COLECCIÓN CONOCIMIENTO CONTEMPORÁNEO

Retos y experiencias de la renovación pedagógica y la innovación en las Ciencias Sociales

Coords.
Miguel Ángel Martín López
Carlos Soria Rodríguez

Dykinson, S.L.

RETOS Y EXPERIENCIAS DE LA RENOVACIÓN PEDAGÓGICA Y LA INNOVACIÓN EN LAS CIENCIAS SOCIALES

RETOS Y EXPERIENCIAS DE LA RENOVACIÓN PEDAGÓGICA Y LA INNOVACIÓN EN LAS CIENCIAS SOCIALES

Coord.
MIGUEL ÁNGEL MARTÍN LÓPEZ
CARLOS SORIA RODRÍGUEZ

Dykinson, S.L.

2022

RETOS Y EXPERIENCIAS DE LA RENOVACIÓN PEDAGÓGICA Y LA INNOVACIÓN EN LAS CIENCIAS SOCIALES

Diseño de cubierta y maquetación: Francisco Anaya Benítez
© de los textos: los autores
© de la presente edición: Dykinson S.L.
Madrid - 2022

N.º 68 de la colección Conocimiento Contemporáneo
1ª edición, 2022

ISBN: 978-84-1122-457-4

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

ÍNDICE

PRÓLOGO 9

BLOQUE I

INNOVACIÓN DOCENTE A TRAVÉS DEL CONTACTO DIRECTO CON LA REALIDAD

CAPÍTULO 1. APRENDIZAJE SERVICIO PARA LA EDUCACIÓN SUPERIOR. LA INTEGRACIÓN CURRICULAR Y EL SERVICIO COMUNITARIO EN EL GRADO DE TRABAJO SOCIAL 12
BELÉN MALDONADO LÓPEZ

CAPÍTULO 2. EXPERIENCIA DE APRENDIZAJE-SERVICIO: UN DÍA EN LA PROTECTORA DE ANIMALES 35
CARMEN CARAVACA-LLAMAS
JOSÉ SÁEZ-OLMOS

CAPÍTULO 3. MAPEO COLECTIVO, UNA OPORTUNIDAD PARA INVESTIGAR E INTERVENIR EN TRABAJO SOCIAL..... 51
IRENE MARÍA LÓPEZ GARCÍA

CAPÍTULO 4. INNOVACIÓN DOCENTE PARA LA MEJORA MOTIVACIONAL EN ASIGNATURAS SOBRE "TÉCNICAS CUANTITATIVAS" EN GRADOS DE ANTROPOLOGÍA SOCIAL: UNA PROPUESTA APLICADA DE CAMBIO DOCENTE 66
VÍCTOR DEL ARCO FERNÁNDEZ

CAPÍTULO 5. EJEMPLO DE INNOVACIÓN DOCENTE A TRAVÉS DE LA EXPERIENCIA GASTRONÓMICA: COMIDA-TALLER SOBRE FILIPINAS EN EL BARRIO DE TETUÁN 82
MARÍA YANET ACOSTA MENESES
LIUBA GONZÁLEZ CID
ALEXANDRA MARÍA SANDULESCU BUDEA

BLOQUE II

NUEVAS METODOLOGÍAS DOCENTES PARA ACERCARSE A LA REALIDAD SOCIAL

CAPÍTULO 6. EXPERIMENTANDO LA ANTROPOLOGÍA FORENSE A TRAVÉS DEL APRENDIZAJE BASADO EN PROBLEMAS 99
MARÍA CRISTINA FERNÁNDEZ LASO
ANABEL AMORES AMPUERO
JOAN VICIANO

CAPÍTULO 7. LA APROXIMACIÓN DE CUESTIONES JURÍDICAS-PÚBLICAS A LA REALIDAD SOCIAL A TRAVÉS DE NOTICIAS Y TITULARES DE PRENSA 123
ROCIO NAVARRO GONZÁLEZ

CAPÍTULO 8. JUEGO DE ROLES Y FORO PRESENCIAL: TRAS LA ARQUITECTURA DEL APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO 138
LUIS ROBLEDO DÍAZ

CAPÍTULO 9. ACERCAR LOS ESTUDIOS AFRICANOS AL ALUMNADO UNIVERSITARIO: EL DEBATE Y LA SIMULACIÓN COMO ESTRATEGIAS DOCENTES 153
JARA CUADRADO BOLAÑOS

CAPÍTULO 10. IMPARTICIÓN DE ASIGNATURAS DE METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN SOCIAL A TRAVÉS DE PROCESOS DE APRENDIZAJE COLABORATIVO 167
FEDERICO POZO CUEVAS
MARÍA ISABEL DURÁN SALADO

CAPÍTULO 11. EL EMPLEO DE ESCENAS DE PELÍCULAS PARA ILUSTRAR CONCEPTOS TEÓRICOS EN LAS CIENCIAS SOCIALES 186
ALFONSO PALACIO VERA
JOSÉ MANUEL ROBLES

CAPÍTULO 12. EL FOMENTO DE COMPETENCIAS COMUNICATIVAS EN EDUCACIÓN SUPERIOR A TRAVÉS DEL DESARROLLO DE UNA LIGA DE DEBATE 201
IGNACIO LASIERRA PINTO
CRISTINA ZURUTUZA-MUÑOZ

BLOQUE III

INNOVACIÓN DOCENTE PARA ACCEDER A LAS REALIDADES VIRTUALES Y DE LAS NUEVAS TECNOLOGÍAS

CAPÍTULO 13. DISEÑO Y GESTIÓN DE COMUNIDADES VIRTUALES: UNA EXPERIENCIA DOCENTE EN EL ÁMBITO DE LA COMUNICACIÓN DIGITAL 223
JUAN PABLO MICALETTO-BELDA
ALBA MERINO CAJARAVILLE
ANA A. LOZANO GONZÁLEZ

