recursos para el aula. t.ly/XHRUa

García, F.J., y Doménech, F. (2002). Motivación, aprendizaje y rendimiento escolar. Revista electrónica de motivación y emoción, 1 (6), 24-36.

Garrido, R. (2015). La competencia matemática de los países de mejor rendimiento en PISA. Estudio comparado y prospectivas para España. (Tesis Doctoral). Universidad Autónoma de Madrid.

Griñán, V. (2014). La lectoescritura en la etapa de Educación Primaria. (Trabajo Fin de Grado, Universidad de Valladolid, Escuela de Educación de Soria).

Guerrero, R. (2017, octubre 28). Aprendizaje cooperativo en mis clases. MyBGClasses. t.ly/GqUB

Hegarty, S. et al. (1998). Aprender juntos. La integración escolar. Morata.

Helmers, K.F., Young, S.N. y Pihl, R.O. (1995). Assessment of measures of impulsivity in healthy male volunteers. Personality and Individual Differences, 19, 927-935.

Hernández- Muela, S., Mattos, L., y Mulas, F. (2004). Plasticidad neuronal funcional. Revista de neurología, 38(1), 58-68. t.ly/yjyk

Hinojo, F. J., Aznar, I., Romero, J. M., y Marín, J. A. (2019). Influencia del aula invertida en el rendimiento académico. Una revisión sistemática. Campus Virtuales, 8(1), 9-18.

Orden de 17 de marzo de 2015, por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la Educación Primaria en Andalucía. Boletín Oficial de la Junta de Andalucía, 60, sec. I, de 27 de marzo de 2015, 87-785. t.ly/3Wkn

Lamas, H. A. (2015). Sobre el rendimiento escolar. Propósitos y representaciones, 3(1), 313-386. https://doi.org/10.20511/pyr2015.v3n1.74

Marín, G., y Llorente-Cortés, M.A. (8 de diciembre de 2013). PISA Fracaso escolar y reformas educativas. En Viento Sur, Informe PISA y políticas educativas. https://bit.ly/3ijE9G7

Maldonado-Sánchez, M., Aguinaga-Villegas, D., Nieto-Gamboa, J., Fonseca-Arellano, F., Shardin-Flores, L., y Cadenillas-Albornoz, V. (2019). Estrategias de aprendizaje para el desarrollo de la autonomía de los estudiantes de secundaria. Propósitos y Representaciones, 7 (2), 415-439. https://doi.org/10.20511/pyr2019.v7n2.290

Mena, I., y Valdés, A. (2008). Clima Social Escolar. Documento Valoras UC. Escuela de Psicología, Universidad Católica.

Méndez, J.M., y Delgado, M. (2016). Las TIC en centros de Educación Primaria y Secundaria de Andalucía. Un estudio de casos a partir de buenas prácticas. Digital Education Review, 29, 134-165. https://bit.ly/3GOe1MU

Montero, E., Villalobos, J., y Valverde, A. (2007). Factores institucionales, pedagógicos, psicosociales y sociodemográficos asociados al rendimiento académico en la Universidad de Costa Rica: un análisis multinivel. Relieve, 13(2), 215–234.

Moraine, P. (2014). Las funciones ejecutivas del estudiante: mejorar la atención, la memoria, la organización y otras funciones para facilitar el aprendizaje, 75-91. Narcea Ediciones.

Morales, F. (2007). El efecto de la impulsividad sobre la agresividad y sus consecuencias en el rendimiento de los adolescentes (Tesis Doctoral). Universitat Rovira i Virgili.

Perassi, Z. (2009). Evaluar un Programa Educativo: Una Experiencia Formativa Compleja. Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa, 2(2), 1-25.

Raffino, M. (2020, junio 11). Concepto de Método Inductivo. https://bit.ly/2Swqqtl

Sacristán, J. G. (2013). En busca del sentido de la Educación. Ediciones Morata.

Sandoval, M. (2014). Convivencia y clima escolar: claves de la gestión del conocimiento, Última Década, 22(41), 153-178.

Santaella, E., y Martínez, N. (2017). La pedagogía Freinet como alternativa al método tradicional de la enseñanza de las ciencias. Revista de currículum y formación del profesorado, 21 (4), 359-379. https://bit.ly/2ER6zjC

Sola, T., Aznar, I., Romero, J.M., y Rodríguez-García, A.M. (2018). Eficacia del Método Flipped Classroom en la Universidad: Meta-Análisis de la Producción Científica de Impacto. REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 17(1), 25-38. https://doi.org/10.15366/reice2019.17.1.002

Toscano, D. F., Peña, G., y Lucas, G. A. (2019). Convivencia y rendimiento escolar. Revista Metropolitana de Ciencias Aplicadas, 2(2), 62-68. https://bit.ly/3Ze1Kst

Universidad Internacional de Valencia. (18 de abril de 2015). Cómo motivar a los alumnos: recursos y estrategias. Planeta Formación y Universidades. https://bit.ly/3VUdXzm

Wang, S. (2019, diciembre 23). ¿Qué es el Aprendizaje Combinado? Consejos de 3 Oradores de Bett. ViewSonic Library. https://bit.ly/3XdmH4R

CAPÍTULO 40

APRENDIZAJE BASADO EN LAS INTELIGENCIAS MÚLTIPLES COMO PROPUESTA DE UNA EDUCACIÓN INCLUSIVA EN EDUCACIÓN INFANTIL

MIGUELA DOMINGO CENTENO
Unir

BELINDA DOMINGO GÓMEZ
Unir

1. INTRODUCCIÓN

La idea central de esta intervención surge a causa del creciente aumento de alumnado con necesidades educativas especiales en las aulas y de la toma de conciencia de la sociedad acerca de los diferentes tipos de diversidad que existen entre los miembros de la misma (Amaro, 2014).

Los avances producidos en nuestra sociedad en las últimas décadas se han visto reflejados en cada uno de sus ámbitos, incluido el educativo. Factores tales como la globalización o los avances en investigación nos han llevado a cambiar la visión del panorama educativo.

Hoy en día es muy fácil encontrar aulas formadas por alumnos con alguna diversidad funcional, cultural o cognitiva. Por este motivo, nos encontramos con dos importantes necesidades en el campo de la educación. Por un lado, la de investigar y descubrir recursos que nos ayuden a dar una respuesta individualizada a esa diversidad, y por otro la de promover una sociedad tolerante y respetuosa que vea la diferencia como algo enriquecedor y natural y no como una desventaja.

De acuerdo con el informe Investing in Career Guidance (2019) elaborado por el Centro Europeo para el Desarrollo de la Formación Profesional (Cedefop), la Comisión Europea, la European Training Foundation (ETF), la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), la Organización Internacional del Trabajo (OIT) y la

UNESCO, la orientación académica y profesional es un pilar esencial en la formación del alumnado y debería ofrecerse desde la Educación Primaria. Sin embargo, no debemos olvidar que ésta también debe enfocarse a que los niños y las niñas descubran cómo son, qué les gusta y cuáles son sus talentos; a que exploren las profesiones y adquieran competencias que les ayuden a gestionar sus carreras en el futuro. De hecho, el 96,3 % de los docentes considera que el alumnado puede desarrollar desde la Educación Infantil capacidades que le ayudarán a construir su vida personal y profesional, según el estudio The Early Years Career Development for Young Children (2017).

Desde las etapas más tempranas como la Educación Infantil, el currículo está planteado como un elemento global, en el que se integran diferentes áreas de conocimiento (de uno mismo, del entorno, y de la comunicación y el lenguaje), que se despliegan de manera conjunta para ayudar al desarrollo personal y social de cada alumno y alumna. De este modo, la orientación se basa en guiar a los niños y las niñas para que descubran cómo son, qué les gusta, cuáles son sus talentos, etc., a la vez que se les ofrece las primeras herramientas para su futuro personal, académico y profesional.

En la etapa de Primaria, el currículo ya se desglosa por ámbitos (lingüístico, matemático, artístico, etc.), que integran diferentes asignaturas (Castellano, Inglés, Música, Educación Plástica y Visual, etc.), que representan la antesala de lo que es el currículo de Secundaria. Es en este punto, en el que el alumnado empieza a despuntar en determinadas áreas. Así, la orientación se centra en potenciar aquellas competencias en las que el alumnado presenta más facilidad, a la vez que se ofrecen pautas y adaptaciones (en algunos casos) para trabajar las que resultan más complicadas. Con ello, se hace hincapié en la gestión de los propios gustos y talentos, y se ponen las bases para la orientación académica y profesional de las etapas posteriores.

Teniendo en cuenta estos aspectos, no cabe ninguna duda que la orientación académica y profesional debe estar presente desde los inicios de la educación formal, como herramienta de guía hacia el autoconocimiento y desarrollo personal, pilares fundamentales a la hora de establecer decisines sobre el propio futuro académico y profesional.

En la Educación Infantil, las intervenciones son entendidas como un conjunto global de herramientas de desarrollo personal. En este sentido, se trabaja, de manera transversal y a diferentes niveles (individual, en pequeño grupo o en gran grupo), en función de las necesidades de cada alumno y alumna, y del grupo-clase. Así, por ejemplo, si alguien presenta dificultades en la concentración para la realización de tareas, se trabajará a través de la realización de actividades de tipo más cognitivo (puzzles, lectura de cuentos, etc.), a la vez que se ofrecerán consignas más sencillas.

No hay que olvidar que se están estableciendo las bases para el desarrollo personal y social, para que, en un futuro, el alumnado sea capaz de integrarse y adaptarse en la sociedad y de desarrollarse a nivel personal y profesional.

En la Educación Primaria, las intervenciones ya están más fragmentadas, siguiendo la estructura curricular. Así, éstas se centran en un apoyo curricular más específico por materias, establecido a partir de observaciones y cuestionarios, para potenciar el desarrollo del alumnado, especialmente en las áreas en las que se presenta más dificultad.

Aunque pareciera que se quiere forzar al alumnado a trabajar aquellas áreas en las que no muestra interés y/o tiene dificultades, se trabaja de este modo para conseguir la consecución de los objetivos de la Educación Primaria, y acceder a la de Secundaria con un nivel de autoconocimiento y autonomía básicos, para, a partir de ahí, poder tomar decisiones acerca de su futuro académico y personal de manera plena.

La orientación académica y profesional debe estar presente desde los inicios de la educación formal, como herramienta de guía hacia el autoconocimiento y desarrollo personal, pilares fundamentales a la hora de establecer decisiones sobre el propio futuro académico y profesional'.

La orientación es, entonces, vista como un apoyo para la consecución de objetivos curriculares y de desarrollo personal, para favorecer el autoconocimiento y la autonomía, elementos que serán necesarios para poder tomar decisiones de manera consciente en etapas posteriores.

Sin embargo, no hay que olvidar que, para poder llevar a cabo una correcta orientación académica, un pilar fundamental en su práctica es crear una buena alianza con las familias, especialmente en estas etapas tempranas, puesto que son el referente principal de los niños y las niñas, y su modelo a seguir.

Los Equipos de Orientación Académica y Profesional (EOEP) y los Equipos de Atención Temprana (EAT), junto con el profesorado, sitúan a las familias en el centro de la práctica educativa, estableciendo unas pautas conjuntas para trabajar en el desarrollo personal y educativo.

Así, en una primera fase, entra la figura de la tutoría, que detecta unas determinadas dificultades y/o facilidades que presenta el niño o la niña, y contacta con la familia para poner en común sus necesidades.

En una segunda fase, el equipo de orientación entra en escena y se establece un posible diagnóstico y propuesta de intervención. A continuación, se cita a la familia y se ponen en común los resultados de las diferentes observaciones y/o los cuestionarios realizados.

A partir de aquí, es cuando debe crearse una buena alianza y clima de trabajo, puesto que se establece una línea de actuación conjunta familia-escuela, en la que se pretende dar respuesta a las necesidades detectadas, y revisar aquellas pautas que no ofrecen los resultados esperados, para que cada alumno y/o alumna pueda finalizar con éxito la etapa educativa.

Podemos decir entonces, a modo de conclusión, que la orientación en etapas tempranas es esencial para el desarrollo del alumnado, por lo que respecta al autoconocimiento y autonomía personal, elementos que sustentarán las bases para poder realizar decisiones conscientes y de manera independiente en etapas educativas posteriores.

Como consecuencia, sus intervenciones deben ser tratadas y entendidas de un modo diferente a la Educación Secundaria y/o la etapa adulta, cuyos objetivos se centran en itinerarios académicos y profesionales.

2. OBJETIVOS

El objeto de este estudio es comprobar si es posible llevar a cabo una educación inclusiva a través de una metodología basada en la teoría de las Inteligencias Múltiples de Gardner (2008) en un aula ordinaria de Educación Infantil con alumnado necesidades educativas especiales (NEE).

En cuanto a los objetivos específicos que se espera conseguir tras la realización de esta investigación, podemos enumerar los siguientes:

- Analizar las metodologías basadas en la teoría de las Inteligencias Múltiples utilizadas en el aula para establecer pautas de inclusión.
- Establecer qué metodologías basadas en la teoría de las Inteligencias Múltiples fomenta un ambiente inclusivo en el aula.
- Proponer una metodología basada en las Inteligencias Múltiples capaz de responder a las necesidades educativas de alumnado NEE y no NEE, que desarrollaremos en nuestra propuesta.

3. METODOLOGÍA

El estudio se llevará a cabo mediante un diseño cuasi-experimental porque, aunque empleamos una metodología experimental, la muestra no debe ser seleccionada al azar. De esta forma, se trabajará con un grupo de control, un aula inclusiva en la que no se educa mediante el tipo de metodología central de este trabajo, y un grupo experimental, en el que sí se tratará este tipo de metodología. Además, el diseño es de tipo pretest- postest, puesto que en ambos casos se procederá a realizar una medición inicial y una final, estableciendo así en nuestro estudio si existen diferencias significativas entre ambos grupos al finalizar el proceso.

De esta forma, se puede analizar el efecto de la metodología propuesta sobre un aula y comprobar si hace más inclusivo al conjunto de alumnos o no, es decir, verificar la hipótesis principal de este trabajo.

La duración del experimento debería centrarse en un curso escolar para poder obtener resultados más significativos. Los participantes serán los alumnos de 5 años, sus docentes y los especialistas externos que colaboran con el alumnado NEE. Por otro lado, también se solicitará la colaboración de las familias para mejorar la relación familia-escuela, coordinar el proceso de aprendizaje de los alumnos y generalizar los resultados del aula al hogar.

La muestra que seleccionaremos, como se ha dicho ya, por niños de 5 años (por ejemplo, dos clases) que cuentan con ciertos casos específicos con NEE. Dicha muestra se ha obtenido a través de una técnica de muestreo no probabilística causal o por accesibilidad.

El conjunto de alumnos de una de las aulas mencionadas será el grupo de control y el otro conjunto de la otra clase será el grupo experimental. Es en este último en el que se aplicará la metodología de las Inteligencias Múltiples para comprobar si mejora su grado de inclusión. De esta forma, se podrá realizar una comparación final entre los resultados de ambos grupos tras el estudio y obtener una conclusión final del mismo.

Los dos grupos de estudio podrían constar de 20 alumnos y varios de ellos que presentan diversidad funcional de algún tipo. Es cierto que ninguno de ellos presenta riesgo de exclusión, pero es necesario educarles en la inclusión para prevenir posibles problemas futuros.

Por lo general, ambos conjuntos son heterogéneos, aunque los ritmos biológicos están muy igualados, puesto que ya llevan dos años en el centro educativo. De hecho, el alumnado NEE no presenta dificultades severas, sino que se pueden suplir con adaptaciones curriculares y con los instrumentos de mejora mencionados con los que ya cuentan. Además, dentro de cada conjunto se pueden observar tres niveles de aprendizaje, como ocurre con cualquier clase; por lo tanto, las tareas y criterios de evaluación varían en función del grupo al que pertenezca cada escolar.

Por este motivo, tendrán que recibir un entrenamiento en observación (Heyns y Zander, 1959 en Medina y Delgado, 1999) con el fin de ofrecer datos fiables y significativos para el estudio.

Entre otras técnicas de medida, se utilizarán diarios de observación y entrevistas personales estructuradas con las familias para hacer un seguimiento de cada alumno. Dichas entrevistas serán trimestrales, coincidiendo con la entrega de calificaciones. Entre las preguntas que se formularán en esas reuniones, cabe destacar las relacionadas con las variables independientes mencionadas anteriormente y sus conductas para conocer su desempeño en el ámbito familiar.

Los datos de este estudio se analizarán a través de la prueba paramétrica t-Student, realizada de forma intragrupal e intergrupal. Esto nos va a permitir conocer las posibles diferencias existentes entre las medidas tomadas.

4. RESULTADOS

Aunque no se haya llevado a cabo este estudio, investigaciones similares mencionadas en el marco teórico demuestran que esta metodología es efectiva para el objetivo propuesto en este trabajo, puesto que ofrece igualdad de condiciones a todo el alumnado para adquirir el conocimiento.

En cuanto a los posibles resultados que podemos esperar de este análisis, la medida pre-test de ambos grupos será parecida, puesto que se trata de dos grupos de la misma edad, mismo momento evolutivo, mismo nivel educativo y mismo contexto. Lo único que podría haber serían ligeras diferencias en función del funcionamiento de cada clase, pero en caso de que así sea, se tendrá en cuenta a la hora de comparar con los resultados finales.

En la actualidad, existen aulas de Educación Especial en las que se separan a los alumnos con necesidades educativas especiales del resto de compañeros. Con ayuda de estrategias de aprendizaje que sean válidas para todo tipo de alumnado se está consiguiendo reemplazar este método. De esta forma, los alumnos permanecen en su aula ordinaria sin que ninguna de las partes se vea perjudicada (Karten, 2011).

Tras la prueba post-test se podrán comprobar diferencias en cuanto al empleo de una nueva metodología, es decir, el grupo experimental

tendrá niveles más elevados en relación con los parámetros medidos: interacción con sus compañeros, actitud positiva frente a la diversidad, comportamiento adecuado, mejora del rendimiento académico, presta ayuda y se responden sus necesidades educativas.

Por tanto, mediante la prueba final realizada a los resultados finales de cada grupo, se obtendrán unos resultados más elevados en el grupo experimental, tal como se puede inferir de otras investigaciones similares consultadas.

Murray y Moore (2012) opinan que la teoría de las Inteligencias Múltiples puede ser una estrategia educativa adecuada para atender y dar respuesta a las necesidades de todos los tipos de alumnado.

El primer punto de encuentro entre esta teoría y el concepto de inclusión es que ambos buscan valorar al sujeto en todo su conjunto, no únicamente en las áreas más académicas tradicionales, como son la lingüística o la lógico-matemática (Karten, 2011).

Karten (2011) comenta que trabajar en un aula inclusiva a través de la teoría de las inteligencias múltiples permite a los educadores evaluar diferentes tipos de información, al mismo tiempo que la oportunidad de respetar la heterogeneidad de su alumnado (Emst- Slavit, 2001), aumentando su motivación y enfatizando sus inteligencias más desarrolladas (Prieto y Ferrándiz, 2001 en Muñoz y Ayuso, 2014). Sin ello, los estudiantes perderían su motivación e interés y esto provocaría unos nefastos resultados de aprendizaje.

Además, en este caso dicho autor (Karten, 2011) nos ofrece de nuevo el listado de las ocho inteligencias múltiples, pero esta vez añadiendo una actividad que favorezca el desarrollo de cada una de ellas. A continuación se pueden observar los ejemplos de trabajo:

- Inteligencia lingüístico- verbal: La capacidad que tiene el ser humando de desarrollo del lenguaje es universal. Esta capacidad se encuentra localizada en la parte del cerebro denominada "área de Broca". Con este tipo de inteligencia están implicadas la tareas de orden, hablar, escribir, las palabras y la escritura,

entre otras. Una de los ejemplos de trabajo, a de- sarrollar con este tipo de inteligencia, con los debates.

- Inteligencia lógico-matemática: Con esta capacidad se permite la identificación de modelos, y utilizar el método científico, entre otros. Un ejemplo de trabajo, de este tipo de inteligencia son los acertijos.

- Inteligencia espacial: Con el desarrollo de este tipo de inteligencia, el alumno será capaz de resolver problemas espaciales como la navegación y los mapas. Una de los ejemplos de trabajo se pueden desarrollar a través de los organizadores gráficos.

- Inteligencia corporal y cinética: El alumno será capaz de expresar emociones, competir y crear. De la misma forma, para el desarrollo de esta inteligencia el alumno tiene que tener fuerza, rapidez, flexibilidad, coordinación y equilibrio. Uno de los tipos de trabajos, que desarrollan esta inteligencia son las actividades manipulativas.

- Inteligencia musical: Este tipo de inteligencia es conocida como la inteligencia natural y universal. Se desarrolla a través de la percepción innata a través de la cual los alumnos reconocen sonidos, escuchan, cantan, y tocan instrumentos, entre otros. Una de las actividades a desarrollar con el alumnado, son las canciones.

- Inteligencia interpersonal: El desarrollo de este tipo de inteligencia permite al alumno obtener información sobre la interpretación de las intenciones de los demás. Una de las actividades a desarrollar con el alumno, es ayudar al resto de alumnos que presentan dificultades en este ámbito.

- Inteligencia intrapersonal: El concepto de este tipo de inteligencia se refiere al conocimiento que cada alumno es capaz de desarrollar sobre sí mismo. Entre este tipo de conocimiento se destacan los sentimientos, las metas, la evaluación de las situaciones y el control de su propio pensamiento. Una de las tareas

primordiales que tiene el docente con el de sarrollo de este tipo de inteligencia es el desarrollo de la vida emocional del alumno. Para ello se pueden utilizar las revistas de aprendizaje.

- Inteligencia naturalista: Este tipo de inteligencia permite percibir las relaciones entre varias especies o grupos de personas u objetos, que a la vez permite la supervivencia de las diversas especies humanas. Una de las actividades a desarrollar con el alumnado son las clasificaciones científicas.

- Segun Gardner (2011), la inteligencia se forma por la confluencia en mayor o menor medida, de estos tipos de inteligencia. La inteligencia no es un todo, sino que existen distintas capacidades denominadas inteligencias múltiples. Por este motivo, la inteligencia es la capacidad que tiene el ser humano, en este caso concreto los alumnos, para adaptarse y resolver los problemas que le vayan surgiendo.

- Por lo tanto, según Gardner (2008), la inteligencia se desarrolla a través de las ocho inteligencias, con distinta intensidad, que se han descrito anteriormente: el lenguaje, el análisis lógico-matemático, la representación espacial, el pensamiento musical, la comprensión de los demás como individuos, la comprensión de nosotros mismos y el uso del cuerpo para la resolución de conflictos.

- Según Gardner (2008), cuando un profesor tiene conocimientos sobre los ocho tipos de inteligencia y los estilos de aprendizaje del alumnado, no tiene mucho sentido, e incluso en numerosos casos es absurdo, que todos los alumnos aprendan de la misma forma. Por consiguiente, esto hace indicar que no todos los alumnos aprenden de la misma forma, no se requiere de un aprendizaje uniforme y universal para todos los alumnos. El profesor tiene que ser capaz de identificar el estilo de aprendizaje del alumno así como la inteligencia que tiene el alumno (considerando la inteligencia como la confluencia de los ochos tipos de inteligencia distintos) y con esta información, satisfacer las necesidades derivadas de las mismas.

El Proyecto Spectrum (1984-1993) que trata del primer programa educativo basado en la teoría de las Inteligencias Múltiples para Educación Infantil y Primaria (Calvo y Cruz, 2006), contó con la participación de estudiantes procedentes de entornos desfavorecidos y con dificultades de aprendizaje. Se desarrolló a partir del Proyecto Zero llevado a cabo por investigadores en la Universidad de Harvard. Su finalidad era elaborar un nuevo curriculum que no se centrará únicamente en conocimientos, sino también en habilidades y actitudes. Los campos en los que se divide son los siguientes: lenguaje, matemáticas, movimiento, música, ciencias naturales, mecánica y construcción, comprensión social y artes visuales (Muñoz y Ayuso, 2014).

5. DISCUSIÓN

Como aspectos clave de este proyecto, nos encontramos con la creencia de que cada alumno tiene un perfil de inteligencias del que partirá su proceso de aprendizaje. Por dicho motivo, es necesario llevar a cabo actividades atractivas y variadas capaces de fomentar el potencial de cada sujeto. En base a esto, se llegó a la conclusión de que el mejor método de evaluación para comprobar los progresos de los alumnos era una observación directa y sistemática (Muñoz y Ayuso, 2014).

Primeramente, en esta propuesta, se elaboró una propuesta de trabajo basada en la teoría de las inteligencias múltiples y se reunieron todos los recursos necesarios para su puesta en marcha. También fue necesaria la formación en este ámbito de los treinta profesores participantes (Hanafin, 2014).

Finalizada esa fase, se inició la etapa de investigación-acción con una duración de tres años. Docentes e investigadores analizaron el perfil de inteligencias de cada alumno y estudiaron si existían inteligencias dominantes en el conjunto. Tras este paso, se llevaron a cabo series variadas de actividades relacionadas con cada inteligencia, facilitando así el aprendizaje de todo tipo de sujeto (Hanafin, 2014).Durante todo este proceso se recogió información proporcionada a través de vídeos acerca de las sesiones, de trabajos realizados por los alumnos y por entrevistas

escritas a ambas partes. De esta forma, se pudo llegar a las siguientes conclusiones de este estudio (Hanafin, 2014):

- Poca dificultad a la hora de implantar esta metodología en el aula.
- Respuesta positiva de los alumnos de bajo rendimiento académico mejorando en todos los aspectos académicos.
- Aumento de motivación e interés por aprender.
- Importancia de contar con una amplia gama de puntos de entrada de la información para adaptarse y responder a las necesidades de los estudiantes.
- Aumento de posibilidades de hacer aulas con mayor cantidad de alumnado.
- Igualdad de oportunidades para todos los escolares en cuanto a participación, acceso al aprendizaje y resultados del mismo.
- Mejora de interacciones y relaciones entre iguales.

Pero, ¿es posible conseguir una educación inclusiva a través de una metodología basada en la teoría de las Inteligencias Múltiples de Gardner en un aula ordinaria de Educación Infantil con alumnado de necesidades educativas especiales ?

6. CONCLUSIONES

En primer lugar, hay que destacar que mediante el análisis del marco teórico ha quedado patente la existencia de una relación entre la teoría de las Inteligencias Múltiples de Gardner (2011) y la inclusión en educación. Esta parte del documento nos ha permitido profundizar sobre los aspectos teóricos del estudio, ayudándome a crear y a tener más clara toda la parte práctica, además de conocer nueva información acerca de los temas tratados e investigaciones que sirvieran de guía.

Tras la revisión de diferente bibliografía se ha podido establecer una metodología clara y definida basada en las Inteligencias Múltiples,

puesto que todos los documentos revisados coinciden en que el papel del docente tiene que ser de guía para ayudar a que los alumnos entrenen sus potenciales de inteligencia y debe ofrecer recursos y espacios en el aula para que puedan ejercitarlas de forma autónoma, entre otros puntos concluyentes.

Además, esta metodología permite tener un ambiente más inclusivo en el aula, puesto que se trata a todos los alumnos como sujetos individuales con necesidades educativas propias, por tanto, ya no existen diferencias basadas en NEE, sino más bien se habla de alumnos con diferentes necesidades de aprendizaje y diversas formas de adquirir su propio conocimiento.

A pesar de que en este documento se ha detallado una propuesta de estudio que aún no se ha llevado a la práctica, a través de los resultados ofrecidos por investigaciones anteriores similares, se puede concluir que los resultados serían muy positivos. Por tanto, podemos verificar la hipótesis planteada en un inicio de que mediante una metodología basada en las Inteligencias Múltiples se puede conseguir un aula mucho más inclusiva y con mejor respuesta educativa para cada uno de los alumnos que la formen. De este modo, todos los estudiantes serían beneficiados en su proceso de enseñanza-aprendizaje y se evitaría cualquier tipo de distinción que pueda dar pie a la exclusión de alguno de ellos.

Por otro lado, podemos decir que la elección del método de recogida de información es el acertado, puesto que se tratan de datos cualitativos y los diferentes puntos de visión son fundamentales para hacer una valoración los más real posible. Además, el hecho de trabajar con niños de edades tempranas hace que la mejor forma de evaluarles sea observar su actuación espontánea.

En cuanto a posibles mejoras, podemos decir que no se pueden generalizar los resultados a todos los niveles de enseñanza, puesto que este estudio se ha centrado en alumnado de Educación Infantil. Para ello, se podría llevar a cabo la misma investigación con sujetos de otras edades.

8. REFERENCIAS

Achkovska, E. y Miovska, S. (2016). John Dewey's educational theory and educational implications of Howard Gardner's multiple intelligences theory. International Journal of Cognitive Research in Science, Engineering and Education (IJCRSEE), 4 (2), 57-66.

Amaro, A. (2014). La integración de alumnos con necesidades educativas especiales a la escuela regular como parte de los principios de diversidad e igualdad en el desarrollo de futuros ciudadanos. Revista de cooperación, 3, 73-77.

Armstrong, T. (2009). Multiple Intelligences in the Classroom (3ª ed.). Alexandria: ASCD.

Calvo, C. y Cruz, I. (2006). El Proyecto Spectrum: aplicación y actividades de aprendizaje deficiencias en el primer ciclo de la Educación Primaria. Revista de educación, 339, 947- 958.

Casanova, M. A. y Rodríguez, H. J. (2009). La inclusión educativa, un horizonte de posi- bilidades. Madrid: La Muralla.

De Asis Roig, R. (2004). La incursión de la discapacidad en la teoría de los derechos: posibilidad, educación, derecho y poder. En I. Campoy, Los Derechos de las personas con discapacidad: perspectivas sociales, políticas, jurídicas y filosóficas. Colección Deba- tes del Instituto de Derechos Humanos "Bartolomé de las Casas, nº 2. Madrid: Dykinson.

Delgado, Mª. P. (2013). Aplicación didáctica de las Inteligencias Múltiples. E-motion. Revista de Educación, Motricidad e Investigación, 1, 103-116.

Delors, J. (1996). La Educación encierra un Tesoro: Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI. Compendio: Santillana.

Dueñas, Mª. L. (2010). Educación Inclusiva. REOP, 21 (2), 358-366.

Dueñas, Mª. L. (1994). Métodos de diagnóstico e intervención educativa en la deficiencia mental. Madrid: UNED (Cuadernos de la UNED, nº135).

Emst-Slavit, G. (2001). Educación para todos: La Teoría de las Inteligencias Múltiples de Gardner. Revista de Psicología de la PUCP, 19 (2), 319-332.

Escamilla, A. (2014). Inteligencias múltiples: Claves y propuestas para su desarrollo en el aula. Barcelona: Graó.

Escribano, A. y Martínez, A. (2013). Inclusión educativa y profesoado inclusivo: aprender juntos para aprender a vivir juntos. Madrid: Narcea.

Farnan, K. (2009). Multiple intelligence in the economic classroom. Journal of International Business Research, 8 (1), 61–67.

Ferrándiz, C., Prieto, M.D., Bermejo, M.R. y Ferrando, M. (2006). Fundamentos psicopedagógi- cos de las inteligencias múltiples. Revista española de pedagogía, 64 (233), 5-19.

Gardner, H. (2008). Multiple Intelligences: New Horizons in Theory and Practice. New York: Basic Books.

Gardner, H. (2011). Frames of mind (3ª ed.). New York: Basic Books.

Gardner, H. (2011). Inteligencias múltiples: La teoría en la práctica. Barcelona: Paidós.

Giné, C. G., Durán, D., Bertrán, E. M., Mena, M. S., López, M. L. y Sarrionandia, G. E. (2013). Index for inclusión: Una guía para la evaluación y mejora de la educación inclu- siva. Contextos Educativos, (5), 227-238.

Hanafin, J. (2014). Multiple intelligences theory, action research, and teacher professional development: The Irish MI project. Australian Journal of Teacher Education, 39, 126-142.

Heyns, R. y Zander, A. F. (1972). Observación de la conducta de grupo. En Festinger, L. y Katz,

D. (eds.). Los métodos de investigación en las ciencias sociales. Buenos Aires: Paidós.

Karten, T. J. (2010). Inclusion Strategies That Work!: Research-Based Methods for the Classroom (3ª ed.). Estados Unidos: Corwin.

Karten, T. J. (2011). Inclusion strategies and interventions. Estados Unidos: Solution Tree Press.

Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. Boletín Oficial del Estado, 295, de 10 de diciembre de 2013.

Mareño, M., Masuero, F. y Beltramone, D. (2007). Inclusión Educativa de personas en situación de discapacidad en la Universidad Nacional de Córdoba. Proyecto de abordaje institucio- nal. Expte. Nº 21-07-43318.

Medina, J. y Delgado, M. A. (1999). Metodología de entrenamiento de observadores para investigadores sobre E. F. y deporte en las que se utilice como método la observación. Revista motricidad, 5, 69-86.

Molina, A. (2011). Prácticas y Espacios para la Formación Ciudadana: Una revisión desde el programa de Formación Cívica y Ética en Educación Secundaria. México: UAEH - CONACYT.

Muñoz, Mª. M. y Ayuso, Mª. J. (2014). Inteligencias múltiples, ¿ocho maneras diferentes de aprender? Escuela Abierta, 17, 103-116.

Murray, S. y Moore, K. (2012). Inclusion through multiple intelligences. Journal of Student Engagement: Education Matters, 2 (1), 42–48.

Nadal, B. (2015). Las inteligencias múltiples como una estrategia didáctica para atender a la diversidad y aprovechar el potencial de todos los alumnos. Revista nacional e internacion- al de educación inclusiva, 8 (3), 121-136.

Palacios, A. (2008). El modelo social de discapacidad: orígenes, caracterización y plasmación en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. Madrid: Cinca.

Prieto, M.D. y Ballester, P. (2010). Las inteligencias múltiples: diferentes formas de enseñar y aprender. Madrid: Pirámide.

Prieto, Mª. D. y Ferrándiz, C. (2001). Inteligencias múltiples y currículum escolar. Málaga: Aljibe.

Rief, S.F. y Heimburge, J.A. (2006). Reaching all students through differentiated instruction. En

S.F. Rief y J.A. Heimburge, How to Reach and Teach All Children in the Inclusive Class- room: Practical strategies, lessons and activities (3–10). San Francisco: Jossey-Bass.

Tomlinson, C.A. (1999). Elements of differentiation. En C.A. Tomlinson, Differentiated Classroom: Responding to the needs of all learners (9–16). Alexandria: Association for Supervision and Curriculum Development.

INNOVACIÓN DOCENTE EN LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO PARA ATENDER A LA DIVERSIDAD EN EL AULA

MARÍA DOLORES PÉREZ ESTEBAN
Universidad de Almería

NOELIA NAVARRO GÓMEZ
Universidad de Almería

1. INTRODUCCIÓN

Son muchos los avances sociales, tecnológicos, culturales y educativos que han contribuido a la creación de sociedades cada vez más justas, que tratan de satisfacer sus demandas. Estas son conocidas como sociedades del conocimiento (Touriñán, 2021).

En los últimos años, han sido muchos los avances en educación y más debido a la crisis sanitaria provocada por el COVID-19, gracias a la cual se han desarrollado muchas herramientas y recursos tecnológicos para atender las necesidades y características de los estudiantes en todos los niveles y grados educativos. En consecuencia, los métodos tradicionales se han visto sobrepasados de estos últimos, ya que muchos docentes han intentado introducir métodos o estrategias metodológicas activas e innovadoras que sitúan al alumno en el centro del aprendizaje, donde el docente actúa únicamente como guía (Barros, & Arcos, 2021).

La heterogeneidad de los grupos de clase en las escuelas y universidades españolas se manifiesta principalmente en el hecho de que, además de las diferencias propias de cada individuo, existen grupos de estudiantes que tienen una cierta necesidad de apoyo educativo. Esta situación ha provocado un cambio de perspectiva sobre cómo enfocar la actividad pedagógica en el aula, donde los docentes se enfocan cada vez más en utilizar una base metodológica para asegurar que sus acciones

correspondan a las necesidades y características de los estudiantes, para que de esta manera tanto los docentes como los discentes puedan enfocarse en solventar las necesidades propias de la atención a la diversidad (Ausín & Lezcano, 2014).

En este sentido, para la formación del profesorado desde la Declaración de Salamanca (UNESCO, 1994) se ha destacado la importancia de la formación básica del profesorado para lograr escuelas inclusivas, mostrando la necesidad de inculcar una actitud positiva hacia la discapacidad y promover la capacidad de diagnosticar y evaluar las competencias necesarias para las necesidades educativas. Especiales, adaptación de elementos del currículo escolar, uso de nuevas tecnologías, personalización del proceso de aprendizaje, cooperación con otros especialistas y familias, etc. Posteriormente, la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad apoyó una formación más específica para las personas con discapacidad, *"la toma de conciencia sobre la discapacidad y el uso de modos, medios y formatos de comunicación aumentativos y alternativos apropiados, y de técnicas y materiales educativos para apoyar a las personas con discapacidad."* (ONU, 2008; p. 20).

Por otro lado, la Conferencia Internacional de Educación "Educación Inclusiva: El Camino al Futuro" fue un paso más allá y mencionó la necesidad de formar a los docentes para no solo atender las necesidades de la educación. Alumnos con dificultades o discapacidades de aprendizaje, pero teniendo en cuenta las necesidades individuales de los alumnos, teniendo en cuenta sus circunstancias personales, antecedentes escolares, socioeconómicos, familiares, culturales, etc. (UNESCO, 2008). De igual manera, el Informe Mundial sobre Discapacidad vuelve a mencionar la necesidad de capacitar a todos los docentes en educación inclusiva:

> La formación apropiada de los maestros convencionales puede mejorar su confianza y sus aptitudes para educar a niños con discapacidad. Los principios de la inclusión deberían formar parte de los programas de formación de maestros e ir acompañados de otras iniciativas que proporcionen a los maestros oportunidades para compartir sus conocimientos y experiencias sobre educación inclusiva (OMS, 2011; p. 222)

Así mismo, el continuo cambio de perspectiva entre los diferentes profesionales de las ciencias de la educación pone de manifiesto la preocupación de la comunidad docente por apoyar y crear un entorno educativo lo más inclusivo posible. De esta forma, todos los miembros que forman parte de la comunidad educativa toman partido en el análisis de los principales problemas y tratan de encontrar soluciones para garantizar una educación de calidad (Duk, Cisternas, & Ramos, 2019).

En el mismo camino de la idea expuesta anteriormente Muntaner (2019, citado por Rodríguez et al., 2019) destaca que la educación inclusiva se entiende como:

> un proceso que ha de sustentarse en un cambio de paradigma fundamentado en una ideología y unos planteamientos de intervención asentados en valores de derecho, calidad y equidad, que debe estar presente en la mentalidad de docentes, familias y sociedad en su conjunto (p. 41)

A lo largo de los últimos años se ha observado cómo el papel de las tecnologías de la información y de la comunicación (TIC) ha adquirido una importancia significativa dentro de los centros educativos denotándose así como los cambios tecnológicos que se producen en las sociedades del conocimiento tienen un fiel reflejo dentro de los sistemas educativos. Estas herramientas han visto cómo en cuestión de muy pocos años se han configurado cómo una de las herramientas imprescindibles para realizar determinados procesos de enseñanza y aprendizaje, y han abandonado el papel de herramienta complementaria a dichos procesos. Estas tecnología se utilizan también para aumentar la motivación de los alumnos y favorecer sobre todo el trabajo colaborativo y cooperativo, pues gracias a ellas se puede trabajar de manera presencial y remota adaptando los contenidos de cada materia a las necesidades y características de los alumnos (Ochoa, Correa-Gorospe & Gutiérrez-Caballero, 2019).

Todo esto pone de manifiesto, que los docentes no se encuentran aislados y solos para solucionar los diferentes retos que supone realizar una educación basada en la atención a la diversidad presente en el grupo clase, ya que cuentan con una amplia red de cursos de formación continua que les permite ampliar sus conocimientos en relación a las características y necesidades de sus alumnos y con respecto al uso de las

nuevas tecnologías, disponen de multitud de recursos y elementos metodológicos que posibilitan la realización de actividades y prácticas docentes desde una perspectiva inclusiva (Domínguez, 2022).

Pero la formación continua no es la única solución a esta situación sino que, es necesario que la formación inicial se fundamente y se constituya como un elemento principal para conseguir instaurar una educación inclusiva de calidad a través de los nuevos docentes. Esta formación juega un papel fundamental en la creación de nuevos espacios educativos que se construyan desde una perspectiva comprensiva con respecto al tema de la discapacidad, la educación y la diversidad, siendo estos tres los factores predominantes para promocionar a espacios educativos que propician una mayor participación y respeto por parte de todos los alumnos (Cabrera-Cuadros, Soto-García, & López-Carretero, 2021).

Lo anteriormente expuesto pone de manifiesto que, dentro del panorama educativo, tanto los docentes, los contextos y los procesos de enseñanza y aprendizaje que en ellos se producen, están cambiando las diferentes perspectivas para su abordaje y se están centralizando en lograr que sean los alumnos los que se conviertan en protagonistas de su aprendizaje creándose entornos cada vez más significativos e innovadores que permitan atender a la diversidad desde una perspectiva inclusiva y que éste sea el eje transversal de su acción.

2. OBJETIVOS

Tras la exposición argumentativa de los principales antecedentes que sustentan de manera fehaciente la necesidad de realización de este estudio es necesario destacar que tras su minuciosa exposición ha derivado la pregunta principal de investigación que da sentido a la ejecución del mismo

Para la formulación de la misma ha sido determinante desarrollar y ejecutar un profundo análisis sobre los diversos estudios e investigaciones que se han expuesto en la primera parte de este trabajo, para que a partir de los mismos, derive la pregunta de investigación, la cual gira entorno a; ¿Cuáles son las principales características de la formación que reciben los docentes para atender a la diversidad?

De la formulación de esta misma pregunta se obtiene el objetivo principal de este trabajo, el cual se encuentra centralizado en:

- Realizar una revisión bibliográfica para analizar las diversas categorías de la formación docente.

3. METODOLOGÍA

Una vez que ha sido nombrado el objetivo principal que da sentido a este estudio ha sido necesario destacar que las diferentes estrategias seguidas en esta investigación se han desarrollado con gran minuciosidad para poder lograr la consecución del propósito del mismo. De esta manera, se ha optado por el empleo de una metodología de corte cualitativo la cual se encuentra basada en la realización de una revisión bibliográfica de carácter exploratorio y descriptivo de la literatura, en la que se ha aplicado un enfoque interpretativo de los datos resultantes.

El empleo de este enfoque metodológico se encuentra contextualizado principalmente por el objetivo principal de este estudio, ya que las diferentes etapas por las que se pasa para la puesta en marcha de la misma posibilitan que se pueda esbozar y ejecutar un estudio pormenorizado en el que poder dibujar y plasmar una gran panorámica que permita vislumbrar los principales aspectos más significativos. Además, estos se encuentran estrechamente relacionados con el propósito principal de esta investigación. Como se ha mencionado en un principio, el objetivo principal del mismo es desarrollar una revisión bibliográfica de la literatura en la que poder determinar cuales son las principales categorías dentro de la formación continua de los docentes que permiten actualizar sus conocimientos y adaptarse a las nuevas realidades del aula.

De esta manera y para que la ejecución de esta revisión bibliográfica de la literatura se desarrolle correctamente es necesario realizar un profundo análisis de los estudios e investigaciones que se encuentran más relacionados con la temática principal expuesta anteriormente. Esto permitirá que la presentación del cómputo total de documentos seleccionados se pueda desarrollar un análisis pormenorizado de los mismos que permita esbozar una conclusiones claras que posibiliten su divulgación con el resto de la comunidad científica y educativa y que se postule como

un apoyo en la formación de los docentes que requieran de información sobre las bases iniciales de la formación del profesorado en materia de atención a la diversidad.

Para la puesta en marcha de esta revisión bibliográfica de la literatura se han llevado a cabo tres grandes etapas que han permitido alcanzar con éxito dicho estudio. Estas tres etapas se detallan en profundidad a continuación:

3.1. PRIMERA ETAPA

Dentro del desarrollo de esta primera etapa se debe apostar por ejecutar un desarrollo inicial en el que se determinen cuales son las diferentes pautas más generales que se van a desarrollar durante toda la ejecución de la misma

Esta primera fase se caracteriza principalmente porque en su desarrollo inicial se deben determinar cuáles van a ser las diferentes pautas generales que se van a seguir durante todo el proceso de esta fase, para poder garantizar que los diferentes resultados que se van a obtener a lo largo de todo el proceso de revisión bibliográfica están acordes con el propósito principal de esta investigación.

Así pues, debido a la naturaleza multidisciplinar del eje vertebrador de este estudio ha sido necesario establecer cual es el nexo de unión, es decir, cual es el punto de encuentro común de las diversas áreas del conocimiento que se encuentran implicadas, -educación, pedagogía, psicología- en este estudio.

Una vez que se ha establecido un proceso de deliberación profundo en el que se ha acordado que el punto de encuentro común se localiza en las ciencias de la educación, pues es el área en donde confluyen el resto de las disciplinas mencionadas que se encuentran implicadas en esta temática. Así mismo, desde la óptica de las ciencias de la educación se posibilita el desarrollo de un gran panorama sobre las posibilidades que tienen los docentes en mejorar la formación recibida, apostando por una mejora de la formación inicial y continuando por la optimización de la formación continua que permite la actualización constante de los

conocimientos de los docentes en aquellos aspectos que son más relevantes para su ejercicio en materia de atención a la diversidad.

Siguiendo con el desarrollo de esta primera etapa y sin perder de vista el carácter multidisciplinar de este estudio, ha sido necesario determinar cuáles son las diferentes bases de datos de investigación científica que han sido seleccionadas para su uso en el desarrollo de esta investigación. La elección de las mismas se encuentra fundamentada principalmente porque son consideradas como las más relevantes dentro del campo de la educación, ya que también albergan investigaciones y estudios que se encuentran relacionados con las áreas implicadas que han sido mencionadas anteriormente. De esta manera, las bases de datos que se han seleccionado son: Scopus, Dialnet y Web of Science.

El empleo de estas bases de datos o plataformas radica principalmente en que se consideran como las más apropiadas para el hallazgo tanto de estudios como de investigaciones que ofrezcan una visión amplia de la temática en cuestión y además se encuentren enfocadas desde la perspectiva de las diversas disciplinas relacionadas. No obstante, es preciso destacar que todas ellas se consideran como importantes dentro del campo de las ciencias de la educación lo que implica que ha sido un factor determinante a la hora de su selección. Además, es preciso destacar que dentro de las mismas se encuentra una gran variedad de investigaciones, trabajos y estudios que permiten el desarrollo y planteamiento de una excelente confrontación de los principales hallazgos logrados en los diversos trabajos seleccionados. De esta manera, se produce un enriquecimiento alto con respecto a la realización de esta revisión bibliográfica de la literatura que aumentará significativamente el rigor científico de la misma dentro de panorama tanto educativo como el de la comunidad científica.

Concluyendo ya con el desarrollo de esta primera etapa, y con el firme propósito de que las búsquedas realizadas en las diversas bases de datos seleccionadas sean más factibles se ha optado por establecer cuáles son los principales descriptores que se van a utilizar dentro de las mismas. De esta manera, los descriptores que han sido empleados para poder realizar esta revisión bibliográfica se han empleado tanto en español; “formación docente” “diversidad” “innovación”, como en inglés; “teacher

training" "diversity" "innovation" Así pues, para poder optimizar las búsquedas realizadas en las bases de datos y poder desarrollar diversas combinaciones entre los descriptores se han utilizado los siguientes operadores booleanos; "AND" y "OR"

3.2. SEGUNDA ETAPA

Una vez que ha concluido con éxito esta primera etapa, se da paso al comienzo de la segunda etapa para la ejecución de una revisión bibliográfica de la literatura sobre la formación docente.

En la puesta en marcha de esta segunda etapa se ha considerado como el núcleo central la realización de la revisión bibliográfica, ya que dentro de su desarrollo se pondrán en marcha diferentes procedimientos de búsqueda que se van a realizar dentro de las bases de datos que han sido seleccionadas.

Pero para que esto sea posible es necesario determinar cuáles van a ser los diferentes procedimientos que se van a seguir a la hora de analizar y revisar cada uno de los estudios e investigaciones que se van a escoger. De esta manera lo que se pretende conseguir es una homogeneización a la hora de seleccionar los trabajos y evitar la posible arbitrariedad. Así mismo, se ha establecido la necesidad de examinar tanto los títulos, como los abstract, y las palabras clave de los estudios e investigaciones que se han obtenido en los procedimientos de búsqueda empleados con los descriptores principales que se han descrito anteriormente. No obstante, para garantizar que los trabajos que se han seleccionado se encuentran relacionados principalmente con la finalidad de este estudio, se ha visto necesario aplicar unos desterminados criterios de inclusión y de exclusión. A continuación, se presentan estos criterios;

Como criterios de inclusión se han establecido los siguientes:

- Se han seleccionado todos aquellos estudios e investigaciones que se encuentren comprendidos en los últimos diez años
- Se han seleccionado todos aquellos estudios e investigaciones que tuviesen acceso abierto.

- Se han seleccionado todos aquellos estudios e investigaciones cuyos idiomas fueran inglés y/o castellano.

Como criterios de exclusión se han establecido los siguientes:

- No se han seleccionado aquellos estudios e investigaciones que se tratasen de tesis doctorales, capítulos de libro y monográficos.
- No se han seleccionado aquellos estudios e investigaciones que se encuentren duplicados en las bases de datos seleccionadas.

3.3. TERCERA ETAPA

Tras la finalización y conclusión tanto de la primera como de la segunda etapa de esta revisión bibliográfica de la literatura es necesario desarrollar la última y tercera etapa de este trabajo.

Esta etapa se caracteriza por que se comenzará analizando los resultados que han sido obtenidos tras la puesta en marcha de los principales procedimientos de búsqueda en las bases de datos, para que esto sea posible se han empleado los descriptores principales y los operadores booleanos mencionados. Una vez que se han aplicado los criterios de inclusión y de exclusión, estos han dado como resultado un conjunto de estudios que han sido analizados para su selección posterior.

Para el análisis de los resultados finales se han desarrollado un procedimiento de cribado específico para aplicarlo a todos aquellos estudios e investigaciones que se han seleccionado y que se encuentran estrechamente vinculados con el objetivo principal de este trabajo.

Así pues, los resultados obtenidos muestran como la muestra quedó contemplada por un total de 567 trabajos, a los cuales se les aplicaron los criterios de inclusión y exclusión. Tras esto, la muestra quedó reducida a un total de 14 trabajos de los cuales, tan solo han sido seleccionaron 5 trabajos para la elaboración de esta revisión bibliográfica.

4. RESULTADOS

En el siguiente apartado se muestran los resultados obtenidos tras la realización de este estudio.

Para conseguir una enseñanza de calidad en igualdad de oportunidades es necesario que los docentes sigan formándose y actualizando los conocimientos que ya poseen para poder dar respuesta a los nuevos retos educativos que se plantea desde la evolución de la sociedad actual. Esta formación continua se convierte así en una de las herramientas más accesibles y rápidas para poder mejorar esta competencia docente de cada uno de los profesionales educativos (Escudero y González, 2018).

De esta manera, en la Orden EDU/2886/2011, de 20 de octubre, en la que se regula la convocatoria, certificación, registro y reconocimiento de las diferentes actividades de formación permanente que son accesibles para profesorado, se encuentra la definición de formación continua cómo:

> El conjunto de actividades formativas dirigidas a mejorar la preparación científica, técnica, didáctica y profesional del profesorado y de todos aquellos que desarrollan su labor docente o especializada en los centros que imparten las enseñanzas reguladas en la Ley Orgánica 2/2006, de Educación, o en los Servicios Técnicos de Educación (art. 2).

Siguiendo con el contenido de esta orden, se observa que se plantea tanto las características básicas, como las diferentes modalidades que se recogen con respecto a las actividades formativas. De este modo se establecen cinco modelos básicos; seminarios, grupos de trabajo, cursos, proyectos de formación y congresos.

Seminarios. En ello se permite trabajar la reflexión conjunta de los diferentes docentes y fomentar el desarrollo de debates y propiciar un intercambio de las diferentes experiencias que se han desarrollado y que de esta manera permiten profundizar en los distintos aspectos educativos de interés común. Así pues, estos seminarios pueden contar con la presencia de diferentes expertos sobre la temática principal y se caracterizan porque una vez finalizados es necesario presentar una memoria en la que se determine el trabajo que se ha llevado a cabo.

Grupos de trabajo. A excepción de los seminarios, la finalidad de estos grupos de trabajo es doble, ya que por un lado deben configurar y analizar las diferentes materiales y proyectos curriculares que se presentan y Por otro lado, permite qué esos mismos proyectos se experimenten por medio de diversas situaciones educativas. En estos grupos de trabajo la

coordinación recae sobre las personas participantes y al finalizar, al igual que ocurre con los seminarios, se debe entregar una memoria y una muestra de los materiales que se han elaborado.

Cursos. Este tipo de formación tiene por objetivo fomentar y propiciar una actualización de los contenidos didácticos, técnicos, científicos y profesionales de los docentes asistentes, los cuales son impartidos por diferentes especialistas en la materia.

Proyectos de formación en centros. Este tipo de formación se caracteriza porque está coordinada y dinamizada por una de las personas que conforman el grupo de participantes y además, tiene por objetivo promover la autoevaluación de la labor docente y desarrollar diferentes proyectos para realizar mejoras basándose en las necesidades reales de cada centro. Estos proyectos están dirigidos a un centro determinado en el que se desarrollarán las diversas actividades formativas implementándose dentro de sus instalaciones, de esta manera se trabaja con el entorno sociocultural de manera directa y favorece una innovación educativa en el centro en el que se está aplicando. Estos se fundamentan principalmente en el desarrollo de trabajos colaborativos y cooperativos y suponen una actividad de formación continua muy valiosa para los docentes. Al igual que con el resto de actividades, al finalizar los proyectos se deberá elaborar una memoria en el que se detalle cuáles han sido los trabajos realizados.

Congresos. Se caracterizan principalmente por su carácter puntual y por la difusión de contenidos, intercambios de experiencias, resultados de investigaciones y creación de debates sobre el tema principal que versa al congreso. Lo que permite a los docentes estar en contacto con la comunidad científica y establecer relaciones y actualizaciones de sus conocimientos.

Es preciso destacar, qué con la llegada de las tecnologías de la información y la comunicación la forma de participar en todas estas actividades formativas se ha ampliado y los docentes tienen la posibilidad de asistir de manera presencial, on line y mixta (Cruz, 2018).

Sin embargo, las actividades presenciales siguen siendo la más destacadas y solicitadas por los docentes ya que exige una presencia lidad y su duración no debe exceder de las ocho horas diarias. Aunque, Existen

algunas excepciones relacionadas sobre todo con los cursos y seminarios en los que se ofrece realizarlos de manera no presencial siempre y cuando su duración exceda de las 20 horas (Alfageme y Nieto, 2017).

Finalmente, se destacan las actividades on line y las de modalidad mixta ya que en ambas se puede concebir el desarrollo de sesiones presenciales y estas ofrecen una versatilidad ya que son más flexibles para los docentes y además favorece la autonomía en su realización (Martín, 2016).

5. DISCUSIÓN

En el siguiente trabajo se ha puesto de manifiesto la importancia significativa que tiene tanto la formación inicial de los docentes como la formación continua de la misma. Exponiéndose en la parte introductoria la importancia de esa formación inicial que queda amparada bajo organismos internacionales y en la parte de resultados, se ha centralizado más sobre esa formación continua del profesorado para favorecer una escuela inclusiva.

De esta manera se ha puesto de manifiesto que las diferentes experiencias educativas innovadoras que se están desarrollando dentro de los entornos educativos se encuentran cada vez más relacionadas con todos y cada uno de los sucesos que ocurren en el entorno en el que los alumnos se desarrollan. Produciéndose de esta manera una educación conjunta entre la familia, la sociedad y, los centros educativos, esto significa, que la educación implica una responsabilidad compartida entre estos tres agentes.

En este trabajo, se ha puesto de manifiesto la importancia de la formación tanto inicial como continua que recae sobre uno de los eslabones anteriormente mencionados, los docentes. Los cuales se ven obligados a ir actualizando sus conocimientos en materia de atención a la diversidad y de realización de prácticas innovadoras en función de las características y de las necesidades que se encuentran presentes en su aula.

Finalmente, se destaca como Las diferentes investigaciones ponen de manifiesto que muchos de estos docentes necesitan del apoyo de otros profesionales para poder hacer frente a los retos que le supone atender a

la diversidad dentro del aula, ya que en muchas ocasiones los retos superan a los conocimientos y habilidades que poseen en ese momento los docentes, pero que con ayuda y formación continua están capacitados para solventarlos y ofrecer una educación de calidad a todos y cada uno de sus estudiantes.

6. CONCLUSIONES

Este estudio ha llevado a cabo una revisión bibliográfica de la literatura acerca de la innovación docente que se ha realizado en la formación del profesorado que permite atender a la diversidad en el aula, poniendo un énfasis especial en la formación inicial y en la formación continua tan importante para seguir manteniendo y actualizando los conocimientos adquiridos en el periodo de formación inicial de los docentes y que juega un papel fundamental a la hora de atender las necesidades de los alumnos que conforman el aula.

Dentro de este estudio también se ha puesto de manifiesto la importancia que tiene esta formación continua del profesorado, ya que sin ningún atisbo de duda Comprende las herramientas y recursos necesarios que permiten que las prácticas docentes sean innovadoras y de calidad para atender a la amplia diversidad que conforma el grupo clase.

Los sistemas educativos se caracterizan por ser los lugares en donde se crean los mejores contextos de enseñanza y aprendizaje que marcarán el desarrollo futuro de todos y cada 1 de los alumnos que los conforman, sin embargo no hay que olvidar el rol tan importante que adquiere los profesores, docentes y maestros que han visto cómo su presencia dentro de las aulas ha ido evolucionando a lo largo de la historia y han pasado de ser la figura de máxima autoridad y sobre la que se concentran todos los saberes del entorno a convertirse en orientadores hipias que facilitan los procesos de enseñanza y aprendizaje para que sus alumnos adquieran y construyan de manera individual conocimientos cada vez más significativos y que estos se puedan aplicar al entorno en el que se desarrollan.

Pero para que esta evolución sea posible es necesario que la voluntad, la motivación y el entusiasmo por ofrecer una educación de calidad siga

estando presente en los docentes que trabajan cada día en los distintos centros educativos.

Como se ha visto al inicio de este trabajo, la sociedad del conocimiento se caracteriza por los cambios, retos, y nuevos avances tanto tecnológicos como científicos que modifican las características principales de esta sociedad.

Los centros educativos no se encuentran exentos de estos cambios y en ellos recaen el mayor peso para hacer frente a todos los retos y avances que se producen en la sociedad, para por ello es muy importante qué la formación que reciben los futuros docentes y los docentes que están en ejercicio, les permita mejorar las competencias para poder hacer frente a estas nuevas situaciones.

Las actividades formativas disponibles para todos estos docentes se han visto protagonizadas por las tecnologías de la información y la comunicación que han jugado un papel muy importante en los últimos años, convirtiéndose en las herramientas necesarias para poder continuar con los procesos de enseñanza y aprendizaje durante el confinamiento. La formación en nuevas tecnologías es 1 de los puntos de inflexión más necesarios a la hora de apostar por una innovación educativa.

Finalmente no se debe pasar por alto la importancia que tienen los diferentes descubrimientos científicos y didácticos que favorecen una colaboración constante entre los centros educativos y las universidades para poder solventar los problemas que suceden en las aulas, además esta formación continua recalca la importancia de establecer tutorías con los diferentes miembros de la comunidad educativa para qué se garantice la atención a la diversidad.

7. AGRADECIMIENTOS/APOYOS

Este trabajo ha sido posible gracias al contrato predoctoral FPU-18/05887 correspondiente a la primera autora, sin el cual no habría sido posible su realización.

8. REFERENCIAS

Alfageme, M. B., y Nieto, J. M. (2017). en España y las actividades de formación continua. Perfiles Educativos, XXXIX(158), 148-165.

Ausín Villaverde, V. y Lezcano Barbero, F. (2014). Programas para la inclusión educativa de alumnado de origen extranjero en España: diseño y validación. Espiral. Cuadernos del Profesorado, 7(13), 30-43.

Barros, S. F. B., & Arcos, H. G. A. (2021). Estrategias innovadoras para el proceso de enseñanza–aprendizaje de la Educación Física en Bachillerato. Revista Arbitrada Interdisciplinaria KOINONIA, 6(2), 25-50.

Cabrera-Cuadros, V., Soto-García, C., & López-Carretero, A. (2021). El saber de la experiencia del profesorado en la formación inicial: Reflexiones desde una asignatura de educación inclusiva. Revista Electrónica Educare, 25(3), 125-144.

Cruz, R. (2018). ¿Debemos ir de la educación especial a la educación inclusiva? Perspectivas y posibilidades de avance. Alteridad. Revista de educación, 13(2), 251-261. https://doi.org/10.17163/alt.v13n2.2018.08

Domínguez, M. A. (2022). Mitos acerca de la Educación Inclusiva y la Pandemia: Un Abordaje en la Formación Continua:¿ Barreras y Oportunidades para la Enseñanza?. Revista latinoamericana de educación inclusiva, 16(1), 59-73.

Duk, C., Cisternas, T., & Ramos, L. (2019). Formación docente desde un enfoque inclusivo. A 25 años de la Declaración de Salamanca, nuevos y viejos desafíos. Revista latinoamericana de educación inclusiva, 13(2), 91-109.

Escudero, J.M., y González, M.T. (2018). Formación continuada del profesorado. Balance, marco de discusión y compromisos. Cuadernos de pedagogía, 489, 20-26.

Martín, D. (2016). Utilización de MOOCs en la formación continua del profesorado. Edunovatic, 674-676.

Ochoa Aguirre, B., Correa-Gorospe, J. M., & Gutiérrez-Caballero Barragán, A. (2019). Las TIC en la atención a la diversidad educativa: el caso de la Comunidad Autónoma Vasca. Revista de Educación a Distancia (RED), 19(61).

OMS (2011). Informe Mundial sobre la Discapacidad. Ginebra: Organización Mundial de la Salud. Consultado el 15 de mayo de 2014 en: http://www.who.int/disabilities/world_report/2011/es/

ONU (2008). Convención sobre derechos de las personas con discapacidad. Nueva York y Ginebra: Naciones Unidas. Consultado el 15 de mayo de 2014 en: http://www.ohchr.org/Documents/Publications/AdvocacyTool_sp.pdf

Orden EDU/2886/2011, de 20 de octubre, por la que se regula la convocatoria, reconocimiento, certificación y registro de las actividades de formación permanente del profesorado.

Rodríguez, M. C., Suelves, D. M., & Sáiz, H. (2019). Competencia digital e inclusión educativa. Visiones de profesorado, alumnado y familias. Revista de Educación a Distancia (RED), 19(61).

Touriñán López, J. M. (2021). La 'tercera misión'de la universidad, transferencia de conocimiento y sociedades del conocimiento: una aproximación desde la pedagogía. Contextos educativos: revista de educación.

UNESCO (1994). Conferencia mundial sobre necesidades educativas especiales: acceso y calidad. Declaración de Salamanca y Marco de Acción sobre necesidades educativas. Salamanca, España: Ministerio de Educación y Ciencia.

UNESCO (2008). Conferencia Internacional de Educación "La educación inclusiva: el camino hacia el futuro". Cuadragésima Octava Reunión. Ginebra: Centro Internacional de Conferencias.

FOMENTO DE LA CONVIVENCIA ESCOLAR A TRAVÉS DEL ESPACIO EDUCATIVO: UN ESTUDIO DE CASO

ANDRÉS GÁLVEZ ALGABA
ALFONSO JAVIER GARCÍA GONZÁLEZ
FACUNDO FROMENT
DIANA LÓPEZ-MALDONADO
Universidad de Sevilla

1. INTRODUCCIÓN

El tratamiento de la convivencia escolar ha adquirido un protagonismo indiscutible en la actualidad educativa. Desde los pioneros estudios en la década de los setenta sobre el maltrato entre iguales (Olweus, 1993) hasta el presente han sido muchos y de gran relevancia los avances llevados a cabo en este ámbito.

Estos avances son en gran medida a la función socializadora y socializante que tienen las instituciones educativas, y que ya a finales del siglo pasado como consecuencia del desarrollo mismo de esas sociedades, Delors (1996) puso de manifiesto al explicitar la necesidad de que el conocimiento y el aprendizaje de las escuelas no debe basarse solamente en el saber, sino también considerar el saber hacer, y muy especialmente, el saber ser y convivir (Pineda y García, 2014).

Consecuentemente, en las primeras décadas del presente siglo comienza a surgir la necesidad de dar cabida de manera cada vez más explícita al tratamiento de la convivencia escolar, con temáticas como la educación emocional, la gestión de los conflictos o las diferentes metodologías y recursos necesarios para conseguir un clima escolar positivo que comienzan a ser objeto de interés en las investigaciones pedagógicas.

1.1. La convivencia escolar en las reformas educativas

Las diferentes legislaciones educativas llevadas a cabo en España durante el siglo XXI han ido regulando en cada vez mayor medida cómo debe ser el tratamiento de la convivencia escolar. Entre todas estas reformas acontecidas en el territorio español, destaca la Ley Orgánica de Educación (LOE, 2006), ya que es la primera ley educativa que contempla la obligatoriedad de contar en los centros escolares con planes de convivencia, explicitando así la necesidad de considerar la convivencia escolar y la prevención de la violencia como una de las temáticas a tratar en las instituciones educativas (Raga y Martín, 2014; Reyes, 2013). A esta reforma le prosiguen otras dos, la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE, 2013) que consolida los cambios en materia de convivencia introducidos en la anterior y tras ella, la reforma educativa en vigor, la Ley Orgánica para la Modificación de la Ley Orgánica de Educación (LOMLOE, 2020).

En esta nueva reforma se producen nuevos e importantes avances en relación a la prevención de la violencia escolar y promoción de la convivencia positiva, ya que el currículum queda impregnado en todo su ser del desarrollo de la competencia emocional y la necesidad de formar a la futura ciudadanía en el respeto, la tolerancia y la mejora de las relaciones humanas a través de la convivencia positiva como parte indispensable del proceso educativo del alumnado (Gálvez-Algaba y García-González, 2022).

Por ello, dada la necesidad que aparece en los centros de llevar a cabo medidas y actuaciones contempladas en sus planes de convivencia, se considera desde la administración central la necesidad de proveer de recursos institucionales que enmarquen esas medidas y que han sido de diversa índole, desde la promulgación de protocolos por parte de las diferentes Comunidades Autónomas para la actuación ante posibles casos de acoso y ciberacoso, hasta la creación de instituciones específicas para la convivencia escolar como pueden ser los diferentes observatorios de convivencia o la reciente creación de una nueva coordinación de bienestar y protección de la infancia y la juventud de obligada existencia en los centros educativos, tal y como establece la Ley de protección integral a la infancia y a la adolescencia frente a la violencia (2021).

Entre las funciones de esta nueva coordinación se encuentra la de contemplar los recursos temporales, personales, materiales y espaciales que son necesarios para poder llevar a cabo las medidas y actuaciones contempladas en los planes de convivencia. De todos ellos y dado el objeto de la investigación, se pretenden destacar los diferentes recursos espaciales que pueden ser encontrados en los distintos centros educativos, así como el proceso de creación de esos espacios y su gestión.

1.2. El aula de convivencia

En la actualidad son muchos y de diversas características los espacios que pueden encontrarse en los diferentes tipos de centros educativos destinados al tratamiento de la convivencia escolar, ya sea en su vertiente de promoción de la convivencia positiva o más destinados a la prevención de la violencia en sus diversas manifestaciones. No obstante, el más común de estos espacios es aquel que podría identificarse como el pionero de ellos, las llamadas aulas de convivencia.

Las aulas de convivencia pueden ser encontradas en una gran cantidad de centros educativos, ya sean de primaria o secundaria, no obstante existen ocasiones en las que estos espacios a pesar de ser llamados como tal son considerados como aulas de contención o castigo donde el alumnado catalogado como conflictivo o que lleva a cabo conductas contrarias a la violencia es trasladado para que lleve a cabo en solitario y alejado del resto del grupo tareas que a menudo son más de índole curricular que de desarrollo de sus competencias emocionales y sociales.

Este es un claro ejemplo de uno de los primeros espacios que pueden ser contemplados para la promoción de la convivencia positiva, así como para el desarrollo de las habilidades sociales en el alumnado que lo requiera o la gestión de los conflictos con el fin de prevenir la violencia escolar no es utilizado como tal, dando lugar a un uso inapropiado o quizás inadecuado del mismo (Del Rey et al; 2016). Por ello, y dado que es quizás el aula de convivencia el espacio destinado a la convivencia más común conocido por la comunidad educativa se considera relevante usar el mismo como ejemplo del proceso de planificación, creación y gestión de estos espacios para que puedan ser optimizados y realmente útiles en su uso para la mejora de la convivencia en los centros escolares.

1.3. Creación de espacios para la convivencia

Ante el planteamiento de la posibilidad de crear un nuevo espacio en el centro educativo destinado al tratamiento de la convivencia escolar del mismo, sería necesario, al igual que ocurre con otros espacios creados para otros fines, el por qué se plantea la necesidad de su creación (Crespo y Lorenzo, 2016). Este interrogante es vital para comenzar con su creación, ya que la respuesta al mismo conllevaría a la causa que motiva su creación y en consecuencia la justificación de su existencia.

En este sentido, Tirado y Conde (2015) establecen que es importante primeramente concernir si se tratará de un recurso espacial que tendrá carácter de prevención primaria de la violencia y, por tanto, promotor de la convivencia positiva, si estará destinado a su uso en un momento de prevención secundaria también conocida como de intervención ante un conflicto puntual o, por otro lado se tratará de un recurso espacial a utilizar en prevención terciario e intervención ante situaciones de conflictos graves continuados o situaciones de violencia ya constatadas.

En el caso de las aulas de convivencia, la ausencia de este lugar es justificada en muchos centros con la afirmación de que no son lugares en los que predominen las situaciones violentas ni tampoco los graves conflictos, concluyendo así que este espacio es contemplado en ellos más para el tratamiento de la violencia escolar una vez ya producida más que como un lugar de prevención de la misma. Ante ello, se considera necesario plantear una reflexión que evoque a la utilidad que para esos centros podría tener este espacio, recordando que las aulas de convivencia son lugares de mediación en la que se resuelven constructivamente los conflictos a través del desarrollo de las competencias comunicativas, sociales y emocionales y no un simple espacio de castigo (Álvarez, 2019). Asimismo, incluso en aquellos casos en los que el aula de convivencia se utiliza como lugar destinado al alumnado en los que ya se producen conductas continuadas contrarias a la convivencia, en ellas no deben llevarse a cabo medidas de refuerzo curricular, sino aquellas que permitan al alumnado a las que va dirigida poder desarrollar habilidades sociales que le reconduzcan a una convivencia positiva y su reintegración en el grupo (Fierro-Evans y Carbajal-Padilla, 2019; Tirado y Conde, 2015).

En contraposición, también pueden encontrarse muchos centros educativos que utilizan este recurso espacial como un lugar necesario en los cuales la justificación de su creación ha sido precisamente la promoción de la convivencia positiva y la prevención de la violencia escolar en sus distintas variantes, ya sea como lugar de formación de la comunidad educativa en materia de convivencia así como para el desarrollo de habilidades sociales en aquellos alumnos que presenten dificultades en las mismas o como espacio para la resolución de conflictos menores y graves.

Una vez ya justificada la creación del espacio para la convivencia se hace necesario plantear otro interrogante, ya que, si bien el lugar estaría justificado con la respuesta al primer planteamiento, habría que considerar no solamente el por qué, sino también el para qué. Es importante no confundir ambas cuestiones ni sus correspondientes respuestas, puesto que la primera hace referencia a la justificación de su existencia, es decir qué necesidad ha llevado a su creación, mientras que la segunda hace alusión a los objetivos que queremos conseguir con su funcionamiento.

En este sentido, y en respuesta a los mismos, es importante que los objetivos que se planteen conseguir con la creación y utilización del recurso espacial sean reales, es decir, deben ser alcanzables en función de las propias características y contexto del centro, acordes a su idiosincrasia y posibilidades, ya que la definición de objetivos demasiados ambiciosos pueden llegar a ser irrealizables y conllevar a la desaparición del recurso espacial por considerarse ineficaz al no ser alcanzados.

Nuevamente, y utilizando las aulas de convivencia como ejemplificación, si el objetivo con la creación del aula es exclusivamente su uso para la mediación de conflictos graves requerirá que sea un espacio tranquilo aunque no demasiado grande, por otro lado si lo que se pretende conseguir con el recurso espacial es el desarrollo de dinámicas de grupo que afiancen o construyan lazos afectivos entre sus miembros será necesaria un aula de mayor tamaño o incluso podría ser trasladado ese espacio a un lugar al aire libre.

Se puede entonces considerar que, para poder llevar a cabo la planificación y diseño de espacios en los centros escolares destinados al tratamiento de la convivencia de manera óptima, se requiere previamente una

adecuada evaluación que conlleve a la detección de las necesidades del centro en materia de convivencia escolar (Fierro et al; 2013). Esa misma evaluación podría explicitar la justificación de éste, así como los objetivos a conseguir una vez que el espacio haya sido creado y puesto en marcha su funcionamiento.

Finalmente, una vez que ya se ha dado por resuelta la justificación de la creación del espacio basada en la necesidad de existencia de este recurso espacial, así como los objetivos a alcanzar con su uso, quedaría por resolver una serie de cuestiones de nivel organizativo y de gestión que deben ser resueltas siempre en relación con los objetivos deseados (Sánchez, 2017). En el seno de estos interrogantes se incluirían aspectos destinados a definir la localización del lugar en el centro, los recursos materiales que deben disponerse para que pueda ser utilizado y cómo deben quedar estos organizados dentro de él, así como quiénes serán los responsables de su organización o la definición de los momentos en los que el espacio puede ser utilizado.

Como puede apreciarse, estas cuestiones no plantean asuntos menores, ya que pudiera darse el caso de aun habiéndose creado un lugar destinado al tratamiento de la convivencia escolar basado en una adecuada evaluación de necesidades con objetivos bien definidos y alcanzables, el recurso espacial no sea utilizado de la manera correcta por una inadecuada organización y gestión del mismo (Alonso, 2017; Gázquez et al; 2011). Por el contrario, si una vez creado el espacio, se lleva a cabo un uso optimizado del mismo gracias a la adecuada organización y gestión se podrían alcanzar los objetivos para los que fue creado y atender a la necesidad que dio lugar a su origen.

Además, es necesario que la comunidad educativa en su conjunto, como usuaria del espacio destinado a la convivencia, sea conocedora de la información necesaria que le permita en un momento dado poder acceder al espacio en los momentos dispuestos para ello y los recursos materiales que en él se encuentre (Avilés y Alonso, 2012; Zaitegi, 2010), ya que solo dándole una utilidad real y reconocida por la comunidad educativa podrá este recurso espacial servir a su auténtico propósito, el de servir a la mejora de la convivencia en el centro y la prevención de la violencia.

2. OBJETIVOS

El objetivo general de la investigación es conocer diferentes tipologías de recursos espaciales que se emplean en los centros educativos de educación primaria destinados a la promoción de la convivencia positiva y la prevención de la violencia escolar. Para ello, se plantean los siguientes objetivos específicos:

- Conocer las características en la organización de espacios para la prevención de la violencia escolar a través de la convivencia escolar en un centro de educación primaria.
- Comprender la utilidad de los espacios creados en educación primaria para la promoción de la convivencia positiva.
- Explicar el funcionamiento y organización de espacios innovadores destinados al tratamiento de la convivencia escolar en la educación primaria.

3. METODOLOGÍA

Considerándose los objetivos planteados en la investigación, así como la elevada profundización a las características propias y la aproximación al contexto que suscribe las circunstancias e idiosincrasia de cada centro, se ha optado por llevar a cabo un estudio de caso basado en el método descriptivo. Esta elección se justifica en sí misma, ya que permite la identificación y el análisis de los recursos espaciales disponibles en un centro escolar para el tratamiento de la convivencia, así como identificar la adecuación e idoneidad de estos recursos en base a las apreciaciones de sus usuarios, concretamente el profesorado del centro.

Asimismo, el enfoque etnográfico en el que se sustenta esta metodología se considera el más adecuado dado que contempla el análisis de culturas y comunidades, en este caso una institución escolar, teniendo en cuenta sus características propias y el contexto en el que se desarrollan, permitiendo así el conocimiento de las creencias de los miembros de esa comunidad en relación al objeto de estudio, que en este caso se trataría de

los recurso espaciales creados para el tratamiento de la convivencia escolar en el centro o comunidad educativa de la que forman parte.

Por otro lado, en lo que respecta a los términos en los que se plantea la investigación, estos son fundamentalmente cualitativos, aunque contrastándolos con datos cuantitativos. Este tratamiento cualitativo-mixto posibilita la descripción de la organización y uso de los recursos espaciales utilizado a la vez que permite el análisis de las impresiones de los docentes usuarios de estos espacios sobre las variables estudiadas en relación con esos recursos y el conocimiento o satisfacción que tienen sobre ellos.

Tomando en consideración el método, enfoque y términos de la investigación, se opta por la técnica del estudio de caso, dado que permite el análisis de un centro escolar considerando su propia idiosincrasia, características y contexto próximo, posibilitando de tal manera que los datos obtenidos puedan ser ciertamente diferentes de los que puedan obtenerse ante el análisis de otros centros educativos (Navarro, 2010). Por ello, tomando en consideración que el constructo convivencia escolar y su tratamiento esta implícitamente relacionado con el contexto y características de cada centro, la técnica del estudio de caso permitirá conocer el uso particular de los recursos espaciales realizados en el centro objeto de estudio, posibilitando en estudios futuros su comparación con los obtenidos en investigaciones del mismo carácter realizadas en otros centros a través del estudio comparativo.

3.1. Muestra

Al estar el estudio circunscrito al enfoque descriptivo a través de la técnica del estudio de caso se optó por contar con un tamaño de muestra de un único centro, con el objeto de profundizar en la experiencia de éste. La elección de la muestra ha sido de carácter intencional, ya que se pretendía el análisis de un centro que cumpliera con una serie de requisitos definidos con anterioridad con el fin de dotar de validez a la investigación, los cuales se detallan a continuación:

- Centro público de educación infantil y primaria.
- Centro de tamaño medio con dos líneas por nivel.
- Contexto socioeconómico de clase media.
- Centro reconocido a nivel institucional por distintas administraciones debido a sus buenas prácticas en materia de convivencia.
- Centro que tratara la violencia escolar de manera preventiva y, por tanto, no tuviera un marcado carácter conflictivo.

Una vez definidos los requisitos de elección, la selección del centro escolar que serviría como muestra para la realización del estudio se llevó a cabo a través de las siguientes fases o momentos. En un primer momento se realizó un análisis documental de aquellos centros participantes en la reconocida red andaluza Escuela: Espacio de Paz, ya que en ella se inscriben centros que tienen como líneas prioritarias de actuación el tratamiento de la convivencia escolar (Alonso, 2017; Oña y García, 2016). Tras ello, se realizó una identificación de los centros que, siendo pertenecientes de esa red, habían sido reconocidos por la Consejería de Desarrollo Educativo y Formación Profesional de Andalucía como centros promotores de convivencia+ y que, por tanto, cumplen con una serie de requisitos ya estipulados que les hace ser referentes y modelos en la red para el resto de los centros. Finalmente, se contactó de manera telefónica con el Centro de Formación de Profesorado de Sevilla por motivos de proximidad a los investigadores para obtener información sobre los centros y así seleccionar finalmente el que serviría de muestra, ya que recientemente ha servido también de referente en el tratamiento y gestión de la convivencia para centros educativos que se encuentran más allá de las fronteras nacionales.

Por último, se llevó a cabo un contacto telemático con la dirección del centro y el coordinador del programa Escuela: espacio de paz del mismo, quedando estos conformes con servir como objeto de estudio para la investigación.

3.2. Instrumentos de investigación

Los instrumentos de investigación han sido seleccionados teniendo en cuenta aquellos que resultan más pertinentes al diseño y técnicas de investigación por las que se ha optado. Por ello, se han utilizado tanto el registro anecdótico para la recolección de datos a través de las observaciones llevadas a cabo en el centro educativo con respecto a los recursos espaciales existentes para el tratamiento de la convivencia, así como el Cuestionario para el profesorado sobre la dinamización y la gestión de la convivencia escolar (Conde et al., 2015).

Con respecto al segundo instrumento, será de gran utilidad para conocer objetivamente la percepción que el personal docente tiene en relación con los recursos espaciales para el tratamiento de la convivencia existente en el centro. El cuestionario en sí se basa en la estructura de evaluación del modelo European Foundation Quality Management, en adelante EFQM, y su fiabilidad según el Alpha de Cronbach es de 0,972. El instrumento consiste en una escala tipo lickert con valores comprendidos entre 1 y 4 que reflejan la frecuencia con la que se realizan los indicadores contemplados en cada item, siendo 1 nada de acuerdo y 4 muy de acuerdo, existiendo también la opción de no sabe/no contesta. Asimismo, siguiendo el modelo de evaluación EFQM, se establecen 9 dimensiones o categorías que se corresponden con las establecidas también en el registro anecdótico para la recogida de datos. Estas dimensiones son liderazgo, planificación, gestión del personal, gestión de recursos, procesos, satisfacción de los familiares, satisfacción del personal, impacto en la sociedad y resultados obtenidos por el centro (Bermeo y Finol, 2019). No obstante, cabe señalar que la dimensión de satisfacción de los familiares se ha obviado intencionadamente al no haberse pasado el instrumento a las familias del alumnado del centro y, por tanto, no haber podido obtenerse datos propios de esa dimensión

4. RESULTADOS

Al llevar a cabo el análisis de la muestra objeto del estudio de caso se ha podido conocer los recursos espaciales utilizados en el centro en cuestión para el tratamiento de la convivencia escolar, los cuales se

presentan a continuación categorizados según si estos se encuentran destinados a la prevención primaria, secundaria o terciaria (Tirado y Conde, 2015).

ESPACIOS DE PREVENCIÓN PRIMARIA:

- Tablas periódicas de las emociones: se disponen en el centro dos tablas periódicas de emociones de gran tamaño creadas por el propio alumnado con el fin de que estos puedan identificar las emociones existentes en su día a día. La identificación de esas emociones les sirve como iniciación al control y gestión emocional para así prevenir la violencia en los casos en los que se produzcan conflictos.
- Estantería morada: en la biblioteca del centro existe una estantería de color morado en la que se encuentran recursos materiales de carácter bibliográfico con lecturas para todas las edades escolares que contribuyen al conocimiento y autogestión de las emociones, así como a la educación en valores, la igualdad de género y el respeto a la diversidad de cualquier índole.
- Banco de la amistad: en el recreo se encuentra un banco pintado con los colores del arco iris para que aquellos alumnos que tienen dificultades para aproximarse a su grupo de iguales y poder incluirse en sus juegos pueda sentarse y así el resto del alumnado pueda ser el que se aproxime a él para incluirlo en sus juegos.
- Cariñogramas: en cada una de las aulas existe un espacio destinado a que el alumnado pueda dejar mensajes de carácter positivos a sus compañeros y compañeras en unos sobres señalados con cada una de sus fotos, fomentando así las relaciones positivas entre los miembros de cada grupo-clase.

ESPACIOS DE PREVENCIÓN SECUNDARIA:

- Rincones de mediación: por el centro se encuentran dispuestos seis rincones de mediación muy próximos a las aulas de los grupo-clase de cada uno de los niveles con la finalidad de que estos sean utilizados para la mediación ante conflictos menores que puedan producirse como resultado inherente a las propias relaciones que se producen entre los grupos de iguales.

- Buzón cuéntame: en el hall de entrada existe un buzón en el cuál cualquier miembro de la comunidad educativa puede comunicar, aunque sea de manera anónima, la existencia de un conflicto o situación de violencia de la que es conocedor y que puede ser desconocida por el profesorado o el responsable de la convivencia en el centro. De esta manera, una vez denunciada la situación puede ser investigada y, en el caso de confirmase, intervenida.

ESPACIOS DE PREVENCIÓN TERCIARIA:

- Aula de convivencia: el centro cuenta con un aula de convivencia sin carácter punitivo, ya que es utilizada como un espacio en el cual se llevan a cabo mediaciones de conflictos graves, formación de mediadores, actividades para el desarrollo de habilidades sociales con el alumnado que lo requiera, juntas de delegados que fomentan la participación del alumnado en los asuntos de interés del centro…

- A esta categorización, se considera necesario añadir una en la que se enmarcarían los espacios destinados a la difusión de las actuaciones llevadas a cabo en el centro en relación al tratamiento de la convivencia escolar con el fin de que estas sean conocidas y reconocidas por los miembros de la comunidad educativa (Llorent et al; 2021). En esta categoría encontraríamos los siguientes:

- Tablón de convivencia: se encuentra en un lugar estratégico para que pueda ser contemplado diariamente por todos los miembros de la comunidad educativa. En el tablón aparecen producciones del alumnado realizadas en actividades relacionadas con la convivencia escolar o carteles de sensibilización.

- Redes sociales: el centro cuenta con una cuenta de Facebook en el cual se realizan periódicamente publicaciones con las actuaciones que se llevan a cabo en el centro, aunque no se distinguen las realizadas en relación con la convivencia escolar con el resto de las actividades.

Por otro lado, en lo que respecta a los resultados obtenidos en base a la percepción que el profesorado tiene con respecto a la gestión, funcionamiento y resultados ante el uso de estos recursos espaciales, a continuación, se detallan aquellos resultados más significativos en base a las dimensiones establecidas en el modelo EFQM.

TABLA 1. *Percepción del profesorado sobre la gestión de la convivencia en el centro y los recursos espaciales destinados para ello.*

DIMENSIÓN	DESCRIPCIÓN DEL ÍTEM	%>4	%Ns/Nc
Liderazgo	Se llevan a cabo procesos de recogida de información para mejorar la convivencia.	75%	5%
	Se identifican recursos materiales y humanos para mejorar la convivencia	80%	5%
	Existen procedimientos para explicar y difundir el plan de convivencia	75%	15%
Planificación	Implicación de la comunidad educativa en la planificación y gestión de la convivencia	55%	10%
	Se realiza el diagnóstico de la situación de la convivencia.	75%	15%
	Se definen los principios de actuación del aula de convivencia.	45%	15%
Gestión Personal	Se explicitan los responsables, recursos, espacios y temporalización de las actuaciones relacionadas con la convivencia	55%	30%
	Se incorporan procedimientos y momentos para la revisión y evaluación del plan.	65%	25%
	Se forma al personal sobre organización, programación y promoción de la convivencia	45%	20%
Recursos	Existen espacios alternativos al aula ordinaria	60%	5%
	Los recursos materiales para actuaciones de convivencia están organizados, clasificados y accesibles	40%	20%

	Se establecen criterios para los responsables de la gestión de los espacios de convivencia	35%	35%
	El mobiliario de los espacios de convivencia se dispone de manera adecuada	25%	30%
Procesos	Se realizan en el aula de convivencia actuaciones que promueven la reflexión y el desarrollo social	65%	25%
	Se realiza una supervisión y seguimiento de las mediaciones que se realizan en los espacios destinados a ellas.	65%	20%
Satisfacción del personal	Satisfacción con los resultados del plan de convivencia	60%	25%
	Motivación para implicarse en la dinamización del plan de convivencia	70%	5%
	Satisfacción con los recursos destinados al tratamiento de la convivencia	60%	15%
	Consideración de objetivos cumplidos	60%	25%
Impacto	Actuaciones realizadas con otras instituciones	25%	15%
Resultados	Resultados en cuanto a la disminución de la disrupción en el aula	45%	25%
	Resultados en cuanto a la mejora en la colaboración entre el alumnado	60%	25%
	Resultados en cuanto a la disminución de casos de maltrato entre iguales	45%	45%
	Resultados en cuanto a la mejora en las relaciones entre la comunidad educativa	50%	30%

Fuente: elaboración propia

5. DISCUSIÓN

Es primordial señalar con anterioridad a la discusión de los resultados obtenidos que la técnica de estudio de caso utilizada en la investigación no tiene como objetivo principal el llevar a cabo generalizaciones, sino más bien al contrario, trata de analizar y describir particularidades propias del objeto de estudio, si bien estas pueden ser extrapoladas en otros casos similares (Sanabria-Totaitive y Arango-Martínez, 2021). Por ello, en la presente discusión de realizará una descripción y análisis de los resultados obtenidos, comparándose con otros estudios similares llevados a cabo.

Con anterioridad se ha hecho uso del aula de convivencia por tratarse del espació más común destinado al tratamiento de la convivencia escolar en los centros escolares y así servirse de él para ejemplificar el

proceso de creación de espacios destinados para la promoción de la convivencia positiva y la prevención de la violencia. Sin embargo, tal y como se ha podido corroborar en la investigación, las aulas de convivencia no son los únicos recursos espaciales con los que pueden contar las instituciones educativas para estos propósitos (Morales-Hernández y Caurín, 2014). Por el contrario, son numerosos y de diversa tipología los recursos espaciales que pueden ser utilizados en los contextos escolares, así como diversas sus posibilidades y funcionalidades.

Primeramente, se encuentran espacios destinados a la mediación que funcionan de manera paralela al aula de convivencia, ya que, aunque estas pueden ser utilizadas para llevar a cabo mediaciones de conflictos de mayor o menor gravedad e incluso pueden servir como espacios para realizar formación de alumnado mediador, en ausencias de estas por falta de espacio físico o aun contando con ellas en los centros, de manera adicional se pueden crear los denominados rincones de mediación.

Estos rincones requieren de escasos recursos materiales, ya que pueden ser creados utilizando tan solo dos sillas y dos carteles, los cuales están dispuestos de manera estratégica por el centro para que el alumnado de los distintos grupos-clase puedan tratar de resolver aquellos conflictos menores típicos del día a día y que se producen en especial a la hora del descanso.

El procedimiento a seguir en estos espacios consiste en que uno de los alumnos se sienta en la "silla de escuchar", mientras que el otro se sienta en la "silla de hablar" con la única condición de no interrumpirse y llevar a cabo una escucha activa. Tras terminar un alumno su turno de palabra se intercambian las posiciones, de tal manera que a través del diálogo se pueda llevar a cabo un entendimiento del conflicto por ambas partes y poner una solución (Del Rey et al; 2017; Ortega y Córdoba, 2017). También es posible que en los inicios de utilización de este espacio pueda ser necesario que un docente se encuentre presente para poder explicar su funcionamiento.

Por otro lado, existen espacios para la difusión cuyo objetivo es dar a conocer aquellas prácticas o informaciones que se consideran relevantes en el ámbito de la convivencia escolar para que puedan ser conocedores

de ellas la comunidad educativa en su totalidad. La existencia de este espacio, más allá de su carácter divulgativo, implica una declaración de intenciones del propio centro en relación con la prioridad que le otorga a la convivencia escolar, ya que destina un uso específico para difundir informaciones al respecto (Martín, 2020). Algunos ejemplos de uso de este espacio pueden ser el anuncio de jornadas formativas para el profesorado o las familias relacionadas con la prevención del acoso o el ciberacoso, así como para visibilizar algunas producciones realizadas por el alumnado que tengan como temática la convivencia escolar (carteles, decálogos de convivencia, producciones relacionadas con la inteligencia emocional…)

Finalmente, hay que considerar que actualmente la escuela se encuentra, como tantas otras esferas institucionales, en plena transformación digital para dar respuesta en plena Edad Digital a la llamada sociedad de la información, y como tal no deben ser denostados aquellos ciberespacios que pueden ser diseñados y utilizados para el tratamiento de la convivencia, también en el mundo digital (Pardo-Baldoví et al; 2019). Son tantas las posibilidades que permite el uso de las nuevas tecnologías y los dispositivos electrónicos inteligentes que se antoja difícil poder enumerarlas todas, sin embargo, sí que existen dos de ellas que justifican por sí solas la necesidad de contar con estos espacios para favorecer la promoción de la convivencia positiva y la prevención de la violencia.