CAPÍTULO 14. DESINFORMACIÓN YMULTIALFABETIZACIÓN DESDE UNA VISIÓN EDUCATIVA: RETOS EDUCATIVOS ACTUALES 247
KATHERINE BELÉN QUINALUISA NARVÁEZ
FERNANDO LARA LARA
EMILIO SALTOS PIGUAVE

CAPÍTULO 15. LA GESTIÓN DE LA REPUTACIÓN ONLINE EN TIEMPOS DE DESINFORMACIÓN. APLICACIÓN EN EL AULA A TRAVÉS DE UN PROYECTO DE INNOVACIÓN DOCENTE..... 261
PURIFICACIÓN ALCAIDE PULIDO
ALEJANDRO TAPIA FRADE
MARTA PÉREZ ESCOLAR

CAPÍTULO 16. EDUCACIÓN TRANSMEDIA Y EDUCOMUNICACIÓN / EDUENTRETENIMIENTO EN CONTEXTO DE PANDEMIA DE COVID-19 280
FELIPE NAVARRO NICOLETTI
YIHENG WANG

CAPÍTULO 17. DINÁMICAS DE INNOVACIÓN DOCENTE EN TEORÍA DE LA IMAGEN. RECURSOS DE APRENDIZAJE EN LÍNEAY TRABAJOS PRÁCTICOS PARA AUNAR EL DESARROLLO DE LA CREATIVIDAD ICÓNICA CON LA ADQUISICIÓN DE COMPETENCIAS DIGITALES..... 297
ELENA OROZ
SANTIAGO LOMAS MARTÍNEZ

CAPÍTULO 18. LA EDUCACIÓN MEDIÁTICA PARA ENFRENTAR EL DESORDEN INFORMATIVO: UNA REVISIÓN BIBLIOGRÁFICA TRADICIONAL 314
FRANCISCO MARCOS MARTÍN-MARTÍN

BLOQUE IV

INNOVACIÓN DOCENTE PARA EL CONOCIMIENTO
DE LA REALIDAD INTERNACIONAL

CAPÍTULO 19. SEMINARIO DE TEMAS ACTUALES DE LAS RELACIONES INTERNACIONALES COMO MÉTODO DE APRENDIZAJE ACTIVO..... 338
WALDIMEIRY CORREA DA SILVA

CAPÍTULO 20. PROYECTO DE INNOVACIÓN DOCENTE: ¿CÓMO ACERCAR LA REALIDAD SOCIAL A LAS AULAS? ANÁLISIS DE LA GUERRA RUSIA-UCRANIA..... 353
ALBA ADÁ-LAMEIRAS

CAPÍTULO 21. POLÍTICAS PÚBLICAS O PROGRAMAS DE GOBIERNO, ¿SON UN APORTE A LA INCLUSION EN CHILE? 367
JOSÉ MANUEL SALUM TOMÉ

La docencia universitaria actual debe transmitir al alumnado un profundo conocimiento de la realidad social en cada uno de los campos y disciplinas que aborde y ello es todavía más obligado en las ciencias sociales. Hay que conocer la realidad de manera amplia, crítica y con posibilidad de contribuir a transformarla. Los métodos y las herramientas didácticas se tienen que adecuar a ello, siendo bienvenidas. Bien podemos decir que quienes nos dedicamos a la docencia nos hemos de convertir en arquitectos en la creación de experiencias que acerquen al alumnado a una realidad cada vez más compleja.

El presente libro sigue como hoja de ruta este objetivo general intentando llevarlo a cabo a través de estudios de caso y de análisis concretos de la aplicación de métodos específicos. Se cuenta así con aportaciones de docentes e investigadores de diversas universidades españolas y algunas latinoamericanas de prestigio con dilatada experiencia y buen conocimiento práctico de las metodologías didácticas expuestas. Esperemos que el presente se convierta en un libro de referencia en este campo de la innovación docente, en especial de las ciencias sociales.

A efectos prácticos, hemos dividido la obra en cuatro grandes bloques. El primero está dedicado a los métodos docentes que suponen una inmersión directa en la realidad social para los alumnos. En este sentido, es interesante el concepto de "aprendizaje servicio", que es una forma de aprender haciendo y contribuyendo. El bloque consta de cinco aportaciones, dos dedicadas a este concepto, en tanto que las restantes son sobre el uso del mapeo social, las técnicas cuantitativas de investigación social y la gastronomía como recurso para conocer la realidad y acercar a Filipinas.

El segundo bloque incluye una variada selección de metodologías para conseguir esa deseada conexión con la realidad, superando modelos clásicos de docencia. Nos encontramos así con siete trabajos que abordan el aprendizaje por problemas, el uso de la prensa, los juegos de roles, la

simulación, el aprendizaje colaborativo, las escenas cinéfilas y el debate o la competencia comunicativa. Es un repertorio rico, con muchas ideas para aconsejar la práctica de cualquier docente interesado en la materia.

El tercer bloque se dedica a las metodologías docentes que permiten el acceso a la realidad virtual y tecnológica. El término virtual ya quizás hoy día no es apropiado. Es plena realidad social que deben utilizar y aprovechar los estudiantes en todas las disciplinas. Ello requiere una formación especial y específica, que debiera incluirse transversalmente. Debemos enseñar a cribar la información y seleccionarla. De esta manera, incluimos en este bloque seis trabajos de interés que abordan el diseño de las comunidades virtuales, la desinformación y multialfabetización, la reputación on line, la educación transmedia, las competencias digitales y la educación mediática.

Por último, se finaliza con un cuarto bloque dedicado al desarrollo de metodología docente para el conocimiento de la realidad internacional. En un mundo global cada vez será más necesario tomar en cuenta los efectos e impactos de esta en toda disciplina científica. Aún no hay demasiados trabajos al respecto. Esperemos que se hagan más investigaciones docentes en este campo. Aquí, en este bloque, se incluyen tres trabajos de interés, uno primero general sobre la docencia de las Relaciones Internacionales, otro segundo sobre las implicaciones de la actual guerra en Ucrania y, en último lugar, otro supuesto sobre política pública en Chile.