La primera de ellas es la posibilidad de compartir y acceder de manera inmediata, rápida y sin coste todas aquellas informaciones que se consideren de relevancia en favor de la convivencia escolar facilitando así la difusión y conocimiento de las mismas. Por otro lado, el mundo virtual permite a través de diversas aplicaciones la interacción entre sus usuarios, fomentando así la participación e inclusión de la comunidad educativa en aquellas actuaciones que se lleven a cabo en el centro relacionadas con la convivencia escolar, quedando de esta manera reforzada la implicación y el sentido de pertenencia de la misma hacia el centro educativo.

Algunos ejemplos específicos de recursos espaciales o ciberespaciales pudieran ser la existencia de blogs de convivencia en los que alojar informaciones de interés que puedan ser relevantes para la promoción de

la convivencia positiva o para dar visibilidad en red a las producciones del alumnado, de tal manera que estos espacios virtuales puedan funcionar de manera paralela a los tablones físicos de convivencia del centro con el valor añadido de que pueden ser visualizados no solamente por aquellas personas que visiten el centro sino desde cualquier otro punto del planeta.

Esta posibilidad fomentaría el trabajo en red con otros centros escolares, así como facilitaría el intercambio de recursos materiales y experiencias con otras instituciones interesadas e implicadas en la promoción de la convivencia positiva y la prevención de la violencia escolar (asociaciones, instituciones gubernamentales, centros de diferente tipología…). Estas dinámicas favorecerían a su vez metodologías basadas en el aprendizaje para el servicio (Ruiz-Corbella y García-Gutiérrez, 2020), ya que posibilitan que la promoción de la convivencia positiva traspase los muros físicos del centro y se traslade a otros espacios de su contexto próximo.

6. CONCLUSIONES

Las conclusiones obtenidas en lo que se refiere a la organización y gestión de los espacios en el centro estudiado, a tenor de los datos obtenidos se detecta que existe una alta valoración del profesorado con relación a los procesos de detección de necesidades que justifican la creación de espacios destinados al tratamiento de la convivencia, así como la definición de los objetivos planteados con su uso. De esta manera, podría afirmarse que los responsables de la dinamización de estos recursos espaciales se encuentran acertados ante el planteamiento de las dos primeras cuestiones iniciales, las cuales correspondían al para qué se necesita ese recurso y el qué se pretende conseguir con el uso del mismo.

No obstante, el porcentaje de satisfacción del profesorado disminuye considerablemente, por lo que podría ser considerado como propuesta de mejora replantear aquellas cuestiones que una vez ya creado el recurso espacial se encuentran destinadas a solventar la organización del mismo. Finalmente, ante el elevado número de docentes que es desconocedor de la existencia de estos espacios, su funcionamiento, así como

los resultados obtenidos con su uso, cabría también plantearse la posibilidad de crear nuevos espacios de difusión de las actuaciones que se llevan a cabo en los espacios destinados al tratamiento de la convivencia, así como la elaboración de un plan de difusión que permita que estos sean conocidos en mayor profundidad por la comunidad educativa.

De esta manera, se puede concluir que es de interés que el centro cuente con espacios destinados a la promoción de la convivencia positiva y la prevención de la violencia escolar, ya que de esta manera se explicita de manera intencionada el tratamiento de la convivencia en el centro. En este sentido, son múltiples los espacios que pueden habilitarse en el centro para la promoción de la convivencia positiva y la prevención de la violencia escolar más allá de las ya conocidas aulas de convivencia, desde tablones de difusión de actuaciones relacionadas con la temática hasta rincones de mediación distribuidos por los centros sin obviar aquellos ciberespacios que puedan ser creados en contextos virtuales, como por ejemplo un blog del centro destinado en exclusividad a la convivencia.

No obstante, la creación de estos espacios no debe realizarse de manera improvisada ni desvinculada de las propias características del centro o de los objetivos que se planteen en base a sus propias necesidades, así como tampoco debe descuidarse otras cuestiones relativas a la organización mismo ni a la difusión de su existencia, ya que de estas últimas dependerá también mayor o menor medida el cumplimiento de los objetivos y la superación de la necesidad para el que fue creado.

8. REFERENCIAS

Alonso, C. (2017). Incluir la igualdad en el plan de convivencia. Dosier Graó,2, 38-41.

Alonso, C. (2017). La red “Escuela: Espacio de Paz”. Cuaderno de Pedagogía, 480, 68-72.

Álvarez Blanco, L. (2019). Modelos teóricos de implicación educativa familiar: responsabilidades compartidas entre centros educativos, familias y comunidad. Aula abierta, 48 (1), 19-30

Avilés, J.M. y Alonso, N. (2011). El papel de los equipos de ayuda en la convivencia escolar y en la lucha contra el bullying. Revista Amazónica, 4 (1), 133-141

Bermeo, E.M. y Finol, M. (2019). Estructura y dinámica de aplicación de los modelos de evaluación institucional para la calidad educativa. Revista de Ciencias de la Educación, Docencia, Investigación y Tecnologías de la Información, 4 (2), 161-186.

Conde, S., Azaustre, C. y Delgado, M. (2015). Comprehensive analysis of the management of school coexistence. a proposal evaluation. International Journal for 21st Century Education, 2(205), 39-59.

Crespo, J. y Lorenzo, M.M. (2016). Los espacios de la escuela primaria inclusiva. Bordón: revista de pedagogía, 60 (1), 131-144.

Delors J (1966): Informe Delors. La educación encierra un tesoro, Unesco-Santillana, Madrid.

Del Rey, R., Lazuras, L., Casas, J. A., Barkoukis, V., Ortega-Ruiz, R. y Tsorbatzoudis, H. (2016). Does empathy predict (cyber) bullying perpetration, and how do age, gender and nationality affect this relationship? Learning and Individual Differences, 45, 275-281

Del Rey, R., Casas, J. A., y Ortega Ruiz, R. (2017). Desarrollo y validación dela Escala de Convivencia Escolar (ECE). Universitas Psychologica, 16(1), pp.1-11. https://doi.org/dngr

Fierro Fierro, C., Tapia, G., Fortoul, B., Martínez-Parente, Z., Macouzet del Moral, M. y Jiménez, M. (2013). Conversando sobre la convivencia en la escuela: Una Guía para el auto-diagnóstico de la convivencia escolar desde las perspectivas docentes. Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa, 6(2), 103-124.

Fierro-Evans, C. y Carbajal-Padilla, P. (2019). Convivencia escolar: Una revisión del concepto. Revista Psicoperspectivas, 18(1), 1-19.

Gálvez-Algaba, A. y García-González, A. J. (2022). Estado de la cuestión de la Convivencia Escolar en el sistema educativo español. RECIE. Revista Caribeña de Investigación Educativa, 6(1), 15-27. https://doi.org/jrjq

Gázquez, J., Pérez, M.C., Lucas, F. y Fernández, M. (2011). Análisis de la convivencia escolar por los docentes europeos. Aula abierta, 39(1),51-58.

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Boletín Oficial del Estado, 4 de mayo de 2006, núm. 106, pp. 17158-17207. [consultado el 7 de enero de 2019]. Disponible en: bit.ly/3jLtP9W

Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. Boletín Oficial del Estado, 10 de diciembre de 2013, núm. 295, pp. 97858-97921. [consultado el 7 de enero de 2019]. Disponible en: bit.ly/3Id8K2w

Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Boletín Oficial del Estado, 30 de diciembre de 2020, núm. 340, pp. 122868-122953. [consultado el 20 de diciembre de 2022]. Disponible en: bit.ly/3IdC4G2

Ley Orgánica 8/2021, de 4 de junio, de protección integral a la infancia y la adolescencia frente a la violencia. Boletín Oficial del Estado, 5 de junio de 2021, núm. 134, pp. 68657-68730. [Consultado el 20 de diciembre de 2022]. Disponible en bit.ly/3IeJVmJ

Llorent, V., Farrington, D. y Zych, I. (2021). El plan de convivencia y su relación con las competencias socioemocionales, el bullying y el ciberbullying en la educación secundaria. Revista de Psicodidáctica, 26 (1), 35-44. https://doi.org/ggzs

Martín, T. (2020). La familia y la escuela, agentes principales para promover la convivencia escolar. Intervención psicoeducativa en la desadaptación social, 13, 11-21

Morales-Hernández, A.J. y Caurín, C. (2014). Espacios de entendimiento percepción del conflicto y mediación escolar. Scripta Nova: Revista electrónica de geografía y ciencias sociales, 18, 1-20.

Navarro, M.J. (2010). El estudio de caso como estrategia de investigación en educación. Revista española de Orientación y Psicopedagogía, 21 (3), 669-674.

Olweus, D. (1993). Bullying at School. What we Know and What we Can Do. Oxford: Blackwell.

Oña, J.E., y García, E. (2016). Proyecto Escuela: Espacio de Paz. Reflexiones sobre una Experiencia en un Centro Educativo. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 14(2), 115-131. https://doi.org/jrjr

Ortega, R., y Córdoba, F. (2017). El Modelo Construir la Convivencia para prevenir el acoso y el ciberacoso escolar. Innovación Educativa, 27, 19.

Pardo-Baldoví, M.I., San Martín, A. y Cuervo, E. (2019). La perfomatividad docente en el entorno digital de los centros escolares. Revista electrónica de investigación y docencia creativa, 8 (2), 6-18.

Pineda, J. A. y García, F. F. (2014) Convivencia y disciplina en el espacio escolar: discursos y realidades. Scripta Nova. Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales, 496, 05, 1-21.

Raga, L. G., y Martín, R. L. (2014). La convivencia escolar y la construcción de la ciudadanía. Balance retrospectivo y desafíos de futuro. Bordon, 66(2), 93–106.

Reyes, M. A. (2013). Las competencias del estado y las comunidades autónomas sobre educación. Revista Española de Derecho Constitucional, 33(98), 191–199.

Ruiz-Corbella, M. y García-Gutiérrez, J. (2020). Aprendizaje-servicio en escenarios digitales de aprendizaje. Revista iberoamericana de educación a distancia, 23 (1), 183-198.

Sanabria-Totaitive, I. A. y Arango-Martínez, A.V. (2021). El método de estudio de caso en la enseñanza de las ciencias naturales. Praxis & Saber, 12 (31), 11426-11443. https://doi.org/jrjt

Sánchez, S. (2017). Promover una cultura de paz en la escuela. Cuaderno de Pedagogía, 480, 28-31.

Tirado, R. y Conde, S. (2015). Organización del aula de convivencia y efectos en la reducción de conductas contrarias. Revista Española de Orientación y Psicopedagogía, 26(2), 75-89

Tirado, R. y Conde, S. (2015). Relaciones entre algunas acciones preventivas sobre la convivencia escolar en centros de buenas prácticas. Estudios sobre educación, 26, 29-56. https://doi.org/jrjs

Zaitegi, N. (2010). La educación en y para la convivencia positiva en España. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 8(2),94-132

PROSPECTIVAS E INNOVACIÓN EN ALFABETIZACIÓN ACADÉMICA: PROYECTOS EN CODOCENCIA PARA LA FORMACIÓN INTEGRAL DE COMPETENCIAS BÁSICAS Y PROFESIONALES DESDE UNA PERSPECTIVA MULTIDISCIPLINAR

DANIEL ALEJANDRO DÍAZ GUTIÉRREZ
Pontificia Universidad Católica del Ecuador Sede Ibarra

AMPARO DEL CARMEN REASCOS TRUJILLO
Pontificia Universidad Católica del Ecuador Sede Ibarra

1. INTRODUCCIÓN

En el complejo contexto actual de pospandemia, la lectura y escritura académica ha sido uno de los muchos campos disciplinares que la comunidad educativa se ha visto obligada a repensar tras un accidentado proceso de Educación Remota de Emergencia y regreso a la "nueva normalidad", donde la obligada actualización pedagógica y didáctica trata de conectarse con la identificación objetiva de las necesidades y problemas reales del alumnado y la colectividad, en virtud de la voluntad de las instituciones educativas para constituirse como agentes sociales con un papel activo y dinámico en el entorno en que se desenvuelven, a la vez que ejercen un rol determinante y autoconsciente en la misión de alfabetización no solo mediática sino también académica.

1.1. UN RECORRIDO POR LA ALFABETIZACIÓN ACADÉMICA

La definición de alfabetización académica ha tenido su evolución desde el hecho de considerarse como ese conjunto de nociones y estrategias para incorporar a una cultura discursiva en la universidad (Carlino, 2003), acepción que fue reiterada por la misma autora pocos años después cuando habla sobre el qué es y qué no alfabetización académica

(Carlino, 2005). Sin embargo, ahora se habla de una reconceptualización de la misma, entendiendo esto como el "proceso de enseñanza que puede (o no) ponerse en marcha para favorecer el acceso de los estudiantes a las diferentes culturas escritas de las disciplinas. […] Conlleva dos objetivos: enseñar a participar en los géneros propios de un campo del saber y enseñar las prácticas de estudio adecuadas para aprender en él" (Carlino, 2013, pág. 370).

A nivel de educación superior, es evidente la necesidad del estudiantado en el desarrollo de la competencia de esta práctica discursiva dentro de contextos significativos y apegados a la realidad de cada carrera, lo que representa un reto para el profesorado ya que es imperativo el llamado desde los especialistas, en el sentido que la formación en el arte de la escritura y lectura académica no solo corresponde a las asignaturas que el currículo oficial así lo indica (considerando el reducido número de horas asignadas para ello) sino que son "resultados" que se logran desde un trabajo transversal que implica todas las áreas del saber. Por ello, el proceso de alfabetizar académicamente en las universidades es inherente a todo el cuerpo docente de la academia. Es aquí donde empiezan a tomar relevancia los nuevos proyectos de codocencia o *co teaching*, la potencialización del trabajo colaborativo entre el cuerpo colegiado y, en el caso que nos ocupa, de forma puntual entre el profesorado disciplinar y otro especializado en lectura y escritura (Natale, 2020).

Por otro lado, es importante diferenciar los conceptos de alfabetización *versus* literacidad ya que cada uno obedece a una categoría y por ende a una investigación diferente; es crucial distinguir alfabetización –como quehacer educativo– de literacidad –como conjunto de prácticas culturales en torno a textos, y también el hecho que la alfabetización es a la didáctica educativa como la literacidad es a la lingüística-etnográfica (Carlino, 2013). Para Mary A. Lea & Phyllis Creme (2000) se denomina "literacia académica" y es una línea de investigación que, al ocuparse de la escritura del estudiante universitario, se ubica en los estudios culturales de esta para visibilizar la diversidad de prácticas de lectura y escritura entre profesores y estudiantes, a fin de reconocer la existencia de formas no canónicas o estandarizadas.

1.2. Alfabetización académica versus alfabetización mediática

El avance e "invasión" de la tecnología en el campo de la educación y comunicación es paulatino pero constante, acelerado además tras la pandemia. La educación, como base del desarrollo y del cambio social, es un proceso en constante evolución, ya que se mueve y transforma con cada cambio del ser humano. El siglo XXI, en especial, ha traído cambios significativos al respecto; el desarrollo tecnológico, las nuevas plataformas digitales y las, cada vez más diversas, formas de acceso a la información han generado, en palabras de Castells (2006) "nuevas formas de comunicarnos, de trabajar, de informarnos, de divertirnos y, en general, de participar y vivir en una sociedad red." (p. 53)

En este contexto, la labor docente se ha vuelto cada vez más desafiante al tener que adaptar tanto el contenido como las metodologías de enseñanza a los espacios, tecnologías y formatos que nacen a diario. Los "nuevos medios" (Manovich, 2003) han cambiado la manera de consumir y entender los contenidos de todo tipo. La explosión de imágenes, sonidos, colores y la novedosa interactividad acapara la atención de niños y jóvenes de toda edad, "jóvenes, rodeados de pantallas desde su nacimiento, [que] han adquirido unos rasgos diferenciados a los de cualquier generación anterior" (Viñals y Cuenta, 2016, p. 103) y que tienden a perder muy fácilmente la concentración cuando estos estímulos visuales desaparecen.

A esto se suma la presencia de un universo de información en constante crecimiento, miles de contenidos multimedia compartidos a través de páginas web, redes sociales, dispositivos de inteligencia artificial e incluso videojuegos; foros, chats y wikis que ofrecen, al parecer, un acceso total al conocimiento, respuestas rápidas y concisas a casi cualquier pregunta. Un torbellino de datos que se absorben día a día en un mundo globalizado, donde las distancias se han reducido a un clic. Así el aprendizaje ya no solo se da en el espacio formal de los centros de aprendizaje, sino que trasciende a espacios de educación informal, es decir a sus lugares de ocio y entretenimiento (Busque, Medina y Ballano, 2013).

De ahí la necesidad de vincular la alfabetización mediática tanto a docentes como estudiantes en esta era de la información digital; en

palabras de Portugal & Aguaded: "Quien conoce y domina la competencia mediática es una persona alfabetizada […] en medios que ha desarrollado la educación mediática; tiene la capacidad de consumir medios provenientes de diferentes entornos comunicativos". Vendría a ser un "prosumidor" (2020, pág.23) ya que la demanda en la época actual es "no solo ser capaz de consumir la información de forma inteligente sino también de contribuir, ser un creador, no solo un consumidor" (Wojcicki, 1998).

Es imperativo promover en el estudiantado la capacidad de actuar, mediar, de crear a través de los medios online, que se cree consciencia de las consecuencias que tienen nuestras acciones en la red, analizar con criticidad la información y estímulos que recibimos de la red, que existe una responsabilidad implícita en el manejo y el hecho de compartir la información existente en la red sin pasar por los filtros respectivos. A toda costa, evitar viralizar las *fake kews*. Todo esto, se complementaría a la formación del alumnado no solo en competencias académicas sino también en lo mediático.

Para ello, la UNESCO (2019, pág. 16) ha determinado las cinco leyes de la alfabetización mediática e informacional, a saber:

1. La información, la comunicación, las bibliotecas, los medios de comunicación, la tecnología y el internet son formas de comunicación para el compromiso con la sociedad civil y el desarrollo sostenible.
2. Cada ciudadano es creador de contenido y transmisor de mensajes.
3. Las informaciones, conocimientos y mensajes, no siempre son neutrales o proceden de fuentes independientes y fiables.
4. Cada ciudadano quiere saber las nuevas informaciones, comunicaciones y mensajes…sus derechos nunca deben verse comprometidos.
5. La alfabetización mediática e informacional no se adquiere de golpe.

1.3. Impacto de la covid en los procesos de alfabetización académica

A raíz de la pandemia por la Covid19, la educación vivió cambios radicales en las formas de concebir la enseñanza, el aprendizaje, los escenarios, las metodologías y estrategias donde todos los actores educativos han realizado grandes esfuerzos para adaptarse a esa nueva realidad; nadie, en términos generales, estaba preparado, nadie sabía cómo actuar, nadie sabía que esto vendría, pero tocaba actuar. Aragay (2020) menciona que "hemos pasado, de forma precipitada, de la Enseñanza Presencial EP (en el estado en que la teníamos) a lo que denominamos Enseñanza Remota de Emergencia (ERE)", donde el profesorado "innovó" su tarea educativa a la fuerza; esto significó que las autoridades y centros volvieran su mirada a la innovación en el aula en el campo de la escritura y lectura académica.

Con la pandemia de la COVID-19, la opción de mantener fuera de las aulas a la tecnología quedó totalmente descartada. Los espacios virtuales se convirtieron en las aulas de clase, las herramientas digitales de todo tipo fueron los aliados de los docentes; atrás quedaron quienes se resistían a usar el computador o el *smartphone* como parte de los recursos en procesos de alfabetización académica. Pero no está claro aún si el vuelco hacia la digitalización dejó realmente una marca positiva en profesores y alumnos, o si solo puso en evidencia la gran brecha digital presente en gran parte del mundo. Y si ahora, de vuelta en la presencialidad, se hace visible el desarrollo de las competencias digitales efectivas y necesarias para aprovechar al máximo los entornos tecnológicos o si solo se han retomado las rutinas previas a la espera de que algo así no vuelva a suceder. Como indica Isabel Achard (2020): "La pandemia no genera los cambios, solo cambia las condiciones. Son las personas las que concretan soluciones, creando nuevas respuestas para situaciones excepcionales." (p.54)

Así, diversos estudios realizados a nivel latinoamericano (Luquillas, 2021; Santillán, et al., 2022; Laje, et al., 2022) muestran la necesidad de una formación docente específica al respecto, pues quedó probada la falta de alfabetización mediática y académica mediada por tecnologías.

1.4. Competencias profesionales y básicas

En el siglo XXI se habla de la necesidad que el alumnado desarrolle no solo conocimiento cognitivo y técnico, sino habilidades que les permitan adaptarse a las diferentes realidades hacia una futura vida laboral disruptiva y sobre todo a un aprendizaje para la vida misma. El logro de la competencia en alfabetización académica y mediática en el estudiantado es un imperativo en esta nueva era. Por lo tanto, a los estudiantes que ingresan a la educación superior dentro de su formación está el desarrollo de competencias blandas o *soft skills*, pero los actores educativos no terminan por integrar todos estos saberes en el proceso de enseñanza aprendizajes de los sujetos que aprenden.

Según la UNESCO (2022, párr. 4) en el estudio ERCE 2019, "se observó, en el área de Lenguaje, una menor presencia de aprendizajes vinculados a la reflexión y evaluación sobre los textos, una habilidad indispensable en estos tiempos para el desarrollo del pensamiento crítico y la ciudadanía". Ello es aún más perentorio en un contexto en que las personas se vinculan cada vez más con textos de diversa calidad, con información inexacta o sesgada, en multiformato, impreso o digital.

Dichas habilidades, sumadas a la alfabetización académica, la flexibilidad, el liderazgo, la motivación, la persuasión, la resolución de problemas, el trabajo en equipo, además del compañerismo, la solidaridad y la empatía resultan ser las competencias blandas más demandadas en el mercado laboral y profesional. Es posible enumerar otras como el manejo de herramientas digitales enfocado a aspectos académicos y las relaciones interpersonales entre las más importantes que las instituciones educativas les corresponden trabajar en aula, todo esto vinculado a las destrezas de la inteligencia emocional (Ean universidad, 2021).

De este modo, lo que se ha indicado hasta aquí implica innovar procesos, vincular la creatividad, el trabajo cooperativo y colaborativo en el aula a través de proyectos de co docencia e integradores; el plus de las *soft skills* representa un eje trasversal en la formación integral de los estudiantes y requiere un nuevo abordaje en la enseñanza tan complejo como el que supuso el tránsito desde el paradigma conductista al constructivista.

1.5. La codocencia como parte del currículo flexible

Para volver efectiva la innovación en el aula es imperante la necesidad de trabajar con metodologías activas bajo el paraguas del currículo flexible, integrando elementos innovadores, de creatividad y desarrollo personal que inviten y motiven a los estudiantes, esto es, bajo una aplicación disruptiva. Así se articula una nueva forma de enseñar y de aprender, con escenarios de aprendizaje diferentes, aplicación de un enfoque interdisciplinar y también con ideas de proyectos integradores desde la aplicación de la codocencia o *coteaching* que, según Duk y Murillo (2013, p.12) "consiste en la unión de dos o más profesionales que comparten la responsabilidad de desarrollar la enseñanza en aulas que incluyen alumnos con diversas necesidades de aprendizaje".

De esta manera, se logra atender las necesidades imaginativas y contextuales de los estudiantes en esa diversificación de los nuevos escenarios de aprendizaje y con la prioridad de formar personas competentes, lo cual implica un cambio de paradigma por parte del cuerpo académico hacia una visión más amplia de la nueva ecología del sistema de enseñanza. Dentro del campo de la alfabetización académica, "se concibe la lectura y la escritura como una habilidad cognitiva, desvinculada de cualquier lazo con lo social, afectivo o personal" (Cassany, 2009), con el prejuicio (falso) de que los estudiantes ya saben hacerlo desde las etapas de educación media; sin embargo, la realidad educativa de la educación superior indica que no es así ya que existe una brecha bastante preocupante en el logro de esta competencia.

El trabajo de codocencia en las aulas es permite volver operativo el currículo oficial, que es visto como rígido y anquilosado. Ahora que la escuela ha vuelto a una supuesta nueva normalidad, los alumnos y alumnas se han vuelto más demandantes, más activos y constantemente insatisfechos con la enseñanza que reciben postpandemia, por lo que son válidos los ajustes curriculares a nivel meso ya que, como mencionan Viñals y Cuenca (2016), "estamos hablando de la necesidad de repensar el proceso educativo, buscando su adecuación óptima a los nuevos tiempos y contextos que se dan en los centros educativos" (p. 103) donde cobra un papel protagonista el docente innovador.

1.5.1. Enfoque multidisciplinar y codocencia a través de proyectos

En esta nueva era digital, la realidad del aula está destinada a transformarse en el sentido que la enseñanza ya no es posible hacerla desde una sola disciplina, sino todo lo contrario, se requiere del aporte invaluable de todas las áreas. Asimismo, el proceso de alfabetización académica necesita que sea trabajado desde la mirada de las demás áreas del conocimiento ya que es una utopía que se logre competencias en la lectura y escritura si se tutela solo desde la asignatura que el currículo así lo registra y sobre todo en un solo ciclo. Este proceso de enseñanza requiere y hace un llamado urgente a todos los actores educativos a desarrollar proyectos bajo un enfoque comunicativo y contextual para que evidencia una interacción permanente entre los procesos de educatividad y educabilidad, es decir, el que enseña y quien desea aprender.

Para ello, el trabajo planificado a través de proyectos integradores o proyectos que permitan el aporte y complemento de varias disciplinas o áreas, surge como una forma diferente de aprender en comunidad, permitiendo la aplicación de un enfoque interdisciplinar y multidisciplinar. Es crucial, según el pensamiento complejo de Morin (2002), citado por Ventura (2019): "la importancia que tienen las metodologías inter-, pluri- y transdisciplinarias en el nuevo paradigma, guiado por el pensamiento complejo", ese paradigma que dentro del campo de la educación es un camino que debe ser recorrido ya de una manera disruptiva y dejando nuevas improntas en la formación integral de los alumnos y alumnas a nivel de educación superior.

2. OBJETIVOS

2.1. Objetivo general

- Determinar el nivel de competencia lectoescritora de los estudiantes universitarios y su incidencia en el desempeño académico, para contribuir al desarrollo social y humanístico con el conocimiento generado en la Universidad en el ámbito de la aptitud verbal.

2.2. Objetivos específicos

- Objetivo específico 1: Fundamentar las bases teóricas del proceso de enseñanza-aprendizaje de la lectoescritura.
- Objetivo específico 2: Diagnosticar el nivel de competencia en aptitud verbal de los estudiantes universitarios.
- Objetivo específico 3: Diseñar técnicas y estrategias metodológicas para mejorar la lectura y la escritura dentro y fuera del aula.
- Objetivo específico 4: Evaluar el impacto socio-educativo de la propuesta de innovación.

3. METODOLOGÍA

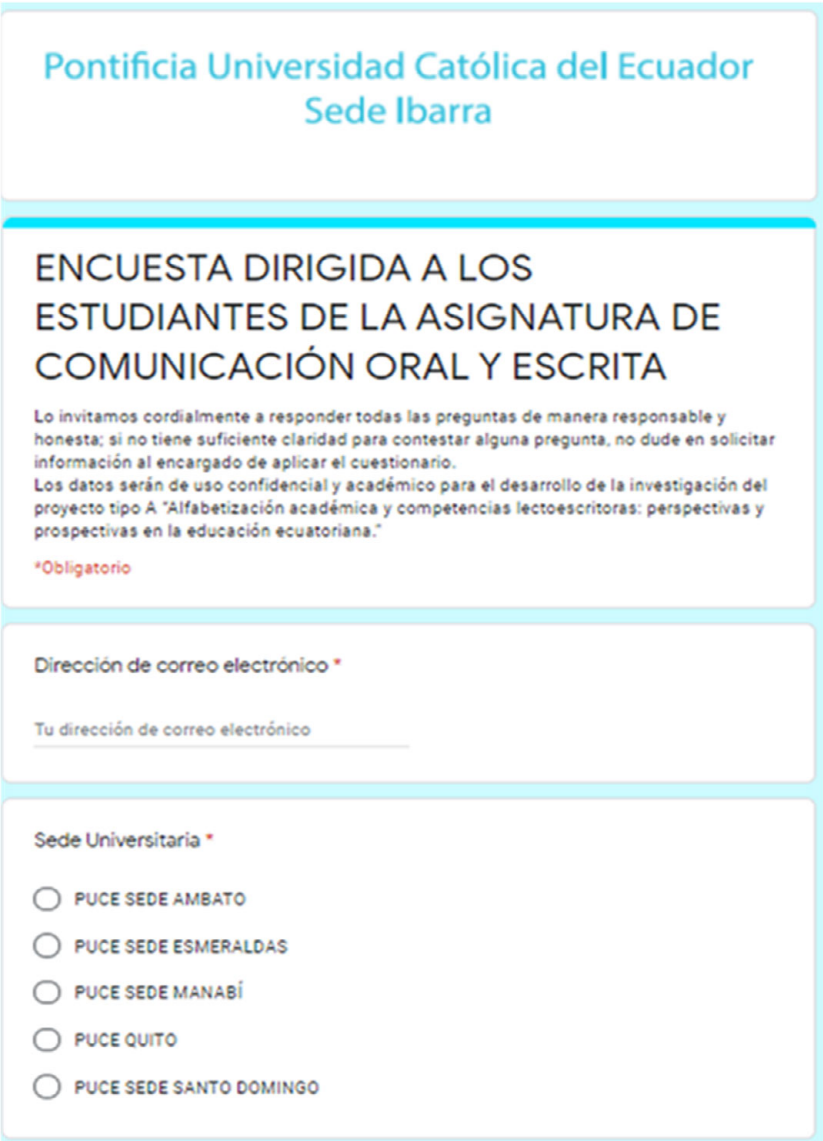
En cuanto al diseño, el tipo de investigación fue descriptivo y explicativo. El método cuanti-cualitativo permitió construir unidades de contexto y muestreo a través de la determinación de variables, considerando que este estudio parte de una visión interpretativa y crítica, dos de los paradigmas por excelencia de la investigación en Humanidades. De este modo, la metodología de este proyecto es mixta, basada en técnicas cuantitativas y cualitativas fundamentadas en una técnica de investigación consolidada como es la triangulación, es decir, la combinación de dos o más teorías, fuentes de datos y métodos de investigación en el estudio de un fenómeno singular.

En lo referente a las intervenciones, tanto las técnicas, como los tratamientos, mediciones y unidades fueron sustentadas en el enfoque mixto referido. Se primó la diversidad de técnicas tanto cuantitativas como cualitativas, incluyendo de manera predominante la encuesta y el grupo focal.

Finalmente, en cuanto al entorno, la fase diagnóstica del estudio se cumplió con trabajo de campo físico y virtual, hasta conseguir el levantamiento de información necesario de la muestra representativa. En una fase posterior, se diseñó y aplicó la propuesta innovadora de proyectos

en codocencia. Para la medición del impacto se realizó un proceso de entrevistas de evaluación expost.

FIGURA 1. *Ejemplo de encuesta virtual tomada mediante Google Form.*



Pontificia Universidad Católica del Ecuador
Sede Ibarra

ENCUESTA DIRIGIDA A LOS ESTUDIANTES DE LA ASIGNATURA DE COMUNICACIÓN ORAL Y ESCRITA

Lo invitamos cordialmente a responder todas las preguntas de manera responsable y honesta; si no tiene suficiente claridad para contestar alguna pregunta, no dude en solicitar información al encargado de aplicar el cuestionario.
Los datos serán de uso confidencial y académico para el desarrollo de la investigación del proyecto tipo A "Alfabetización académica y competencias lectoescritoras: perspectivas y prospectivas en la educación ecuatoriana."

*Obligatorio

Dirección de correo electrónico *

Tu dirección de correo electrónico

Sede Universitaria *

- PUCE SEDE AMBATO
- PUCE SEDE ESMERALDAS
- PUCE SEDE MANABÍ
- PUCE QUITO
- PUCE SEDE SANTO DOMINGO

Fuente: Elaboración propia

La población del presente estudio fue, en términos generales de universo, la Pontificia Universidad Católica del Ecuador a nivel nacional, en sus siete sedes; el marco muestral fueron los estudiantes de primeros y últimos niveles en un número de 650 estudiantes de primer nivel y 300 estudiantes de últimos niveles de la PUCE Sede Ibarra[26]. Además, se tomó en cuenta a los docentes responsables de las materias de Titulación/Integración Curricular, así como los encargados de coordinar el Área de Lenguaje a nivel de todas las sedes de la PUCE a excepción de Quito (Ambato, Esmeraldas, Ibarra y Santo Domingo).

En cuanto al análisis estadístico, se trabajó con los elementos clave del enfoque cuantitativo, siguiendo las fases de trabajo estandarizadas. Todo ello tributó a cumplir el objetivo y responder la hipótesis inicial y principal pregunta de investigación, a saber: ¿afectan las competencias en alfabetización al desempeño académico de los estudiantes?

TABLA 1. *Matriz de correlación de variables y unidades de análisis.*

Variables	Unidades de análisis
Currículo de escritura y lectura.	Alfabetización académica en la educación superior.
Ambiente institucional.	La lectoescritura en Educación Remota de Emergencia.
Estrategias de enseñanza. para lectura y escritura.	Competencias digitales y tecnológicas.
Evaluación comprensión lectora y escritura.	La lectura de literatura científica hacia los procesos de titulación.
Rol del alumnado.	Nivel de escritura en los planes y los trabajos de titulación.
Perfil de ingreso estudiantes de bachillerato	Competencias comunicativas en el perfil de egreso.

Fuente: elaboración propia

[26] Las primeras encuestas (prepandemia, año 2019) se realizaron de manera física, pero a partir de 2020 no hubo otro remedio que realizarlas de manera virtual, lo que a la larga se consideró una ventaja para su aplicación.

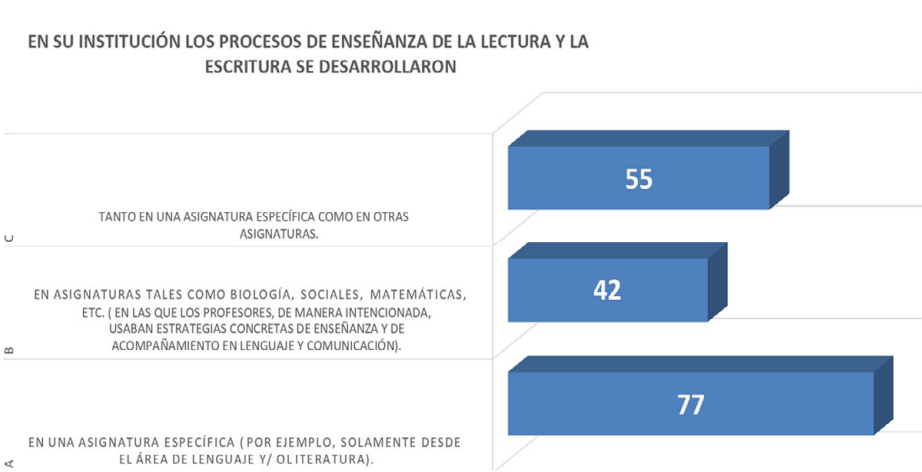
4. RESULTADOS

Como ya se ha señalado, el levantamiento de información, el diagnóstico correspondiente y los resultados de la propuesta de innovación e intervención educativa resultante se sucedieron en diversas fases durante los tres años de desarrollo del proyecto. A continuación, se presentan, sintetizados, los principales hallazgos y la manera en que los mismos contribuyen a responder las preguntas de investigación plantadas.

4.1. Perfil de egreso de Bachillerato

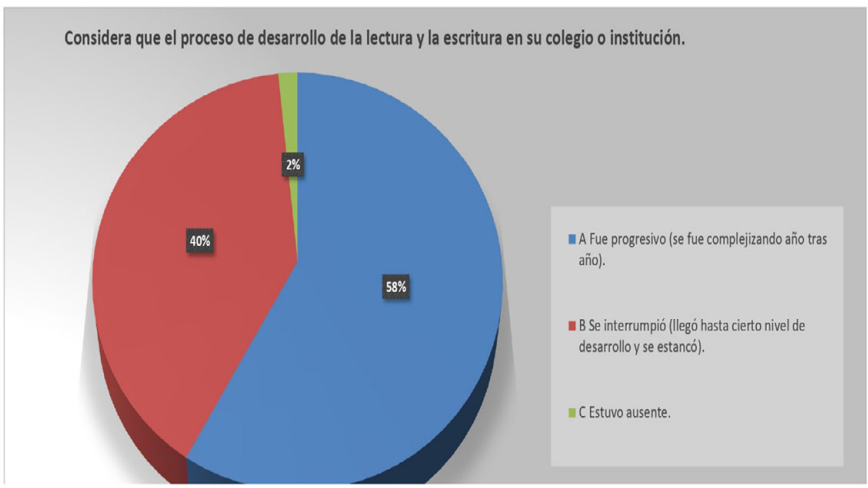
En una primera fase, a nivel microcurricular, nuestro estudio muestra un panorama complejo y deficiente en el perfil de egreso de la educación secundaria y Bachillerato. Así, al ser preguntados los estudiantes acerca de cómo se desarrollaron los procesos de enseñanza de lectura y escritura en sus instituciones (previo al ingreso a la educación superior), las respuestas muestran una gran variabilidad y falta de cohesión, implicando por ende que la alfabetización se ha venido manejando con grandes diferencias según si la institución es fiscal (pública), fiscomisional (concertada) y particular (privada), por no mencionar la brecha entre campo y ciudad, entre lo rural y lo urbano, puesta de manifiesto y acentuada tras la pandemia y la educación Remota de Emergencia.

GRÁFICO 1. *Desarrollo de procesos de lectoescritura en Bachillerato*



La diversidad de respuestas lleva a reflexionar sobre el escaso impacto y deficiente aplicación de los sucesivos planes lectores en Ecuador, dejados al albur de vaivenes políticos, sin continuidad o a expensas de iniciativas particulares de cada institución educativa. Las políticas educativas y el marcado desnivel entre los diferentes centros producen un perfil de ingreso a la universidad marcadamente heterogéneo, que los exámenes de admisión tanto en el sector público como en el privado ponen de relieve, generando un debate recurrente en torno a la necesidad de cursos propedéuticos o preparatorios de manera previa a comenzar la mayoría (si no todos) los estudios de tercer nivel. Los resultados también muestran que la falta de linealidad o continuidad curricular entre etapas educativas (ejemplo, de EGB superior a Bachillerato) provocó, a juicio de casi la mitad de los estudiantes, la interrupción del proceso alfabetizador, cuyas consecuencias se sienten posteriormente en el nivel de lectura y escritura académica de los universitarios.

GRÁFICO 2. *Continuidad de procesos de lectoescritura en escuelas y colegios*



Fuente: elaboración propia

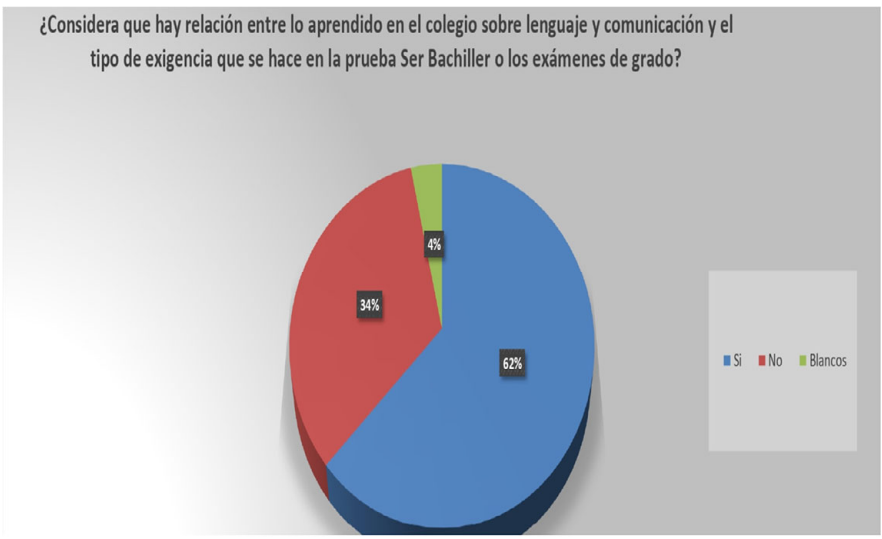
Los estudiantes del último nivel de Bachillerato, además, sienten en un gran porcentaje que las pruebas de acceso a la universidad (denominadas de manera cambiante en los últimos años en Ecuador, desde "Ser Bachiller" a "Transformar") no estaba acorde con lo aprendido. Así, si bien es

cierto que críticas similares siempre aparecen en torno a los procesos de cribado para el acceso a la universidad (en España con la antigua "selectividad", por ejemplo), estos resultados nos hacen pensar en una verdadera brecha entre etapas educativas, lo que nos lleva al siguiente punto de nuestro análisis.

4.2 Perfil de ingreso a la universidad

En línea con lo anteriormente expuesto, del perfil de egreso del Bachillerato, cuyo currículo articulado por competencias nunca ha terminado de aplicarse, tal y como se señala en el apartado teórico, se deriva el perfil de ingreso de las instituciones de educación superior, irremediablemente sujetas a una tensión entre la intención de contar con los mejores estudiantes posibles y el pragmatismo de contar con una matrícula suficiente que asegure la continuidad de la institución.

GRÁFICO 3. *Relación entre lo aprendido en la educación secundaria obligatoria y Bachillerato respecto a las pruebas de acceso a la universidad y exámenes de grado*



Fuente: elaboración propia

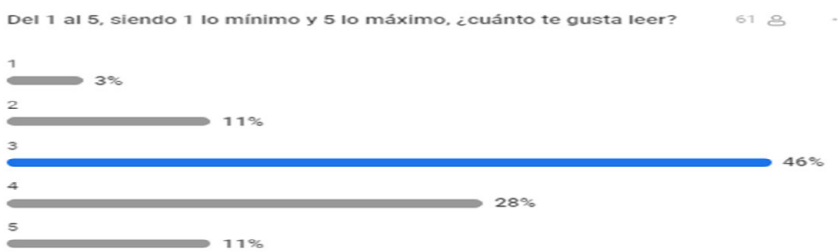
Así las cosas, las universidades de Ecuador, al igual que la mayoría de las instituciones de educación superior a nivel mundial, están lejos de poder implementar procesos de cribado por criterio de excelencia al

nivel de Harvard, Cambridge o el MIT, por citar solo algunas de las universidades cuyo sistema de admisión, siendo transparente, se considera de enorme exigencia.

Ello no significa, obviamente, que en la universidad ecuatoriana se ingrese de cualquier modo, pues en el sistema público, desde hace décadas, existe un problema de cupos al existir más demanda que oferta, hecho que repercute en la opción a la educación privada, cuyas instituciones manejan sus propios procesos de admisión, donde confluyen desde una visión a la que en ocasiones se ha acusado de elitista hasta una misión donde la universidad se configura como el nivelador social por excelencia. Tal es el caso de las universidades de carisma católico, como las jesuitas, que tradicionalmente han tenido un sólido sistema de becas y ayudas para los más desfavorecidos económicamente siempre que, además de esta condición, se demuestre un solvente desempeño intelectual.

De este modo, al ingresar a la universidad, el gusto por la lectura de los estudiantes se encuentra, según ellos mismos manifiestan, en un punto de mediocridad, que refleja una fuerte debilidad del hábito lector y un tedio adquirido hacia esta actividad por, presuntamente, haber sido forzados a leer en la etapa educativa anterior[27].

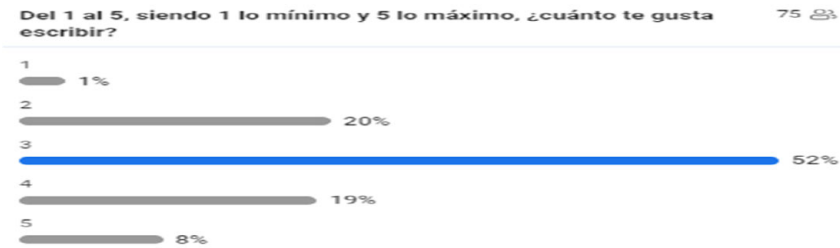
GRÁFICO 4. *Gusto por la lectura de los estudiantes universitarios de primer semestre*



Fuente: elaboración propia

[27] No está de más recordar, siguiendo a Daniel Pennac, que “leer” es un verbo que, al igual que “comer”, “amar” o “soñar”, no soporta el imperativo.

GRÁFICO 5. *Gusto por la escritura de los estudiantes universitarios de primer semestre*



Fuente: elaboración propia

Algo parecido, pero con unas cifras de aceptación algo mayores, sucede con la escritura (gráfico 5). El hecho de que esta actividad sea preferida a la lectura quizá obedezca a que se trata de una destreza productiva y no receptiva, por lo que en los tiempos actuales de *prosumers* y redes sociales se puede inferir o sospechar una prevalencia de todos los mecanismos orientados a la proyección individual.

Ello implica que, si bien se trata de procesos gemelos y recíprocos, en otras épocas de la historia se llegaba a la escritura a través de la lectura, pero en la segunda década del siglo XXI es más natural para los jóvenes llegar a la lectura a través de un enganche previo con la escritura o la producción audiovisual. No obstante, sería necesario profundizar en estos resultados para establecer con claridad las dinámicas expuestas, que vienen por lo demás reforzadas por la intuición de los docentes de las materias formativas comunes.

4.3. Perfil de egreso en la universidad

Finalmente, dentro del diagnóstico a los estudiantes, se levantó información sobre los conocimientos y nivel de competencia comunicativa de los universitarios tras haber cumplido todos los niveles de formación de sus respectivas carreras. Así, en las encuestas aplicadas a los alumnos de último semestre de la Pontificia Universidad Católica del Ecuador Sede Ibarra, de entre las diversas preguntas planteadas, ante la consulta de cuánto consideraba que le seguían dando resultados de un año para otro los elementos aprendidos en las materias de lenguaje y

comunicación, el 51 % de los consultados respondía “algunas veces” y el 34 % “con frecuencia”, por lo que la materia parece justificada en la malla.

GRÁFICO 6. *Aplicabilidad de lo aprendido en la materia de expresión oral y escrita*

Fuente: elaboración propia

Sin embargo, y esto no es baladí, debemos señalar que, desde que se realizaron estas encuestas en los año 2019 y 2020, han tenido lugar procesos de rediseño en las nuevas carreras y programas que han alterado, entre otros aspectos, la carga horaria de las denominadas como “materias formativas comunes”, que han pasado desde las 4 horas a la semana de “expresión oral y escrita” (de primer semestre) a las actuales 2 de “comunicación oral y escrita” (primer o segundo semestre según la carrera), a cambio de la inclusión en algunas mallas curriculares (no en todas) de las carreras de una materia de objetivo común denominada “lectura y escritura académica”, de 3 horas a la semana y ubicada en ciertos casos en los terceros niveles y en otros casos en los séptimos niveles.

Por esta razón, el impacto en las competencias comunicativas de estos procesos de rediseño fue uno de los objetivos que se integraron a la investigación, considerando además que en el horizonte se plantean nuevos cambios para las denominadas “materias misionales”, donde, además de lo relativo al Área de Lenguaje, existen las materias

humanísticas, de Tecnologías aplicadas, de fundamentos de la investigación, contextos e interculturalidad.

La realidad, según los resultados obtenidos, es que, al final ya de su carrera, al estudiante promedio le resulta sumamente complejo y difícil afrontar el proceso de titulación, ante el reto de escribir una tesis donde se conjuguen competencias epistemológicas y de lectoescritura académica. En esta línea justamente apuntan los nuevos procesos de integración curricular, que buscan anticiparse y evitar que el estudiante egrese sin tener su investigación ya por lo menos iniciada.

Por ello, aunque se pueden poner en marcha diversas actuaciones para paliar esto (como talleres, capacitaciones, etc.), se antoja mucho más efectivo y proactivo el intervenir antes y lograr plantear los cimientos de la alfabetización académica antes de cumplir la mitad de la carrera, mediante procesos innovadores que generen continuidad entre "comunicación oral y escrita" y "lectura y escritura académica". En este sentido, resulta fundamental conocer a fondo el papel y la posición que la alfabetización académica tiene en el sistema universitario ecuatoriano.

4.4. Perfil del docente y panorámica del sistema universitario

A continuación se presentan, respetando al anonimato, algunos testimonios recabados en diversas técnicas cualitativas (observación y entrevistas) que se considera son de gran utilidad para triangular la información anteriormente planteada, obtenida de forma cuantitativa (las cursivas son nuestras):

> "No creo que todo este tema de la comunicación oral y escrita esté bien orientado *ni sirva para mucho*" (dicho por un docente del Área de Lenguaje).
>
> "Me gusta dar clases de lectura y escritura académica, pero *me quita mucho tiempo* revisar, corregir y retroalimentar los trabajos de los estudiantes" (dicho por una docente).
>
> "Nos piden que escribamos un documento como un ensayo que *no sabemos cómo hacer ni nadie nos explica cómo*" (dicho por una estudiante de maestría).
>
> "Las metodologías del profesor son un poco aburridas y *muchas veces no entiendo lo que dice*" (dicho por un estudiante de grado).

En cuanto a la técnica del *focus group*, se realizó, como ya se mencionó anteriormente, tanto con responsables del Área de Lenguaje de las diversas Sedes de la Pontificia Universidad Católica del Ecuador Sede Ibarra como con responsables de Titulación, obteniendo resultados de gran interés, como el hecho de que "la lectoescritura no sólo es una tarea de la universidad. Hay que vincularse con las escuelas y colegios."

Asimismo, se plantea la necesidad de un mayor aporte y vínculo desde la biblioteca de la institución, a través de actividades o cursos optativos u obligatorios, considerando que los reportes de Turnitin muestran un aumento de la deshonestidad académica. Igualmente, se pone sobre el tapete la importancia de las tutorías personalizadas, que son una pieza clave del proceso de enseñanza-aprendizaje "como se ha demostrado en la ERE." Según este diagnóstico, hay que cuidar más los perfiles de los estudiantes, pues no se forman investigadores, por lo que se debe impulsar que los jóvenes con mejores perfiles se involucren en proyectos, pasantías, etc.

Por otro lado, se indica que ciertas carreras técnicas están mal planteadas por los propios docentes o las autoridades, ya que se presta más atención a lo técnico que a lo comunicativo… A ello se suma que el contenido curricular de las materias formativas comunes topa temas muy generales, por lo que se sugiere una suerte de adaptación o personalización.

En cuanto a los errores de comunicación oral y escrita, existe consenso acerca de fallas en ortografía, falta de dominio léxico en términos técnicos; argumentación, uso de tiempos verbales, darse bien a entender, no usar tantos términos rimbombantes sino escribir de forma simple en el buen sentido, llana, etc. Además, se percibe una falencia en el uso adecuado de la tecnología para escribir, pues hay una sorprendente falta de dominio en, por ejemplo, los procesadores de textos.

Desde el criterio de los participantes en esta fase diagnóstica, el auge de lo audiovisual debería orientarse a la producción oral y escrita también, ayudándose de alguna sala de redacción o laboratorio multimedia que en la actualidad no existe. En este sentido, los docentes reconocen que, en gran parte, tras el retorno a la presencialidad se ha vuelto a las clases de antes, aunque el perfil del estudiante ha cambiado y está más

conectado que nunca, consciente de la complejidad creciente del mundo actual y buscando una multidisciplinariedad que se le suele negar.

En cuanto a la lectura, si bien se reconoce que es un problema en gran parte cultural, los informantes consideran que la clave está en la motivación: Incentivar la lectura, dar a conocer cursos MOOC, de educación continua, etc. Como ejemplo, se señalan concursos y eventos multidisciplinares como el CREATIBOT, que han logrado gran impacto, o la presencia necesaria de docentes o conferencistas expertos invitados desde el Área de Lenguaje en coordinación con las escuelas y carreras.

Finalmente, se indica la pertinencia de implementar cursos intensivos presenciales de lectoescritura o titulación, más allá de los cursos virtuales de educación continua. Esto no debería hacerse solo con los estudiantes sino abrir la oferta a toda la comunidad universitaria, pues también se reconoce la necesidad de mejorar la c0mpetencia lectoescritora entre docentes y personal administrativo de la institución.

5. DISCUSIÓN

Los resultados desglosados y las voces de numerosos actores educativos plantean que el COVID-19 nos obligó a mirar de frente al espejo de una realidad compleja y alejarnos del triunfalismo del llamado "milagro ecuatoriano" de décadas pasadas, reconociendo que a nivel sistémico las necesidades del estudiantado no han sido satisfechas en lo relativo a la alfabetización académica, lo cual genera un impacto directo no solo en la formación integral sino en los procesos de titulación que se vinculan directamente a las competencias profesionales y perfil de egreso.

Por ello, la flexibilidad y descentralización del currículo, presuntamente incentivadas por el nuevo Reglamento de Régimen Académico y su posterior ejecución en currículo operativo (no solo de las materias que se dedican a la enseñan de la escritura sino de todas las disciplinas) cobran total relevancia en el aporte de soluciones a las necesidades ya identificadas en el logro de la competencia lingüística escrita en la educación superior, lo que incluye la lectura académica.

Se puede inferir por tanto, en línea con la literatura analizada, que hoy día, en la alfabetización, la responsabilidad a nivel de las instituciones educativas debe ir más allá de aspectos generales como revisar qué textos lee el estudiantado y enfocarle a la lectura académica y científica; Resulta crucial a la capacitación y formación del profesorado en la línea de promover en el aula las estrategias y técnicas innovadoras, creativas, que rompan paradigmas y dejen nuevas improntas en la formación integral del alumnado; y, finalmente, la generación de nuevos espacios físicos y digitales, de forma sincrónica y asincrónica para la escritura y la divulgación de los géneros científicos donde el conocimientos de sus propios autores/estudiantes sea visible.

Resulta fundamental por tanto para los docentes, en el ámbito de la lectura y la escritura, romper con el sistema tradicional de enseñanza repetitiva, descontextualizada o memorística, además de estar motivados y convencidos de las bondades de la innovación; ello implica prepararse adecuadamente y hacer de la acción docente y de la codocencia un acto de intermediación, guía y acompañamiento en el 'saber' y en el 'saber-hacer' (*know how*) que entraña el proceso lectoescritor.

6. CONCLUSIONES

Finalmente, se concluye y demuestra que la alfabetización académica necesita un nuevo enfoque para la formación integral de competencias básicas y profesionales, a través de la generación de nuevos espacios y escenarios tanto académicos como extracurriculares, de modo que la lectura y la escritura hagan posible un nuevo modelo de discente que aúne la comunicación asertiva con la capacidad analítica o la creatividad, entre otros aspectos, además del desarrollo de las competencias blandas.

Ello implica también un reanálisis del papel de las Tecnologías de la Información y sus herramientas en el proceso de E-A, proyectos en codocencia, trabajo colaborativo y nuevas metodologías docentes, lo que se demuestra mediante la puesta en marcha, con estudiantes de la carrera de Zootecnia, del proyecto piloto de educomunicación "Al aire

fresco”[28], dentro de COWORKING APREHENSER, articulando sinergias entre diferentes disciplinas, para la transferencia de conocimiento, donde se logra conectar la Academia con la sociedad.

Estas innovaciones docentes permiten hacer realidad la propuesta de Portugal & Aguaded (2020), con estudiantes cuyo consumo mediático se vuelve más crítico y reflexivo, siendo capaces de producir con sentido crítico y responsable los contenidos audiovisuales que además tributan en el campo de la alfabetización a su competencia académica.

7. AGRADECIMIENTOS/APOYOS

Los autores queremos agradecer a nuestra institución, la Pontificia Universidad Católica del Ecuador Sede Ibarra, por haber financiado el proyecto y mantenido la confianza en nosotros. Gratitud también al grupo de investigación 001_METACOM (Medios, Tecnologías Aplicadas y Comunicación) por el apoyo y asesoría. A nuestros informantes.

8. REFERENCIAS

Achard, I. (2020). ¿Nuevo rol o nueva identidad docente en la era digital? En García J. y García S, (comp). Las tecnologías en (y para) la educación. Editorial Zelmar, Montevideo, Uruguay

Aprendamos Juntos 2030 (2018). La alfabetización mediática, Esther Wojcicki. Consultado el 4 enero de 2023 bit.ly/3QnuVVU

Aragay, X. (2020, 16 de abril). Cómo avanzar para no volver atrás. xavieraragay.com. Consultado el 4 de enero de 2023. bit.ly/3CzZbHf

Arnáez, P. (2009). La lectura y la escritura en educación básica. Educere, 289-298.

BBC News Mundo. (2022, 6 de agosto). Qué son las "habilidades blandas" y por qué cada vez más compañías se fijan en ellas al contratar.

Carlino, P. 2003. Alfabetización académica: Un cambio necesario, algunas alternativas posibles. Educere, investigación, año 6, nº 20

[28] https://anarmas1.wixsite.com/alairefresco

Carlino, Paula (2005). Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Carlino, Paula (2013). Alfabetización académica diez años después. Revista Mexicana de Investigación Educativa, XVII (57), 355-381.

Cassany, D. y O. A. Morales. (2009) Leer y escribir en la universidad: los géneros científicos, en D. Cassany, comp. Para ser letrados. Voces y miradas sobre la lectura. Barcelona: Paidós; pág. 109-128.

Castells, M. (ed) (2006). La sociedad red: una visión global Editores. Alianza: España

Duk, C. y Murillo, F.J. (2013). La Co-enseñanza como estrategia de respuesta a la diversidad en el aula. REICE. Revista latinoamericana de educación inclusiva, 8(1), 11-13. Consultado el 4 de enero de 2023 en bit.ly/3CzJPCN

Ean universidad. (julio de 2021). universidadean.edu.co. bit.ly/3XeD3dp

GKC Gallardo Córdova, KFM Fernández Morales, JE Díaz Hernández (2020): Saberes digitales: una aproximación desde las voces de los estudiantes. Universidad Autónoma de Baja California

Manovich, Lev. (2003), New Media From Borges to HTML. The New Media Reader. Ed. Noah Wardrip-Fruin & Nick Montfort. Cambridge, Massachusetts, 13–25.

Natale, L. (2020). La co-docencia para el abordaje de la alfabetización académica: efectos en la formación del profesorado disciplinar. Tendencias Pedagógicas, 36, 104–116. https://doi.org/10.15366/tp2020.36.08

Laje-Terán, C. D., Gualpa-Santana, M. D. L., & Zapata-Jaramillo, C. J. (2022). Analfabetismo digital docente en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la Unidad Educativa San Carlos: Array. Maestro Y Sociedad, 19(1), 334–347. Retrieved from: bit.ly/3QxdHW3

Luquillas, A. (2021). Analfabetismo digital docente y el logro de aprendizaje en Matemática, Comunicación de los estudiantes del V ciclo de las instituciones educativas públicas del distrito de Chaupimarca [Tesis para optar por el grado de Doctor en Ciencias de la Educación] Universidad Nacional Daniel Alcides Carrión. Cerro de Pasco – Perú. Retrieved from: bit.ly/3GsuB3o

Portugal, R., & Aguaded, I. (2020). Competencias mediáticas y digitales, frente a la desinformación e infoxicación. Razón Y Palabra, 24(108). https://doi.org/10.26807/rp.v24i108.1658

UNESCO (2019). Normas mundiales sobre las directrices para la elaboración de planes de estudios de alfabetización mediática e informacional. Belgrado-Serbia.

UNESCO-LLECE. (2022). Reporte nacional de resultados de escritura-ERCE 2019. Francia: UNESCO.

Santillán Zambrano, L. D., Rodríguez Mendoza, J. L., Morales Marcillo, E. A., & Martínez Ruiz, J. E. (2022). Competencias digitales y su relación con la docencia universitaria. AlfaPublicaciones, 4(3.1), 40–59. Retrieved from: https://doi.org/10.33262/ap.v4i3.1.237

Ventura Luna, J. S., & Humberstone Morales, H. E. (2019). Enfoque multidisciplinario para mejorar los ambientes de aprendizajes. *Ciencia, Cultura Y Sociedad*, *5*(1), 30–39. https://doi.org/10.5377/ccs.v5i1.8197

Viñals, A. y Cuenca, J. (2016), El rol del docente en la era digital. Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 86 (30.2) 103-114

NEUROEDUCACIÓN FÍSICA EMOCIONAL: PROYECTO DE INNOVACIÓN EDUCATIVA PARA DAR RESPUESTA A LA SALUD INTEGRAL DEL ALUMNADO

JOSÉ MANUEL GONZÁLEZ-CANTILLO
Universidad Alfonso X el Sabio

ALBA ADÁ-LAMEIRAS
Universidad Rey Juan Carlos

1. INTRODUCCIÓN

La armonía fisiológica del organismo la activa el ejercicio físico, una energía indispensable para la vida humana (Velasteguí Lopez et al., 2019). Al ejercicio físico hay que añadirle la salud mental, la alimentación y el bienestar socioambiental para conseguir alcanzar una buena Salud Integral y así conseguir una buena armonía fisiológica en el cuerpo y la mente del ser humano (Villalobos, 2016).

Pero los datos de la Organización Mundial de la Salud (OMS) muestran una realidad alejada de esa Salud Integral presentada por Villalobos (2016). Más del 60% de niñas, niños y adolescentes no cumplen con las recomendaciones mínimas, promovidas por la OMS, sobre actividad física diaria (Gasol Fundation, 2022). Así lo presenta el Estudio PASOS, realizado por la Gasol Fundation (2022), un estudio pionero sobre los estilos de vida y la salud de la población más joven. Sin embargo, no solo es la salud física la que preocupa a la OMS, también han alarmado los últimos datos sobre la salud mental de la población infantil y adolescente, donde muestran que el estrés y la ansiedad son los problemas más comunes (Toasa Guachi y Toasa Guachi, 2022), además de que el 72.7% ha sufrido cambios de humor y un 30.4% cambios en el sueño tras la llegada del COVID-19 (CIS, 2021).

La aparición y aumento de problemáticas sociales como el *bullying*, la violencia social, la violencia tecnológica, la violencia machista, así como, la salud mental, son, en la actualidad, las realidades que más preocupan dentro del sistema educativo (Tajer et al., 2021). Por ello, es necesario que el profesorado y los centros escolares, actúen con recursos y propuestas reales y efectivas. Estas nuevas cuestiones se acentúan en una nueva sociedad virtual de la información y de la comunicación. Según Barberá y Badía (2004), debe ponerse el foco en dónde deben llevarse a cabo las acciones educativas y quiénes serán los responsables, porque esta nueva realidad, la cual engloba cambios sustanciales, tecnológicos y sociales, necesita una preparación y modernización del sistema educativo.

Uno de los grandes retos del sistema educativo, en concreto dentro de la materia de Educación Física, es conseguir poner el foco en la Salud Integral del alumnado, es decir, no solo centrarse en la educación física como ejercicio físico, sino abarcar también la salud mental, la salud interior, la salud emocional y la salud social. Según el Equipo de Expertos en Ciencias de la Salud de la Universidad Internacional de Valencia (VIU, 2022), gran parte de la responsabilidad de la Salud Integral recae en los sistemas públicos, entre ellos, la educación, pero también existen aspectos que se pueden mejorar a nivel individual si se educa el conocimiento y comportamiento hacia ellos. Ya que, la salud es un derecho fundamental en el que interviene la educación, la familia y el medio social, de ahí la necesidad de realizar una Educación para la Salud, como destaca Pérez (2020).

La Organización Mundial de la Salud la define como "un estado de completo bienestar físico, mental y social, y no solamente la ausencia de afecciones o enfermedades" (OMS, 1948). Incide, además, en otro punto a destacar, la salud es un derecho fundamental para todo ser humano "sin distinción de raza, religión, ideología política o condición económica o social" (OMS, 1948). Por eso, una educación centrada en la Salud Integral debe convertirse en un eje transversal del sistema educativo (Pérez, 2020), a lo que se añade la igualdad de género, tal y como recomienda la Organización Mundial de la Salud (2021). Tras la llegada del COVID-19, la desigualdad de género "ha exacerbado las desigualdades

de género existentes", ante lo que debe ponerse freno, entre otros, a través de la educación (OMS, 2021).

Actualmente, las herramientas digitales han permitido salir de la encorsetada realidad de los sistemas educativos convencionales (Chiecher et al., 2002). Evitando, entre otras cosas, que la educación se convierta en otro factor de exclusión social, al abarcar, en un plano principal, la diversidad social (Vargas Murillo, 2020). Solucionar los problemas sociales, como las violencias, las desigualdades o la diversidad funcional, son clave en los nuevos sistemas educativos (Hartwig, 2020), incidiendo en la inclusión como un subsistema social en la 'educación escolar' cuyo objetivo social es proteger los derechos de las personas con diversidad funcional. Un aspecto al que ha ayudado, especialmente, el uso de las nuevas tecnologías.

1.1. El uso de las TIC en el sistema educativo

La llegada de las TIC al mundo educativo favorece la educación inclusiva, por tanto, atiende a la diversidad del alumnado realizando una educación individualizada centrada en los intereses de cada estudiante (Palomares-Ruiz et al., 2021). Permiten eliminar barreras, hasta ahora habituales en la educación tradicional (como la geográfica, la horaria y la personalización de los contenidos), aunque no deben utilizarse como un fin en sí misma, sino, más bien, como un acompañamiento de la educación presencial, dentro del contexto de la Educación Secundaria Obligatoria enfocada al alumnado adolescente.

En concreto, la materia de Educación Física ha sufrido grandes cambios en los últimos cursos académicos, con un enfoque multidisciplinar atendiendo a "las diferencias individuales del alumnado" (Díaz et al., 2020, p. 587). Se buscan crear redes de conexión y establecer relaciones (Roig-Vila y Álvarez Herrero, 2019), ya que, la educación ya no se basa en transmitir contenido, sino en "construirlo y reconstruirlo" por el alumnado (González, 2018, p. 146).

El uso de las Redes Sociales dentro del mundo educativo ha aumentado las oportunidades de aprendizaje, ayudando a mejorar la colaboración, la participación activa, el intercambio de intereses y el pensamiento

reflexivo (Pazmiño et al., 2019), ayudando a mejorar la motivación, el rendimiento académico y a retener lo aprendido (Chávez Martínez, 2015). Las nuevas generaciones se han convertido en una "generación muda" porque sus conexiones, básicamente, se realizan a través de las Redes Sociales (Marín-Díaz y Cabero-Almenara, 2019), por eso, también es importante educar y concienciar sobre su uso. Según estos autores, Marín-Díaz y Cabero-Almenara (2019), existe una problemática al no contar con investigaciones centradas en las buenas prácticas para su uso, tan necesarias para este nuevo contexto socioeducativo.

Por ejemplo, Twitter es una red social altamente utilizada para compartir información dentro del sistema educativo, sobre todo, en los últimos años se ha convertido en la plataforma a la que acudir para crear redes de contacto y buscar ideas para implementar en las aulas. Según los datos del estudio de Roig-Vila y Álvarez Herrero (2019), *Flipped Classroom* es el concepto que concentra mayor tráfico en esta red social con numerosos tweets, noticias, proyectos, casos concretos e ideas para implantarla en las aulas. Una de las metodologías activas más utilizadas en la actualidad.

1.1.1. Modelos y Metodologías Activas

Las Metodologías Acticas son "el futuro en el panorama educativo por lo que suponen para el desarrollo integral del alumnado" (Muntaner Guasp, Pinya Medina y Mut Amengual, 2020), pero todavía es muy reducido el número de docentes que emplea estas metodologías en la materia de Educación Física (Díaz et al., 2020) y la cifra de centros educativos que implementan estas prácticas no alcanza cifras significativas (Rodríguez, García y Minguet, 2020). Según Rodríguez et al. (2020), la implementación de metodologías innovadoras dentro de las aulas, en la materia de Educación Física, tiene grandes beneficios, ya que, no solo facilita el aprendizaje -que es uno de los grandes objetivos de la educación-, sino que va más allá y mejora la actividad física, la motricidad, el movimiento, las habilidades cognitivas, las ejecutivas y las emocionales. Por ello, es importante conocer las metodologías activas, basadas en la enseñanza-aprendizaje, que se pueden implantar en las aulas de Educación Física de los centros educativos.

El *Aprendizaje Basado en Casos (ABP)* es una de las metodologías activas utilizadas en las aulas que centra su protagonismo en el alumnado y en la adquisición de competencias a través de la realización de casos para fomentar el aprendizaje autónomo, preparando al alumnado para la toma de decisiones estratégicas (Valverde-Esteve, Rozalén-Fabregat y Chiva-Bartoll, 2019).

Por su parte, la *Gamificación* es una metodología activa que se basa en el juego facilitando el aprendizaje, de esta manera se pueden aprender y evaluar conceptos, realizar actividades físico-deportivas con un contenido también disponible en entornos virtuales que ayuda a mejorar la práctica motriz del alumnado (González, 2020).

El *Aprendizaje Cooperativo* es una metodología activa de aprendizaje que aporta grandes beneficios al alumnado, basado en el trabajo en pequeños grupos se enfoca en aspectos como el liderazgo, la comunicación, la toma de decisiones, la capacidad crítica, la resolución de conflictos o la coordinación de equipos, desde un punto de vista emocional y social (Juárez-Pulido, Rasskin-Gutman y Mendo-Lázaro, 2019).

El *Visual Thinking* o *Pensamiento Visual* se ha comenzado a utilizar dentro del ámbito educativo como una técnica innovadora que ayudar al aprendizaje del alumnado. Según González (2018, p. 149), define esta metodología activa como "el proceso de la mente que consiste en plasmar, por medio de imágenes y dibujos, ideas del pensamiento del sujeto, las cuales están relacionadas entre sí", permitiendo al alumnado a comunicar y exponer ideas y conceptos a través de imágenes.

Los *Paisajes de Aprendizaje* son una herramienta pedagógica innovadora que utiliza elementos del entorno para facilitar el aprendizaje y asimilar la nueva información fomentando la imaginación a través de escenarios educativos personalizados para cada estudiante (Burriel Álvarez y Muñoz Porcar, 2020). Los ambientes de aprendizaje "advierten la necesidad de relacionar movimiento y aprendizaje" (Rodríguez et al., 2020, p, 503), muy útil para la asignatura de Educación Física.

Por último, el *Flipped Learning*, *Flipped Clasroom* o *Aula Invertida* evoluciona desde un espacio de aprendizaje colectivo a un aprendizaje individual con una implicación activa del docente que, a través de un

contenido que el alumnado debe preparar fuera del aula, se trabaja y pone de una forma totalmente práctica dentro del aula lo preparado con anterioridad (Gonsálbez-Carpena et al., 2022). Según Gonsálbez-Carpena et al. (2022) tiene numerosos beneficios para el alumnado con respeto a la metodología tradicional.

1.2. La Neuroeducación Física-Emocional

El Siglo XXI "es el siglo del cerebro" (Cid, 2018, p. 21). Según Cid (2018), comprender lo que somos y, sobre todo, lo que podemos ser es el gran objetivo de este Siglo y, para ello, el estudio del cerebro ha centrado el interés de la ciencia denominada: Neurociencia. La Neurociencia se centra en estudiar el cerebro para dar respuesta a las innumerables preguntas que se realiza el ser humano (Rincón y García-Hernández, 2022). Según Espina Romero y Guerrero Alcedo (2022, p. 522), la Neurociencia se ha convertido en un tema "de gran interés social, debido a que trabaja la comprensión del funcionamiento del cerebro".

En concreto, han surgido varios conceptos derivados de "neuro" como la Neurodidáctica, Neuromotricidad, o la Neuroeducación, entre otros (Rincón y García-Hernández, 2022). Este último concepto se basa en estudiar y analizar cómo el cerebro coloca los conocimientos y cómo interactúa con el entorno dentro del espacio de educación basado en la enseñanza-aprendizaje (Meneses Granados, 2019). De esta manera, la Neurociencia abre un amplio espacio de estudio sobre cómo funciona e interacciona el cerebro dentro del mundo de la educación, de cómo se puede aprender, recordar y olvidar. 2015 fue el año de inflexión para la Neuroeducación con un crecimiento anual de producción científica, sobre el tema, de un 5.11% (Espina Romero y Guerrero Alcedo, 2022).

Un paso más allá, concretamente en 2015, fueron Pellicer et al., (2015), en su libro "NeuroEF La REVOLUCIÓN de la Educación Física desde la NEUROCIENCIA", al introducir un innovador planteamiento para la materia, específicamente, de Educación Física, centrándose en la importancia de la acción motriz (afirmado por los neurocientíficos) no solo para la salud física -como se había entendido históricamente-, sino también para la salud mental, la social, la emocional y la interior, y lo acompañan de ideas prácticas y recursos para implantar en las aulas,

adaptados para todo el alumnado. Una obra de referencia dentro de la ciencia de la Neuroeducación Física. Este término específico, Neuroeducación Física, une los avances y conocimientos de la Neurociencia con la Educación Física, proyectando una nueva realidad de mejora de la calidad de vida a través de la mejora de la actividad cerebral, con la actividad física como disciplina transversal (Cid, 2018).

Por tanto, para la materia de Educación Física, siguiendo las nuevas metodologías activas desarrolladas en el sistema educativo en la actualidad, se vuelve indispensable crear una nueva realidad: la Neuroeducación Física-Emocional, la cual ayuda a conectar la competencia ejecutiva, centrada en una competencia motriz, cognitiva y afectivo-emocional (Sánchez et al., 2017). De esta manera, poder enlazar la Salud Integral desarrollada por Villalobos (2016), con el planteamiento de Pellicer et al., (2015), y así dar respuesta al equilibrio personal, desde la materia de Educación Física. Uno de los grandes retos de la actualidad.

2. OBJETIVOS

La llegada del COVID-19 y la obligatoriedad de permanecer en los domicilios puso al mundo educativo ante una situación desconocida (Del Castillo y Velasco, 2020), sobre todo, dentro del mundo de la Educación Física. Tal y como afirman Del Castillo y Velasco (2020, p. 30), esto tuvo unas "repercusiones negativas en la salud física y emocional" de la población infanto-juvenil. Asimismo, la irrupción de las TIC (Tecnologías de la Información y la Comunicación) entre el colectivo adolescente -con prácticamente un 100% de población conectada en España (INE, 2022)- han modificado cómo se imparte, en la actualidad, la docencia y la configuración de las clases.

Por tanto, este proyecto de innovación educativa tiene un objetivo central: diseñar un EVA (Entorno Virtual de Aprendizaje), se trata de un espacio educativo online que permite realizar la docencia de forma virtual, para impulsar acciones específicas y personalizadas teniendo en cuenta las características Físico-Emocionales del alumnado, así como, de todo el entorno que le rodea. De esta forma, mediante este EVA, se pretende facilitar el acceso a recursos didácticos para la Salud Integral

de cada estudiante con una plataforma digital que facilita la interacción, consulta, creación, cooperación y reutilización de recursos educativos sobre Neuroeducación Física-Emocional, basados en las necesidades específicas de la comunidad educativa.

El objetivo de este EVA es el campo de la Educación Física, pero podría implementarse en otra área educativa. Ya que, tanto el profesorado de Educación Física, como la comunidad educativa en general, se enfrentan al gran reto de adaptarse a las nuevas demandas sociales, tanto de salud física como de salud emocional.

3. METODOLOGÍA

Para llevar a cabo este proyecto se han utilizado metodologías activas que se han implementado en la plataforma desarrollada. Este Entorno Virtual de Aprendizaje se centra en el alumnado de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) y Bachiller, en España. Orientado no solo a los perfiles de estudiantes y docentes, sino abarcando también a los agentes sociales y a las familias de cada estudiante.

La base de la metodología de este proyecto es dejar de lado el modelo 'Conductista', un modelo 1.0, tradicional, en el que el alumnado recibe la información del profesorado de forma pasiva en cuanto a la recepción de contenidos (Guerra-Reyes et al., 2022), un modelo centrado en el profesorado; pasando del modelo 'Constructivista', un modelo 2.0, más moderno, que se centra en un aprendizaje activo del alumnado en donde "los conocimientos no se adquieren, sino que se construyen en el interior de los sujetos, hecho que permite el desarrollo de las capacidades intelectuales" (Guerra-Reyes et al., 2022, p. 98), centrado en el alumnado; hasta llegar al nuevo 'Conectivismo', base de este proyecto. Un modelo 3.0 de aprendizaje que se contextualiza en la era digital y en el uso de las TIC por parte de docentes y estudiantes (Delgado, Chávez y Mooina, 2020), centrado en una colaboración y cooperación de profesorado, alumnado, agentes sociales y familiares.

Para el desarrollo de este Entorno Virtual de Aprendizaje se utiliza la metodología activa: *Flipped Classroom* -un modelo reciente que se incorpora al proceso educativo y que se basa en la clase invertida (Santos,

2022)-, que se utiliza como estrategia de intervención educativa en este proyecto. También en el uso de las TIC, ya que aportan posibilidad de educación presencial, semipresencial o no presencial, así como, según reconoce Reinoso Díaz (2022), una educación individualizada. Otras metodologías utilizadas son: Aprendizaje Basado en Casos, Gamificación, Aprendizaje Cooperativo, *Visual Thinking*, y, también, se ha utilizado el Paisaje de Aprendizaje para el desarrollo de este Proyecto de Innovación Educativa para la materia de Educación Física.

Este proyecto de innovación educativa está desarrollado para llevar cabo una educación semipresencial. Y cuenta, en la actualidad, con más de 18.000 usuarios y usuarias en sus Redes Sociales.

4. RESULTADOS: PRESENTACIÓN DE LA PLATAFORMA

Esta plataforma llamada conEFxión es gratuita y accesible para todos los agentes del sistema educativo. En ella se comparte el conocimiento a través de opiniones, experiencia, casos prácticos, recursos educativos, *feedbacks*, etc. Al estar desarrollada con código abierto puede ser utilizada por el profesorado creando sus propios grupos de estudiantes, con foros, herramientas de gamificación, recursos, paisajes de aprendizaje y sus propias herramientas de evaluación.

Esto permite al alumnado avanzar, dentro de la misma plataforma, en su proceso de enseñanza-aprendizaje.

Se trata de una herramienta tecnológica para realizar una intervención didáctica en la materia de Educación Física en estudiantes de ESO y Bachiller. Un EVA (Entorno Virtual de Aprendizaje) estructurando, su contexto educativo, en tres espacios virtuales:

- Blog Público Wiki: sus usos principales son la publicación y consulta de proyectos educativos, recursos digitales para la práctica docente, consulta de normativa y acceso a postgrados, seminarios o congresos.

- Redes Sociales: a través de las Redes Sociales utilizadas (Twitter, Instagram y Facebook) se puede consultar información, compartir e interactuar con profesorado, alumnado, agentes sociales o familias
- Aulas virtuales: cuentan con perfiles de Administrador/a, Editor/a, Autor/a y Suscriptor/a para poder abarcar todas las necesidades educativas requeridas

Se ha desarrollado para utilizarlo como refuerzo de una educación semipresencial, aunque puede utilizarse, en el caso de así quererlo, para una formación totalmente online o 100% presencial. Está compuesta por recursos temporales, abiertos a transformación, para que puedan actualizarse constantemente.

ConEFxión nace para dar respuesta a las necesidades del alumnado y del profesorado en la materia de Educación Física para ESO y Bachiller. En la ESO, en el área de Educación Física y Deporte, los saberes básicos se centran en la Sostenibilidad Física y Mental, mientras que, en Bachiller, esos saberes básicos se centran en la Sostenibilidad Emocional y Social.

Esta plataforma cuenta con un apartado de noticias y de artículos para conectar a toda la comunidad educativa con la Neuroeducación Física-Emocional. También cuenta con un apartado de Proyectos que se basa en presentar proyectos transversales al profesorado para trabajar con una base de datos que pone en contacto a docentes especializados e interesado en el tema. El apartado de Kit Digital presenta aplicaciones que están permitidas por cada comunidad o recomendaciones de uso de aplicaciones para realizar metodologías activas dentro del aula. La Mediateca es una biblioteca digital. Además, esta Plataforma cuenta también con un espacio específico para Formación en donde se presentan cursos, formación, academias por comunidades para la preparación de Oposiciones, así como, másteres especializados en educación. Por último, en el espacio de Normativa puedes consultar la Normativa Estatal relacionada con el sistema educativo español en donde se recoge la "Normativa Educativa de disposición Estatal" con, entre otros, los siguientes apartados:

- Acceso a la función pública
- Atención a la diversidad
- Competencias Clave
- Convalidaciones y exenciones
- Currículo Básico
- Plurilingüismo
- Protección jurídica del/de la menor
- Sistema Educativo
- Titulación

Asimismo, se puede consultar la "Normativa Educativa Autonómica" de cada una de las 17 Comunidades Autonómicas de España, más las dos ciudades con estatuto de autonomía: Ceuta y Melilla. Dentro de cada una, de igual manera que en el espacio de Normativa Estatal, aparecen las Competencias Clave, el calendario escolar, los Planes, Proyectos y Programas y el Deporte Escolar, entre otros.

Es importante destacar que esta plataforma es accesible para personas con diversidad funcional que tengan discapacidad visual. Gracias a un Plugin: *One Click Accessibility*, pueden cambiar los colores de la plataforma, aumentar el tamaño de la letra, el contraste, describir las imágenes, así como, acceder a todo el contenido de la Plataforma. Para que todo el contenido sea accesible para todas las personas.

Por último, esta Plataforma cuenta también con un espacio privado -necesario registrarse- de acceso a un Aula Docente donde el profesorado puede utilizar la herramienta de forma personalizada para sus aulas y sus proyectos, aunque es importante señalar que en algunas comunidades su uso "profesional" para la docencia no puede realizarse, se recomienda su utilización cómo un complemento a la educación y plataformas oficiales desarrolladas por cada Comunidad Autónoma, como, por ejemplo, la Plataforma Educativa 'EducaMadrid', en la Comunidad de Madrid.

En la actualidad, cuenta con 18.000 usuarios y usuarias en sus diferentes Redes Sociales.

6. CONCLUSIONES

Tras la llegada del COVID-19 en 2020, el cual trajo consigo el deterioro de la Salud Mental de jóvenes y adolescentes y el aumento del uso de las TIC en el sistema educativo, ha sido imprescindible crear conocimiento de forma segura y personalizada para el alumnado abarcando esta nueva realidad.

Para ello, se ha creado conEFxión, un Entorno Virtual de Aprendizaje (EVA) para realizar una docencia de forma virtual, centrada en la semipresencialidad y basada en el 'Conectivismo', un modelo educativo 3.0 centrado en la cooperación de alumnado, profesorado, agentes sociales y familias, es decir, centrado en toda la comunidad educativa, con el fin de englobar recursos centrados en la Salud Integral del alumnado. Orientado y centrado en la Neuroeducación Física-Emocional para la materia de Educación Física, está diseñado también para poder implementarse en cualquier otra materia del sistema educativo. La base de este proyecto de innovación educativa surge tras la llegada del COVID-19, el deterioro de la Salud Mental de la población infanto-juvenil y el aumento del uso de las TIC en España. Se trata de un proyecto de innovación educativa necesario por el contexto social, cultural y académico en el que vive la población infanto-juvenil actualmente.

En España, tras la revisión bibliográfica presentada en este proyecto, se observa una gran carencia de prácticas innovadoras que tengan como base central la Salud Integral del alumnado de Educación Secundaria, concretamente dentro de la materia de Educación Física. Aunque el COVID-19 obligó al sistema educativo a adaptarse a la nueva realidad, todavía es necesaria la implicación de organismos e instituciones para la construcción de estos espacios docentes que abordan un nuevo contexto social y educativo.

Los espacios virtuales son efectivos para la formación educativa y contribuyen significativamente al aprendizaje (Barráez, 2020), ya que, pasan de un perfil de alumnado y profesorado pasivo y consumidor de recursos educativos, a un perfil activo de creación de recursos en un nuevo modelo educativo más participativo y colaborativo. Gracias, también, al

uso de las TIC que "representan un elemento fundamental para el avance de la sociedad del conocimiento" (Barráez, 2020, p. 42).

Según Gómez, Pilay y García (2021) el e-learning se centra en cada estudiante de forma exclusiva facilitando el aprendizaje y fomentando el conocimiento, pero este proyecto va un paso más allá con una representación global centrada en la interacción social de todos los agentes que rodean a cada estudiante (alumnado, profesorado, agentes sociales y familias), creando un espacio clave en el área de la Educación Física en España. Teniendo en cuenta la apreciación realizada por Díaz et al., (2020) sobre la necesidad de incidir más en la formación del profesorado de Educación Física, en metodologías activas, surge la necesidad de crear una Plataforma como la descrita en este proyecto de innovación educativa. Este Entorno (EVA), o Ambiente Virtual de Aprendizaje (AVA), centrado en el proceso de enseñanza-aprendizaje, facilita el acceso a Recursos Educativos Abiertos (REA) sobre las cinco dimensiones de la Salud Integral: física, mental, interior, emocional y social.

En definitiva, el desarrollo de este proyecto, el cual tiene como fin flexibilizar el acceso a recursos educativos a través de un Entorno Virtual de Aprendizaje, fomenta la creación de contenido y la cooperación para solventar la urgente necesidad de dar respuesta a la Salud Integral del alumnado. Asimismo, a través de una educación activa y colaborativa pretende adaptarse a los nuevos retos sociales, basados en las cinco dimensiones fundamentales de la Salud Integral, representados a través de los cuatro casos educativos que son los que conforman la Neuroeducación Física-Emocional y que se desarrollan en este proyecto denominado conEFxión: Sostenibilidad Física, Sostenibilidad Mental, Sostenibilidad Emocional y Sostenibilidad Social.

8. REFERENCIAS

Barberá, E., & Badía, A. (2004). Educar con aulas virtuales. Antonio Machado Libros

Barráez, D. P. (2020). La educación a distancia en los procesos educativos: Contribuye significativamente al aprendizaje. Revista Tecnológica-Educativa Docentes 2.0, 8 (1), 41-49

Burriel Álvarez, E., & Muñoz Porcar, A. (2020). Los paisajes de aprendizaje como metodología docente innovadora para afrontar los retos educativos del siglo XXI. Universidad de Zaragoza

Chávez Martínez, J. (2015). Uso de las redes educativas en la educación superior. Un caso específico. Revista ComHumanitas, 6 (1), 82-96

Chiecher, A., Danolo, D., & Rinaudo, M. (2002). Las listas de distribución como espacios de interacción entre tutores y alumnos. RED: Revista de Educación a Distancia, 2(2). Recuperado a partir de https://revistas.um.es/red/article/view/25101

Cid, F. M. (2018). Principios de neuroeducación física. Bubok.

CIS. (2022). Salud mental durante la pandemia: El 23,4% de los españoles reconoce que ha sentido miedo a morir debido a la COVID-19. https://bit.ly/3WWpvn7

Del Castillo, R. P., & Velasco, M. P. (2020). Salud mental infanto-juvenil y pandemia de Covid-19 en España: cuestiones y retos. Revista de psiquiatría infanto-juvenil, 37 (2), 30-44.

Delgado, J. L. C., Chávez, A. G., & Mooina, O. A. M. (2020). La influencia del conectivismo para el uso de las TIC en el proceso de enseñanza aprendizaje. Dilemas Contemporáneos: educación, política y valores, 2 (21).

Díaz, Ó. L., Mediavilla, A. A., Santos-Pastor, M., & Muñoz, L. F. M. (2020). Las metodologías activas en Educación Física: Una aproximación al estado actual desde la percepción de los docentes en la Comunidad de Madrid. Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación, (38), 587-594

Espina Romero, L. D. C., & Guerrero Alcedo, J. M. (2022). Neurociencia y sus aplicaciones en el área de la Educación: una revisión bibliométrica. Revista Venezolana de Gerencia (RVG), 27 (98), 512-529.

Gasol Fundation. (2022). Estudio PASOS, estudio sobre los estilos de vida y la salud de niñas, niños y adolescentes. https://bit.ly/3GnpsJX

Gómez, P. Á. P., Pilay, Y. H. C., & García, J. L. G. (2021). Herramientas tecnológicas de E-Learning como beneficio en el proceso enseñanza-aprendizaje. Serie Científica de la Universidad de las Ciencias Informáticas, 14 (3), 243-255.

González, C. V. (2020). Herramientas TIC para la gamificación en Educación Física. Edutec. Revista Electrónica De Tecnología Educativa, (71), 67-83.

González, S. D. (2018). Visual Thinking: una propuesta para el docente del siglo XXI. Revista educ@ rnos, 160, 145-162

Gosálbez-Carpena, P. A., García Martínez, S., García-Jaén, M., Østerlie, O., & Ferriz Valero, A. (2022). Aplicación metodológica Flipped Classroom y Educación Física en enseñanza no universitaria: una revisión sistemática. Journal of Sport and Health Research, 14 (2), 171-186.

Guerra-Reyes, F., Basantes-Andrade, A., Naranjo-Toro, M., & Guerra-Dávila, E. (2022). Modelos didácticos en educación superior: desde concepciones de los profesores a las ecologías didácticas. Formación universitaria, 15 (6), 11-22.

Hartwig, S. (2020). Introducción: los mundos posibles y la inclusión de la diversidad funcional. Hartwig (ed.), Inclusión, integración, diferenciación. La diversidad funcional en la literatura, el cine y las artes escénicas. Berlín: Peter Lang, 9-22

INE. (2022). 6.5 Población que usa Internet de manera frecuente (al menos una vez a la semana). https://bit.ly/3VVWvL4

Juárez-Pulido, M., Rasskin-Gutman, I., & Mendo-Lázaro, S. (2019). El Aprendizaje Cooperativo, una metodología activa para la educación del siglo XXI: una revisión bibliográfica. Revista Prisma Social, (26), 200-210.

Marín-Diaz, V., y Cabero-Almenara, J. (2019). Las redes sociales en educación: desde la innovación a la investigación educativa? RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia, 22 (2), pp. 25-33.

Meneses Granados, N. (2019). Neuroeducación. Sólo se puede aprender aquello que se ama, de Francisco Mora Teruel. Perfiles educativos, 41 (165), 210-216

Muntaner Guasp, J. J., Pinya Medina, C., & Mut Amengual, B. (2020). El impacto de las metodologías activas en los resultados académicos. Profesorado: revista de curriculum y formación del profesorado, 24 (1), 96-114

OMS. 1948. La OMS mantiene su firme compromiso con los principios establecidos en el preámbulo de la Constitución. https://bit.ly/3IxwNcP

OMS. 2021. La OMS adquiere importantes compromisos en favor del empoderamiento y la salud de las mujeres. https://bit.ly/3itJmLn

Palomares-Ruiz, A., Cebrián-Martínez, A., García-Toledano, E., & López-Parra, E. (2021). Digital gender gap in university education in Spain. Study of a case for paired samples. Technological Forecasting and Social Change, 173, 121096.

Pazmiño, E. R. A., Mendieta, M. A. O., Murrieta, G. V. R., & Soto, M. A. S. (2019). Importancia y uso de las redes sociales en la educación. Recimundo, 3 (2), 882-893

Pellicer, I., López, L., Mateu, M., Mestres, L., Monguillot, M., & Ruiz, J. V. (2015). NeuroEF La REVOLUCIÓN de la Educación Física desde la NEUROCIENCIA. INDE

Pérez, L. N. C. (2020). Importancia de la Educación para la Salud en currículo educativo. Revista Electrónica de Conocimientos, Saberes y Prácticas, 3 (1), 170-180.

Reinoso Díaz, J. E. (2022). Las tecnologías de la información y comunicación como medio para la aplicación de estrategias de trabajo individualizado de los docentes de Educación física de la carrera de Cultura Física de la Universidad Técnica de Ambato (Bachelor's thesis, Carrera de Cultura Física).