Vemos, en definitiva, que se trata de un libro completo, con coherencia, que habrá de servir, sobre todo, como referencia para la práctica docente, es decir de utilidad para todos aquellos que deseen encontrar inspiración para llegar a un aprendizaje significativo y social.

MIGUEL ÁNGEL MARTÍN LÓPEZ
Universidad de Sevilla

CARLOS SORIA RODRÍGUEZ
Universidad de Jaén

BLOQUE I

INNOVACIÓN DOCENTE A TRAVÉS DEL CONTACTO DIRECTO CON LA REALIDAD

APRENDIZAJE SERVICIO PARA LA EDUCACIÓN SUPERIOR. LA INTEGRACIÓN CURRICULAR Y EL SERVICIO COMUNITARIO EN EL GRADO DE TRABAJO SOCIAL

BELÉN MALDONADO LÓPEZ
Universidad de Sevilla

1. INTRODUCCIÓN

En el contexto Europeo de Educación Superior se reconoce la necesidad de una formación integral de los titulados universitarios, basada en la adquisición de competencias, entendidas como el desarrollo de las capacidades profesionales y personales que puedan ponerse en práctica en diferentes ámbitos de la vida (Ruiz, 2011). Una vez reconocida la necesidad de una educación más significativa y de interés para el alumnado, se observa la oportunidad de vincular el currículo de la educación formal con las posibilidades educativas que ofrece el marco comunitario. En este sentido, se tiene en cuenta la necesidad de fomentar una formación integral de los estudiantes universitarios y el desarrollo en competencias unido a elementos sociales y éticos (Folgueiras Bertomeu y Martínez Vivot, 2009). Igualmente, es un hecho la importancia de encaminar la práctica educativa hacía un aprendizaje que tenga implicación directa en la comunidad. Educar en este nuevo escenario puede ser una oportunidad para articular algunos de los cambios que la Universidad ha de realizar para dar respuesta a los retos que actualmente tiene planteados en relación a una mayor apertura a la sociedad y el mantenimiento de un diálogo directo con los agentes sociales, asumiendo su responsabilidad social (Pulido San Roman, 2008) (Rodicio García, 2010) (Zabalza Beraza, 2012).

1.1. APRENDIZAJE SERVICIO EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

El Aprendizaje Servicio es un tipo de aprendizaje experiencial que brinda a los alumnos la oportunidad de mejorar la comprensión de conceptos y teorías en un entorno práctico. La fuerte conexión académica y la naturaleza recíproca del Aprendizaje Servicio, que ofrece beneficios únicos para todos los participantes, lo distingue de otros tipos de enfoque de aprendizaje experiencial, de modo que el Servicio y el Aprendizaje son actividades diseñadas para el beneficio tanto del destinatario de la actividad como para quien lo ofrece (Furco, 1996) (Furco y Billig, 2002).

En los últimos años, el Aprendizaje Servicio ha recibido una atención significativa tanto por parte de académicos como de investigadores. Varios estudiosos Bringle y Hatcher (1996) y Nejmeh (2012) han señalado que el Aprendizaje Servicio puede integrarse en el plan de estudios de la educación superior de varias maneras, como proyectos de clase con créditos específicos en número de horas, actividades extracurriculares o como proyectos de investigación. Sin embargo, todos los tipos de actividades de Aprendizaje Servicio implican la incorporación del aprendizaje académico con el servicio comunitario. Según diversas investigaciones Dienhart et al.(2016); Geller (2016) y Olberding y Hacker (2016) el Aprendizaje Servicio se ha asociado con un mayor aprendizaje de los estudiantes en relación con el compromiso cívico, la relación recíproca entre la universidad y la comunidad, la responsabilidad social y la experiencia práctica, así como una comprensión más profunda de los contenidos del curso.

No obstante, en el contexto europeo y más concretamente en el español, las prácticas de Aprendizaje Servicio son aún poco frecuentes en los ámbitos de la educación superior. Por diversos factores, su incorporación en la enseñanza universitaria está siendo más lenta que en otros niveles. De hecho, aunque podemos encontrar ejemplos de prácticas de Aprendizaje Servicio realizadas con éxito en las universidades españolas (Folgueiras Bertomeu y Martínez Vivot, 2009) (Martínez Domínguez et al., s. f., 2013) todavía son escasas las investigaciones realizadas sobre la aplicación de esta metodología en diferentes centros y disciplinas.

1.2. APRENDIZAJE SERVICIO Y TRABAJO SOCIAL

Los estudios de grado de Trabajo Social están orientados a preparar profesionales de intervención social a través de una comprensión amplia de las estructuras y procesos sociales con el fin del desarrollo de la calidad de vida y del bienestar social. El desfase de una enseñanza basada en lecciones magistrales y la incorporación de nuevas generaciones de alumnas y alumnos con necesidades y potencialidades nacidas en la era digital, dibujan un escenario complejo para la educación universitaria en el que la importancia de la innovación pedagógica ha logrado consenso académico. En este sentido, la investigación que aquí se presenta, recoge la experiencia de implementación de la metodología didáctica de Aprendizaje Servicio en el Grado en Trabajo Social, por su finalidad vincular el aprendizaje académico y el trabajo en la comunidad, para convertirlos en espacios que se enriquezcan mutuamente (Rodríguez-Izquierdo, 2020). El proyecto de Aprendizaje Servicio representa un reto para las entidades sociales, el alumnado y la propia universidad. La asignatura de Etnicidad, Migraciones y Relaciones Interétnicas supone un excelente espacio para la formación en valores éticos y vinculados a una ciudadanía activa, donde enlazar los contenidos curriculares, la adquisición de competencias y la responsabilidad social. Podemos dar cuenta de algunas investigaciones realizadas que nos permiten hablar con rigor científico sobre el impacto que está teniendo esta metodología en tres núcleos básicos: la calidad de la enseñanza y del servicio más el desarrollo de la responsabilidad social de las universidades. En primer lugar, el Aprendizaje Servicio supone la participación del alumnado en su máximo grado, recuperando así el protagonismo de los estudiantes, pues la forma de aprender es "aprender haciendo" lo que está en la base del aprendizaje por desarrollo competencial con una implicación y un compromiso sociales (Palos, 2011). El grado de Trabajo social, provisto de realización de prácticas externas para el acercamiento de los estudiantes a la realidad social en la que desempeñarán su futura actividad profesional, se caracteriza por capacitar a los estudiantes para intervenir directamente en la realidad. El desarrollo de proyectos de Aprendizaje Servicio en las asignaturas que componen el grado universitario de Trabajo Social es perfectamente compatible con las competencias de la titulación y