Rincón, B. D., & García-Hernández, J. (2022). Neuroacción: La neurociencia aplicada a la Educación Física. Papeles salmantinos de educación, (26), 11-41

Rodríguez, A. N., García, Á. R. R., & Minguet, J. L. C. (2020). Los ambientes de aprendizaje como metodología activa promotora de la actividad física en Educación Infantil: un estudio de caso. Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación, (37), 498-504.

Roig Vila, R., & Álvarez Herrero, J. F. (2019). Repercusión en Twitter de las metodologías activas ABP, Flipped Classroom y Gamificación. RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia, 22 (2), 76-96

Sánchez, A. C., Romero, C. S., & Hernández, J. F. C. (2017). New techno-pedagogical models: Digital competence in university students. Revista Electrónica de Investigación Educativa, 19(1), 1–9.

Santos, A. P. Á. (2022). Modelo educativo flipped-classroom para mejorar el rendimiento académico de los estudiantes de una unidad educativa Ecuador, 2021. Polo del Conocimiento, 7(8), 3256-3274.

Tajer, D., Solís, M., Cuadra, M. E., Reid, G. B., Gaba, M., Romeral, J. F., ... & Saavedra, L. (2021). Niñez, adolescencia y género: herramientas interdisciplinarias para equipos de salud y educación (Vol. 66). Noveduc.

Toasa Guachi, L. A., & Toasa Guachi, R. M. (2022). El proceso de aprendizaje virtual y su incidencia en la salud mental de los estudiantes. Revista Científica UISRAEL, 9 (1), 49-68.

Universidad Internacional de Valencia. (2022). Ciencias de la Salud. Salud integral: qué es y qué relación tiene con las nuevas tecnologías. https://bit.ly/3vNmd9L

Valverde-Esteve, T., Rozalén-Fabregat, Ó., & Chiva-Bartoll, Ó. (2019). El Aprendizaje Basado en Proyectos en las clases de Educación Física. La historia a través de los juegos: Grecia y Roma. Metodologías Activas en Ciencias del Deporte Volumen II. Wanceulen Editorial

Vargas Murillo, G. (2020). Estrategias Educativas y Tecnología Digital en el proceso enseñanza aprendizaje. Cuadernos Hospital de Clínicas, 61(1)

Velasteguí López, E., García Espinosa, J., Mercedes Espinosa, L., Martínez Capdevila, W. M., Hernández, Y., & González Suarez, Y. A. (2019). El ejercicio físico como un todo para la salud humana. Anatomía Digital, 2(4), 29-46

Villalobos, J. (2016). Francisco Mora (2013). Neuroeducación, solo se puede aprender aquello que se ama. Madrid: Alianza Editorial, 224 pp. Persona, 0(018), 155-158.

¿QUÉ ES EL CIBERBULLYING? IMPLICACIONES EDUCATIVAS EXTRAÍDAS DESDE LA VOZ DE FUTUROS DOCENTES

CRISTINA CRUZ GONZÁLEZ
Universidad de Málaga

CARMEN LUCENA RODRÍGUEZ
Universidad Internacional de la Rioja

1. INTRODUCCIÓN

Cada vez es más habitual el relato de noticias sobre jóvenes que emplean Internet o su teléfono móvil para acosar o insultar a compañeros de clase. De hecho, las estadísticas alertan de que estas situaciones son bastante comunes en los últimos años. La respuesta institucional sigue un camino paralelo a la del mundo académico, el cual ha reaccionado con bastante rapidez para intentar controlar el fenómeno. Sin embargo, a pesar de estos esfuerzos existe un gran cuerpo de investigación que no aúna implicaciones y hallazgos para mejorar este objeto/problemática de estudio (Vandebosch y Van Cleemput, 2009). Es por ello, que en este capítulo se intentará describir el concepto de este nuevo matiz asociado al acoso escolar, y analizar mediante la voz del alumnado del Grado de Educación Primaria cuáles son las principales características de los perfiles de las víctimas y los acosadores.

1.1. CIBERACOSO: CONCEPTUALIZANDO EL TÉRMINO

Antes de comenzar con la conceptualización del término, es importante señalar que hasta ahora no se ha acordado una definición uniforme de ciberacoso. Concretamente, si nos acercamos a las distintas definiciones y conceptualizaciones existentes, estas suelen contener dos elementos fundamentales

1. Características del acoso, o una definición completa del acoso.
2. Descripción o enumeración de los dispositivos electrónicos a través de los cuales se produce el acoso

Una de las definiciones que podrían adaptarse más a nuestra ideología sobre este tema de estudio es la de Patchin y Hinduja (2006). A pesar de ser algo antigua, propone una definición de ciberacoso como "el daño intencionado y repetido infligido a través del medio del texto electrónico" (p. 152). Se trata de una conceptualización básica y escueta, pero que recoge en su descripción elementos significativos como: a) intencionalidad, b) acto repetitivo en el tiempo, c) desarrollado dentro de la esfera digital. No obstante, si hacemos un análisis de la literatura científica en torno a este tema, constatamos que la mayoría de los autores adoptan un enfoque más amplio de los dispositivos electrónicos a través de los cuales se produce el acoso. Otras características que concretan este fenómenos en las aulas actuales y que se concretan en el mundo digital son (a) la percepción de anonimato por parte de los agresores; (b) una audiencia potencialmente infinita; (c) la incapacidad del agresor de observar la reacción inmediata de la víctima; (d) una alteración del equilibrio de poder; y (e) la ausencia de limitaciones de tiempo y espacio en el acoso (Bauman, 2010).

Debido a que las investigaciones coindicen en indicar que el ciberacoso es una extensión del acoso escolar (tradicional en el sistema educativo), existen varios expertos que han sugerido en sus estudios que los alumnos participantes que habían sufrido acoso escolar (alrededor de dos tercios) declararon haber sido acosados también en Internet por la(s) misma(s) persona(s) en ambos entornos (Ybarra, Mitchell, y Espelage, 2009)

1.2. Tipos de ciberacoso en el ámbito educativo

1.2.1. Exclusión

La exclusión es el acto de dejar a alguien fuera deliberadamente. La exclusión existe en situaciones de acoso en persona, pero también se usa en línea para atacar y acosar a una víctima. Por ejemplo, un alumno/a puede ser excluido o no invitado a grupos o fiestas mientras ve que se incluye a otros amigos, o puede quedar fuera de las cadenas de mensajes

o conversaciones que involucran a amigos en común (Alhujailli, Karwowski, Wan y Hancock, 2020)..

1.2.2. Hostigamiento

Es una categoría amplia en la que se incluyen muchos tipos de ciberacoso, pero generalmente se refiere a un patrón sostenido y constante de mensajes en línea hirientes o amenazantes enviados con la intención de dañar a alguien (Kiriakidis y Kavoura, 2010).

1.2.3. Outing/Doxing

Outing, también conocido como doxing, se refiere al acto de revelar abiertamente información confidencial o personal sobre alguien sin su consentimiento con el fin de avergonzarlo o humillarlo. Esto puede ir desde la difusión de fotos o documentos personales de figuras públicas hasta compartir los mensajes personales guardados de un individuo en un grupo privado en línea. La clave es la falta de consentimiento de la víctima (Tomer, 2021).

1.2.4. Engaño

Es similar a outing, con un elemento adicional de engaño. En estas situaciones, el acosador se hará amigo de su objetivo y lo adormecerá con una falsa sensación de seguridad. Una vez que el agresor se ha ganado la confianza de su objetivo, abusa de esa confianza y comparte los secretos y la información privada de la víctima con un tercero o varios terceros (Adediran, 2021).

1.2.5. Cyberstalking

Es una forma particularmente grave de acoso cibernético que puede extenderse a amenazas de daño físico al niño al que se dirige. Puede incluir seguimiento, acusaciones falsas, amenazas y, a menudo, va acompañado de acoso fuera de línea. Es un delito penal y puede resultar en una orden de restricción, libertad condicional e incluso tiempo en la cárcel para el acosador (Kircaburun, Jonason, y Griffiths, 2018).

1.2.6. Fraping

Se refiere a cuando un acosador usa las cuentas de redes sociales de su hijo/a para publicar contenido inapropiado con su nombre. Puede parecer inofensivo cuando nuestros amigos escriben publicaciones divertidas en los perfiles de los demás, pero tienen también el potencial de ser muy dañinas. Por ejemplo, un acosador que publica insultos raciales/homofóbicos a través del perfil de otra persona/hijo para arruinar su reputación (Agbeko y Kwaa-Aidoo, 2018).

1.2.7. Enmascaramiento

El enmascaramiento ocurre cuando un acosador crea un perfil inventado o una identidad en línea con el único propósito de acosar cibernéticamente a alguien. Esto podría implicar la creación de una cuenta de correo electrónico falsa, un perfil de redes sociales falso y la selección de una nueva identidad y fotos para engañar a la víctima. En estos casos, el acosador tiende a ser alguien que la víctima conoce bastante bien (Akbulut y Eristi, 2011).

1.2.8. Insultos (Dissing)

Se refiere al acto de un acosador que difunde información cruel sobre su objetivo a través de publicaciones públicas o mensajes privados para arruinar su reputación o sus relaciones con otras personas. En estas situaciones, el acosador suele tener una relación personal con la víctima, ya sea como conocido o como amigo (García, 2019).

1.2.9. Troleo

Se refiere a cuando un acosador busca molestar intencionalmente a otros al publicar comentarios incendiarios en línea. Es posible que el troleo no siempre sea una forma de acoso cibernético, pero puede usarse como una herramienta para intimidar cibernéticamente cuando se hace con intenciones maliciosas y dañinas. Estos acosadores tienden a ser más desapegados de sus víctimas y no tienen una relación personal (Tueros, 2018).

1.2.10. Flaming

Este tipo de acoso en línea consiste en publicar o enviar directamente insultos y blasfemias a su objetivo. Flaming es similar a trolear, pero generalmente será un ataque más directo a una víctima para incitarla a peleas en línea (Zhang, 2021).

1.3. Consecuencias del ciberacoso en el ámbito educativo

El daño potencial causado por el acoso cibernético puede ser mayor que con otras formas de acoso. El número de personas a las que puede llegar un acosador cibernético es mucho mayor que con las formas tradicionales de acoso, que pueden ser presenciadas por la víctima y solo unas pocas personas, si es que alguna. Las redes sociales facilitan que un acosador cibernético publique de forma anónima información despectiva que llega a una amplia audiencia con poco riesgo de que se rastree hasta su origen.

En el ámbito escolar, las víctimas, sometidas a un gran estrés emocional, son incapaces de concentrarse en sus estudios, por lo que su progreso académico se ve afectado negativamente (Menesini y Spiel, 2012).

Por otra parte, estudios alertan de que las víctimas del acoso cibernético son más propensas que sus compañeros a abusar del alcohol y las drogas, tienen problemas de salud física y emocional y pueden sufrir de baja autoestima. Las malas notas en el colegio son otra consecuencia del ciberacoso que también puede ir acompañada de un intento por parte de la víctima de evitar a otros niños negándose a ir al colegio (Mishna, Saini y Solomon, 2009).

De hecho, se ha propuesto una teoría que intenta explicar por qué el acoso en línea es más cruel y dañino que el tradicional acoso escolar. Suler (2004) defiende, en este sentido, que la desinhibición tiene mucho que ver en todo esto ya que cuando las personas se ponen detrás de la pantalla, ignoran las convenciones sociales habituales sobre cómo debería de tratarse a otro igual. Los agresores suelen decir cosas en línea que nunca dirían a la víctima en persona. Además, el ciberacoso puede llegar a públicos mucho más amplios y los agresores permanecen en el

anonimato, ya que el acoso a través de medios electrónicos no tiene límites geográficos y puede extenderse más allá de la escuela

2. OBJETIVOS

2.1. Objetivos generales

- El ciberbullying se está convirtiendo en un fenómeno cada vez más presente en los niños/as y adolescentes. Por ello, uno de nuestros objetivos generales fue analizar de qué manera son capaces de construir una definición conjunta los futuros docentes en el nivel de Educación Primaria.
- Además, otro de los grandes objetivos fue visibilizar los distintos matices que toma este concepto en función de los distintos participantes, ahondando en características concretas que puedan ayudarnos a completar este término.

2.2. Objetivos específicos

- Relacionar y distinguir el concepto de acoso escolar y ciberbullying desde la voz del estudiantado de Educación Primaria
- Reflexionar sobre las entrevistas y focus group desarrollado en el trabajo de campo
- Ahondar en distintas perspectivas encontradas proyectándolas como riqueza del estudio desarrollado

3. METODOLOGÍA

La metodología empleada fue de corte cualitativo. La investigación cualitativa se define como "el estudio de la naturaleza de los fenómenos", incluyendo "su calidad, diferentes manifestaciones, el contexto en el que aparecen o las perspectivas desde las que pueden ser percibidos", pero excluyendo "su alcance, frecuencia y lugar en una cadena de causa y efecto determinada objetivamente" (Philipsen y Vernooij-Dassen, 2007). Esta definición formal se puede complementar con una regla

general más pragmática: la investigación cualitativa generalmente incluye datos en forma de palabras en lugar de números (Punch, 2013).

En referencia a este estudio cualitativo, esta investigación se concretó en el empleo de *focus group*. Podríamos definir *focus group* como un método de investigación que reúne a un pequeño grupo de personas para responder preguntas en un entorno moderado. El grupo se elige debido a rasgos demográficos predefinidos, y las preguntas están diseñadas para arrojar luz sobre un tema de interés. Los grupos focales son un tipo de investigación cualitativa (Gill, Stewart, Treasure y Chadwick, 2008)

En cuanto al procedimiento de análisis de datos, resaltar que nos basamos en los principios básicos de teoría fundamentada (Gaete, 2014). Podríamos conceptualizar este tipo de análisis la vía que busca construir teoría sobre temas de importancia en la vida de las personas (Glaser y Strauss, 1967). En este sentido, su procedimiento se describe por ser de naturaleza inductiva, en el que el investigador no tiene ideas preconcebidas para probar o refutar una idea. Por tanto, los temas de importancia para los participantes emergen de las historias que cuentan sobre un área de interés que tienen en común con el investigador. Este fue el enfoque que pretendimos plasmar dentro de nuestra investigación, junto con los participantes que forman parte del estudio.

Cabe destacar que esta investigación cumplió con una responsabilidad y respeto ético con y para los participantes, y se solicitó una declaración responsable y de permiso de publicación de los resultados obtenidos

4. RESULTADOS

Los hallazgos que se presentan a continuación son los relatos de 5 participantes del focus grop, los/las cuales a través de sus relatos nos dieron a conocer algunas de sus vivencias y emociones en su experiencia con este tipo de situaciones tan complejas. Tras ello, se exponen definiciones de los otros 8 participantes restantes al conversar y reflexionar sobre el objeto de estudio.

Los nombres han sido sustituidos por otros distintos con el fin de preservar el anonimato de la historia relatada.

4.1. La historia de Olivia

Olivia, de ocho años de edad, fue tan acosada en el colegio que le rogó a su madre que no quería volver nunca más. Quería escapar de los horribles niños de la escuela, pero su madre se negó. La situación fue agravándose hasta que en pocas semanas, el acoso continuó en casa a través de las redes sociales: facebook, snapchat, etc.

Olivia fue insultada con adjetivos como "gorda" y "fea". Cuando se cortó el cabello porque quería sentirse bien consigo misma, el nombre cambió a "niño bonito". La historia terminó con la denuncia de la madre al colegio por su actuación nefasta, y el cambio a otro colegio de la zona.

4.2. La historia de Ainhoa

Ainhoa se ha sentido intimidada por la misma persona durante casi 4 años y él es un estudiante de primero de la ESO de su instituto. Ella explica que no sabe cuál fue el problema que tuvo ya que ella no estaba haciendo nada cuando comenzaron los conflictos con él. En palabras de ella:

> “Pensé que los estudiantes de primero deberían respetar a los de último curso. Me agregó en Facebook y lo acepté al azar, luego, en mi cumpleaños, comenzó a decirme un montón de *basura* al azar y un montón de cosas duras. Luego, tras una semana, lo bloqueé y lo eliminé de mi contacto porque seguía acosándome sin importar cuándo, incluso en clase o en línea. No tienes idea de cómo me hizo sentir. Ser intimidada por la misma persona durante tanto tiempo es bastante desagradable, cada vez que lo veo, siempre bajo la cabeza a pesar de que soy mucho mayor que él, me siento frustrada"

4.3. La historia de Rebeca

Mi hija ha sido acosada recientemente por sus llamados "amigos", tan gravemente que tuvimos que sacarla de la escuela e cambiarla a una escuela privada. Nos acercamos a la escuela que no hizo nada al respecto para hablar con el profesorado y pedir una justificación a su mala praxis. Nos atendieron preocupados pero no actuaron sobre lo que le decíamos. El bullying no se detuvo en la escuela, continuó en Facebook. Las chicas pensaron que era divertido seguir con este acoso a través de esta red

social y trataron de hacer que pareciera que mi hija había estado diciendo cosas feas sobre ellas.

La parte horrible era que mientras hacían esto actuaban como si fueran sus amigos y se quedaban en nuestra casa. ¡De hecho dijeron que habían estado planeando todo! Pensamos que se daría por vencido una vez que la sacáramos de la escuela, pero no se dieron por vencidos. Le ha afectado emocionalmente. Se siente aislada porque anduvieron por toda la escuela diciendo mentiras sobre ella. La gente le enviaba mensajes de texto y la llamaba, además de publicar en Facebook. Bloqueó a toda la gente pero realmente la afectó.

Ahora, temo mucho por su seguridad ya que eso realmente ha afectado en su autoestima. Como madre, estoy muy enfadada con los otros padres y con el sistema escolar. El colegio me ha defraudado. Este centro es tan grande que se ha hecho de la vista gorda ante el bienestar de mi hija para no dañar su imagen.

4.4. La historia de Roberto

Cuando tenía 15 años, era estudiante de tercero de la ESO en un instituto de secundaria y fui acosado por Internet y en la escuela. Sentí que salió de la nada. Un día, el grupo de chicas a las que llamé amigas se volvió contra mí por Instagram. Crearon un perfil falso sobre mí, que contenía mi número de teléfono. Ellos subían fotos de mí sin mi consentimiento y las publicaron en este perfil. Empecé a recibir llamadas y comencé a ser acosado por hombres extraños. Estas chicas inventaron rumores sobre mí. Cuando me enteré, tenía miedo de salir de casa, de tener amigos, de contestar el teléfono. Viví con miedo durante tanto tiempo... Sabía que estaban buscando pelea y me negué a dársela, así que eliminé toda presencia conocida en línea y cambié mi número. Me convertí en un prisionero en mi propia casa. Una vez que me saqué bachillerato, me quise ir a la universidad para huir de esa pesadilla. Ahora, tengo 22 años y todavía tengo que vivir con los coletazos de esa horrorosa situación. Es difícil recuperarse del trauma, pero sé que es posible y ahora soy más fuerte que nunca.

4.5. La historia de Lidia

Lidia estaba angustiada cuando, un día, descubrió que había un sitio web que contenía comentarios ofensivos sobre ella. Hablaba de su peso y estimaron un tiempo de su muerte. La mamá de Lidia fue directamente al consejo escolar y pidió que se tomaran medidas más duras con respecto a los acosadores. Lidia había sido acosada dos veces antes en la escuela. Además de personas que le toman fotos para el sitio web hablado anteriormente.

4.6. Conceptualizando desde la voz del estudiantado.

A continuación se muestran los resultados extraídos del resto de participantes dentro de nuestro focus group. Por economizar el espacio, hemos expuesto las más representativas.

> "El ciberacoso es como el lado oculto de la luna. Todos conocemos el acoso tradicional, pero hay más, existe y debemos de proponernos aprender sobre ello." (Laura, 20 años)

> "Considero que en este nuevo siglo, existen nuevos peligros a los que tenemos que hacer frente, entre ellos, los digitales. El bullying ya toma otros tintes dentro de estas situaciones tan desagradables, y como futuros docentes debemos de tenerlo en cuenta para actuar" (Hugo, 25 años)

> "En unos años, estaremos dentro de aulas con niños/as con diferentes historias y situaciones. Aprenderemos mucho de ellos en clase, pero no solo eso debe ser nuestro campo de actuación. El cuberbullying se da fuera del aula, en escenarios digitales, y nosotros tenemos la obligación de supervisar que todo vaya bien en lo referente al clima del aula" (Marcos, 21 años)

> "Para mí, el ciberbullying podría considerarse como la nueva forma de acoso que va a desarrollarse en las aulas de los centros educativos. Es más peligrosa e invisible, y por ello, los protocolos y métodos de actuación deben ser más especializados e inteligentes"(Leire, 20 años)

5. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

El propósito de nuestro estudio fue analizar de qué manera son capaces de construir una definición conjunta los futuros docentes en el nivel de Educación Primaria. También, visibilizar los distintos matices que toma este concepto en función de los distintos participantes, ahondando en

características concretas que puedan ayudarnos a completar este término. En torno a esto, consideramos que los hallazgos mostrados dan respuesta a estos propósitos situando al ciberbullying como un elemento fundamental dentro de las problemáticas de gestión de conflictos escolares en las aulas del siglo XXI.

De las aportaciones extraídas por los participantes no se ha acordado una definición uniforme de ciberacoso. Sin embargo, las definiciones y conceptualizaciones existentes suelen contener elementos comunes como características del del acoso, o una definición completa del acoso desde el plano digital; o una descripción o enumeración de los dispositivos electrónicos a través de los cuales se produce el acoso.

Con respecto a estos resultados, y apoyándonos en autores de relevancia en el campo de conocimiento, trasladar las características del acoso tradicional al acoso a través de herramientas de comunicación electrónica es más difícil de lo que parece. Con respecto al carácter intencionado del acoso (por parte del agresor) y al comportamiento no provocador de la víctima, la naturaleza específica de las formas escritas de comunicación electrónica causa problemas. El correo electrónico, el chat y los mensajes de texto pueden malinterpretarse fácilmente porque no contienen ni el tono de la palabra ni el contacto visual. De este modo, "mensajes considerados por el remitente como humor inocente pueden desencadenar una espiral de acoso por correo electrónico" (Baruch, 2005, p. 361). Además, no está claro si el "criterio de repetición" es necesario en el caso del ciberacoso, dada la naturaleza constante de ciertos tipos de comunicación electrónica. Por ejemplo, un sitio web con comentarios denigrantes sobre una persona puede estar en línea durante semanas o meses, mientras que los comentarios denigrantes que se hacen en un contexto cara a cara desaparecen" después de haber sido pronunciados.

Como conclusión, en torno a la perspectiva investigadora es importante destacar que los investigadores que estudian el tema de acoso cibernético aún no han llegado a un consenso sobre una serie de cuestiones básicas (Bauman, 2013). De hecho, y bajo nuestro punto de vista, hay poco que podamos decir con absoluta confianza sobre el ciberacoso. Sin embargo, lo que nuestros hallazgos recogen nos lleva a la conclusión de que el ciberacoso implica un comportamiento más recíproco que el

acoso tradicional, y que las estrategias de prevención e intervención deben tener en cuenta esta característica. Además, y según las historias y relatos de nuestros participantes, existe una fuerte relación entre la participación en la intimidación tradicional y el acoso cibernético, de modo que los estudiantes involucrados en la intimidación tradicional están en riesgo de acoso cibernético.

En lo que se refiere a la respuesta que se le da desde el plano educativo e institucional, autores como Salmivalli, Karna y Poskiparta, (2011) exponen que se encuentra ante una ausencia de certeza en todo esto, pero que lo que sí se debe tener claro es que los programas de desarrollo o prevención e intervención no deban posponerse para más tiempo. Por otra parte, debido a los nuevos cambios sociales acontecidos, se ha detectado que los métodos más útiles y efectivos son los que involucran a los jóvenes utilizando la tecnología.

De todo esto, sacamos una serie de implicaciones socio-educativas tanto para los propios alumnos/as como su familia. En este caso, comenzando con el alumnado:

- No debes sentir que es tu culpa. A veces confundimos el término "intimidación" con el de una discusión entre dos personas. Pero si alguien te trata de manera cruel repetitivamente, se llama intimidación y no debes culparte a ti mismo.

- Intenta guardar evidencias que puedan servir como pruebas. Algo “positivo” que podemos extraer del acoso en línea es que deja huella, y eso puede servir para mostrárselo a alguien que pueda ayudarte.

- Busca/pide ayuda, debes tener respaldo. Tener a alguien que pueda escuchar, ayudarte a procesar lo que está sucediendo es clave en muchas situaciones. Puede ser un amigo/a, familiar o tal vez un adulto en quien confíes.

- Protege tus cuentas. No compartas tus contraseñas con nadie, ni siquiera con sus amigos más cercanos, y resguarda tu teléfono con contraseña para que nadie pueda usarlo para hacerse pasar por ti.

Con referencia a la familia del alumnado:

- En muchas ocasiones, los jóvenes no les cuentan a sus padres sobre este tipo de problemas. Por ello, es importante que, si se aprecia algún tipo de indicio, por ejemplo, si su hijo está perdiendo el sueño o no quiere ir a la escuela o parece agitado cuando está en su ordenador o teléfono, intente indagar sobre ello siendo cercano/a y comprensivo/a.

- En este tipo de casos, puede necesitarse más de una perspectiva. Es probable que el relato de su hijo/a sobre lo que sucedió sea completamente sincero, pero recuerde que la verdad de una persona no es necesariamente de todos. Tendrás que obtener otras perspectivas y tener la mente abierta sobre lo que son. A veces los niños se dejan arrastrar por reacciones en cadena, y a menudo lo que vemos en línea es solo un lado o parte de la historia.

- El objetivo final dentro de este tipo de situaciones es restaurar, ante todo, el respeto propio y una mayor resiliencia en su hijo. Por ello, quizás el mejor enfoque para resolver el problema y ayudar a su hijo a sanar sea su apoyo, ayuda y comprensión durante el proceso. Lo que más necesita su hijo es recuperar un sentido de dignidad. Puede hacerse desde distintas vías, y esto no tiene porqué suponer enfrentarse al acosador. Juntos, usted y su hijo pueden descubrir cómo llegar a ello.

8. REFERENCIAS

Adediran, A. O. (2021). Cyberbullying in Nigeria: Examining the adequacy of legal responses. International *Journal for the Semiotics of Law-Revue internationale de Sémiotique juridique*, 34(4), 965-984.

Agbeko, M., & Kwaa-Aidoo, E. K. (2018). An exploration of the cyber bullying phenomenon among teenagers in Southern Ghana. *African Journal of Applied Research*, 4(2), 119-129.

Akbulut, Y., & Eristi, B. (2011). Cyberbullying and victimisation among Turkish university students. *Australasian Journal of Educational Technology*, 27(7).

Alhujailli, A., Karwowski, W., Wan, T. T., & Hancock, P. (2020). Affective and stress consequences of cyberbullying. *Symmetry*, 12(9), 1536.

Baruch, Y. (2005) 'Bullying on the Net: Adverse Behavior on Email and its Impact'. *Information and Managemen*t, 42(2), 361–71.

Bauman, S. (2010). Cyberbullying in a rural intermediate school: An exploratory study. *The Journal of Early Adolescence*, 30(6), 803-833.

Gaete, R. (2014). Reflexiones sobre las bases y procedimientos de la Teoría Fundamentada. *Ciencia, docencia y tecnología*, (48), 149-172.

García, R. L. (2019). El comportamiento terminológico de los términos y variantes denominativas hispanas relativos a actores y tipos de bullying. *Consensus*, 24(1), 61-78.

Gill, P., Stewart, K., Treasure, E., & Chadwick, B. (2008). Methods of data collection in qualitative research: interviews and focus groups. *British dental journal*, 204(6), 291-295.

Glaser B. & Strauss A. (1967). *The discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research.* Chicago: Aldine.

Kircaburun, K., Jonason, P. K., & Griffiths, M. D. (2018). The Dark Tetrad traits and problematic social media use: The mediating role of cyberbullying and cyberstalking. *Personality and Individual Differences*, 135, 264-269.

Kiriakidis, S. P., & Kavoura, A. (2010). Cyberbullying: A review of the literature on harassment through the internet and other electronic means. *Family and Community Health*, 82-93.

Menesini, E., & Spiel, C. (2012). Introduction: Cyberbullying: Development, consequences, risk and protective factors. *European Journal of Developmental Psychology*, 9(2), 163-167.

Mishna, F., Saini, M. & Solomon, S. (2009). Ongoing and online: Children and youth's perceptions of cyber bullying. *Children and Youth Services Review*, 31(12), 1222-1228.

Patchin, J.W. & S. Hinduja (2006). Bullies Move Beyond the Schoolyard. A Preliminary Look at Cyberbullying. *Youth Violence and Juvenile Justice,* 4(2), 148–69.

Philipsen, H. & Vernooij-Dassen, M. (2007). Kwalitatief onderzoek: nuttig, onmisbaar en uitdagend

Punch, K. F. (2013). Introduction to social research: Quantitative and qualitative approaches. London: Sage.

Salmivalli, C., Karna, A. & Poskiparta, E. 2011. Contrarrestar el acoso escolar en Finlandia: El programa KiVa y sus efectos en las diferentes formas de acoso. International *Journal of Behavioral Development,* 35, 405–411.

Suler, J. (2004). The Online Disinhibition Effect. *CyberPsychology y Behavior*, 7(3), 321–326.

Tomer, V. (2021). Laws and Concerns regarding Cyber-Bullying in India. *Int'l JL Mgmt. & Human*, 4, 39-73.

Tueros, C. (2018). De trol a trolear: Neologismos coloquiales en el habla castellana. *Boletín de la Academia Peruana de la Lengua*, (64), 221-234.

Zhang, S. (2021). From flaming to incited crime: recognising cyberbullying on Chinese wechat account. *International Journal for the Semiotics of Law-Revue internationale de Sémiotique juridique*, 34(4), 1093-1116.

EXPERIENCIA DE AULA INCLUSIVA EN LA UNIVERSIDAD. INCLUSIÓN SOCIOEDUCATIVA Y PROMOCIÓN DE LA PARTICIPACIÓN CIUDADANA ENTRE ESTUDIANTES CON DISCAPACIDAD INTELECTUAL Y ESTUDIANTES DE TRABAJO SOCIAL Y EDUCACIÓN SOCIAL

TERESA AMEZCUA AGUILAR
Universidad de Jaén

DIEGO ORTEGA ALONSO
Universidad de Jaén

JAVIER CORTÉS MORENO
Universidad de Jaén

1. INTRODUCCIÓN

La innovación es un componente crucial para el crecimiento y desarrollo de cualquier sociedad. En la era de la globalización, marcada por vertiginosos cambios económicos, sociales, culturales y tecnológicos las sociedades requieren procesos eficientes de generación e implementación de ideas para adaptarse a las nuevas realidades en continua evolución y cambio. Para ello es necesario que los y las ciudadanas sean capaces de afrontar estos retos participando de manera eficiente en los procesos de transformación social, tomando parte como actores sociales activos de las decisiones que adopta la comunidad de la que forman parte.

En 2015 la Organización de Naciones Unidas promovió la firma de sus Estados Miembros de un plan para alcanzar 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) como parte de la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible. Los ODS son un requerimiento universal para la puesta en marcha de acciones que erradiquen la pobreza, protejan al planeta y mejore las vidas y las oportunidades de todas las personas. Cada uno de estos

objetivos está encaminado al logro de actuaciones en tres niveles de acción. A nivel mundial se pretende garantizar más recursos y soluciones más profundas para la consecución de los ODS; a nivel local busca la implementación de acciones que impliquen cambios en las políticas públicas, las normativas, los presupuestos y las instituciones locales para hacerlas capaces de utilizar los recursos disponibles de manera sostenible e innovadora; finalmente, se propone un nivel de acción por parte de las personas, como sociedad civil, y de las entidades e instituciones que la incorporan para desarrollar iniciativas movilizadoras de cambio y transformación social.

En este sentido, cabe preguntarse en qué medida desde el ámbito educativo se puede contribuir al fortalecimiento de sociedades capaces de afrontar las transformaciones sociales desde los parámetros ideológico-políticos de justicia social promovidos por las sociedades democráticas del siglo XXI. A este respecto, las universidades españolas han expresado su compromiso con la Agenda 2030 impulsando actuaciones que promueven la reducción de desigualdades en el marco de los Objetivos de Desarrollo Sostenible. Los jóvenes son un objetivo prioritario de atención en la Agenda 2030, pero también un activo como recurso humano de gran valía si cuentan con las oportunidades necesarias para desarrollar su potencial. No obstante, en este paso del compromiso a la acción se hace imprescindible asegurar no dejar a nadie atrás, incluyendo a todos y todas y garantizando el acceso a sus derechos. A este respecto, la inclusión educativa de los jóvenes con discapacidad intelectual en la Universidad es aún un reto a superar en el Espacio Europeo de Educación Superior.

1.1. Inclusión educativa

La inclusión educativa es una exigencia reclamada desde las instituciones internacionales como requisito para el ejercicio del derecho a la educación en condiciones de equidad y justicia social.

La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2003) define la educación inclusiva como "el proceso de identificar y responder a la diversidad de las necesidades de todos los estudiantes a través de la mayor participación en el

aprendizaje, las culturas y las comunidades, y reduciendo la exclusión en la educación". Se identifica la educación inclusiva como un derecho de todos y todas a recibir una educación de calidad, especialmente prestando atención a los grupos más vulnerables. En esta línea, la Convención de la Organización de las Naciones Unidas sobre los derechos de las personas con discapacidad (ONU, 2006) propugna la educación inclusiva como derecho, la diversidad como principio, la igualdad como mecanismo y la justicia como valor. Desde una perspectiva de inclusión educativa, los alumnos y alumnas con necesidades especiales de apoyo educativo deben tener acceso a la educación reglada, donde deben ser atendidos con estrategias pedagógicas centradas en el alumnado, de forma que se responda a sus necesidades. De este modo, se constata que la inclusión educativa proporciona mayores oportunidades para las personas, grupos y comunidades (UNESCO, 2016).

Para lograr una educación inclusiva la UNESCO (2021) señalaba la obligación de transformar las políticas, los sistemas educativos y los entornos de aprendizaje, con el objetivo de atender a la diversidad de personas que integran las comunidades educativas. Siguiendo estas directrices, los distintos gobiernos internacionales han ido regulando progresivamente sus sistemas educativos reconociendo la educación inclusiva como referencia clave para el desarrollo sostenible, al actuar como catalizador de la acción transformadora de la sociedad (CEPAL, 2021; UNESCO, 2021).

Desde una aproximación ideológico-conceptual la Agenda 2030 define el Objetivo de Desarrollo Sostenible 4 (UNESCO, 2020) poniendo el foco en el acceso igualitario a todos los niveles de enseñanza, incidiendo prioritariamente en las diferencias de género y en las personas con discapacidad.

1.2.1. Inclusión educativa de estudiantes con discapacidad intelectual en la universidad

Con el fin social de convertir la universidad en un espacio de convivencia y desarrollo humano, la Universidad de Jaén puso en marcha el programa UniverDI, cofinanciado por la Fundación ONCE y el Fondo Social Europeo (FSE) a través del Programa Operativo de Empleo Juvenil

(POEJ). Con este programa se promueve la integración socieoeducativa de jóvenes con discapacidad intelectual en la universidad, normalizando la diversidad funcional en la comunidad académica.

Desde el Programa UniverDI se oferta el "Certificado de Formación Universitaria en Personal de Apoyo a Empresas y Organizaciones". Esta titulación académica, que actualmente se encuentra en su tercera edición, está dirigida a jóvenes de entre 18 a 30 años con una discapacidad intelectual con un grado igual o superior al 33%. El objetivo principal del título es proporcionar formación universitaria integral y personalizada a jóvenes con discapacidad intelectual para mejorar su autonomía, su formación y su preparación laboral incrementando sus opciones de inserción laboral. Como fin último se busca fomentar el desarrollo de habilidades que les permitan participar como miembros de pleno derecho en su comunidad.

1.2. INNOVACIÓN DOCENTE

Siguiendo a Dunne y Martin (2006) la innovación docente se centra en tres pilares fundamentales: 1) desarrollo de procesos educativos que integran el razonamiento deductivo, inductivo y abductivo; 2) entender las limitaciones como situaciones favorables en lugar de barreras; y 3) fomentar la empatía para mejorar la comprensión de las perspectivas y necesidades de los y las estudiantes y para colaborar de manera más efectiva con los compañeros/as.

A diferencia de las formas tradicionales de enseñanza-aprendizaje, las metodologías de innovación docente se focalizan en incentivar una postura crítica en los estudiantes, enfatizando el "aprender a aprender a lo largo de la vida" (Bolívar, 2009). Para ello el Informe sobre Innovación de la docencia en las universidades andaluzas (CIDUA, 2005) proponen algunos principios básicos dirigidos a facilitar el aprendizaje del alumnado entre los que cabe señalar:

- Implicar de manera participativa a los y las estudiantes en actividades significativas de aprendizaje como pueden ser proyectos de intervención o actividades que faciliten el impulso de propuestas y de sus capacidades.

- Plantear inicialmente los objetivos que se persiguen, con el fin de que el alumnado comprenda la labor que debe desempeñar y lo que se espera de su trabajo.
- Fomentar las actividades cooperativas en las que se produzca un intercambio de conocimiento, argumentos y opiniones.
- Promover la metacognición a partir del diálogo, el discurso y el contraste con el profesorado y con otros compañeros/as.

Por otra parte, la educación en innovación requiere enfoques de aprendizaje experiencial útiles y novedosos para desarrollar las habilidades necesarias para los entornos del mundo real (Armstrong, 2016). La universidad debe promover en el alumnado no sólo su formación, sino también la capacidad de pensar permitiéndoles así el poder analizar, reflexionar y proponer soluciones a los diversos problemas que se plantean. (Alcas, Dedios y Martínez, 2022). Para ello se hace necesario dinamizar cada vez más los procesos de enseñanza-aprendizaje, logrando que el alumnado adopte un papel más activo y el docente se convierta poco a poco en una guía en el proceso del conocimiento y su posterior aplicación no sólo en el ámbito laboral sino también en la vida personal como miembros y agentes de cambio de la sociedad.

1.2.1. La innovación docente en el aula inclusiva

En el marco del Programa UniverDI, varios docentes de diferentes áreas de conocimiento que integran el profesorado del título, llevamos a cabo un proyecto de innovación docente consistente en la realización de "clases inclusivas" del alumnado con discapacidad intelectual de UniverDI en diferentes estudios de grado y postgrado.

El proyecto parte de la premisa de que la diversidad en el aula que se consigue con estas clases inclusivas favorece valores como la empatía y el respeto. Todo el alumnado tiene la oportunidad de aprender y poner en valor sus capacidades y potencialidades en clases donde el profesorado debe desarrollar estrategias flexibles y realizar las adaptaciones necesarias para la atención de todo el grupo en su diversidad. Así, estas clases enriquecen el proceso de aprendizaje tanto del alumnado de las

titulaciones de grado caracterizado por la "normatividad funcional" como el del alumnado de UniverDI con diversidad funcional intelectual. Este alumnado experimenta un aumento en su motivación por su formación y su futuro profesional a la vez que les permite crear vínculos sociales con alumnos/as de su misma edad. El alumnado de grado tiene la oportunidad de aprender su materia en unas sesiones de clase adaptadas a la diversidad.

En este capítulo se describe la planificación, implementación y resultados de una actividad de innovación docente para desarrollar contenidos relativos a la participación ciudadana y su significación como mecanismo de inclusión social bajo el paradigma del "Objetivo de Desarrollo Sostenible 4: Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos".

El carácter innovador de la actividad viene marcado por dos elementos diferenciadores: 1) el "aula inclusiva" como estructura del proceso de aprendizaje, y 2) la utilización de una metodología de aprendizaje cooperativo a través de técnicas de dinamización grupal.

2. OBJETIVOS

Esta actividad se plantea como una clase inclusiva entre el alumnado de tercer curso de los grados de Trabajo Social y Educación Social y el alumnado de segundo curso del programa UniverDI. Las asignaturas implicadas en los grados son Animación Sociocultural: acción comunitaria participativa y Trabajo Social, Animación Sociocultural y participación. La asignatura del Programa UniverDI es Estrategias de Comunicación. Lengua de Signos Española II.

La actividad tiene por objetivo general reflexionar sobre la participación y compromiso de los propios estudiantes como ciudadanos y ciudadanas en su comunidad.

Se pretende, asimismo, identificar diferentes formas de fomentar la propia implicación en los asuntos comunitarios y los procesos de toma de decisiones. Además, permite empatizar y reflexionar sobre las

oportunidades de participación de colectivos vulnerables, en este caso de los jóvenes con discapacidad intelectual.

2.1. OBJETIVOS ESPECÍFICOS

La actividad se dirige tanto a la consecución de objetivos curriculares como al desarrollo de competencias transversales.

En cuanto a los contenidos curriculares teóricos de la asignatura, con esta actividad se pretendía:

- Profundizar en el concepto y alcance de la participación ciudadana como elemento constitutivo de las sociedades democráticas
- Conocer los niveles de participación ciudadana
- Reflexionar sobre las oportunidades de participación de los colectivos vulnerables
- Promover la reflexión y el análisis sobre el papel de los jóvenes en la comunidad

Respecto al desarrollo de competencias transversales los objetivos se centraron en:

- Concienciar sobre sus opciones de ejercer su autonomía desde el empoderamiento
- Fomentar la empatía entre todas y todas
- Fomentar la inclusión del alumnado con discapacidad intelectual
- Aumentar la autoestima del alumnado con discapacidad intelectual
- Mejorar la calidad de vida de todos y todas

3. METODOLOGÍA

Desde la literatura científica la inclusión educativa se ha planteado a partir de diferentes aproximaciones. Algunos enfoques abordan la relevancia de la capacitación docente (Yada y Savolainen, 2017; Van

Mieghem, Verschueren, Petry y Struyf, 2020), otros se centran en las variables individuales y la atención centrada en la persona (González, 2018; Amezcua y Amezcua, 2018), desde otra perspectiva se estudia la relevancia de los factores contextuales y culturales en los niveles de inclusión educativa (Muyor, Fuentes, De-la-Fuente y Amezcua, 2021), el derecho al acceso a la Universidad y en las prácticas educativas (Palacios, 2019) o la accesibilidad de las instituciones educativas (Collins, Azmat y Rentsch-Ler, 2019). También adquieren relevancia factores relativos a la convivencia educativa inclusiva como los estereotipos y prejuicios, (Moriña, 2017; Florian, 2019; Krischler y Pit-ten Cate, 2019) en los que la empatía juega un papel decisorio en las oportunidades de inclusión educativa del alumnado con discapacidad.

Esta última aproximación es la que sustenta la actividad realizada, en la convicción de que la inclusión educativa del alumnado con discapacidad intelectual en el aula general de las asignaturas de grado fomentará la empatía del alumnado de grado hacia las personas con discapacidad intelectual. El trabajo cooperativo entre los y las estudiantes de grado y los y las estudiantes de UniverDI permitirá la ruptura de estereotipos y prejuicios existentes en nuestras sociedades en las que la normatividad funcional es considerada requisito de éxito sociolaboral.

La metodología docente empleada combina el aprendizaje cooperativo (AC) y el taller de dinamización grupal (TDG). Estos métodos se orientan hacia la asunción de un rol activo del alumnado y a adaptar los ritmos y tipos de aprendizaje a las necesidades diversas de los estudiantes. Ovejero (2013) señala que el aprendizaje cooperativo es "todo aprendizaje en grupo que cumpla al menos estos cinco requisitos: interacción cara a cara, interdependencia positiva, responsabilidad individual, heterogeneidad grupal e igualdad de estatus" (p.3)

3.1. PROCEDIMIENTO

Con una metodología de aprendizaje colaborativo se utilizan tres técnicas de dinamización grupal para desarrollar contenidos relativos a la participación ciudadana y su significación como mecanismo de inclusión social. Se parte de una conceptualización de participación ciudadana como un proceso abierto transformativo en el que se llevan a cabo

actuaciones individuales, colectivas e institucionales específicas orientadas a capacitar y aumentar el poder de la ciudadanía e impulsar su papel en el fortalecimiento del desarrollo comunitario.

En cuanto al procedimiento de trabajo, se plantea en tres sesiones con la implementación consecutiva de tres técnicas grupales.

3.1.1. Sesión 1. Aproximación conceptual a la participación ciudadana.

La sesión 1 se centra en realizar una aproximación conceptual a los contenidos curriculares del tema "Niveles de participación ciudadana" impartido en ambas asignaturas de grado y que consideramos un con-tenido de carácter transversal para cualquier titulación por su relación con el ejercicio del derecho de ciudadanía a través de la participación en la toma de decisiones de los asuntos públicos.

Para ello se utiliza la técnica de dinamización grupal para el debate y la reflexión "Phillips 6x6". Se trata de una dinámica grupal útil para introducirnos en la materia de aprendizaje ya que permite la autoevaluación de la precognición de los contenidos a trabajar. A continuación, se detalla el procedimiento seguido:

Técnica de debate y reflexión Phillips 6x6

1. Objetivos curriculares:

– Preparar para el abordaje de los contenidos teóricos

– Reflexionar y autoevaluar los conocimientos previos sobre la materia

– Clarificar los conceptos "participación ciudadana" y "compromiso cívico"; "ciudadanía inclusiva" y "ciudadanía activa"; "democracia representativa"; "democracia directa" y "democracia deliberativa"

2. Objetivos transversales

– Estimular el razonamiento y la capacidad de análisis crítico

- Fomentar la intercomunicación, el trabajo colectivo, la comprensión y la tolerancia.
- Promover el intercambio informal de ideas e información sobre los conceptos de democracia y participación
- Ayudar a superar prejuicios e ideas preconcebidas.
- Fomentar la empatía
- Objetivos operativos
- Facilitar el contacto inicial entre los dos grupos de estudiantes
- Promover las interacciones con miembros del otro grupo de clase
- Descomponer el grupo en otros más pequeños en los que se den mejores condiciones para que la participación sea mayor.
- Crear equipos de trabajo heterogéneos

3. Procedimiento:

- Fase 1. Tras presentar brevemente los contenidos del tema se propone al alumnado la realización de un debate grupal en torno a las preguntas ¿Qué es la democracia? y ¿Qué es la participación ciudadana?
- Fase 2. Organización: dividir el grupo en subgrupos de 6 personas que discuten un tema durante 6 minutos (en este caso se emplearán 10 minutos y el número de variará entre 6 y 8 dependiendo del número de participantes). Cada grupo nombra un/a coordinador/a (que controla el tiempo) y un secretario/a (que anota las conclusiones para exponerlas en grupo grande.

***FIGURA 1**. Primera aproximación a los contenidos curriculares y toma de contacto de los grupos en el aula inclusiva*

Fuente: Elaboración propia

- Fase 3. Producción: Cada miembro expone sus ideas en más o menos un minuto, se discute luego lo expuesto y se busca el acuerdo el secretario/a anota las conclusiones/opiniones

- Fase 4: Análisis y retroalimentación: Los subgrupos se unen en gran grupo y cada secretario/a expone brevemente las conclusiones/opiniones (también discrepancias o diferencias de punto de vista). Dividiendo la pizarra en dos mitades, se apunta en una mitad de la pizarra la síntesis de los informes presentados mientras la docente estimula el debate para la clarificación de conceptos, creando junto con el alumnado un mapa conceptual de los contenidos tratados.

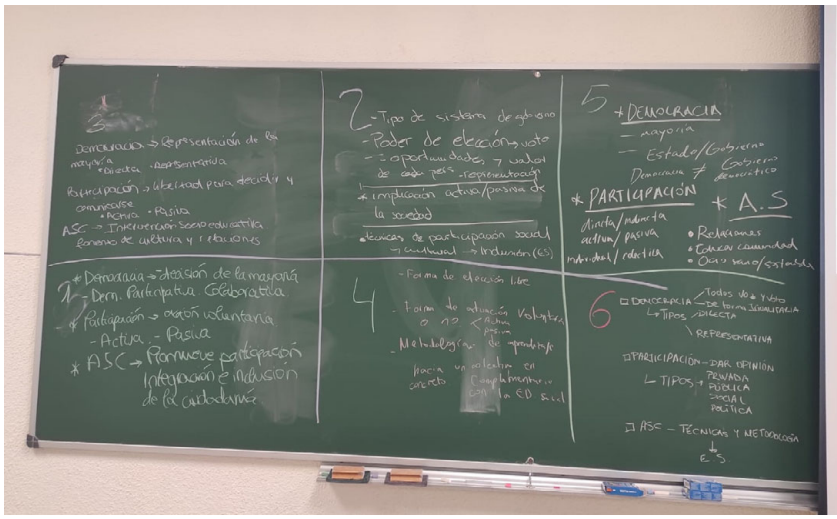
FIGURA 2. *Primera aproximación a los contenidos curriculares y toma de contacto de los grupos en el aula inclusiva*

Fuente: Elaboración propia

FIGURA 3. *Puesta en común*

– Fase 5. Evaluación y conclusiones: Se toma una fotografía de la pizarra que sirve como resumen general de los contenidos tratados y que se compartió en la Wiki Colaborativa de la asignatura en la plataforma de docencia virtual.

FIGURA 4. *Conclusiones de la primera sesión*



Fuente: Elaboración propia

3.1.2. Sesión 2. Experiencias vivenciales de participación ciudadana.

Durante esta segunda sesión se profundiza en los contenidos de la participación ciudadana reflexionando sobre su sentido para una ciudadanía inclusiva. Para ello se parte del esquema conceptual de la "escalera de la participación" de Sherry Arnestein (1963) sobre los distintos niveles de participación y las opciones que las estructuras socioculturales y contextuales ofrecen para participar en igualdad de oportunidades. La escalera de la participación de Arnstein ofrece no sólo un fundamento teórico a las formas de participación en comunidad, sino que, por su carácter de esquema gráfico-visual (ver figura 5), es también un recurso didáctico de gran utilidad para facilitar el proceso de comprensión de todos y todas, siendo especialmente útil para una mejor comprensión de conceptos relativamente abstractos para el alumnado con discapacidad intelectual

como son los niveles de participación y la distinción entre participación plena, participación simbólica y pseudoparticipación.

FIGURA 5. *Escalera de la participación y los niveles de poder ciudadano*

Fuente: Elaboración propia

Para ello se utiliza la técnica de dinamización grupal del "Role Playing". A partir del dibujo de la escalera de la participación se plantea al alumnado reflexionar sobre las diferentes formas y niveles de participar en los asuntos de la comunidad.

Técnica Role playing

1. Objetivos curriculares:
   - Reflexionar sobre las formas y niveles la participación
   - Sintetizar y profundizar en los conflictos, identificando presiones y posibles influencias en la propia perspectiva y actuación.
   - Proporcionar a las participantes oportunidades de desarrollar su comprensión al ponerse en el lugar de otro.
   - Desarrollar el aprendizaje cooperativo.
2. Objetivos transversales
   - Estimular la reflexión, la capacidad de análisis crítico, la intercomunicación, el trabajo colectivo, la comprensión y la tolerancia.
   - Proporcionar al alumnado oportunidades de desarrollar su comprensión al ponerse en el lugar de otro.
   - Ayudar a superar prejuicios e ideas preconcebidas.
3. Objetivos operativos
   - Promover las interacciones con miembros del otro grupo de clase
   - Descomponer el grupo en otros más pequeños en los que se den mejores condiciones para que la participación sea mayor.
   - Crear equipos de trabajo heterogéneos
4. Procedimiento:
   - Organización: Se divide el grupo en ocho grupos pequeños. Se asigna un escalón de la escalera de la participación a cada grupo y se les pide que preparen un breve juego de rol de 2 o 3 minutos para ilustrar el escalón que se les ha asignado

– Fase 1: Los estudiantes, en el equipo de trabajo, reflexionan y analizan los diferentes niveles de participación a través de un role playing, en el que identifican, guionizan y escenifican ejemplos de cada uno de los escalones de la escalera de la participación de Arnstein.

FIGURA 6. *Escenificación de los juegos de rol*

Fuente: Elaboración propia

– Fase 2. Cada grupo presenta su juego de rol por turnos, dando la oportunidad de hacer preguntas o comentarios entre los distintos juegos de rol para clarificar

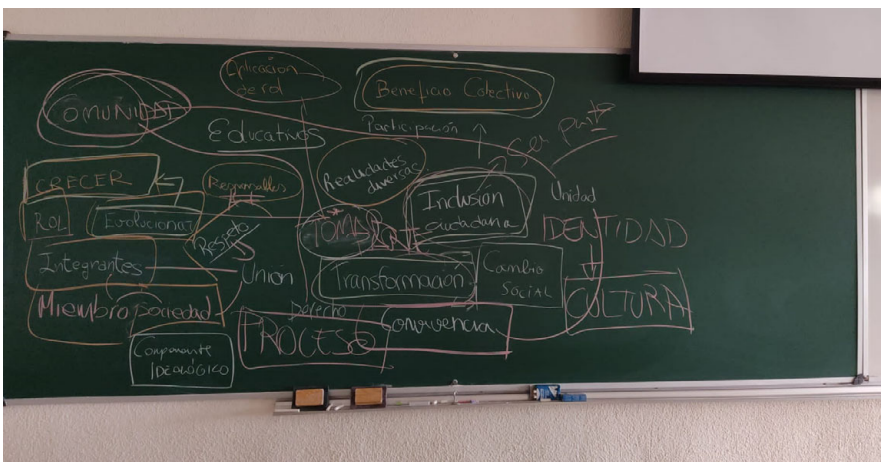
– Fase 3. Se debate en gran grupo sobre los niveles de participación representados y su identificación o no con situaciones experienciadas o no por los estudiantes

FIGURA 7. *Debate grupal.*

Fuente: Elaboración propia

– Fase de evaluación y conclusiones: Fotografía de la pizarra compartida en la Wiki Colaborativa en la que se expresan las principales ideas-fuerza extraídas.

FIGURA 8. *Ideas-fuerza sobre la participación ciudadana*



Fuente: Elaboración propia

3.1.3. Sesión 3. ¿Cómo participar en la comunidad? Reflexiones y propuestas.

En esta tercera y última sesión de la actividad los y las estudiantes reflexionan sobre su propia participación en su comunidad y en aquellos obstáculos o "barreras" que dificultan o impiden que suban por la escalera provocando la no participación o una pseudoparticipación en los asustos públicos que les afectan, y en los aquellos factores facilitadores o "impulsores" que ayudan a subir por la escalera hacia una participacipación plena. Para ello se lleva a cabo la técnica de reflexión y debate "brainwalking" una variante de la técnica de lluvia de ideas o brainstorming.

Técnica Brainwalking 3-12-3 (30 minutos)

Con esta última dinámica grupal los estudiantes realizan un diagnóstico colaborativo sobre los factores que promueven la participación ciudadana y las barreras que la limitan, realizando propuestas de actuación para fomentar el activismo y compromiso ciudadano con su comunidad.

1. Objetivo curricular

– Analizar, clarificar y modificar actitudes hacia la participación ciudadana

2. Objetivos transversales

– Reflexionar y estimular la autocrítica

– Reflexionar y discutir las maneras de aumentar la propia participación en la comunidad local

– Contrastar y relativizar el propio punto de vista con el de las otras posturas implicadas.

3. Procedimiento:

– Individualmente se identifican ejemplos de su propia vida de los 8 escalones de la participación (3 minutos).

– En grupos pequeños se discuten estos ejemplos e intentan identificar las *barreras* que dificultan o impiden que suban por la

escalera y los *impulsores* (factores facilitadores) que ayudan a subir por la escalera. Deben escribir cada idea en un "post-it" (12 minutos)

– En sesión plenaria se pide a los grupos que peguen en la pared los *post-it* en dos columnas: *barreras* y *facilitadores.* A continuación, las dos columnas se subdividen en los títulos "poder" y "no poder" como dos subgrupos y se pide a los estudiantes-que ubiquen los *carteles* consecuentemente dependiendo de si tiene capacidad de controlar esos factores o si son factores externos que están fuera de su control (3 minutos)

– Evaluación: reflexión, debate, conclusiones y evaluación final

FIGURA 9. *Trabajo en pequeño grupo para identificar las principales barreras e impulsores de la participación ciudadana de los y las estudiantes desde su experiencia vital*

Fuente: Elaboración propia

FIGURA 10. *Puesta en común y reflexión final*

Fuente: Elaboración propia

4. RESULTADOS

A continuación, se sintetiza el impacto en cuanto a competencias desarrolladas y beneficios obtenidos para los y las estudiantes en las sesiones realizadas como aula inclusiva y que son discutidas en el siguiente apartado. Se subdividen en función de si se han desarrollado en ambos grupos de estudiantes (estudiantes de grado y estudiantes de UniverDI) o especialmente en uno de ellos.

a. Todos los grupos

- Aprender los contenidos teóricos, el concepto y alcance de la participación ciudadana como elemento constitutivo de las sociedades democráticas
- Conocer los niveles de participación ciudadana
- Reflexionar sobre las oportunidades de participación de los colectivos vulnerables
- Reflexionar y analizar el papel de los jóvenes en la comunidad

b. Grupo UniverDi

- Inclusión educativa del alumnado con discapacidad intelectual en el aula generalista de grado
- Aumento de la autoestima del alumnado con discapacidad intelectual
- Aumento de las oportunidades de relación social con otros jóvenes
- Mejora de su calidad de vida y bienestar subjetivo

c. Grupos de Grado

- Ruptura de estereotipos y prejuicios sobre las personas con discapacidad intelectual.
- Desarrollo de competencias profesionales relacionales y comunicativas con las personas con diversidad funcional
- Concienciación de que el aprendizaje cooperativo permite la participación igualitaria de todas las personas con independencia de sus capacidades
- Aprendizaje de la implementación de técnicas de dinamización grupal inclusivas

5. DISCUSIÓN

El aula inclusiva planteada cumple con los requisitos señalados por Ovejero (2013), ya que:

1. Se produce una interacción cara a cara. Es una oportunidad para los y las estudiantes de grado de contactar con los y las estudiantes de UniverDI
2. Se produce una interdependencia positiva, en el sentido de Johnson, Johnson y Holubec (1999) al promover la necesidad de que los miembros del grupo tengan que trabajar juntos para realizar las tareas asignadas.

3. Se ha desarrollado la responsabilidad individual, ya que, como señala Slavin (1983), al trabajar por tareas en grupos pequeños se promueve una actitud más proactiva del estudiante, reduciendo así el efecto de "dilución de la responsabilidad"

4. La heterogeneidad grupal se ha conformado tanto por la conjunción de las diferentes disciplinas académicas y profesionales como por el desarrollo de actividades conjuntas en equipos de trabajo mixtos conformados por estudiantes con y sin discapacidad intelectual.

5. La actividad ha propiciado una igualdad de estatus en el sentido de se proporciona una experiencia inclusiva a los miembros de cada grupo (estudiantes de grado y estudiantes de UniverDI) en el desarrollo de las tareas, con la asunción de roles como pares.

En cuanto a los objetivos curriculares, ambos grupos, estudiantes de grado y estudiantes de UniverDI, han logrado un mayor conocimiento sobre los contenidos teóricos del tema como son la democracia, los procesos de toma de decisiones en democracia y la participación ciudadana como vehículo de posicionamiento de los asuntos de la comunidad en la agenda de los decisores políticos.

En cuanto a los objetivos transversales, todas y todos han reflexionado sobre su propio papel como miembros de la sociedad civil en la construcción de su comunidad, lográndose una toma de conciencia sobre sus opciones formar parte de los procesos de toma de decisiones en los asuntos de la comunidad, así como de que tienen derecho a formar parte de estos procesos desde su autonomía como ciudadanos y ciudadanas de pleno derecho ejerciendo un activismo desde el empoderamiento.

En relación a los resultados obtenidos de manera diferenciada por los dos grupos de estudiantes, como resultados explícitamente positivos para el alumnado de UniverDI, se ha fomentado la empatía y la inclusión del alumnado con discapacidad intelectual en el aula generalista universitaria. De este modo, se ha logrado aumentar la autoestima del alumnado con discapacidad intelectual al aprender de manera cooperativa

con el alumnado de grado en igualdad de condiciones educativas. Todo ello ha proporcionado una mejora de su calidad de vida

Por la parte que respecta al alumnado de grado, la interacción y el trabajo cooperativo ha facilitado la ruptura de estereotipos y prejuicios sobre las personas con discapacidad intelectual. Además, los y las estudiantes han podido adquirir una serie de competencias que podrán aplicar en su futuro desempeño profesional como Trabajadores/as y Educadores/as sociales entendiendo la necesidad de adaptar los contenidos y recursos en sus futuras intervenciones socioeducativas buscando que sus proyectos sean inclusivos a través de la generación de procesos participativos en la toma de decisiones comunitarias. Por otra parte, han podido constatar el potencial inclusivo de la metodología de animación sociocultural y el uso estratégico de técnicas de dinamización grupal.

6. CONCLUSIONES

La consecución de una educación inclusiva, equitativa y de calidad propugnada por la Agenda 2030 en el Objetivo de Desarrollo Sostenible 4 requiere promover acciones desde todos los niveles educativos orientadas a la eliminación de desigualdades. La inclusión educativa debe atender a la diversidad en todos sus niveles, incluida la educación superior, acentuando la atención en aquellos colectivos más vulnerables. En este sentido en este capítulo evidenciamos como la inclusión educativa entre jóvenes con discapacidad intelectual y jóvenes estudiantes de grado puede ser un mecanismo reductor de desigualdades y generador de ciudadanía activa. El aprendizaje cooperativo con equipos de trabajo heterogéneos evidencia que es posible la participación ciudadana igualitaria de todas las personas con independencia de sus capacidades en cualquier actuación si esta se lleva a cabo desde una perspectiva inclusiva.

La experiencia de aula inclusiva descrita ha sido un catalizador tanto para el alumnado de grado como para el alumnado con discapacidad intelectual y para los docentes. Como experiencia vital, facilitar la interacción con personas con discapacidad intelectual permite la superación de prejuicios y estereotipos a través de la empatía generada desde del conocimiento personal. Esta comprensión mutua es importante para la

ciudadanía en general, pero especialmente relevante para los y las estudiantes que en un futuro han de realizar intervenciones sociales con colectivos vulnerables. El alumnado de titulaciones directamente dirigidas a la mejora de las condiciones de vida de las personas percibe esta experiencia como un anticipo de su labor profesional, proporcionándoles seguridad y confianza en sus capacidades para el desempeño profesional, siendo un elemento motivador para la continuación en sus estudios y su horizonte en la vida laboral.

Por su parte, las personas con discapacidad intelectual tienen derecho a tener oportunidades de sentirse miembros de la comunidad en igualdad de condiciones. La segregación para las personas con discapacidad intelectual no se produce únicamente en el ámbito de la educación superior. Los jóvenes con discapacidad intelectual tienen pocas oportunidades de compartir experiencias vitales con otros jóvenes. La universidad debe ser un espacio para todas y todos adquiriendo toda su plenitud con la inclusión educativa.

Con estas y otras muchas iniciativas innovadoras, la universidad ha comenzado a trabajar por una comunidad educativa inclusiva que responda al derecho de todos y todas a formarnos en igualdad de condiciones. Sigamos trabajando para la igualdad.

8. REFERENCIAS

Arnstein, S. R. (1969). A ladder of citizen participation. Journal of the American Institute of planners, 35(4), 216-224.

Alcas, F., Dedios, E., y Martínez, A. L. (2022). Innovative teaching. In Innovative teaching in higher education. (pp. 33-57). UCSP Chile.

Amezcua, T. y Amezcua, P. (2018). Contextos inclusivos: el reconocimiento de la lengua de signos como derecho de las personas con diversidad funcional. Index. comunicación: Revista científica en el ámbito de la Comunicación Aplicada, 8(1), 123-148.

Armstrong, C. E. (2016). Teaching innovation through empathy: Design thinking in the undergraduate business classroom. Management Teaching Review, 1(3), 164-169.

Bolívar, A. (2009). Aprender a aprender a lo largo de la vida. Multiárea. Revista de Didáctica, 4, 63-96.

CEPAL. (2021). Construir un futuro mejor: Acciones para fortalecer la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible. Cuarto Informe Sobre el Progreso y los Desafíos Regionales de la Agenda 2030 Para el Desarrollo Sostenible en América Latina y el Caribe. LC/FDS.4/3/Rev.1. UN; Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL).

CIDUA (ed.) (2005). Informe sobre innovación de la docencia en las universidades Andaluzas. Málaga: Comisión para la Innovación de la Docencia en las Universidades Andaluzas

Collins, A., Azmat, F., y Rentschler, R. (2019). 'Bringing everyone on the same journey': revisiting inclusion in higher education. Studies in Higher Education, 44(8), 1475-1487. doi.org/10.1080/03075079.2018.1450852

Dunne, D., y Martin, R. (2006). Design thinking and how it will change management education: An interview and discussion. Academy of Management Learning and Education, 5, 512-523.

Florian, L. (2019). On the necessary co-existence of special and inclusive education. International Journal of Inclusive Education, 23(7-8), 691-704. doi.org/10.1080/13603116.2019.1622801

González, I. (2018). Atención centrada en la persona (ACP): buenas prácticas en un centro de atención de menores con necesidades de apoyo (CAM Xiquets). Documentos de trabajo social: Revista de trabajo y acción social, 61, 315-330.

Hockings, C. (2005). Removing the barriers? A study of the conditions affecting teaching innovation. Teaching in Higher Education, 10(3), 313-326. doi.org/10.1080/13562510500122149

Johnson, D. W., Johnson, R. T., y Holubec, E. J. (1999). El aprendizaje cooperativo en el aula. Barcelona: Paidós.

Krischler, M., y Pit-ten Cate, I. M. (2019). Pre-and in-service teachers' attitudes toward students with learning difficulties and challenging behavior. Frontiers in Psychology, 10, 327. doi.org/10.3389/fpsyg.2019.00327

Moriña, A. (2017). Inclusive education in higher education: challenges and opportunities. European Journal of Special Needs Education, 32(1), 3-17. doi.org/10.1080/08856257.2016.1254964

Muyor-Rodríguez, J.; Fuentes-Gutiérrez, V.; De la Fuente-Robles, Y.M.; Amezcua-Aguilar, T. (2021). Inclusive University Education in Bolivia: The Actors and Their Discourses. Sustainability, 13, 10818. doi.org/10.3390/su131910818

Ovejero, A. (2013). Utilidad del aprendizaje cooperativo/colaborativo en el ámbito universitario. Ponencia presentada en el IV Congreso Internacional UNIVEST 2013. Recuperada de: https://bit.ly/3IAoMDW

ONU (2006). Convención de la Organización de las Naciones Unidas sobre los de-rechos de las personas con discapacidad. ONU

Palacios, A. (2019). Perspectiva de discapacidad y derechos humanos en el contexto de una educación superior inclusiva. Pensar-Revista de Ciências Jurídicas, 24(4). 1-13. doi.org/10.5020/2317-2150.2019.10225

Slavin, R. E. (1983). Cooperative learning. New York, NY: Longman

Terzieva, L., van Dam, A., & Adrián, M. M. (2022). European polices and instruments for teaching and learning with innovative component in higher education. In Innovative teaching in higher education. (pp. 192-206). UCSP Chile.

UNESCO (2003). Vencer la exclusión a través de aproximaciones inclusivas en la educación: Un reto y una visión. Disponible en: www.unesco.org/es

UNESCO. (2016). Education 2030: Incheon Declaration and Framework for Action for the Implementation of Sustainable Development Goal 4: Ensure Inclusive and Equitable Quality Education. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, and Promote Lifelong Learning Opportunities for All. ED-2016/WS/28. UNESCO.

UNESCO. (2020). Liderar la consecución del ODS 4 – Educación 2030. Coordinar las acciones con mira a la realización de las diez metas del Objetivo de Desarrollo Sostenible para la Educación. Disponible en: http://bit.ly/3GQ13hz

UNESCO. (2021a). Respuesta Inclusiva al COVID-19 con Perspectiva de Discapacidad en Latinoamérica y el Caribe. Buenas Prácticas y Propuestas de Acción. Francia: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). Disponible en: http://bit.ly/3WYbVQi

UNESCO. (2021b). Central and Eastern Europe, the Caucasus and Central Asia. Inclusion and Education: All Means All. Global Education Monitoring Report. Paris: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, UNESCO.

Liderar el ODS 4. Educación 2030

Van Mieghem, A., Verschueren, K., Petry, K., y Struyf, E. (2020). An analysis of research on inclusive education: a systematic search and meta review. International Journal of Inclusive Education, 24(6), 675-689. doi.org/10.1080/13603116.2018.1482012

Yada, A., y Savolainen, H. (2017). Japanese in-service teachers' attitudes toward inclusive education and self-efficacy for inclusive practices. Teaching and Teacher Education, 64, 222-229. doi.org/10.1016/j.tate.2017.02.005

RELACIÓN DE LA CREDIBILIDAD DOCENTE CON LA SATISFACCIÓN ACADÉMICA DE LOS ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS

MANUEL DE-BESA GUTIÉRREZ
Universidad de Cádiz

FACUNDO FROMENT
Universidad de Extremadura

ALFONSO J. GARCÍA GONZÁLEZ
Universidad de Sevilla

1. INTRODUCCIÓN

Las percepciones que tienen los estudiantes sobre las conductas de los docentes en la clase han adquirido gran relevancia en el ámbito de la investigación educativa en relación a las interacciones entre el profesorado y el alumnado (Xie & Derakhshan, 2021). En este sentido, diversas investigaciones destacan que las relaciones positivas entre el profesorado y el alumnado potencian el aprendizaje del estudiantado (Awoniyi & Butakor, 2021; Chamizo-Nieto et al., 2021; Paschal & Mkulu, 2021; Pervin et al., 2021), constituyendo las percepciones de los estudiantes sobre la credibilidad docente uno de los factores más importantes dentro del desarrollo y mantenimiento de relaciones positivas entre ambos agentes (Glascock & Ruggiero, 2006).

La credibilidad docente supone la variable de mayor relevancia en las percepciones del alumnado sobre el profesorado (McCroskey et al., 2004) y se define como la percepción del estudiante acerca de si el profesor o profesora es creíble o no (McCroskey, 1992). McCroskey & Teven (1999) establecen tres dimensiones al definir el carácter multidimensional del constructo credibilidad docente: competencia, buena voluntad y confianza. Por una parte, la dimensión competencia hace referencia a la percepción sobre el conocimiento o dominio de la asignatura

que imparte el docente, el cual es percibido como una persona cualificada, experta e inteligente. Por otro lado, la dimensión buena voluntad indica la percepción sobre el interés que muestra el docente por el bienestar del alumnado, siendo los docentes considerados como personas empáticas, comprensibles y que tienen en consideración las preocupaciones del estudiantado. Por último, la dimensión confianza se refiere a la percepción de la bondad y fiabilidad del docente hacia los estudiantes, siendo los docentes percibidos como personas honestas, sinceras y fiables (Teven & McCroskey, 1997).

Distintos estudios destacan la importante influencia de la credibilidad docente en el proceso de enseñanza-aprendizaje dentro del contexto universitario (Finn et al., 2009; Froment et al., 2020). A este respecto, varias investigaciones establecen que la credibilidad docente incide, entre otras, en la satisfacción académica del alumnado (Gaffney & Gaffney, 2016; Zhu & Anagondahalli, 2018). Según Inzunza et al. (2015), la satisfacción académica consiste en la evaluación que realiza el estudiante sobre sus resultados académicos. Recientemente, Figuera et al. (2022) la han definido como la autoevaluación que realiza el estudiante de acuerdo a sus experiencias académicas, en relación a sus aspiraciones y logros. Por lo tanto, se trata de una variable relevante en el estudio del contexto universitario ya que se encuentra asociada con el bienestar, la adaptación, la permanencia y el éxito académico de los estudiantes (Lent et al., 2007). Del mismo modo, la satisfacción académica del alumnado se halla influenciada, en cierta medida, por la forma en la que los docentes se comportan en el aula (Gruber et al., 2012). En estas líneas, Froment & de-Besa (2022) encontraron que las percepciones de los estudiantes sobre la credibilidad docente tienen un efecto positivo sobre la satisfacción académica del alumnado universitario. En definitiva, los niveles de satisfacción académica de los estudiantes universitarios dependen en parte de que éstos perciban como creíbles a los docentes en sus prácticas educativas, por lo que es relevante continuar examinando la influencia de las percepciones del estudiantado sobre las conductas del profesorado en el proceso de enseñanza-aprendizaje (Myers et al., 2014).

2. OBJETIVOS

Aunque estudios previos han establecido una relación positiva entre las percepciones de los estudiantes sobre la credibilidad docente y su satisfacción académica, existe escasa literatura atendiendo a dicha temática en el contexto universitario español, por lo que este es el principal motivo para llevar a cabo la presente investigación. Como indican Tomás & Gutiérrez (2019) al respecto, es importante proseguir examinando las diversas variables que determinan la satisfacción académica de los estudiantes universitarios.

Así, el objetivo principal de este estudio consistió en analizar las percepciones de los estudiantes universitarios sobre la credibilidad docente y su relación con la satisfacción académica. De este objetivo general se desprenden los siguientes objetivos específicos: (1) analizar los niveles de percepción de la credibilidad docente por parte de los estudiantes universitarios; (2) examinar los niveles de satisfacción académica que presentan los estudiantes universitarios y (3) determinar si existe una asociación positiva entre las diferentes subescalas de credibilidad docente y la satisfacción académica del estudiantado universitario.

3. METODOLOGÍA

Para abordar el presente estudio se ha determinado utilizar una metodología cuantitativa de carácter transversal, basado en métodos descriptivos y correlaciones.

3.1. PARTICIPANTES

La muestra de participantes utilizada en el presente estudio se ha constituido por 487 estudiantes matriculados en las titulaciones universitarias de Educación Infantil y Educación Primaria de la Universidad de Cádiz. Se ha empleado un tipo de muestreo no probabilístico basado en criterios de accesibilidad. El 87.1% de los participantes eran mujeres y el 12.9% restante eran hombres, siendo la edad media de 20.8 (desviación típica=4.74).

3.2. INSTRUMENTOS

Credibilidad docente

Para estudiar la variable credibilidad docente se ha utilizado la versión española de la Escala de Credibilidad (Froment et al., 2019). Se trata de un cuestionario formado por 18 adjetivos bipolares, habiendo seis para cada subescala (Competencia, Buena Voluntad y Confianza). El propósito del instrumento es que los participantes indiquen su grado de acuerdo en una escala que va de 1 a 7. En este sentido, mientras más se acerque al número del adjetivo, mayor certeza habrá en la evaluación realizada. La fiabilidad del instrumento arroja valores de alfa de Cronbach de .87 para competencia, .89 para buena voluntad y .90 para confianza. La fiabilidad para la escala completa se situó en .94. Se llevó a cabo un análisis factorial confirmatorio estimando los parámetros a través del método de mínimos cuadrados no ponderados. La bondad de ajuste del modelo trifactorial queda avalada por los valores alcanzados en la raíz cuadrada media residual (RMR=.059), el índice de bondad de ajuste (GFI=,993), el índice de bondad de ajuste corregido (AGFI=.991), el índice de ajuste normalizado (NFI=.991) y el índice de ajuste relativo (RFI=.990). Todos estos valores satisfacen los niveles exigidos para considerar un buen ajuste del modelo (Byrne, 2016; Hu y Bentler, 1999). Los pesos factoriales de los ítems en cada uno de los factores se situaron entre .54 y .84 en el factor competencia, entre .60 y .86 para el factor buena voluntad, y entre .72 y .81 en el factor confianza.

Satisfacción académica

Para analizar la satisfacción académica de los estudiantes se ha optado por la Escala de Satisfacción Académica (Vergara-Morales et al., 2018). Se trata de un instrumento de un sólo factor y 7 ítems. Los valores de respuestas oscilan entre 1, que hace referencia a totalmente en desacuerdo y 7 a totalmente de acuerdo. La escala ha sido sometida a un análisis de fiabilidad obteniéndose un valor de alpha de Cronbach de .92. Se ha realizado el análisis factorial confirmatorio a través del método de estimación de mínimo cuadrados no ponderados obteniendo unos valores en los índices bondad de ajuste que han permitido validar

la estructura de la escala unifactorial (RMR=.085; GFI=.993; AGFI=.986; NFI=.990; RFI=.985).

3.3. PROCEDIMIENTO

Para la recogida de datos se contactó con profesorado que impartía asignaturas en los grados de educación de la Universidad de Cádiz. Una vez se confirmó el acceso, se le pidió al alumnado colaboración de manera voluntaria, explicándole la naturaleza del estudio y garantizandoles el anonimato y confidencialidad de sus respuestas. La aplicación del cuestionario tuvo lugar durante los meses enero y febrero de 2022, dentro de las aulas, empleando aproximadamente quince minutos. La realización de este estudio cuenta con la autorización de la Universidad de Cádiz, y se han aplicado los criterios establecidos por el Comité de Bioética, relativo a asegurar el respeto a la dignidad, integridad e identidad de los sujetos que participan en el estudio.

3.4. ANÁLISIS DE DATOS

Para atender a los dos primeros objetivos formulados se han calculado los estadísticos descriptivos media y desviación típica. Se invirtió los valores para los ítems negativos de la escala de credibilidad docente, con el objetivo de que una puntuación elevada exprese en todos los ítems una alta percepción de credibilidad docente entre los participantes. Para establecer las asociaciones entre la variable credibilidad docentes y satisfacción académica que persigue el tercer objetivo se ha optado por utilizar la correlación de Pearson. Para el tratamiento y el análisis de los datos se ha utilizado el software estadístico SPSS 23.

4. RESULTADOS

4.1. RESULTADOS DESCRIPTIVOS

Con respecto al primero de los objetivos del presente estudio, los resultados descriptivos muestran que los estudiantes universitarios de la Universidad de Cádiz tienen una percepción positiva de sus docentes en todas las subescalas de credibilidad docente (Tabla 1). Es en la subescala Competencia donde se encuentran las puntuaciones promedio más

elevadas por encima del valor 6. Concretamente oscilan entre 6.23 y 6.43 en una escala que va de 1 a 7. En este sentido, los participantes perciben a sus profesores como inteligentes, formados, expertos, informados, competentes y listos. Seguidamente, encontramos valores que oscilan entre 6.33 y 5.91 en los diferentes ítems de la subescala Confianza, percibiendo el alumnado a su profesorado como honestos, fiables, notables, morales, éticos y sinceros. Por último, en la subescala Buena Voluntad encontramos puntuaciones medias en los ítems que lo conforman entre los valores 5 y 6. Con respecto a los resultados hallados en esta subescala, los estudiantes perciben que son importantes para sus profesores, tienen en cuenta sus intereses y se preocupan por ellos, no son egocéntricos, son sensibles y comprensivos.

***TABLA 1**. Estadísticos descriptivos para la variable credibilidad docente*

	Media	**Desviación típica**
Global credibilidad docente	6.09	.81
Subescala Competencia	6.33	.72
Inteligente - Poco inteligente	6.23	.94
Poco formado - Formado	6.43	.91
Inexperto - Experto	6.26	.90
Informado - Desinformado	6.41	.93
Incompetente - Competente	6.36	.88
Listo - Poco listo	6.28	1.02
Subescala Buena voluntad	5.78	1.12
Le importo - No le importo	5.56	1.54
Tiene en cuenta mis intereses - No tiene en cuenta mis intereses	5.67	1.47
Egocéntrico - No egocéntrico	6.06	1.26
Se preocupa por mí - No se preocupa por mí	5.36	1.64
Insensible - Sensible	5.80	1.26
No comprensivo - Comprensivo	6.22	1.17
Subescala Confianza	6.17	.88
Honesto - Deshonesto	6.33	1.06
Poco fiable - Fiable	6.16	1.13
Honorable - Deshonroso	5.91	1.12
Moral - Inmoral	6.15	1.04
Poco ético - Ético	6.18	1.05
Falso - Sincero	6.32	1.06

Con respecto al resultado para la variable satisfacción académica correspondiente al segundo de los objetivos de estudio, se observa en la tabla 2 que en general, el alumnado matriculado en estudios universitarios de educación presenta niveles altos de satisfacción académica (M=6.02; D.T.=1.02). Si se tienen en cuenta las medias alcanzadas para los diferentes ítems, destacan con las puntuaciones más elevadas la satisfacción del alumnado por cursar la asignatura (M=6.32, DT= 1.18), el gusto por el aprendizaje interiorizado en clase (M=6.18, DT= 1.13) y el hecho sentirse cómodo con el ambiente educativo de clase (M=6.05, DT= 1.29), todos por encima del valor 6 en una escala que oscila entre 1 y 7.

Asimismo, con valores cercanos, aunque por debajo de 6, se encuentran afirmaciones relativas al disfrute de los estudiantes durante el transcurso de las clases (M=5.79, DT= 1.32) o cuando el docente utiliza estrategias para estimular cognitivamente (M=5.92, DT= 1.22). Asimismo, los estudiantes muestran satisfacción en cuanto a los contenidos transmitidos por el docente durante la clase (M=5.91, DT= 1.20). En general, los resultados muestran que los estudiantes se encuentran satisfechos con la experiencia que les brinda el docente durante el transcurso de la asignatura cursada (M=5.96, DT= 1.26).

***TABLA 2**. Estadísticos descriptivos para la variable satisfacción académica*

	Media	**Desviación típica**
Satisfacción global	6.02	1.02
Estoy satisfecho con la decisión de haber cursado esta asignatura	6.32	1.18
Me siento cómodo con el ambiente educativo generado en esta clase	6.05	1.29
Disfruto de esta clase la mayor parte del tiempo	5.79	1.32
En general estoy satisfecho con mi experiencia académica en esta clase	5.96	1.26
Disfruto cuando me estimulan intelectualmente en esta clase	5.92	1.22
Me entusiasman los contenidos transmitidos en esta clase	5.91	1.20
Me gusta lo que estoy aprendiendo en esta clase	6.18	1.13

Fuente: elaboración propia

4.2. RESULTADOS CORRELACIONALES

Los resultados relativos al tercero de los objetivos planteados en este estudio muestran asociaciones significativas entre las percepciones acerca de las conductas de los docentes y la satisfacción académica (p<.01). Atendiendo al grado de correlación, podemos observar en la tabla 3 que existen asociaciones medias y bajas. En función de los resultados obtenidos podemos afirmar que existe una tendencia baja o moderada a que mientras los estudiantes perciban a sus docentes más creíbles, mayor será el aumento de sus niveles de satisfacción académica. Las asociaciones más relevantes la encontramos con respecto a la subescala buena voluntad (r=.446, p<.01) y confianza (r=.432, p<.01). Es decir, los estudiantes perciben a sus docentes como interesados en el bienestar de su alumnado, bondadosos y fiables. Por último, aunque con una tendencia más baja (r=.388, p<.01), los estudiantes perciben que su profesorado posee conocimientos y domina la asignatura que imparten.

***TABLA 3**. Correlaciones entre credibilidad docente y satisfacción académica*

	Satisfacción académica
Credibilidad docente	.474**
Competencia	.388**
Buena voluntad	.446**
Confianza	.432**

**p<.01
Fuente: elaboración propia

5. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Los objetivos del presente estudio se centraron en analizar descriptivamente los niveles de percepción de la credibilidad docente y satisfacción académica que presentan los estudiantes universitarios y determinar si existe una relación positiva entre las diferentes subescalas de credibilidad docente y la satisfacción académica del estudiantado universitario.

Respecto al primer objetivo, los resultados obtenidos muestran que los estudiantes universitarios matriculados en estudios de educación de la Universidad de Cádiz tienen una percepción positiva de sus docentes a

nivel global y en todas las subescalas de credibilidad docente. Así, Froment et al. (2021) adaptan y validan una escala de motivación que obtiene propiedades psicométricas adecuadas para medir la motivación del alumnado universitario en relación con la credibilidad del docente y la percepción positiva que tiene sobre él/ella, siendo un factor predisponente la comunicación verbal y no verbal en proceso instruccional (Trad et al., 2014). Igualmente, los estudiantes universitarios de forma mayoritaria perciben como motivante y satisfactorio a la hora de afrontar un curso académico mantener una relación de respeto y amistad con el profesorado a través de las redes (Turan et al., 2020). Como en el presente estudio, hay otras investigaciones que encontraron niveles altos de credibilidad docente en entornos educativos tanto presenciales como virtuales (Jacobo, 2022; Vizcaíno-Verdú et al., 2020).

Atendiendo al segundo de los objetivos, se puede concluir que los estudiantes participantes en este estudio presentan niveles altos de satisfacción académica. Tacca et al. (2020) en su estudio, además de constatar un alto nivel de satisfacción en el estudiantado, comprueban que la satisfacción del estudiante en educación superior se relaciona con el nivel de inteligencia emocional mostrado por el docente, dándose una correlación positiva entre ambas variables. También hay estudios que plantean una batería de estrategias que fomentan de manera positiva la satisfacción del estudiantado, siendo las afectivo-emocionales las más relevantes donde se constató una elevada satisfacción (Hurtado-Palomino et al., 2021). Otros estudios comprobaron altos niveles de satisfacción académica en el alumnado en relación con variables escolares y personales (Rodríguez & López, 2019), con la educación virtual (Carhuaz, 2020), con los perfiles motivacionales del alumnado universitario (Vergara et al., 2019) o con el grado de autodeterminación que puede mostrar éste (Tomás & Gutiérrez, 2019).

Respecto al tercero de los objetivos de estudio, en el que se pretendía determinar la asociación entre la percepción de los estudiantes sobre la credibilidad de sus docentes y la satisfacción académica, se puede afirmar que existe una ligera tendencia a que, mientras los estudiantes perciban a sus docentes más creíbles, mayor será el aumento de sus niveles de satisfacción académica. Estos resultados coinciden con estudios

previos que identificaron la relación existente entre ambas variables (Figuera et al., 2022; Fin et al., 2009; Froment & de-Besa, 2022; Myers et al., 2014; Núñez & León, 2019; Tomás & Gutiérrez, 2014). Otros autores han centrado sus esfuerzos en demostrar cómo el desempeño académico realizado por los docentes universitarios influye directamente en el grado de satisfacción del estudiantado, de manera que un docente que se implica de manera eficiente y efectiva en la preparación de sus clases, atendiendo a las potenciales necesidades que puede precisar el alumnado, se corresponde con un alto grado de desempeño que, a su vez, se corresponde con una mayor satisfacción académica del estudiantado y, por ende, con una mayor implicación en su propio proceso de enseñanza-aprendizaje (Salanova et al., 2005). También hay estudios que establecen una relación positiva entre la credibilidad docente y la motivación del estudiantado universitario llegando a predecir la evaluación de los docentes universitarios (Froment et al., 2021).

En conclusión, podemos afirmar que los hallazgos del presente estudio vienen a reforzar la necesidad de que se desarrollen acciones formativas destinadas al profesorado universitario para que mejoren sus prácticas académicas y que proyecten una imagen más favorable hacia su estudiantado. Para ello, es necesario que se apueste por políticas universitarias que prioricen la formación continua del profesorado universitario en ámbitos relacionados con la manera de "exponerse" en el escenario educativo del aula o a través de medios tecnológicos como son las aulas virtuales.

El presente estudio también ofrece algunas limitaciones, sobre todo las relacionadas con los participantes, circunscritos todos a las titulaciones de Educación de la Universidad de Cádiz. Otra limitación se plantea en la naturaleza de los análisis realizados, de corte puramente cuantitativo, obviando el carácter cualitativo de las dimensiones tratadas (credibilidad, satisfacción, motivación, etc.). Por último, está demostrado que la satisfacción académica del alumnado no sólo es competida por la credibilidad que tiene sobre el docente, sino por otras variables como las estrategias de enseñanza que ponen en juego, las competencias psicosociales o las habilidades sociales que debe desplegar todo profesor/a a la hora de impartir sus clases.

Por tanto, como líneas futuras de investigación es necesario ampliar los estratos muestrales a otras titulaciones de los distintos ámbitos de conocimiento (científico, científico-tecnológico, ciencias sociales y jurídicas y humanístico) y en diferentes zonas geográficas del territorio nacional o internacional, donde la manera de abordar las enseñanzas universitarias pueda suponer diferentes formas de relación entre alumnado-profesorado. También es preciso abordar el análisis de la credibilidad docente en relación con la satisfacción del alumnado desde un punto de vista cualitativo, a través de técnicas como los grupos de discusión, la entrevista en profundidad o el estudio de casos. Finalmente, habrá que ampliar las variables de estudio que se relacionan tanto con la credibilidad docente como con la satisfacción del estudiantado. Esto es, es necesario abordar estas variables en relación con otras como las competencias psicosociales del docente, grado de innovación y mejora de los procesos educativos, empatía hacia el estudiante, etc.; y de parte del alumnado, grado de implicación en la materia, percepción del grado de practicidad de lo aprendido, valoración de la cercanía mostrada por el docente a la hora de impartir la materia, esfuerzo en la creación de un clima de confianza en las clases, grado de atención a las necesidades del estudiantado entre otras.

8. REFERENCIAS

Awoniyi, F. C., & Butakor, P. K. (2021). The role of teacher-student relationship on performance in mathematics of the eleventh graders in the Cape Coast metropolis: Critical friendship perspective. Cogent Education, 8(1), 1908690. https://doi.org/10.1080/2331186X.2021.1908690

Byrne, B. M. (2016). Structural equation modeling with AMOS. Basic concepts, applications, and programming. Routledge.

Carhuaz, E. O. (2020). Satisfacción académica de los estudiantes universitarios en el marco de la educación virtual. Revista Científica de Comunicación Social, (2), 16-24. https://bit.ly/3INT7iz

Chamizo-Nieto, M. T., Arrivillaga, C., Rey, L., & Extremera, N. (2021). The role of emotional intelligence, the teacher-student relationship, and flourishing on academic performance in adolescents: a moderated mediation study. Frontiers in Psychology, 12, 695067. https://dx.doi.org/10.3389/fpsyg.2021.695067

Figuera, P., Llanes, J., Torrado, M., Valls, R. G., & Buxarrais, M. R. (2022). Reasons for course selection and academic satisfaction among Master's degree students. Journal of Hispanic Higher Education, 21(3), 261-281. https://doi.org/10.1177/1538192720954573

Finn, A., Schrodt, P., Witt, P. L., Elledge, N., Jernberg, K. A., y Larson, L. M. (2009). A meta-analytical review of teacher credibility and its associations with teacher behaviors and student outcomes. Communication Education, 58(4), 516–537. https://doi.org/10.1080/03634520903131154

Froment, F., Bohórquez, M. R., & García, A. J. (2020). Credibilidad docente: Una revisión de la literatura. Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria, 32(1), 1–32. https://doi.org/10.14201/teri.20313

Froment, F., Bohórquez, M. R., & García, A. J. (2021). El impacto de la credibilidad docente y la motivación del estudiante en la evaluación de la docencia. Revista Española de Pedagogía, 79(280), 413-436. https://doi.org/10.22550/REP79-3-2021-03

Froment, F., & de-Besa, M. (2022). La predicción de la credibilidad docente sobre la motivación de los estudiantes: el compromiso y la satisfacción académica como variables mediadoras. Revista de Psicodidáctica, 27(2), 149-157. https://doi.org/10.1016/j.psicod.2022.04.003

Froment, F., García, A. J., Bohórquez, M. R., & Checa, I. (2021). Adaptación y validación en español de la escala de motivación estado en estudiantes universitarios. Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación Psicológica, 58(1), 117–126. https://doi.org/10.21865/RIDEP58.1.10

Froment, F., García, A. J., Bohórquez, M. R., & García-Jiménez, E. (2019). Adaptación y Validación en Español de la Escala de Credibilidad en Profesores Universitarios. Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación Psicológica, 51(2), 61–76. https://doi.org/10.21865/RIDEP51.2.05

Gaffney, J. D., & Gaffney, A. L. H. (2016). Student satisfaction in interactive engagement-based physics classes. Physical Review Physics Education Research, 12(2), 1–17. https://doi.org/10.1103/PhysRevPhysEducRes.12.020125

Glascock, J., & Ruggiero, T. E. (2006). The relationship of ethnicity and sex to professor credibility at a culturally diverse university. Communication Education, 55(2), 197-207. https://doi.org/10.1080/03634520600566165

Gruber, T., Lowrie, A., Brodowsky, G. H., Reppel, A. E., Voss, R., & Chowdhury, I. N. (2012). Investigating the influence of professor characteristics on student satisfaction and dissatisfaction: A comparative study. Journal of Marketing Education, 34(2), 165–178. https://doi.org/10.1177/0273475312450385

Hu, L. T., & Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal, 6(1), 1–55. https://doi.org/10.1080/10705519909540118

Hurtado-Palomino, A., Merma-Valverde, W., Ccorisapra-Quintana, F. D. M., Lazo-Cerón, Y., & Boza-Salas, K. (2021). Estrategias de enseñanza docente en la satisfacción académica de los estudiantes universitarios. Comuni@cción, 12(3), 217-228. http://dx.doi.org/10.33595/2226-1478.12.3.559

Inzunza, B., Ortiz, L., Pérez, C., Torres, G., McColl, P., Meyer, A., Matus, O., Bastías, N., & Bustamante, C. (2015). Estructura factorial y confiabilidad del cuestionario de satisfacción académica en estudiantes de medicina chilenos. Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación Psicológica, 40(2), 73–82. https://bit.ly/3jzWG0W

Jacobo, A. R. H. (2022). Empoderamiento del estudiante con red: estrategia docente en tiempo de crisis sanitaria. Revista Ciencia Multidisciplinaria CUNORI, 6(1), 51-59. https://doi.org/10.36314/cunori.v6i1.185

Lent, R. W., Singley, D., Sheu, H. B., Schmidt, J. A., & Schmidt, L. C. (2007). Relation of social-cognitive factors to academic satisfaction in engineering students. Journal of Career Assessment, 15(1), 87-97. https://doi.org/10.1177/1069072706294518

McCroskey, J. C. (1992). An introduction to communication in the classroom. Burgess International.