las etapas de todo proyecto de Aprendizaje Servicio son correlativas con el proceso metodológico del Trabajo Social (Raya-Diez y Caparrós Civera, 2013). La intervención en la realidad social para ofrecer una respuesta a una situación de necesidad mediante la participación plena del alumnado, donde la responsabilidad del aprendizaje también depende de su implicación y compromiso, permite generar aprendizajes más profundos, significativos y duraderos que facilitan la transferencia a contextos más heterogéneos (Ramón et al., 2015). En líneas generales las etapas de esta metodología de aprendizaje para la intervención comunitaria ponen el acento en la construcción del conocimiento y no en su simple trasmisión (Keating et al., 1998). De modo que el foco de atención de cualquier aprendizaje profundo se base en la significatividad, la conexión, la interrelación, la colaboración y el diálogo (Martínez Domínguez et al., 2011);(Rojo, 2000).

2. OBJETIVOS

El objetivo general de esta investigación es generar aprendizajes duraderos y transferibles al ámbito comunitario en los estudios superiores del área de Trabajo Social. Para ello, como objetivo específico se pretende valorar el impacto del proyecto de Aprendizaje Servicio como metodología de aprendizaje según la percepción del alumnado implicado.

3. METODOLOGÍA

El proyecto que se presenta plantea una estrategia de innovación educativa mediante la incorporación de la metodología de Aprendizaje Servicio en los estudios superiores del grado de Trabajo Social. Para ello, se ha diseñado una propuesta pedagógica basada en la combinación de la metodología de investigación acción y el servicio a la comunidad, implementado en la asignatura de Etnicidad, Migraciones y Relaciones Interétnicas por los estudiantes universitarios de tercer curso del Grado de Trabajo Social en la Universidad Pablo de Olavide de Sevilla. Se ha realizado un programa de aprendizaje que comprende una primera fase de investigación sobre el trabajo social de las entidades seleccionadas en relación a los contenidos de la asignatura, y una segunda fase práctica

en distintos organismos, diseñada por el profesorado de la asignatura, los centros y en colaboración con los estudiantes. Investigaciones precedentes como la realizada por Ali et al. (2012) han identificado un modelo de Aprendizaje Servicio basado en la investigación, que integra el componente de servicio comunitario con el currículo del curso y la infraestructura para lograr las metas de las instituciones académicas. Los autores Ali et al. (2012) describieron cuatro factores principales (infraestructura, cronograma, requisitos y resultados del programa), que deben pensarse y planificarse bien para una implementación exitosa de los programas de Aprendizaje Servicio. Siguiendo un planteamiento similar, se formaron 11 grupos de estudiantes que entraron en contacto con diferentes organismos sociales especializados en intervención en diferentes áreas: migración, trata de personas, servicios sanitarios, refugio y acogida, educación y género. A través del contacto con profesionales de estas entidades, vivenciaron una de ellas y reflexionaron sobre la importancia de la metodología y la existencia de diferentes propuestas. La muestra estuvo formada por un total de 50 estudiantes y como instrumento de recolección de información validado se ha utilizado; en concreto, un cuestionario para valorar proyectos de Aprendizaje Servicio desde la percepción de los estudiantes universitarios realizado por Escofet et al. (2016). El cuestionario fue lanzado durante el mes de abril de 2022.

Según Escofet et al. (2016) el Aprendizaje Servicio surge a partir de la articulación entre tres conceptos clave relacionados entre sí: Participación, Servicio y Competencias. A partir de estos tres elementos se organizan las dimensiones del cuestionario. De manera transversal, los autores añaden una cuarta que hace referencia a la Satisfacción general con la participación en el proyecto. En primer lugar, para la dimensión de Participación se parte del concepto multidimensional (Folgueiras Bertomeu y Martínez Vivot, 2009) que incluye diferentes niveles de participación condicionados por el nivel de implicación y las posibilidades reales de su realización. El grado de implicación se refiere, por un lado, a la motivación que guía a los estudiantes a participar en el proyecto: el diagnóstico de las necesidades, el agrado con la tipología del proyecto, la participación en una entidad, el poner en práctica contenidos de la

titulación, contribuir en la mejora de la sociedad o decidir si realizar unas actividades u otras. Por otro lado, las posibilidades de su realización tienen en cuenta los aspectos organizativos que incluyen el nivel de formación del profesorado que diseña el proyecto, su organización espacial y temporal, el proceso de evaluación, la implicación de la entidad, el horario de las actividades, así como la información suministrada sobre la metodología activa de aprendizaje. En segundo lugar, la dimensión relativa al Servicio se entenderá como la finalidad de afectar a la comunidad y a los agentes implicados. Para analizar esta dimensión, se tiene en cuenta la tipología de servicio y los beneficiarios, directos o indirectos. La calidad del servicio está relacionada con la utilidad del servicio percibida por los estudiantes para la mejora de la sociedad, la percepción sobre las acciones que se realizan durante el servicio y la continuidad del proyecto. La última dimensión implica la percepción del alumnado sobre el grado de adquisición de Competencias generales a partir de su participación en el proyecto de Aprendizaje Servicio. Y, por último, el grado de Satisfacción general, es una dimensión transversal que medirá la satisfacción percibida en cuento a las tres dimensiones antecedentes: la participación, el servicio y la adquisición de competencias.