McCroskey, J. C., & Teven, J. J. (1999). Goodwill: A reexamination of the construct and its measurement. Communication Monographs, 66(1), 90-103. https://doi.org/10.1080/03637759909376464

McCroskey, J. C., Valencic, K. M., & Richmond, V. P. (2004). Toward a general model of instructional communication. Communication Quarterly, 52(3), 197-210. https://doi.org/10.1080/01463370409370192

Myers, S. A., Goodboy, A. K., & Members of COMM 600. (2014). College student learning, motivation, and satisfaction as a function of effective instructor communication behaviors. Southern Communication Journal, 79(1), 14-26. https://bit.ly/3Cwq4f9

Núñez, J. L., & León, J. (2019). Determinants of classroom engagement: A prospective test based on self-determination theory. Teachers and Teaching, 25(2), 147–159. https://doi.org/10.1080/13540602.2018.1542297

Paschal, M. J., & Mkulu, D. G. (2021). Teacher-students' relationship and students' academic performance in public secondary schools in Magu district, Tanzania. Journal of Research in Education and Society, 11(1), 20-37. https://doi.org/10.31730/osf.io/tmh9c

Pervin, M. M., Ferdowsh, N., & Munni, I. J. (2021). Teacher-student interactions and academic performance of students. Dhaka University Journal of Biological Sciences, 30(1), 87-93. https://doi.org/10.3329/dujbs.v30i1.51812

Rodríguez, M. M., & López, J. K. C. (2019). Satisfacción académica en estudiantes de nivel superior: variables escolares y personales asociadas. Revista Electrónica sobre Cuerpos Académicos y Grupos de Investigación, 6(12), 1-21. https://bit.ly/3XhUXw5

Salanova, M., Martínez, I., Bresó, E., Llorens, S., & Grau, G. (2005). Bienestar psicológico en estudiantes universitarios: facilitadores y obstaculizadores del desempeño académico. Anales de Psicología, 21(1), 170–180. https://bit.ly/3X4kU1Y

Tacca, D. R., Tacca, A. L., & Cuarez, R. (2020). Inteligencia emocional del docente y satisfacción académica del estudiante universitario. Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria, 14(1), 1-16. http://dx.doi.org/10.19083/ridu.2020.887

Teven, J. J., & McCroskey, J. C. (1997). The relationship of perceived teacher caring with student learning and teacher evaluation. Communication Education, 46(1), 1-9. https://doi.org/10.1080/03634529709379069

Tomás, J. M., & Gutiérrez, M. (2019). Aportaciones de la teoría de la autodeterminación a la predicción de la satisfacción escolar en estudiantes universitarios. Revista de Investigación Educativa, 37(2), 471-485. https://doi.org/10.6018/rie.37.2.328191

Trad, L., Katt, J., & Miller, A. N. (2014). The effect of face threat mitigation on instructor credibility and student motivation in the absence of instructor nonverbal immediacy. Communication Education, 63(2), 136-148. https://doi.org/10.1080/03634523.2014.889319

Turan, Z., Durdu, L., & Goktas, Y. (2020). Ser o no ser amigos de los profesores en redes sociales: Las perspectivas de los estudiantes universitarios. Comunicar: Revista científica iberoamericana de comunicación y educación, (63), 87-96. https://doi.org/10.3916/C63-2020-08

Vergara-Morales, J., Del Valle, M., Díaz, A., & Pérez, M. V. (2018). Adaptación de la escala de satisfacción académica en estudiantes universitarios chilenos. Psicología Educativa, 24(2), 99–106. https://doi.org/10.5093/psed2018a15

Vergara-Morales, J., Valle, M. D., Díaz, A., Matos, L., & Pérez, M. V. (2019). Perfiles motivacionales relacionados con la satisfacción académica de estudiantes universitarios. Anales de psicología, 35(3), 464-471. https://dx.doi.org/10.6018/analesps.35.3.320441

Vizcaíno-Verdú, A., De-Casas-Moreno, P., & Contreras-Pulido, P. (2020). Divulgación científica en YouTube y su credibilidad para docentes universitarios. Educación XX1, 23(2), 283-306. https://doi.org/10.5944/educXX1.25750

Xie, F., & Derakhshan, A. (2021). A conceptual review of positive teacher interpersonal communication behaviors in the instructional context. Frontiers in Psychology, 12. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.708490

Zhu, L., & Anagondahalli, D. (2018). Predicting student satisfaction: The role of academic entitlement and nonverbal immediacy. Communication Reports, 31(1), 41–52. https://doi.org/10.1080/08934215.2017.1364777

DESIGUALDADES SOCIALES, SENSIBILIZACIÓN E INCLUSIÓN MÁS ALLÁ DE LAS AULAS A TRAVÉS DEL CORTOMETRAJE

MARÍA-JESÚS CABEZÓN-FERNÁNDEZ
Universidad de Almería

1. INTRODUCCIÓN

Los cimientos de las sociedades occidentales del siglo XXI, la sociedad de la información (Castells, 2001), se han reformulado sobre las transformaciones que trajo consigo la globalización. El desarrollo de los medios de transporte de masas, el desarrollo y expansión de internet, las posibilidades de comunicación y de transferencia de mercancía, datos bienes e individuos ha dado lugar a transformaciones en las formas de interacción social y en los espacios de interacción.

Las interacciones sociales han pasado de tener lugar en el espacio físico, a incorporarse también al espacio virtual. En ellos, los individuos se relacionan con sus pares, con las instituciones o incluso, con los miembros de su familia, ya que muchas de ellas se han convertido en familias transnacionales, debido al aumento de la movilidad y las migraciones por motivos laborales, por estudios, de ocio, o, en definitiva, en busca de la mejora de la calidad de vida.

Parte de esas interacciones se realizan a través de las redes sociales, que se han convertido en un agente de socialización en sí mismos, independientes pero ligados a los medios de comunicación de masas clásicos. Como apuntan Lozano Díaz et al., (2019)

> En el siglo XXI surgen las generaciones Millennials y Centennials caracterizadas principalmente por la cibercultura y el uso/abuso continuado de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), especialmente de las redes sociales […] como forma de conocimiento e interacción. La tecnología emerge como un recurso poderoso para los/as jóvenes donde se desarrolla un propio lenguaje y toda una serie de posibilidades creativas (Lozano Díaz et al. 2020, p. 163).

Resultado de estos cambios, las sociedades actuales se enfrentan a retos de diversa índole: el cambio de las estructuras familiares, la diversidad de género, funcional o cultural, apuntan a la necesidad de conseguir sociedades más inclusivas para garantizar los derechos de todos los grupos sociales (Arias Sánchez et al., 2021; Chavarro, 2017; Tormo-Santamaría et al. 2018). Ellos pasan por ser abordados en los distintos procesos de socialización que atraviesan los seres humanos y en los que intervienen los agentes de socialización, a los que se han incorporado los contenidos audiovisuales como contenidos generadores de identidad de grupo.

1.1. LO AUDIOVISUAL EN EL PROCESO DE SOCIALIZACIÓN. UNA APROXIMACIÓN

Apelando a los clásicos de la sociología, podemos definir la socialización como el proceso de aprendizaje de la cultura de un grupo social, compuesta por el lenguaje, los signos, las tradiciones, la religión y las expresiones culturales. En el proceso de socialización, los individuos desarrollan su yo individual en relación a sus interacciones con el resto de miembros de su sociedad. Este aprendizaje tiene lugar a lo largo de toda la vida del individuo.

En el proceso de socialización, distinguimos entre la socialización primaria (aquella que tiene lugar desde la infancia hasta alcanzar la adultez) y la socialización secundaria, es decir, el aprendizaje de otros mundos subjetivos a los que el individuo se va incorporando y en los que continua el aprendizaje de esos ámbitos concretos.

Barranco Barroso et al. (2019) apuntan a la definición de socialización de Berger y Luckman (1995), entendida como "un proceso dialéctico, en el que es importante analizar, además de la interiorización de la sociedad por parte de los individuos, las formas de legitimación ideológica e institucional que esa sociedad genera" (Barranco Barroso et al., 2019, p.92). Por lo tanto, como individuos, interiorizamos la sociedad y las

desigualdades sociales presentes en ella, generadas por sus instituciones. Bourdieu, apunta que las desigualdades sociales son el resultado del acceso diferente a lo que llamó el capital cultural, social y económico. Entre las instituciones, la institución educativa, tendría el papel de reproducir la cultura de la clase dominante, segregando a los grupos más desfavorecidos (Bourdieu y Passeron, 1996). Por ello, trabajar la sensibilización y la socialización en diversidad se presenta como fundamental en el sistema educativo, para promover la inclusión desde las etapas más tempranas de la incorporación del individuo a su grupo social.

Recientemente, desde la teoría sociológica elaborada desde distintas áreas de conocimiento, se han desarrollado conceptos como la socialización ciudadana (Rincón Salazar, 2012), o la socialización de género (González Gavaldón, 1992), entendida esta como "el aprendizaje de roles de hombres y mujeres que tienen que hacer los niños y las niñas respectivamente en sus hogares y en los centros docentes; las sociedades les asignan roles y ocupaciones muy diferentes a unos y otras" (Ibid. 17). Para dar respuesta al cambio social en este sentido, desde la investigación en educación y género se ha desarrollado el concepto de "coeducación", definida como "la educación conjunta de dos o más grupos de población netamente distintos: aun cuando ha sido a veces aplicado a la educación conjunta de grupos formados sobre la base de características de diversos tipos -clase social, etnia, etc.-, su uso habitual hace referencia a la educación conjunta de dos colectivos humanos específicos: los hombres y las mujeres (Subirats Martori, 1994, p. 49).

Los contenidos audiovisuales como los podcasts, las películas (Bickford Tipton, & Tiemann, 1993), o los cortometrajes, se han convertido en unas herramientas de socialización y sensibilización fundamentales (Brown, 2011). Cea Navas (2015) apunta que el cortometraje de ficción "es una herramienta idónea para dar testimonio de nuestra realidad social, ya que puede reproducir fielmente y garantizar una identificación (emocional) entre relato y espectador" (Cea Navas, 2015, p. 280). De esta forma, siguiendo a Morin, "en la medida en que identifiquemos las imágenes de la pantalla con la vida real, se ponen en movimiento nuestras proyecciones-identificaciones propias de la vida real" (Morin, 2001, p. 86).

Los cortos y materiales audiovisuales permiten dar visibilidad a testimonios que nos acerquen a experiencias que reflejen una diversidad diferente a la de los grupos mayoritarios. Por ejemplo, que los individuos conozcan otras culturas que en su contexto geográfico más próximo pueden ser más difíciles de acceder. Por ello, lo audiovisual se ha convertido en una herramienta clave, cada vez más presente en la educación a todos los niveles.

1.2. EL CORTOMETRAJE SOCIAL COMO HERRAMIENTA PEDAGÓGICA. ALGUNAS APORTACIONES

Entre la diversidad de recursos audiovisuales existentes, diferentes trabajos de investigación apuntan a la relevancia que está tomando la utilización del cortometraje como herramienta pedagógica en las aulas (Falcón et al., 2020). Arias Sánchez et al. (2021) realiza una revisión de la literatura de publicaciones en español que han abordado la utilización del corto en las aulas. La mayoría de los trabajos se han publicado en España desde el año 2016, abordando aspectos como el análisis recursos técnicos utilizados (música, color y distintas velocidades) (Jódar, 2019) o las características del cortometraje que lo convierten en una herramienta pedagógica.

Entre ellas, Grande-López (2019) apunta que el cortometraje facilita la motivación del alumnado en el proceso de enseñanza-aprendizaje destacando debido a la duración de los cortos (habitualmente de un máximo de duración de diez minutos), la limitación del número de personajes, el número limitado de escenarios. Otros autores, proponen también el cortometraje como una herramienta a incorporar en una clase invertida o *flipped classroom*. En este tipo de sesiones, el alumnado puede trabajar de forma individual sobre uno o varios cortos, para después realizar una sesión de reflexión en grupo con el conjunto de la clase.

Autores como Darius Ornella (2022) indican que el cortometraje funciona como una herramienta que permite la reflexión en torno a la diversidad cultural y religiosa desde una perspectiva sociológica. El investigador utiliza el cortometraje en el ámbito de los estudios religiosos y la sociología, en la que aborda procesos de otredad en relación con la diversidad cultural. Este autor afirma que el corto permite “documentar,

abordar y visualizar estructuras y jerarquías de poder, intereses financieros y económicos, género, distribución de recursos y los miedos y ansiedades de lo que significa ser un ser humano" (Darius Ornella, 2022). En una perspectiva similar, pero en ámbitos diferentes, Sánchez et al. (2021) apuntan al valor del cortometraje en el proceso de concientización de los grupos sociales sobre problemas sociales actuales.

1.2.1. De la visualización a la creación y difusión del cortometraje social

Si bien lo más habitual ha sido utilizar el corto social como herramienta "pasiva" dentro de las aulas y combinada en algunas ocasiones con otra herramienta pedagógica (sobre todo, la clase invertida como se ha indicado anteriormente), menores son los trabajos que dan un paso más allá y proponen el cortometraje como una herramienta "activa" en el proceso de enseñanza-aprendizaje, es decir, que el alumnado sea el creador de los propios cortometrajes. Rodríguez-Puertas (2022) reúne parte de esta literatura, apuntando al trabajo de Mata de Salcedo et al. (2021) en el que se demuestra que el trabajo colaborativo de realización de un corto contribuye a su aprendizaje y a la adquisición de capacidades como la resolución de problemas, en este caso, con alumnado universitario del área de las matemáticas.

Este capítulo pretende contribuir en este sentido a la literatura, aportando una experiencia de innovación docente en la que el alumnado es el creador de los cortometrajes sociales. Además, en esta experiencia docente, se incorpora la combinación de la herramienta del corto social con la utilización de la red social YouTube. El trabajo de Lozano Díaz et al. (2019), pertenecientes al mismo grupo de innovación docente en el que se enmarca esta experiencia desarrollada en la Universidad de Almería, apunta a relevancia de esta red social a la hora de generar y difundir contenido audiovisual. Según Cabero y Martín (2014) citado en Lozano Díaz et al. (2029),

> él éxito de las RS en la universidad se debe a las posibilidades que ofrecen para aumentar la participación del alumnado, facilitar y potenciar la creatividad y ofrecer nuevas posibilidades de socialización. Situar al alumnado en el centro del proceso de enseñanza aprendizaje, con un papel activo como generador de contenido y conocimiento les proporciona

> beneficios como: gestión del propio conocimiento, autorregulación del aprendizaje, evolución y mejora con el tiempo, facilitación del aprendizaje a lo largo de la vida, control y responsabilidad sobre el propio proceso de aprendizaje, autonomía y actualización del propio aprendizaje (Lozano Díaz et al., 2019, pp.166-167).

De forma similar, sobre una experiencia concreta, Montero y Mora-Fernández (2020) analizan cómo la red social YouTube se puede utilizar para transmitir campañas de sensibilización a través de la difusión de un cortometraje.

En esta experiencia, generamos innovación docente al combinar la creación de cortos sociales, con la difusión de los mismos en YouTube y junto a la celebración de certámenes de cortos sociales durante el curso lectivo. De esta forma, como se expondrá a continuación, la socialización en diversidad se produce no sólo dentro de las aulas, sino fuera de ellas, hacia el público general a través de estas distintas acciones, mediante la participación, a su vez, de otros agentes de socialización que se hacen eco de la experiencia, como los medios de comunicación.

A continuación, indicaremos los objetivos generales de la experiencia docente que se presenta en este capítulo, para en la sección de metodología, contextualizar el grupo de innovación docente, así como el desarrollo de la actividad en la asignatura Sociedad, Familia y Educación dentro del programa del Máster en Formación de Profesorado de Secundaria impartido en la Universidad de Almería. Posteriormente, se describen los resultados ejemplificados en un caso particular, el corto "Las dos caras de la moneda". El capítulo finaliza con la discusión y las conclusiones.

2. OBJETIVOS

La creación de cortometrajes de temática social se incorpora como una herramienta pedagógica que pretende:

- el aprendizaje de contenidos dentro en el contexto universitario, y a su vez, como práctica docente con su futuro alumnado de secundaria.

– La sensibilización sobre desigualdades sociales y grupos vulnerables de profesorado, alumnado y la sociedad general

3. METODOLOGÍA

3.1. GRUPO DE INNOVACIÓN DOCENTE "YOUTUBE COMO RECURSO DIDÁCTICO EN CIENCIAS SOCIALES"

El grupo de innovación docente «YouTube como recurso didáctico en Ciencias Sociales: Creación de un canal didáctico con contenidos de interés en el ámbito de las Ciencias Sociales en la plataforma digital YouTube», tuvo su inicio tras su aprobación en la convocatoria bianual 2017-18, 2018-19 de programas de Innovación Docente de la Universidad de Almería. Tal y como apuntan Lozano Díaz et al. (2019), los objetivos que perseguía la creación de este grupo de innovación docente eran los de incorporar las redes sociales a proceso de enseñanza/aprendizaje como forma de motivación del alumnado hacia el contenido curricular, y, por otro lado, "potenciar el papel del alumnado como productor de contenido" (Díaz Lozano et al. 2019, p. 165).

El punto de partida de este proyecto fue la formación de los docentes que iniciaron el proyecto en la utilización de la plataforma YouTube. Posteriormente, se creó el propio canal "YouTube como recurso didáctico en Ciencias Sociales", en el que, a su vez, se crearon varias listas de reproducción respondiendo a cada una de las asignaturas en las que se iba a utilizar este recurso, ya fuera en los grupos de trabajo o en los grupos docentes. En sus orígenes, el proyecto se instauró en 12 guías docentes, número que se ha ido ampliando en los últimos años.

Desde entonces, este grupo de innovación docente continua en activo, al que cada año se han ido incorporando nuevos docentes. Se trata de un grupo de innovación docente multidisciplinar que reúne distintos ámbitos de conocimiento dentro de las ciencias sociales. Además del aspecto multidisciplinar dentro de las ciencias sociales, este grupo también abarca distintos niveles educativos, Grado y Máster, como el Máster en Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato,

Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas en todas las disciplinas ofertadas, tanto para las ramas de letras como de las ciencias exactas.

3.2. EL CORTOMETRAJE SOCIAL EN EL MÁSTER EN PROFESORADO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA Y BACHILLERATO, FORMACIÓN PROFESIONAL Y ENSEÑANZA DE IDIOMAS

La realización del cortometraje social se implementa en la asignatura Sociedad, Familia y Educación impartida por profesorado de las áreas de sociología y educación de la Universidad de Almería. La actividad se constituye como una herramienta de evaluación del aprendizaje por parte del alumnado de los contenidos sociológicos impartidos.

La actividad se plantea como una práctica a realizar en grupos de cinco personas. Desde el inicio de la asignatura, todos los días en los que se imparte el contenido teórico, se dedica la parte final de la sesión para el trabajo de los grupos.

La práctica se compone de la realización de: cortometraje social, una memoria de equipo y la presentación en clase del cortometraje, que tiene lugar el último día de impartición del contenido correspondiente a la parte de sociología. En la memoria de equipo, se debe incorporar un apartado de justificación de elección del tema en el que se debe contextualizar con datos y referencias científicas. Además, se debe incorporar el diseño de una actividad didáctica que responde a la pregunta "¿Cómo utilizarías el corto en una actividad con el alumnado de secundaria?". En este caso, no se trata de diseñar una unidad didáctica, sino un boceto sobre qué tipo de actividad se podría llevar a cabo en un aula.

El día de la presentación de la asignatura, el profesorado presenta el grupo de innovación docente, poniendo a disposición del alumnado material complementario con pautas técnicas sobre cómo elaborar un cortometraje. Además, se visionan algunos ejemplos de cortometrajes realizados en cursos anteriores, para que el alumnado comprenda los objetivos de la actividad, así como su familiarización con este tipo de recurso audiovisual como herramienta dentro del aula.

El profesorado da libertad en la elección del tema sobre el que desarrollar el corto, siempre y cuando abarque un tema de carácter social, sobre

todo destinado a visibilizar una situación de desigualdad social. Una vez que cada grupo a elegido su tema, este se publica en el foro del Aula Virtual añadiendo además los nombres de las personas integrantes del grupo, facilitando así el seguimiento de temas e integrantes tanto para el profesorado como para el alumnado que tiene acceso a esta información.

Como se indicaba anteriormente, a lo largo de las sesiones teórica se realiza el seguimiento del trabajo sobre los cortos en la última parte de la sesión. La actividad termina el último día que el área de sociología imparte su materia correspondiente. En clase se realiza un visionado de todos los cortos, acompañados por una breve presentación de los grupos en los que a continuación, exponen los objetivos principales perseguidos por los cortometrajes, así como la actividad didáctica.

Como parte complementaria de la actividad, no evaluable, se ofrecía al alumnado la posibilidad de participar en el I Festival de Cortos Sociales de la Universidad de Almería. Este se realizaría en el mes de abril de 2022 en el Auditorio Maestro Padilla de Almería, situado al lado del paseo marítimo y cerca del centro de la ciudad, es decir, "traspasando" las fronteras de la universidad para celebrarlo en un contexto abierto no universitario.

4. RESULTADOS

La actividad se realizó en los cuatro grupos en los que se imparte la asignatura Sociedad, Familia y Educación en el Máster en Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas en el curso 2021-2022. En cada uno de los grupos se recibieron una media de 20 cortos contemplando todas las disciplinas presentes en la asignatura.

Las temáticas más abordadas fueron: acoso escolar/estereotipos, discapacidades, sensibilización cambio climático.

Entre la lista de los cortos de la asignatura Sociedad, Familia y Educación preseleccionados para participar en el I Festival de Corto Social de la Universidad de Almería en el curso 2021-2022, se encontraba el corto titulado "Las dos caras de la moneda", que recibió el tercer premio en el

certamen. Este corto es el que utilizamos como estudio de caso sobre el que mostrar la tesis central de este capítulo, es decir: la valía del cortometraje social como herramienta de concientización y socialización del futuro profesorado de secundaria y de su alumnado a través de una práctica formativa; y, por otro lado, la socialización del resto de los actores en su conjunto, cuando dicha acción pedagógica se plantea con un recorrido más allá de las aulas.

4.1. "LAS DOS CARAS DE LA MONEDA" APRENDIZAJE Y SOCIALIZACIÓN EN DEL FUTURO PROFESORADO DE SECUNDARIA EN EL AULA UNIVERSITARIA

El corto titulado "Las dos caras de la moneda" fue realizado por los alumnos: Fernández Ibáñez, Urbano; Fernández Oller, Cristian; Lorenzo Martínez, Alba; Medina Bermúdez-Coronel, Elisa M.; Tíscar Sánchez, Álvaro.

FIGURA 1. *Imagen de portada del corto y enlace al mismo*

Fuente: Memoria elaborada por los autores del cortometraje "Las dos caras de la moneda"

4.1.1. Sinopsis del cortometraje y objetivos perseguidos

El corto muestra el día a día de la pareja formada por Montesión Sánchez Plaza y José Tíscar Marín[29]. Como los componentes del grupo indicaron en la presentación del corto:

> Pepe, (es) un hombre de un pueblo de la Sierra de Cazorla, con una situación de movilidad reducida y dependencia absoluta de su cuidadora, su mujer.

[29] Progenitores de Álvaro Tíscar Sánchez, uno de los componentes del grupo.

El cortometraje comienza mostrando cómo es el inicio de un día cualquiera de Pepe, despertando en su vivienda, la cual ha sido adaptada a su situación permitiéndole desenvolverse con facilidad. Sin embargo, las circunstancias cambian cuando al salir a la calle siente que se desmorona su entusiasmo por dar un paseo porque, una vez en el exterior, se encuentra con una serie de barreras arquitectónicas tanto físicas como sociales, situación que le conduce a tirar la toalla, volviendo a casa donde recupera el aliento y la energía que necesita para retomar su salida.

Tanto Pepe como su esposa se caracterizan por no rendirse ante este tipo de situaciones adversas, retomando su salida con la esperanza de encontrarse con un mundo solidario e integrador donde tengan cabida las personas con concienciación social y comercios que faciliten su entrada. Es en este momento cuando se produce un cambio positivo en el guion, mostrando así la otra cara de la moneda.

Los objetivos perseguidos con la realización del corto, indicados en la memoria de equipo, eran:

1) Visibilizar el colectivo afectado, las personas con diversidad funcional.

a) Visibilizar los retos a los que se enfrentan las personas con diversidad funcional y sus familias en el día a día.

b) Dar a conocer la importancia y necesidad de adaptar el espacio a las personas con diversidad funcional.

c) Mostrar la importancia y el papel de la familia, en este caso el de la pareja como acompañante y compañera de vida, a la que también afecta las situaciones denunciadas.

2) Denunciar los derechos de las personas con diversidad funcional.

a) Promover los derechos y el bienestar de las personas con diversidad funcional en todos los ámbitos de la sociedad.

b) Reconocer la condición humana en su dimensión individual y social, respetando las diferencias interpersonales.

3) Educar y transmitir valores sobre cómo debemos actuar y qué tenemos que cambiar para conseguir un mundo más inclusivo.

a) Concienciar sobre la situación de las personas con diversidad funcional en todos los aspectos de la vida política, social, económica y cultural.

b) a largo plazo para educar, para no discriminar y comprender la diversidad funcional.

c) Mostrar situaciones reales y vivencias, pero también los sentimientos que provocan las situaciones a las que se exponen.

d) Adquirir un pensamiento crítico en temas que impliquen la inclusión social, aportando herramientas que nos permitan reconocerla y aumentar el conocimiento de la realidad de estas personas en aspectos psicológicos, sociales y económicos.

4.1.2. La actividad didáctica

El grupo diseño varias actividades breves en las que se podría utilizar el corto como herramienta didáctica y de concienciación social, en este caso del alumnado de secundaria. Las actividades eran:

A.- Actividades a realizar durante la celebración de diversos días internacionales como:

1 de marzo - Día de la inclusión social:

Se celebra como parte de los esfuerzos que lleva la ONU, además de ONUSIDA para luchar contra las barreras que segregan a millones de personas en todo el mundo.

15 de abril - Día Internacional del arte:

Hacer ver que las personas con discapacidad han estado presentes en la historia del arte. Incluso podríamos decir que forman parte de sus columnas más robustas. Concretamente en nuestro corto no aparece una persona que ha realizado una obra destacable a gran escala en la sociedad, pero sí a pequeña escala, su discapacidad no le ha frenado para utilizar herramientas para crear algo nuevo; como puede ser una página web.

3 de diciembre - Día internacional de las personas con diversidad funcional:

Se celebra el 3 de diciembre. Este corto se puede utilizar para concienciar sobre su situación en todos los aspectos de la vida política, social, económica y cultural.

B.- Actividades de visualización y recreación:

Realización de un corto con temática similar: se proyectará el corto como ejemplo de cómo realizar el trabajo, fomentando así la empatía y la inquietud en la búsqueda de su temática, lo que llevaría a hacer una revisión de las situaciones de estas personas y potenciar su análisis crítico y la búsqueda de soluciones.

Juego de rol: utilización del corto como guion para que el alumnado recree las situaciones a las que se enfrentan las personas con alguna dificultad física, de esta forma se concienciarán y comprenderán en primera persona la importancia de la inclusión social.

C.- Realización de actividades cortas de clase que abordan de forma transversal la diversidad funcional:

Actividad 1: “Describe a las personas del corto”

Reproducir el corto.

Preguntarles a los alumnos que palabra utilizarían para describir a Pepe, desde el respeto. Seguramente utilizarán palabras como: minusvalía, minusválidos disminuidos.

Explicar por qué no se deben utilizar estas palabras, debido a su “connotación peyorativa”. Discapacidad sustituye del mejor modo posible sinónimos como deficiencia, anormalidad o minusvalía. Y a hacer ver que no se utilizan adjetivos como invalidez, inválido, minusvalía, minusválido, loco, invidente, cojo, subnormal, anormal, tullido, mutilado, tarado, etcétera. De esta forma aprenderán sobre lenguaje inclusivo.

Actividad 2: “¿Qué impedimentos veis?”

Reproducir corto.

Preguntarles a los alumnos cómo adaptarían ellos los espacios públicos y privados que se proyectan para adaptarlos a la situación de Pepe.

Abrir debate y dejar que debatan entre ellos sus opiniones.

Las actividades se expusieron de forma breve tras el visionado del corto en clase (Figura 2), y con más detalle, en la memoria de equipo entregada.

FIGURA 2. *Diapositiva presentación cortometraje "Las dos caras de la moneda"*

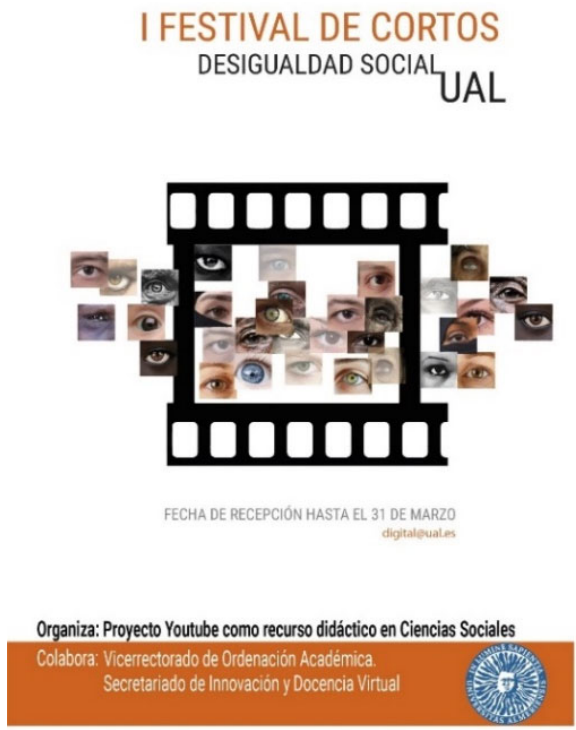
Fuente: Presentación elaborada por los autores del cortometraje

4.2. Sensibilización y promoción de la inclusión más allá de las aulas

Una vez finalizada la primera parte de la actividad como herramienta de evaluación dentro de la asignatura Sociedad, Familia y Educación, la experiencia de innovación docente continua con la segunda etapa de transferencia más allá de las aulas. Como se ha indicado anteriormente, en el marco del grupo de innovación docente, el I Certamen de Corto Social de la Universidad de Almería (Figura 3) se celebró en el mes de abril de 2022 en el Auditorio Maestro Padilla en la ciudad de Almería.

En el certamen, participaron los cortos preseleccionados realizados en las distintas asignaturas que han incorporado la realización del corto social en sus guías docentes. El acto reunió a miembros de la comunidad universitaria, así como a los familiares y amigos de los participantes en el concurso. El certamen además era de acceso público y abierto al conjunto de la sociedad de Almería.

FIGURA 3. *Cartel difusión I Festival de cortos. Desigualdad Social de la Universidad de Almería*



Fuente: Grupo de Innovación Docente
"YouTube como recurso didáctico en Ciencias Sociales".

De ellos, el corto "Las dos caras de la moneda" resultó ganador del tercer premio del certamen.

Tras la clausura del certamen, los medios de comunicación locales de la ciudad de Jaén, se hicieron eco de la noticia. Entre ellos, se dedicó un espacio en prensa en el Diario Ideal de Jaén (Figura 4), además de la participación en Los 40 Principales Cazorla dando lugar a que el Ayuntamiento de Cazorla compartiera la noticia en sus redes sociales.

Esto pone de manifiesto como, el cortometraje social funciona de una manera poderosa como herramienta de socialización y sensibilización de las aulas hacia la sociedad general. En concreto el corto social ha ejercido las funciones de:

- Herramienta de enseñanza-aprendizaje
- Herramienta de evaluación
- Herramienta de socialización en diversidad
- Herramienta de sensibilización del alumnado, y del resto de agentes sociales, como familiares, medios de comunicación y sociedad en su conjunto.

FIGURA 4. *Artículo de prensa publicado en el Diario IDEAL Jaén.*

Miércoles 11.05.22
IDEAL

Fotograma del cortometraje.

Premiado el cortometraje 'Las dos caras de la moneda', de Álvaro Tíscar

Trata el tema de la discapacidad y sus efectos a través del caso real que vive la propia familia del joven realizador cazorleño

JOSÉ LUIS GONZÁLEZ

CAZORLA. Es un hecho que, en la comarca de la Sierra de Cazorla, el asociacionismo se vive de una manera muy intensa. Colectivos como la Asociación de Familiares y Personas afectadas por Alzheimer, la Asociación de Mujeres 'DAMA', la Asociación Provincial Pro Minusválidos Psíquicos (APROMPSI) o la Asociación de Amigos de los Animales (ASAMA), son algunas de las más activas y favorecedoras del bienestar común, además de las que más vecinos y vecinas congregan. Pero este año destaca el protagonismo de la Asociación de Personas con Discapacidad Física y Orgánica 'Juana Martos', que cumple un cuarto de siglo de vida inmersa en la tarea de que esta tierra sea más accesible, humana e igualitaria.

De entre todas las personas que componen y han compuesto este colectivo, hay que destacar a su actual vicepresidente –que también fuera presidente durante muchos años–: José Tíscar María. De hondas raíces cazorleñas, no ceja en su esfuerzo por mejorar la vida de quienes, como él, se han de enfrentar a diario a las barreras físicas y mentales que aún abundan en los municipios y ciudades de España. Porque él y su familia conocen en primera persona los rigores de una discapacidad, la tetraplegia provocada por un accidente de tráfico hace 27 años. Circunstancia que ha convertido a ese hogar en una piña para la consecución de las metas que se han propuesto.

Una de ellas acaba de cruzarla su hijo, Álvaro Tíscar, con la realización de un cortometraje documental, titulado 'Las dos caras de la moneda', precisamente sobre la especial situación de su familia; que, además, se ha hecho merecedor del tercer premio en el Festival de Cortos Sociales de la Universidad de Almería. Para llegar hasta aquí, el joven realizador ha atesorado un buen currículo en el que destacan el Grado de Publicidad y Relaciones Públicas, el Máster de Marketing Digital y el Máster en Profesorado de ESO y Bachillerato que está a punto de finalizar. Y es precisamente en el marco de este último en el que se gestó la idea de esta producción audiovisual. «Fue mi profesora de la asignatura de Sociedad, Familia y Educación, Mª Jesús Cabezón, quien nos encomendó la realización de un cortometraje cuya temática fuera la desigualdad social, y, como no podría ser de otro modo, me vino a la cabeza mi propia situación familiar», afirma Tíscar.

Fuente: Diario IDEAL Jaén.

5. REFLEXIONES FINALES

La incorporación del cortometraje social como práctica en la asignatura Sociedad, Familia y Educación incluida en el programa del Máster en

Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas ha representado una herramienta pedagógica que consigue motivar al alumnado.

Por un lado, como apuntaban Lozano Díaz et al. (2019) o Darius Ornella (2022), el hecho de situar al alumnado en el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje, a través de la creación de contenidos, ha promovido su motivación por participar en la práctica. Ésta resultaba una actividad novedosa para un alumnado heterogéneo por sus áreas de formación precedentes, e incluso, para algunas personas, ajenas a su práctica laboral habitual.

Si bien el planteamiento de la realización de un cortometraje social genera incertidumbre en un principio entre el alumnado, a medida que los grupos comenzaron a trabajar en equipo, éstos se fueron sintiendo más involucrados en el procedimiento. Cabe señalar, que se trata de una asignatura cuatrimestral, impartida a lo largo de dos meses, entre octubre y noviembre, por lo que el tiempo real para la creación del cortometraje era de aproximadamente, cuatro semanas. Sin embargo, todos los grupos finalizaron sus cortometrajes en tiempo, con una calidad media-alta, como muestra el corto "Las dos caras de la moneda", premiado en el festival, frente a otros cortometrajes realizados en otras asignaturas en las que los grupos disponen de tres meses para su realización.

En consonancia con los trabajos de Grande López (2019), Mata de Salcedo et al. (2021) o Waller (2017), la posibilidad de trabajar de manera colaborativa y desarrollar capacidades como la resolución de problemas, también es uno de los aspectos valorados por el alumnado, aspectos indicados de manera informal al finalizar la sesión de presentaciones de los cortos.

Por otro lado, la utilización de los dispositivos móviles y la posibilidad de trabajar con la red social YouTube, resultó otro aspecto percibido como innovador por parte del alumnado, que si bien, se consideraban consumidores habituales de esta red social, la mayoría no había elaborado contenido audiovisual diseñado para su difusión en esta red social.

En definitiva, la utilización del cortometraje social ha resultado ser una herramienta que promueve la sensibilización y la toma de conciencia de

retos sociales de una forma cercana y motivadora, que, apoyada en su difusión en la red social YouTube y con un evento que diera difusión y valía al trabajo realizado, resulta una actividad completa que involucra a la mayoría de los grupos sociales y que promueve la inclusión de los mismos.

7. REFERENCIAS

Arias Sánchez, S. M., Morán, J. E. R., & Díaz, R. L. G. (2021). El cortometraje como herramienta para la concientización: un análisis de la producción científica en la actualidad. Revista Ciencias y Artes, 1(2), 87-103. https://doi.org/10.37211/rca.v1i2.49

Barranco Barroso, R., Moreno López, R., & Venceslao Pueyo, M. (2019). Formas de socialización y clasificación de la diversidad en la escuela. *Sensos-e*, 6(2), 87-94. DOI 10.34630/sensos-e.v6i2.3473

Bickford Tipton, D., & Tiemann, K. A. (1993). Using the Feature Film to Facilitate Sociological Thinking. *Teaching Sociology*, 21(2), 187–191. https://doi.org/10.2307/1318642

Bourdieu, P. y Passeron, J-C. (1996). *La reproducción: elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Barcelona: Editorial Laia.

Brown, T. (2011). Using film in teaching and learning about changing societies, *International Journal of Lifelong Education*, 30(2), 233-247, DOI: 10.1080/02601370.2010.547615

Castells, M. (2001). *La era de la información. El fin de milenio*, volumen 3, Madrid, Alianza.

Cea Navas, A. (2015): "La representación de lo social en el cortometraje de ficción español" Opción, (4), p.279-300.

Darius Ornella, A. (2022). "Short Film Is Where Innovative Storytelling Is Born": Using the Science Fiction Short Film in the Religious Studies and Sociology Classroom. *Journal for Religion, Film and Media (JRFM)*, 8(2), 49-64. DOI: 10.25364/05.8:2022.2.4

Díaz Olaya, A. (2014): El cortometraje: una alternativa educativa. Pulso, 37, 191- https://doi.org/207. 10.25267/Periferica.2019.i20.31

González Gavaldón, B. (1999). Los estereotipos como factor de socialización en el género. Comunicar, (12).

Grande-López, V. (2019). El cortometraje como vehículo de comunicación para la inclusión social. Ópera prima, 250-261.

Lozano Díaz, A., González Moreno, J., & Cuenca Piqueras, C. (2020). YouTube como recursos didáctica en la Universidad. *EDMETIC, Revista de Educación Mediática y TIC*, 9(2), 159-180. https://doi.org/10.21071/edmetic.v9i2.12051

Mata De Salcedo, C., Rodríguez, R., Luis, J., y Villar Terrero, A. R. (2021). El cortometraje como herramienta pedagógica para el trabajo colaborativo en estudiantes del ISFODOSU. *Educare*, 25(2), 237-251. https://acortar.link/4VQQNF

Rincón Salazar, M. T. (2012). La familia como escenario de socialización para la convivencia ciudadana. Revista Eleuthera, 7, 116-132.

Rodríguez-Puertas, R. (2022). La fotografía y el cortometraje social como instrumentos de investigación: experiencias didácticas. *Human Review International Humanities Review/Revista Internacional de Humanidades*, 11(Monográfico), 1-14.

Subirats Martori, M. (1994). Conquistar la igualdad: la coeducación hoy. *Revista iberoamericana de educación*, 6(1), 49-78.

Waller, V. (2017). Engaging students and their publics through making sociological films. *Journal of Sociology*, 53(2), 430–444. https://doi.org/10.1177/1440783316688343

FORMACIÓN INICIAL DEL DOCENTE DE EDUCACIÓN SECUNDARIA: RED INTERNIVELAR PARA LA OBSERVACIÓN Y REFLEXIÓN EN EL MÁSTER EN FORMACIÓN DEL PROFESORADO

ALBA TORREGO GONZÁLEZ
Universidad Complutense de Madrid

MARÍA COVADONGA DE LA IGLESIA VILLASOL
Universidad Complutense de Madrid

1. INTRODUCCIÓN

Uno de los debates más relevantes en educación en España tiene que ver sobre cómo debe ser la formación inicial del profesorado en todos los niveles educativos. UNESCO (2022) reclama un cambio en la formación del profesorado que contribuya a transformar los entornos educativos, las políticas y la práctica dentro y fuera de la propia profesión. Para ello, es necesario que los futuros docentes cuenten con la formación competencial necesaria para desenvolverse en las aulas y han surgido algunas dudas sobre si los enfoques culturales, curriculares, prácticos y organizativos de partida son los ideales para el momento histórico actual (Fernández Enguita, 2017; Marcelo y Vaillant, 2021) y sobre si el modelo tradicional no presenta ya signos de agotamiento (Darling-Hammond, 2017).

Un ejemplo de su importancia de repensar la profesión docente es que, en el 2022, el Ministerio de Educación y Formación Profesional ha publicado el documento "24 propuestas de reforma para la mejora de la profesión docente" donde se perfila un nuevo modelo de formación inicial del profesorado. Este documento ha causado un gran revuelo entre profesionales educativos, que han hecho sus propias propuestas de mejora con el fin de contribuir a la mejora del documento. En el caso de la

formación del profesorado en Educación Secundaria, se presenta un modelo formativo diferente al Máster existente. El documento hace énfasis también en la ampliación del tiempo de prácticas, aumentando el tiempo que el y la estudiante pasan en el aula ya que el número de créditos que se dedican a ellas en el modelo actual parece insuficiente.

Por otro lado, también preocupa la formación de la identidad docente en este nivel educativo. Como afirma Esteve (2003):

> "Los modelos sucesivos presentan el problema de crear una identidad profesional falsa en los futuros profesores de secundaria, que llegan a imaginarse a sí mismos, profesionalmente, trabajando como historiadores o como químicos, cuando en realidad van a trabajar profesionalmente como profesores de historia o como profesores de química. Por el contrario, los modelos simultáneos parecen producir una identidad profesional más adecuada a la realidad, en la que el futuro profesor recibe una formación específica y práctica en todos aquellos aspectos no académicos en los que se juega el éxito o el fracaso en la enseñanza" (p. 212).

Antes estas demandas formativas, se hace necesario repensar cómo trabajar conjuntamente para mejorar la formación que reciben los futuros y futuras docentes de Educación Secundaria.

1.1. Modelo formativo actual: el Máster Universitario en Formación del Profesorado de ESO y Bachillerato, FP y Enseñanzas de Idiomas

El Máster Universitario en Formación del Profesorado de ESO y Bachillerato, FP y Enseñanzas de Idiomas es una titulación muy compleja, cuya estructura y modelo formativo han sido objeto de intenso debate desde su implantación (Tiana, 2013). Uno de los aspectos más controvertidos se centra en la propuesta de formación y su articulación en las materias y tiempos que no parecen adecuarse a los requerimientos de la formación inicial del profesorado (Viñao, 2013). El descontento con la titulación también se muestra en los procesos de seguimiento y acreditación, donde el máster no obtiene los resultados esperados en universidades españolas (Escudero, 2019). Una de las principales causas de esta insatisfacción está, entre otras, en la poca conexión entre los institutos y la universidad y en la falta de relación entre la teoría y la práctica (Cachón et al., 2015; Escudero, 2019).