4. RESULTADOS

Los resultados obtenidos en el análisis de datos muestran que el alumnado está satisfecho con la participación en el proyecto de Aprendizaje Servicio, el grado de adquisición de competencias generales y la utilidad del servicio a la comunidad. A continuación, reportaré mediante gráficos los datos obtenidos a través de los indicadores referentes a las tres dimensiones principales del estudio, tras la administración del cuestionario a los estudiantes.

En primer lugar, se muestra en el gráfico 1 los ámbitos del Proyecto de Aprendizaje Servicio para cada grupo: patrimonio cultural, participación ciudadana, refugiados, soporte educativo, medio ambiente, educación cívica, bienestar social, intercambio generacional, derechos, salud o cooperación. Los estudiantes en un 30,4% identificaron el ámbito de actuación de la entidad con la que participaron como Cooperación. En

un 17,4% asociaron la actividad servicio realizada con un organismo dedicado a la mejora de los derechos personales, así como un 13% en el ámbito sociosanitario y un 8,7% en relación al sector educativo.

Al respecto de la dimensión *Participación* y la dimensión *Servicio* se han reportado los indicadores relativos a la motivación de los estudiantes en relación con las características del servicio en cuanto a la identificación de las necesidades sociales y en torno a la comprensión de los contenidos curriculares y la vinculación de la teoría y la práctica. Los indicadores que trataban los aspectos organizativos del servicio para la posibilidad de su realización han resultado no significativos en esta investigación. Los gráficos 2 y 3 que se presenta a continuación, reflejan las variables relativas a la identificación de las necesidades reales en un alto grado de respuesta con puntuación de 5 puntos en la escala Likert.

***GRÁFICO 1**. Ámbitos del proyecto aprendizaje servicio*

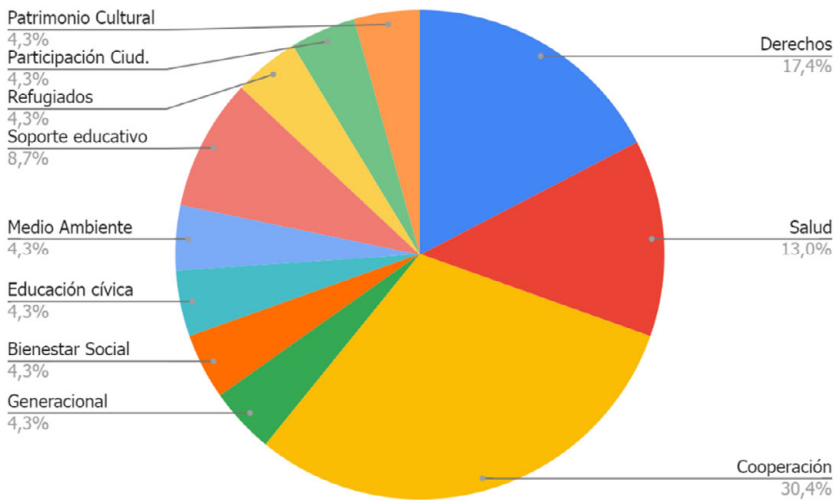


***GRÁFICO 2**. El proyecto servicio responde a una necesidad real*

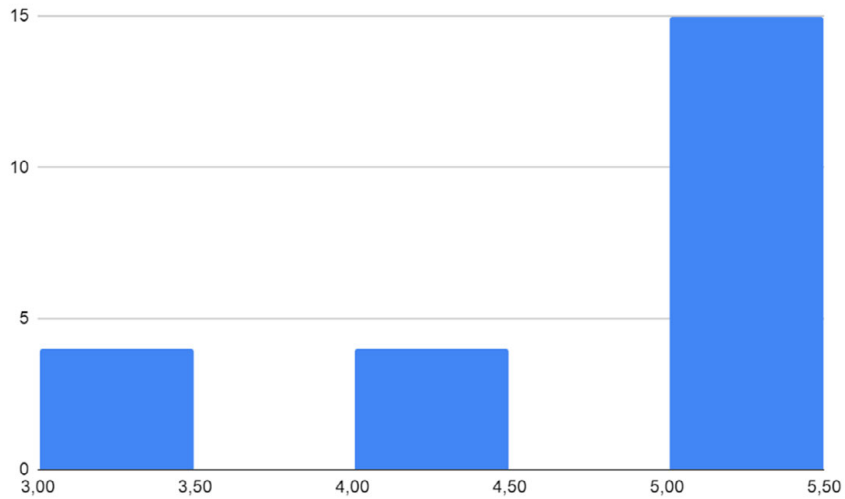
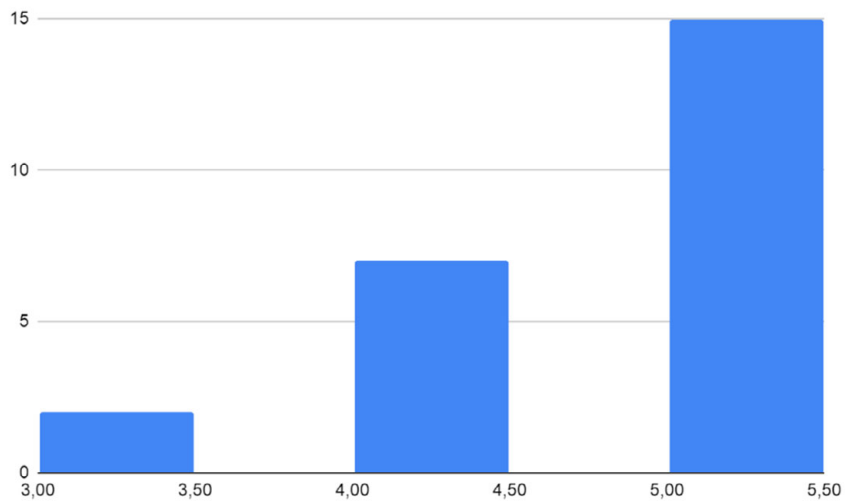


***GRÁFICO 3**. Comprensión de las necesidades sociales a través del servicio.*



En relación con la comprensión de los contenidos curriculares se observan puntuaciones positivas en el gráfico 4, mientras que la reflexión sobre los contenidos que se estudian en la universidad y la contribución

del proyecto de Aprendizaje Servicio para relacionar teoría y práctica reflejados en los gráficos 5 y 6 reflejan puntuaciones en mayor porcentaje por debajo de 3 puntos en la escala Likert. Estos datos reportan dificultades o limitaciones con respecto a la integración del aprendizaje de servicio en la disciplina de Trabajo Social que deben de ser investigados, pues una de las características principales del Aprendizaje Servicio es mejorar la comprensión de los estudiantes del contenido teórico a través de la experiencia de servicio en la comunidad y la reflexión sobre esa experiencia (Ferrari y Chapman, 2014).

***GRÁFICO 4**. Comprensión de contenidos curriculares*

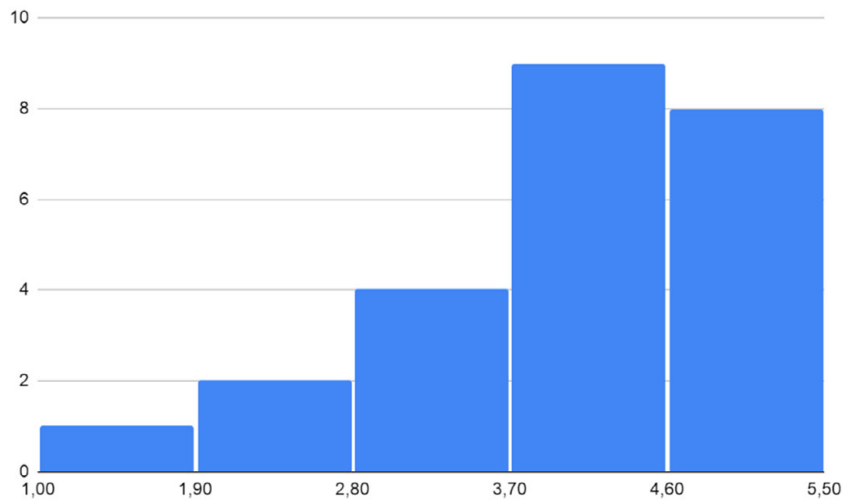


***GRÁFICO 5**. Fomenta la reflexión sobre los contenidos que se estudian en la Universidad*

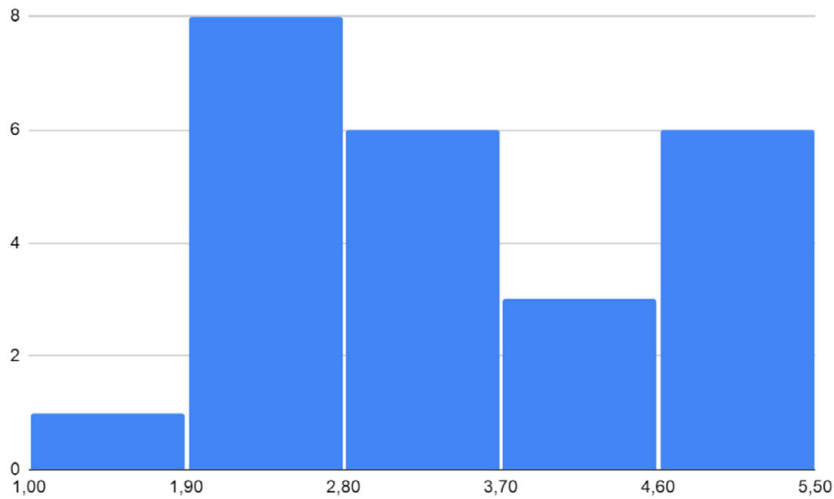
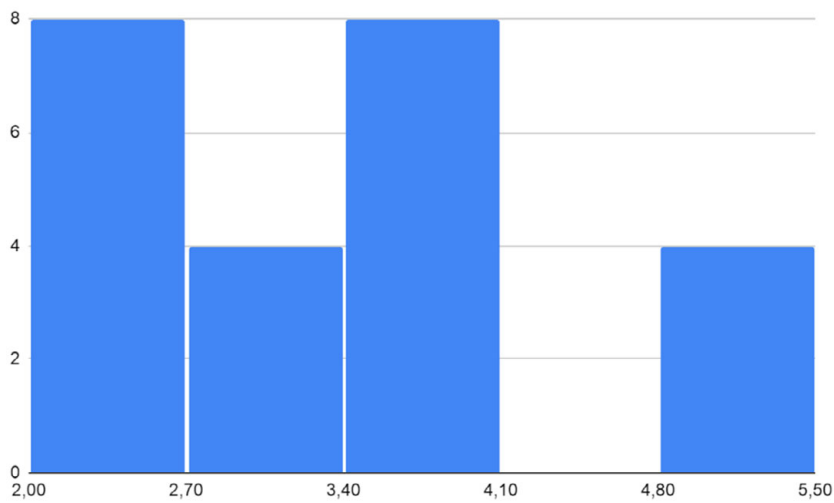


***GRÁFICO 6**. Contribución del Proyecto de Aprendizaje Servicio para relacionar teoría y práctica*



La dimensión adquisición de *Competencias* se reporta a través de las variables que miden la percepción de los estudiantes mediante el grado de desarrollo de las competencias generales. En concreto, el gráfico 7 muestra las puntuaciones del indicador sobre la capacidad percibida de conocer y comprender ideas y conceptos; el gráfico 8 la capacidad de resolver problemas; el gráfico 9 señala la contribución del proyecto de Aprendizaje Servicio para desarrollar la capacidad de expresar sentimientos y el gráfico 10 la contribución del proyecto de Aprendizaje Servicio para desarrollar la capacidad de trabajar en equipo. Todas las puntuaciones sobre la percepción de adquisición de competencias generales por los estudiantes supera los 3 puntos de la escala Likert.