El Máster en Formación de Profesorado es una de las titulaciones más demandadas de la Universidad Complutense de Madrid, que es la que nos ocupa en este trabajo, ya que es requerido para trabajar como Profesor de Educación Secundaria, Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas en las diferentes materias que componen el sistema educativo a nivel estatal. La tasa de demanda es muy alta, con tasas de demanda del 457% (curso 2021/2022) para las 500 plazas que se ofrecen. En rankings nacionales, nuestra titulación se sitúa como la mejor valorada. A pesar de ser una titulación muy demandada debido a su carácter habilitante, la satisfacción del alumnado con el título no es muy alta, así como la participación del alumnado en procedimientos como la respuesta a encuestas de satisfacción, donde únicamente participa el 16,2% de los alumnos (curso 2021/2022). Por otro lado, la valoración que hace nuestro alumnado de las prácticas externas es de un 8,8 sobre 10 y lo consideran una pieza clave en su formación. Estas prácticas tienen un gran peso en el desarrollo del Máster, ya que suponen 12 créditos de los 60 totales. El número de horas de permanencia en el centro de prácticas es de 240 horas. Las prácticas externas se han configurado según la normativa vigente. En el curso 2021-2022 se regularon por la ORDEN 1620/2021, de 8 de julio, de la Consejería de Educación e Investigación, por la que se establece el procedimiento para la realización del Prácticum del Máster en Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas y de la formación equivalente durante el curso 2021-2022, en centros de la Comunidad de Madrid y se desarrollaron al amparo de las convocatorias que realizó la Comunidad de Madrid para que sus centros se inscribieran en la aplicación informática dispuesta para ello por la propia administración pública. Esto, si bien contribuye en buena medida a facilitar la asignación de centros de prácticas, conlleva también que no se tenga un contacto muy directo con los centros educativos. También en relación con las prácticas, a pesar de que, como se detalla en la guía docente, se realizan diferentes seminarios de prácticas con el alumnado durante todo el proceso, no suelen crearse espacios conjuntos de reflexión donde participen varios alumnos y alumnas, docentes de la universidad y docentes de Educación Secundaria

La estructura del plan de estudios de nuestro Máster no permite al alumnado tener contacto con la realidad educativa hasta mediados del segundo cuatrimestre, cuando realizan las prácticas en centros educativos. Hasta entonces, tanto el profesorado como el alumnado padecemos las consecuencias de la escasa relación entre la teoría con la práctica profesional educativa que se desarrolla en los centros educativos. Además, finalizado el periodo de prácticas, como los estudiantes que ya no tienen carga lectiva, el profesorado del máster apenas recibe el feedback de dichas prácticas, ahondando en esa distancia o desconexión. Esto produce que el estudiantado construya el conocimiento sobre el bagaje de creencias provenientes de su etapa como alumno, que definen y determinan en muchos casos sus acciones de enseñanza.

Esta puede ser la causa de que los resultados en las encuestas de satisfacción de los estudiantes de nuestro Máster (curso 2019/2020) sean bajos en ítems como "el plan de estudios es adecuado" (media 4.51 sobre 10) o "Las asignaturas de la titulación permiten alcanzar los objetivos propuestos" (media 4,9 sobre 10).

1.2. Trabajo internivelar entre centros de secundaria y máster: hacia la mejora de la formación

Tomando como punto de partida estas reflexiones, la Coordinación del Máster decidió solicitar un Proyecto de Innovación Educativa en la convocatoria de Proyectos Innova- Gestión Calidad para el curso 2022/2023 promovida por la Universidad Complutense de Madrid. El objetivo de esta convocatoria es la puesta en marcha de iniciativas de innovación y mejora de la gestión de la calidad vinculadas a la mejora de titulaciones oficiales de esta Universidad. El proyecto fue aprobado y se ha comenzado a llevar a cabo en el curso 2022/2023.

Este proyecto tiene como principal punto de partida la necesidad de vincular la realidad docente con el Máster a través del contacto con centros de Educación Secundaria de la Comunidad de Madrid desde el inicio de curso. El objetivo es completar y mejorar el programa formativo que se ofrece en la titulación para adecuarlo a las necesidades y problemáticas reales de los docentes en los centros educativos. La propuesta se concreta en la creación de una red integrada por la Coordinación del Máster, el

alumnado del Máster, profesorado de la Facultad de Educación y equipos directivos y docentes de centros de Secundaria, que permita valorar el estado actual del plan de estudios, establezca líneas prioritarias de actuación y diseñe acciones de mejora que se puedan implantar por ambas partes para fortalecer el desarrollo del periodo de prácticas y aporte elementos de retroalimentación que se puedan incorporar en el resto de materias.

El eje central del proyecto es la realización de visitas a los centros educativos en los que se promueve la observación activa y guiada de distintos espacios y proyectos educativos desde el inicio de curso. Estas visitas se realizan fuera del horario de clases del Máster y el alumnado de todas las especialidades puede inscribirse voluntariamente. Se genera así un entorno de colaboración y diálogo, que aporta visibilidad a las buenas prácticas y crea espacios reflexivos sobre la identidad docente. La creación de esta red permite al Máster, además, conocer las diferentes prácticas educativas que se realizan en los centros educativos y establecer una mayor relación con ellos. Por otro lado, de cara a la mejora de la calidad del Máster, se pretenden aumentar tanto los indicadores de satisfacción del alumnado del Máster como la tasa de respuesta del profesorado, haciéndoles sentir más partícipe en la titulación.

2. OBJETIVOS

El objetivo principal de este proyecto la vinculación de la realidad docente con el Máster a través del contacto con centros de Educación Secundaria de la Comunidad de Madrid desde el inicio de curso. Con ello, se presente mejorar el programa formativo de la titulación para adecuarlo a las necesidades y problemáticas reales de los docentes en los centros educativos.

Los objetivos específicos del proyecto son los siguientes:

- Crear una red de trabajo integrada por la Coordinación del Máster, el alumnado del Máster, profesorado de la Facultad de Educación y equipos directivos y docentes de centros de Secundaria que trabaje conjuntamente para acercar el programa formativo a la realidad escolar y adecuarlo a las demandas del alumnado.

- Vincular la teoría educativa vista en las materias del Máster con su práctica real en los centros educativos mediante la realización de visitas a los centros y el diálogo entre equipos directivos y docentes de Educación Secundaria, estudiantes del Máster y profesorado de la Universidad Complutense de Madrid.
- Mejorar tanto los indicadores de satisfacción del alumnado del Máster ofreciendo opciones formativas actualizadas y que les permitan construir su identidad docente desde el inicio del Máster como la tasa de respuesta del profesorado, haciéndole sentir más partícipe en el Máster.

3. METODOLOGÍA

Para la realización de este proyecto se han definido diferentes acciones, que se enumeran a continuación.

3.1. Primera acción: creación del grupo, identificación de las necesidades formativas y propuesta del calendario de visitas.

Esta fase se llevó a cabo en septiembre y octubre de 2022, coincidiendo con el inicio de un nuevo curso académico de la titulación. Esta red fue creada y promovida por la Coordinación del Máster mediante el contacto con diferentes centros educativos de Educación Secundaria de la Comunidad de Madrid. Se realizó una sesión donde se elaboró una planificación del trabajo y un análisis de necesidades formativas de nuestro alumnado. Se organizó, además, una jornada de acogida a los equipos directivos de los centros participantes para poder establecer otros posibles modos de colaboración entre el Máster y los centros educativos.

3.2. Segunda acción: Elaboración de un calendario de visitas a los centros.

En esta fase se contactó con los centros para elaborar un calendario de visita que se adaptara a las necesidades organizativas de los centros educativos y al calendario del Máster. Para ello, se contactó en octubre de 2022 con los centros educativos.

Se propuso el siguiente plan de acción:

1. Cada centro de Secundaria enviará un programa de visita a su centro educativo. En él, se enumerarán los espacios o prácticas que desean mostrar a nuestro alumnado y se establecerá la fecha de la visita, que deberá ser fuera del horario de clases del Máster. Se establecerá un calendario de visitas a los centros, que se realizarán entre los meses de octubre y febrero. Nuestro alumnado se podrá apuntar a estas visitas de manera voluntaria hasta completar el aforo. En principio, estará abierto a todas las especialidades que ofertamos, pero, si queréis, podemos dar prioridad a algunas.
2. Se realizarán visitas a los centros de Educación Secundaria de la Comunidad de Madrid en la fecha que se haya fijado. En ellas se mostrarán proyectos pedagógicos, espacios, buenas prácticas, contadas por los propios docentes del centro y por el equipo directivo. Antes de cada visita, el alumnado participante firmará un compromiso de mantener en el centro un comportamiento ético, respetando la confidencialidad de los datos a los que tenga acceso, así como la normativa del centro educativo. Nosotros custodiaremos esta documentación, que estará a vuestra disposición.
3. Estas visitas permiten potenciar la capacidad reflexiva del alumnado, que debe ser inherente a la profesión docente y que debe estar presente en la formación inicial. Se realizarán seminarios tras las visitas para que, a través de la indagación sobre la práctica, nuestro alumnado pueda cuestionar tanto las acciones docentes como los contextos donde estas tienen lugar. Cada dos visitas, se realizará un seminario abierto a la participación de todo el alumnado y profesorado de la Facultad. Se invitará también al profesorado de los centros de Secundaria o, si se diera el caso, a profesionales expertos en un tema de interés. Se trata, además, de poder analizar conjuntamente sus prácticas. Una vez finalizadas las prácticas se elaborará una ficha con las prácticas realizadas para disponer de un catálogo que se dará a conocer a todos los profesores del máster para

que puedan ser incorporadas o tenidas en cuenta en sus respectivas materias.

Para facilitar la presentación del Proyecto a los equipos directivos de los centros educativos se acompañó el texto del siguiente esquema:

FIGURA 1.

Fuente: Elaboración propia

3.3. Tercera acción: Difusión del programa entre el alumnado y profesorado del Máster.

Se ha difundido el calendario con las propuestas de visita a los centros entre el alumnado y profesorado del Máster. La información se ha distribuido en la web del Máster, en redes sociales y en las clases. Se ha abierto un periodo de inscripción para el alumnado y profesorado que, voluntariamente, quiera participar.

3.4. Cuarta acción: Visitas a los centros educativos

Actualmente, se están realizando las visitas a los centros educativos. En ellas se muestra al alumnado del Máster los proyectos pedagógicos, espacios, buenas prácticas, contadas por los propios docentes del centro y por el equipo directivo. Este calendario se ha completado con la propuesta de talleres y conferencias sobre áreas de interés solicitadas por el propio alumnado y que, en ocasiones, han sido impartidas por el profesorado de los centros que colaboran en el proyecto. Estos temas están relacionados con la alfabetización informacional, la atención a la diversidad o la educación afectivo sexual.

3.5. Quinta acción: Seminarios de reflexión sobre la práctica.

Después de las visitas, se pretende seguir trabajando con el grupo. Con ello, se pretende potenciar la capacidad reflexiva del alumnado, que debe ser inherente a la profesión docente y que debe estar presente en la formación inicial. Se realizan seminarios tras las visitas para que, a través de la indagación sobre la práctica, nuestro alumnado pueda cuestionar tanto las acciones docentes como los contextos donde estas tienen lugar. Cada dos visitas, se realiza un seminario abierto a la participación de todo el alumnado y profesorado de la Facultad. Se invita también al profesorado de los centros de Secundaria o a profesionales expertos en un tema de interés. Se trata, además, de poder analizar conjuntamente sus prácticas. Una vez finalizadas las prácticas se elaborará una ficha con las prácticas realizadas para disponer de un catálogo que se dará a conocer a todos los profesores del máster para que puedan ser incorporadas o tenidas en cuenta en sus respectivas materias.

3.6. Sexta acción: Difusión del proyecto por la web del Máster, centros educativos, web de la Facultad de Educación y redes sociales.

En la web del Máster se creará una pestaña dedicada al proyecto (https://www.ucm.es/masterformacionprofesorado) En ella, a modo de blog, se irán narrando las visitas que se han realizado. Además, se abrirá un perfil en las redes sociales en donde los estudiantes producirán sus entradas. En este perfil también se difundirán proyectos de los centros educativos implicados.

3.7. Séptima acción: Jornadas finales en las que se presenten los resultados del Proyecto a la comunidad universitaria y a la comunidad educativa de los centros.

En estas Jornadas, que se realizarán a final del curso 2022/2023, está previsto que participe tanto el profesorado de los centros de Secundaria, el PDI y PAS de la Universidad Complutense de Madrid, así como los y las estudiantes. Se animará a los estudiantes participantes en el programa a realizar el TFM sobre este proyecto en relación con la formación inicial docente. Si así fuera, los resultados se presentarían en esta Jornada.

3.8. Octava acción: Evaluación del proyecto por el Comité de Titulación a partir de las encuestas completadas por el alumnado

Cuando el proyecto finalice, el alumnado completará una encuesta sobre el desarrollo del proyecto. Con estos datos, que, además, se incorporarán a la memoria final del proyecto, el Comité de Titulación valorará los resultados del proyecto. Se elaborará un documento reflexivo sobre el Máster, que será público y se hará llegar a toda la comunidad educativa. Se establecerán líneas de actuación para el curso siguiente.

3.9. Seguimiento del plan elaborado

Los participantes en el proyecto realizan reuniones virtuales periódicas para evaluar la consecución de cada una de las fases. Se prevé, además, la evaluación de cada una de las acciones llevadas a cabo, así como una

evaluación final de los resultados obtenidos en el proyecto, las dificultades encontradas y posibles soluciones. En el seguimiento y valoración del Proyecto se atenderá a los siguientes criterios de evaluación: Grado de consecución de los objetivos planteados y el grado de cumplimiento de las acciones previstas, grado de desarrollo y participación de las acciones internivelares.

4. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Los resultados de la realización de este proyecto se espera que tengan consecuencias directas en los procesos de enseñanza y aprendizaje de los agentes implicados en el título, así como de los centros educativos de Secundaria. Como estamos en el inicio y desarrollo inicial del proyecto, todavía no se ha podido medir su repercusión, pero se pretende estudiar en los próximos cursos.

Lo que sí que se puede afirmar ya es que esta iniciativa permite la mejora del programa formativo del Máster y su mejor difusión. Para ello, partimos de la idea que ya señalaba el informe Euridyce en 2015, donde se remarcaba que una formación de calidad ha de suponer un enfoque teórico equilibrado y riguroso acerca de los contenidos de la enseñanza y las habilidades y experiencias prácticas que permitan a los sujetos relacionar la teoría con la práctica y también una reconsideración permanente de la propia enseñanza por parte de los docentes. En el informe Euridyce (2021) "Teachers in Europe Careers, Development and Well-being" se vuelve a señalar que los programas de formación docente deben unir la teoría con la práctica en el aula, lo que contribuye a su formación profesional, algo que es esencial para que el docente tenga éxito durante los primeros años de su carrera laboral. Según datos del informe TALIS (2018), España es uno de los países donde el profesorado se muestra más disconforme con el programa formativo que ha recibido.

Al ser nuestro Máster habilitante, la realización de este proyecto puede ser el primer paso hacia la mejora del programa formativo para ir pensando conjuntamente- Universidad y centros educativos de Secundaria- las necesidades formativas del profesorado, tanto en su formación inicial como en su formación permanente. Seguimos las líneas marcadas por el

documento “24 propuestas de reforma para la mejora de la profesión docente” del Ministerio de Educación y Formación Profesional, dotando de mayores experiencias prácticas al alumnado y estableciendo una mejor comunicación entre Universidad y enseñanza no universitaria.

Por otro lado, se está potenciando la participación del alumnado y del Personal Docente Investigador en el Máster. En cursos anteriores, la tasa de respuesta en las encuestas de satisfacción ha sido muy baja en estos dos sectores0. Una de las causas puede estar en que tanto los docentes como el alumnado no se sienten lo suficientemente involucrados en el Máster. Con este proyecto, se está mejorando la comunicación entre la Coordinación, el profesorado y el alumnado y propiciar foros de debate sobre el Máster. En esta titulación, en la que participan varias Facultades y que cuenta con 500 alumnos, la comunicación con el alumnado es complicada. Con este proyecto se fomenta, por lo tanto, crear espacios de diálogo sobre la titulación, tanto formales como informales.

Por último, algunos de los centros educativos que se han unido a este proyecto son, habitualmente, instituciones donde hacen las prácticas nuestros alumnos. Por ello, la creación de una red, la realización de visitas a los centros y la unión Universidad-Centros educativos puede contribuir a repensar nuevas iniciativas en la realización de prácticas externas. Además, algunos de los integrantes son tutores académicos y de las entidades, por lo que este proyecto les permitirá trabajar juntos y conocer las necesidades y potencialidades.

5. CONCLUSIONES

La formación inicial del profesorado de Educación Secundaria es un asunto muy controvertido, puesto que se debe aunar la formación pedagógica, disciplinar, didáctica con las prácticas en los centros educativos. El programa formativo actual parece que no permite combinar todos estos aspectos de forma completa en el tiempo del Máster, que es únicamente un curso académico. Como señala Bolívar la identidad profesional que se desarrolla en estas titulaciones en España es la de especialista disciplinar, sin que la puesta en marcha del Máster haya supuesto un cambio muy relevante en el desarrollo de la profesionalización docente.

A esto hay que sumar el gran distanciamiento que suele haber entre centros de Enseñanzas medias y Universidad, cuyo único contacto es mediante la realización de prácticas externas. Por este motivo, aunque el proyecto presentado se encuentre todavía en una fase inicial de desarrollo, ya se ha visto como una vía de fácil colaboración entre diversos niveles educativos. La preocupación compartida sobre la formación de docentes en Educación Secundaria es el punto de unión entre los dos niveles. Mediante un primer contacto con los centros educativos, ya se ha logrado que el profesorado y los equipos directivos de los centros educativos hayan impartido talleres y conferencias al alumnado de nuestro Máster. Estas actividades, que han sido solicitadas por el propio alumnado al ver cómo se han realizado en la práctica con adolescentes, han sido muy bien acogidas y valoradas.

Por otro lado, otros de los logros del proyecto ha sido convertir los espacios de la Facultad de Educación en lugares de aprendizaje para los y las estudiantes de Educación Secundaria. Varios centros han visitado la Facultad de Educación con su alumnado para realizar actividades formativas, en las que los y las estudiantes de nuestro Máster han colaborado como voluntarios y voluntarias.

Otro punto de interés del proyecto es que se está elaborando un catálogo de prácticas o acciones que se realizan en los centros para mostrar la realidad de las aulas al alumnado.

En relación con los centros de Educación, el proyecto los permite nivelar el desarrollo del prácticum a las necesidades detectadas. Esto revierte en los y las estudiantes que reciben más adecuada a la formación inicial que requiere la sociedad del futuro.

A pesar de que parece que se planean cambios en la formación inicial del profesorado en Educación Secundaria, consideramos que estos proyectos pueden mejorar la oferta formativa actual y contribuir a la mejora de la formación de la identidad docente. Los resultados de las encuestas de satisfacción en general de este Máster en diversas universidades muestran la necesidad de elaborar conjuntamente propuestas que acerquen al alumnado a la realidad escolar.

6. AGRADECIMIENTOS/APOYOS

Este trabajo forma parte del Proyecto de Innovación Educativo "Creación de una red internivelar para la observación, el diálogo y la reflexión en el Máster en Formación del Profesorado de Educación Secundaria" concedido en la convocatoria de Proyectos de Innova-Gestión de Calidad promovida por el Vicerrectorado de Calidad de la Universidad Complutense de Madrid (curso 2022/2023).

7. REFERENCIAS

Bolívar, A. (2007). La formación inicial del profesorado de secundaria y su identidad profesional. ESE. Estudios sobre educación, 12, 13-30.

Cachón, J., López, M., Romero, S., Zagalaz, M. y González, C. (2015). Opinión de docentes y estudiantes del máster de secundaria sobre las aportaciones de este a la formación del profesorado, la calidad de la enseñanza y los intereses personales. Magister, 27, 1-11.

Darling-Hammond, L. (2017). Teacher education around the world: What can we learn from international practice? European Journal of Teacher Education, 40(3), 291-309.

Escudero, J. M. (2019). "La profesión y formación en discusión: cuál es el estado de la cuestión, qué cambiar y por qué, cómo habría de hacerse". En Manso, J. y Moya, J. (Coord.) Profesión y profesionalidad docente (pp. 167-176). ANELE.

Esteve, J. M. (2003). La tercera revolución educativa: La educación en la sociedad del conocimiento. Paidós.

Eurydice (2015). The Teaching Profession in Europe. Practices, perceptions and policies. European Commission

Eurydice (2021). Teachers in Europe: Careers, Development and Well-Being. Eurydice Report. Education, Audiovisual and Culture Executive Agency. European Commission.

Fernández Enguita, M. (2017). Más escuela y menos aula. Morata.

Tiana, A. (2013). Los cambios recientes en la formación inicial del profesorado en España: Una reforma incompleta. Revista Española de Educación Comparada, 22, 39-58.

UNESCO (2002). Reimaginar juntos nuestros futuros. Un nuevo contrato social para la educación. UNESCO.

Vaillant, D., y Marcelo García, C. (2021). Formación inicial del profesorado: modelo actual y llaves para el cambio. REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 19 (4), 55-69.

Viñao, A. (2013). Modelos de formación inicial del profesorado de Educación Secundaria en España: siglos XIX-XXI. Revista Española de Educación Comparada, 22, 19-37.

LA DOCENCIA COLABORATIVA EN LA UNIVERSIDAD: RETOS Y OPORTUNIDADES PARA LA INNOVACIÓN EDUCATIVA

MARÍA ÁNGELES CANO MUÑOZ
Universidad Complutense de Madrid

MARÍA ISABEL GÓMEZ NÚÑEZ
Universidad Internacional de la Rioja

1. INTRODUCCIÓN

Tomando las palabras de Magro (2018), "abordar los retos actuales de la educación pasa por hacer una apuesta decidida por mejorar la colaboración entre docentes y transformar la cultura individualista que aún impera en la mayoría de los centros" (p. 64). Desde esta idea básica surge el sentido de la co-docencia.

La co-docencia, también conocida como co-teaching, co-enseñanza o docencia colaborativa, en su sentido amplio, define aquellas prácticas de enseñanza cooperativa desarrollada por dos o más docentes (Beamish et a., 2006), quienes comparten la responsabilidad del proceso formativo de un grupo de alumnos, participando en la planificación, desarrollo y evaluación de la enseñanza y respondiendo a las particulares necesidades de los discentes.

Este fundamento se basa en la relación entre el profesorado y el liderazgo distribuido de funciones. Por ello, la co-docencia requiere de una coordinación para lograr unos objetivos consensuados, una alternancia de roles (diferentes, iguales o complementarios) y de funciones entre el equipo, así como compromiso, interdependencia e interacción (Rodríguez, 2014).

2. OBJETIVOS

Este trabajo enmarca la co-docencia como una estrategia de trabajo para la innovación en la Educación Superior, que sirve de apoyo para los profesionales de la educación que deciden modificar sus prácticas para mejorar el aprendizaje de sus alumnos. Para tal fin, se profundiza en el sentido del concepto y en los beneficios de su práctica a partir de una revisión bibliográfica sobre estudios de actualidad, junto con el análisis de los diferentes enfoques de co-docencia que se pueden llevar a cabo, las barreras y los elementos que se consideran clave para su aplicación.

A pesar de que las investigaciones sobre co-docencia no son numerosas hasta la fecha, este trabajo ofrece diversas orientaciones organizativas y metodológicas para la conformación de nuevas estructuras de colaboración docente, reconociendo su potencial valor hacia mayores cuotas de calidad en educación.

3. ASPECTOS FUNDAMENTALES DE LA CO-DOCENCIA

Siguiendo el trabajo de Castro et al. (2017), las prácticas de co-docencia se guían por los siguientes principios básicos:

- La coordinación del trabajo de los docentes para el logro de objetivos comunes.
- El reconocimiento de la valía del otro, su experiencia y conocimiento.
- La alternancia de roles entre los docentes participantes y la interdependencia para el logro de los objetivos comunes.
- La utilización de un liderazgo compartido entre los co-docentes implicados.
- El carácter voluntario de la participación en la co-docencia y el compromiso individual de todos los docentes participantes.

Teniendo en cuenta estos principios, la docencia compartida es interesante por varios motivos (Huguet, 2006):

- para atender la diversidad en el mismo aula y en el grupo de compañeros.
- para aprender del y con el compañero/a docente que está en el aula.
- para promover y favorecer un cambio en las metodologías de enseñanza, pues no tiene sentido dar clases expositivas en prácticas de co-docencia.
- para promover la interacción entre alumnos, entre alumnado y docentes y entre docentes.
- para compartir las miradas, el conocimiento y la evaluación de los alumnos "in situ", en el mismo aula estando aprendiendo.
- para favorecer el intercambio y la comunicación sobre las actividades y las metodologías que utilizamos en el aula.

4. BENEFICIOS Y DIFICULTADES DE LA CO-DOCENCIA

En relación con lo señalado en el apartado anterior, la co-docencia puede inducir a cambios a nivel institucional, en concreto en la coordinación y en la organización del profesorado a través de grupos de aprendizaje entre iguales; a nivel de aula, en la planificación conjunta de los cambios metodológicos que se consideren necesarios, teniendo en cuenta que esta estrategia ayuda a la prevención y detección de dificultades y, por último, a nivel del alumnado. Centrando la atención en estos últimos, la co-docencia promueve una mejora en la atención a la diversidad, aumenta los niveles de aprendizaje de los alumnos, ayuda al crecimiento colectivo de la clase, favorece la autonomía, la adquisición de competencias comunicativas, colaborativas, (inter) culturales y de análisis crítico (Castillo y Ortí, 2021; Rodríguez y Ossa, 2014; Strotmann y Custodio, 2021). En el ámbito universitario, Bekerman y Dankner (2010) refieren una visión positiva de los discentes respecto a las oportunidades de aprendizaje y el enriquecimiento personal que ofrece la co-docencia, gracias a la solvencia y la coherencia del profesorado.

Para los profesionales de la educación, la docencia colaborativa favorece la generación de un marco de retroalimentación constante, al compartir su experiencia, conocimientos y formas de pensar en un diálogo abierto que, de otra forma, hubiera quedado en una reflexión introspectiva (Chanmugam y Gerlach, 2013). La co-docencia amplía la formación del profesorado, que aprende en la práctica compartiendo sus competencias, habilidades, estilos docentes y estrategias metodológicas (Crow y Smith, 2005; Rodríguez, 2014; Tobin y Roth, 2005). Considerando el contexto de colaboración y apoyo mutuo en el que se desarrolla la co-docencia, la experiencia fomenta la creatividad del profesorado implicado, la capacidad de reflexionar sobre la práctica docente y, en definitiva, permite experimentar el contexto de docencia compartida como una práctica orientada al desarrollo profesional (Dieker y Murawski, 2003; Yoo et al., 2019). Aumenta la satisfacción laboral, la autoestima y la motivación como consecuencia de la dinámica de grupo, además se fomentan sentimientos como la libertad, la autonomía en la toma de decisiones o la pertenencia a un grupo. Así mismo, supone un enriquecimiento del ambiente educativo, al conseguir mediante el trabajo cooperativo que aumente su capacidad para mejorar los logros de aprendizaje de sus alumnos (Nickelson, 2010).

Por todo lo dicho y aunque el principal beneficiario de la co-docencia es el alumnado, se puede decir que esta práctica constituye una herramienta fundamental para la mejora de la formación del profesorado y de sus competencias relacionales, al posibilitar la creación de espacios compartidos para la indagación. Se habla por eso de esta práctica como estrategia de personalización en la educación del alumnado y también como estrategia de andamiaje en el desarrollo profesional del docente (Tabla 1). Siguiendo con esta última visión, la co-docencia ofrece un marco de análisis sobre la práctica a partir de la conversación reflexiva, lo que requiere de coordinación y colaboración constante para la integración interdisciplinar de los profesionales de la educación (Castro et al., 2017; Crow y Smith, 2005). En otras palabras, para que la docencia colaborativa sea eficaz, debe estar dotada de un espacio para la reflexión, así como de evaluación continua (Strotmann y Custodio, 2021).

***TABLA 1**. Beneficios de la co-docencia.*

Estrategia de personalización	Estrategia de andamiaje en el desarrollo profesional
Atender a la diversidad dentro del aula. Facilitar la evaluación y seguimiento de evidencias. Rapidez en la toma de decisiones para ajustar la práctica educativa. Adaptación de los recursos metodológicos. Favorecer la inmediatez en el feedback. Repartir mejor la atención.	Reflexión compartida sobre la práctica. Transformación del currículum. Mecanismo de aprendizaje docente. Compartir y elaborar materiales. Aprendizaje entre iguales - estilos de enseñanza, gestión de grupo, relación con alumnos, evaluación y seguimiento. Apoyo mutuo ante las dificultades - mejor gestión y clima de aula.

Fuente: https://sites.google.com/educarex.es/conecta-2 /inicio/que-es-la-codocencia#h.pvuvemiqcgx9

A pesar de que la eficacia de la co-docencia está demostrada, también presenta aspectos limitadores o dificultades en su práctica. Entre las dificultades identificadas por los autores destacan la limitación de tiempo, la ausencia de espacios para la planificación e implementación de los programas, la falta de coordinación, el trabajo pedagógico aislado, la resistencia al trabajo colaborativo y la presencia de sentimientos de desconfianza o inseguridad (Castro y Figueroa, 2006; Ginther et al., 2007; Rodríguez, 2014). En consecuencia, llevar a cabo estrategias de co-docencia exige unas condiciones organizativas mínimas que permitan realizar los cambios educativos que su práctica exige. Chanmugam y Gerlach (2013) definen cuatro condiciones:

a. el apoyo institucional;

b. la aclaración de los roles de comunicación y reparto de responsabilidades entre los docentes implicados;

c. una conceptualización de los contenidos durante el curso y

d. un plan inicial.

La co-docencia se fundamenta en la equiparación de los roles docentes y en la docencia simultánea, por eso, la co-docencia no permanece estática y la disponibilidad al cambio se muestra como un beneficio de la docencia compartida (Pla-Campas et al., 2022).

5. TIPOS DE CO-DOCENCIA

Se distinguen habitualmente seis tipos de co-docencia en función de las tareas que desarrollan los docentes en el aula:

- Uno enseña, el otro observa: Uno de los docentes dirige el discurso pedagógico, mientras el otro realiza una observación detallada de los procesos de enseñanza-aprendizaje que suceden en la clase. Previamente, los docentes deben decidir qué tipo de información se recogerá durante la observación y los instrumentos que se emplearán para ello. Al finalizar la sesión, los docentes deben analizar la información de forma conjunta y tomar decisiones según lo pautado.

- Uno enseña, el otro ayuda: Uno de los docentes es el principal responsable de la enseñanza, mientras el otro circula por el aula ofreciendo apoyo al alumnado que lo necesite. Este debería ser el enfoque de co-docencia menos empleado.

- En paralelo: Los dos docentes transmiten la misma información al alumnado, pero dividen la clase en grupos y enseñan de manera simultánea. Todos se sitúan en el mismo aula. El alumnado puede ser reagrupado con frecuencia para beneficiarse de la docencia de ambos profesionales.

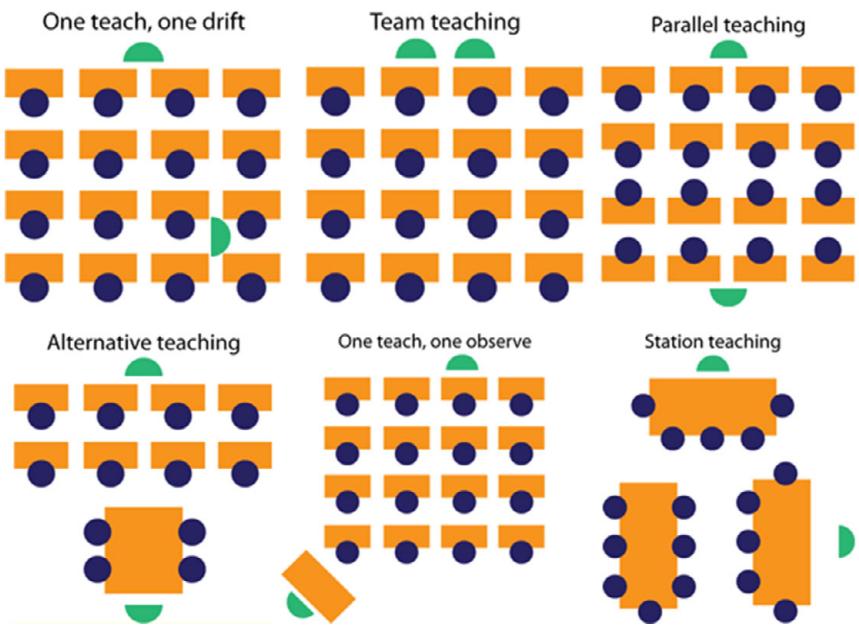
- Estación de maestros: Los docentes dividen el contenido y los estudiantes. Cada uno enseña el contenido a un grupo y posteriormente repite el proceso al otro grupo. Los alumnos rotan por las diversas estaciones, obteniendo un producto común. Si se considera oportuno, se incluye una tercera estación para ofrecer al alumnado la oportunidad de trabajar de forma independiente.

- Alternativo: Uno de los docentes se responsabiliza de la mayor parte del grupo de clase y el otro trabaja con un grupo pequeño, con el fin de ofrecer a estos últimos una atención más especializada. De este modo, cada docente realiza una actividad distinta a un subgrupo de alumnos. Los subgrupos deben de ser lo más heterogéneos posibles.

– Equipo: Ambos docentes comparten la impartición de la misma enseñanza a todo un grupo de alumnos. Se produce un flujo de acción invisible que impide distinguir un líder, ya que los dos docentes dirigen de forma colaborativa la sesión, así como la planificación y evaluación de la misma. Requiere de una meticulosa planificación de los roles en cada momento. Se considera que esta es la forma más compleja pero satisfactoria de enseñar conjuntamente, aunque es el que más depende de los estilos de los docentes.

Esquemáticamente la posición de los profesores y los estudiantes en el aula varía en función de la opción de co-docencia elegida, como se muestra en la Figura 1.

FIGURA 1. *Modelos de co-docencia.*



Fuente: Co-teaching: Concepts, Practices, and Logistics, Marilyn Friend, 2006.

Esta diversidad de enfoques o modalidades de co-docencia responde a los distintos objetivos en el proceso de enseñanza-aprendizaje, siendo cada tipo aconsejable en función de diferentes contextos de aplicación:

- Uno enseña, el otro observa:
    a. Nuevos contextos de co-docencia que requieren análisis sobre los procesos que atraviesan los estudiantes.
    b. Estructuración de planes de acción.
    c. Desarrollo de iniciativas de investigación.
- Uno enseña, el otro ayuda:
    a. Un docente conoce el tema en mayor profundidad.
    b. El grupo requiere mayor atención a sus necesidades.
    c. Dificultades de disciplina.
- En paralelo:
    a. Grupos numerosos en los que se requiere mejorar la eficiencia de la enseñanza.
    b. Los temas requieren práctica personalizada.
    c. Revisión de los productos de cada discente.
- Estación de maestros:
    a. Temas que requieren análisis crítico.
    b. Desarrollo de varios temas en una sola sesión.
    c. Fomento de la expresión de opiniones y argumentación.
- Alternativo:
    a. Currículo diferenciado para aulas inclusivas.
    b. Grupos con dominio heterogéneo de los temas.
    c. Varios discentes requieren atención diferenciada.
- Equipo:
    a. Propósito de generar mayor interacción con el alumnado.

b. Temas complejos que requieren de una considerable experiencia de los docentes.

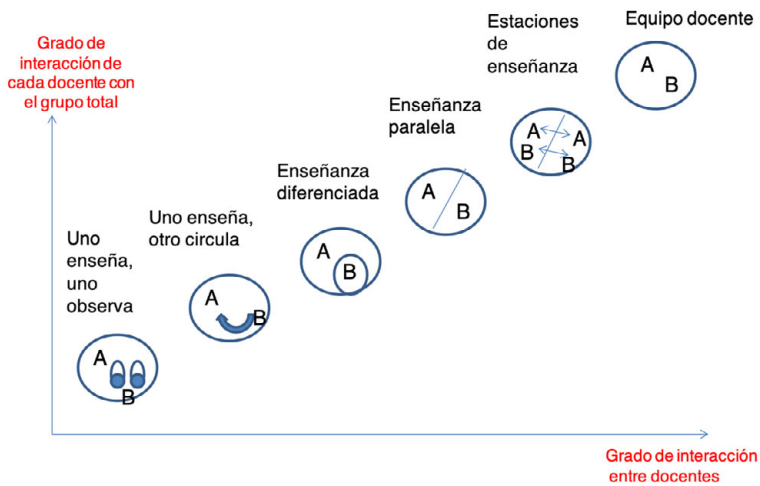
c. Temas propicios para discusiones colectivas.

En cualquier caso, la co-docencia se erige como una propuesta metodológica flexible y abierta a las necesidades de los docentes y el alumnado, pudiéndose generar nuevas fórmulas o variantes (Castro et al., 2017).

6. ORIENTACIONES PARA LA DOCENCIA COLABORATIVA

Retomando los tipos de co-docencia analizados, en la Figura 2 se muestran los seis enfoques en un cuadrante cartesiano, donde el eje X representa el grado de interacción entre co-docentes y el eje Y el grado de interacción de cada docente con el grupo total de alumnos. Junto con esto, se presentan cinco enfoques en tránsito hacia la verdadera co-educación, el equipo docente.

FIGURA 2. *Distribución de los enfoques de co-educación en función de la interacción entre los agentes implicados.*



Fuente: Suárez-Díaz (2016)

De este modo, se considera que aprender a co-educar es un proceso gradual que requiere del desarrollo de diversas habilidades, siendo

aconsejable empezar desde sus formatos más sencillos. Junto con esto, es importante tener en cuenta una serie de aspectos cuando se trabaja con dos o más docentes en el aula, que se resumen en la Tabla 2.

***TABLA 2**. Decálogo para la colaboración dentro del aula.*

Actitudes, comunicaciones y relaciones
Mostrar respeto hacia el otro docente y que los alumnos lo perciban. Cuidar la relación con el otro docente. Favorecer la complicidad y la comunicación. Mostrar una actitud positiva hacia la docencia compartida y hacia el otro docente. Equilibrio de poderes. No desautorizar al otro docente. Tener una actitud abierta, participativa y activa en las actividades. Mostrarse activo, mostrar interés e implicarse (A). Utilizar la comunicación no verbal en el aula con el otro docente. Escuchar y tener en cuenta la opinión de los demás. No imponer las propias ideas. Hablar con un tono de voz similar. Aprovechar los puntos fuertes de cada uno. No trabajar de forma paralela sin tener en cuenta lo que hace el otro docente (A). Aportar el propio punto de vista (A). Ser puntual y avisar si no se puede realizar el apoyo (al docente y al alumnado).
Diversidad
Ser acogedor con todos/as los/as alumnos/as. Atender por igual y responsabilizarse de todos/as los/as alumnos/as (ambos). Realizar un buen traspaso de informaciones en relación a la diversidad del alumnado. Hablar sobre el alumnado y sobre sus necesidades. Apoyar a todo el grupo clase en la medida de lo posible. Tener en cuenta los comentarios y valoraciones del docente de apoyo. No dejar la evaluación y la responsabilidad exclusivamente al tutor de aula (A).
En la planificación
Consensuar los roles y las tareas en el aula. Coordinación entre los docentes para planificar conjuntamente. Buscar los momentos para planificar con otros docentes. Conocer lo que se hace en el aula y estar informado de lo que se hará (A) Organizar el espacio del aula y los grupos conjuntamente. Tener la sesión bien preparada (quien sea responsable). Mostrar interés por estar informado de lo que se hará (A). Realizar propuestas de actividades, materiales y recursos (A). Utilizar herramientas virtuales para compartir las informaciones y planificaciones. Preparar y elaborar materiales (ambos). En caso de falta de acuerdo, seguir la planificación de quien ha preparado la clase.
Durante la actividad

Facilitar la implicación y participación en la actividad del docente de apoyo. Incluir el docente de apoyo dentro del grupo, dentro de los antecedentes de la actividad y dentro de la propia actividad. Procurar seguir una misma línea educativa con el tutor/a y conocer a todos los alumnos (A). Compartir los problemas y buscar resolverlos conjuntamente. Aprovechar el punto de vista del docente de apoyo (detección, evaluación, preparación o participación en entrevistas...). Llevar a cabo la planificación hecha con cierta flexibilidad según la situación del grupo y la coordinación con el otro docente. Nunca hacer comentarios negativos de nadie, ni del alumnado ni de otras personas. No dar clases magistrales. Procurar que los momentos de explicación sean cortos y con soportes diversos.
En la evaluación
Valorar conjuntamente el proceso, las actividades, el alumnado y la actuación de los propios docentes. Realizar propuestas positivas y constructivas. Autoevaluación constructiva y compartida con el otro docente. Hablar sobre cómo ha ido la sesión. Compartir distintas miradas. Participar en la evaluación de todo el alumnado, en la medida de lo posible. Compartir observaciones, realizar propuestas y adaptaciones cuando se necesite (A). Colaborar en la elaboración de documentos o informes (A).
Nota: Cuando se indica (A), de manera específica se hace mención al docente de apoyo. En el resto de casos, se refiere a los dos docentes.

Fuente: Huguet (2006)

7. CONCLUSIONES

En el contexto universitario, la co-docencia es una práctica metodológica de implantación reciente y se lleva a cabo mayoritariamente en las titulaciones de formación inicial del profesorado, dando lugar a colaboraciones entre docentes en formación y en activo o entre profesores universitarios como modelo de colaboración (Strotmann y Custodio, 2021). De hecho, la co-docencia en la enseñanza superior ha sido descrita como una de las actuaciones educativas de éxito (Castro et al., 2017).

Por esta razón, es importante continuar avanzando en su investigación, como ha sido el propósito de este trabajo, pero especialmente en su práctica, con el fin de mejorar las acciones educativas aplicadas en la formación inicial del profesorado, primer paso para la transferencia de la coeducación al resto de centros y etapas educativas. Haciendo propias las

palabras de Hargreaves y Fullan (2014), es necesario construir una cultura educativa con normas y valores compartidos, con diálogo reflexivo, con interdependencia, con práctica pública y trabajo en colaboración, que ayude a incrementar el "capital profesional" en cada centro educativo.

8. REFERENCIAS

Beamish, W., Bryer, F., & Davies, M. (2006). Teacher reflections on co-teaching a unit of work. *International Journal of Whole Schooling, 2*(2), 3 - 18.

Berkerman, D., & Dankner, L. (2010). La pareja pedagógica en el ámbito universitario, un aporte a la didáctica colaborativa. *Formación Universitaria, 3*(6), 3 - 8.

Castillo, O., & Ortí, A. (2021). Docencia compartida: una metodología para la inclusión. *RINED, Revista de Recursos para la Inclusión Educativa, 1*(1), 55-66.

Castro, A., Briones, E., & Izquierdo, B. (2017). *La co-docencia en el contexto universitario como estrategia para la innovación docente*. Congreso In-Red 2017, Universitat Politècnica de València, España. http://dx.doi.org/10.4995/INRED2017.2017.6721

Castro, R., & Figueroa, B. (2006). Trabajo colaborativo en escuelas especiales de lenguaje, un enfoque educativo curricular. *Paideia, 41*, 117-127.

Chanmugam, A., & Gerlach, B. (2013). A Co-Teaching Model for Developing Future Educators Teaching Effectiveness. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education, 25*(1), 110-117. https://www.isetl.org/ijtlhe/pdf/IJTLHE1412.pdf

Crow, J., & Smith, L. (2005). Co-teaching in higher education: reflective conversation on shared experience as continued professional development for lecturers and health and social care students. *Reflective Practice, 6*(4), 491–506. https://doi.org/10.1080/14623940500300582

Dieker, L. A., & Murawski, W. W. (2003). Co-Teaching at the Secondary Level: Unique Issues, Current Trends, and Suggestions for Success. *The High School Journal, 86*(4), 1–13. https://doi.org/10.1353/hsj.2003.0007

Ginther, S. D., Phillips, A., & Grineski, S. (2007). Team-teaching the HBSE curriculum: Considerations and advice. *Journal of Teaching in Social Work, 27*(1-2), 199-211.

Hargreaves, A., & Fullan, M. (2014). *Capital profesional. Transformar la enseñanza en cada escuela*. Morata.

Huguet, T. (2006). *Aprender juntos en el aula: una propuesta inclusiva*. Graó.

Magro, C. (2018). Docentes para nuestra época. *Cuadernos de pedagogía*, (489), 63-71.

Marilyn Friend, Inc. (2019. *The Co-Teaching Connection*. https://coteach.com/products/

Nickelson, D. (2010). *A Qualitative Case Study of a Co-Teaching Relationship at a Rural High School*. Wichita State University.

Onsès, J., & Forés, A. (2020). Co-docencia en la universidad desde una ontología del devenir. *Revista d'Innovació Docent Universitària*, (12), 118-124. http://dx.doi.org/10.1344/RIDU2020.12.11

Pla-Campas, G., Arumí-Prat, J., & Simó-Gil, N. (2022). Análisis de los efectos de un proyecto innovador de co-docencia en la universidad. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 25*(1), 93-1 0. https://doi.org/10.6018/reifop.499111

Rodríguez, F. (2014). La co-enseñanza, una estrategia para el mejoramiento educativo y la inclusión. REICE, *Revista latinoamericana de educación inclusiva, 8*(2), 219-233. http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol8-num2/RLEI_8,2.pdf

Rodríguez, F. F., & Ossa, C. J. (2014). Valoración del trabajo colaborativo entre profesores de escuelas básica de Tomé, Chile. *Estudios Pedagógico XL*, (2), 303-319.

Strotmann, B., & Custodio, M. (2021). *La codocencia reflexiva en la educación superior*. VI Congreso Internacional sobre Aprendizaje, Innovación y Cooperación (CINAIC 2021), Madrid, España. http://dx.doi.org/10.26754/CINAIC.2021.0043

Suárez-Díaz, G. (2014). Co-enseñanza: concepciones y prácticas en profesores de una Facultad de Educación en Perú. *Revista Electrónica de Investigación Educativa, 18*(1), 166-182. http://redie.uabc.mx/redie/article/view/786

Tobin, K., & Roth, W. (2005). Implementing coteaching and cogenerative dialoguing in urban science education. *School Science and Mathematics, 105*(6), 313 – 321.

Yoo, J., Heggart, K., & Burridge, N. (2019). Collaborative Coteaching (CCT): Practitioner Learning through Shared Praxis. *Australian Journal of Teacher Education, 44*(4), 65–77. https://doi.org/10.14221/ajte.2018v44n4.5