***GRÁFICO 7**. Contribución del Proyecto de Aprendizaje Servicio para desarrollar la capacidad de conocer y comprender ideas y conceptos*

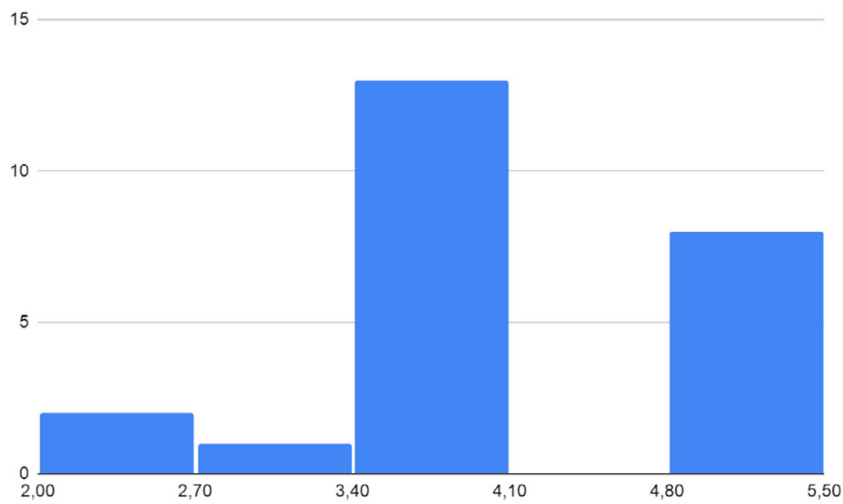


***GRÁFICO 8**. Contribución del Proyecto de Aprendizaje Servicio para desarrollar la capacidad de resolver problemas*

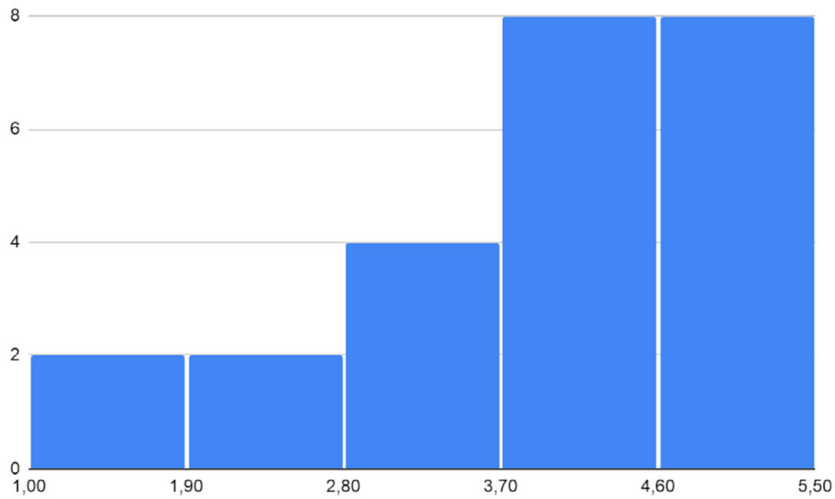


***GRÁFICO 9**. Contribución del Proyecto de Aprendizaje Servicio para desarrollar la capacidad de expresar sentimientos*

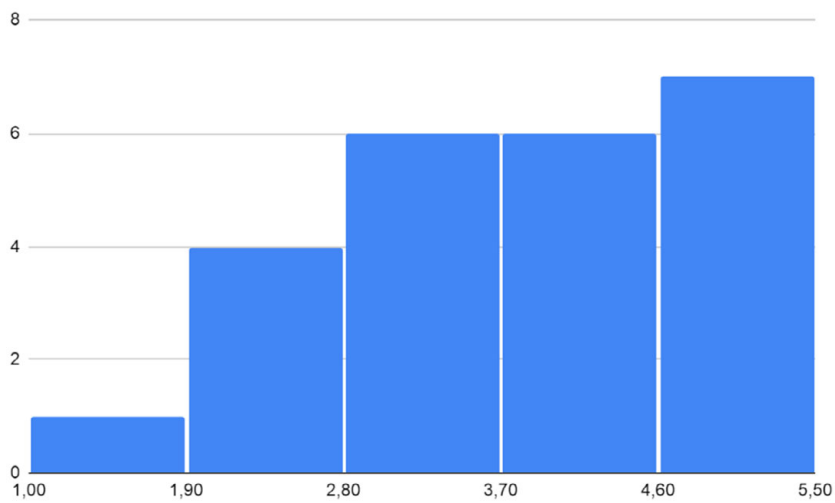
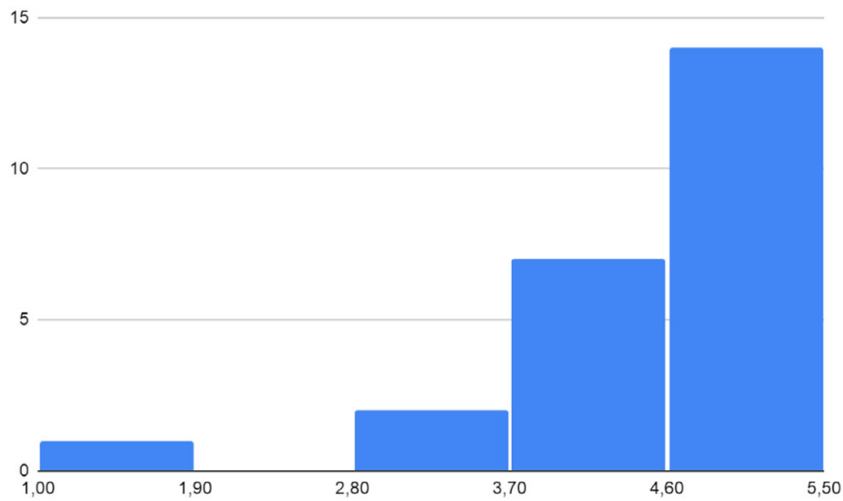


***GRÁFICO 10**. Contribución del Proyecto de Aprendizaje Servicio para desarrollar la capacidad de trabajar en equipo*



Atendiendo a la dimensión transversal relativa a la *Satisfacción* de los estudiantes en cuanto a las tres dimensiones planteadas (Participación, Servicio y Competencias) así como a la *Satisfacción* con el planteamiento general del proyecto de Aprendizaje Servicio, el servicio realizado y su evaluación, los resultados se muestran en los gráficos del 11 al 15, resultando en valores por encima de 3 puntos de la escala Likert en todos los casos. En el gráfico 12 que refleja el grado de satisfacción de los estudiantes con los agentes implicados, señala una mayor satisfacción con el grado de implicación de la entidad y las actividades realizadas que con la participación de los mismos estudiantes, que, aun siendo positiva, se considera por debajo en comparación a las del servicio prestado y sus beneficiarios. El grado de satisfacción entre la relación teoría y práctica que se presenta en el gráfico 13 así como el grado de satisfacción con la evaluación realizada, reflejado en los gráficos 13 y 14, muestran puntuaciones por encima de 3 puntos en un porcentaje superior.

***GRÁFICO 11**. Indica el grado de satisfacción con el planteamiento del proyecto*

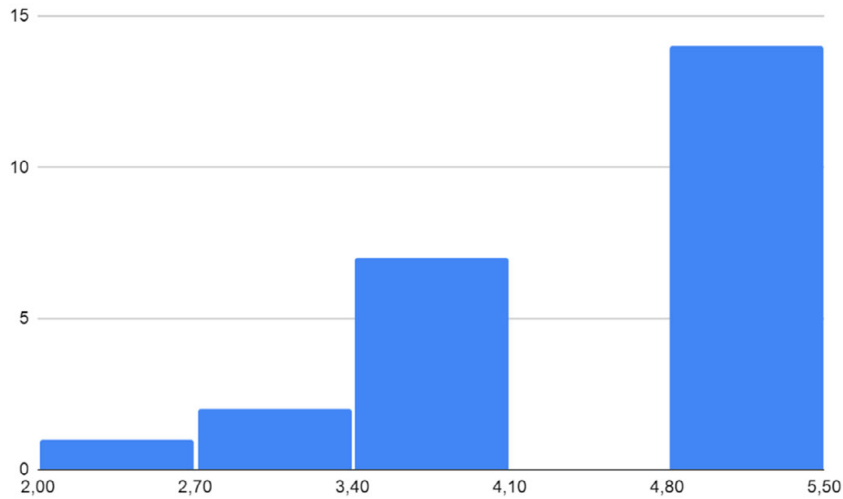


***GRÁFICO 12**. Comparación entre el grado de satisfacción con la implicación de: estudiantes, entidad y usuarios*

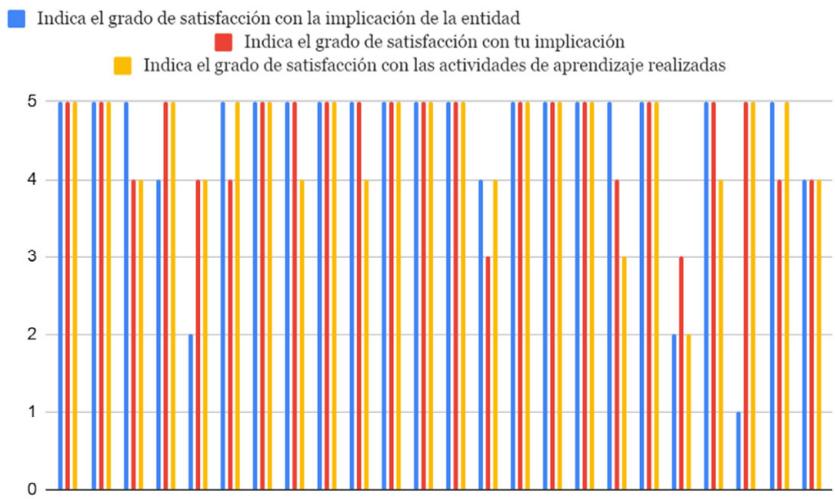


***GRÁFICO 13**. Contribución Indica el grado de satisfacción con la relación entre teoría y práctica*

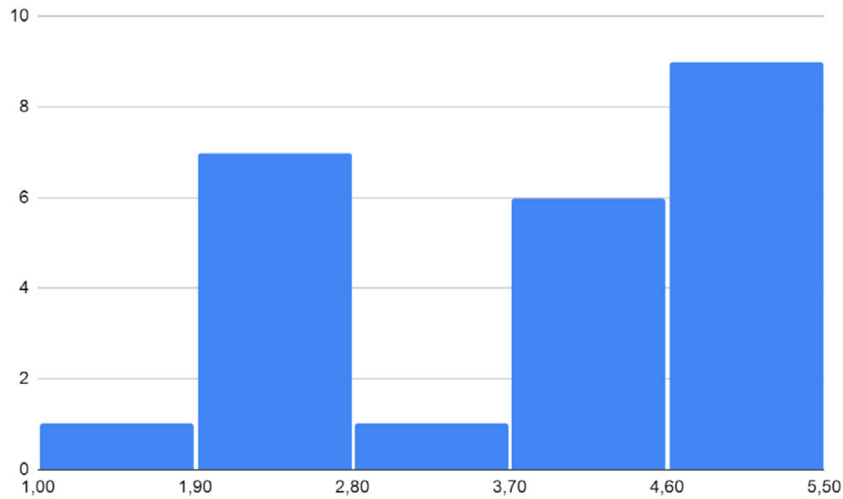


***GRÁFICO 14**. Indica el grado de satisfacción con la evaluación hecha*

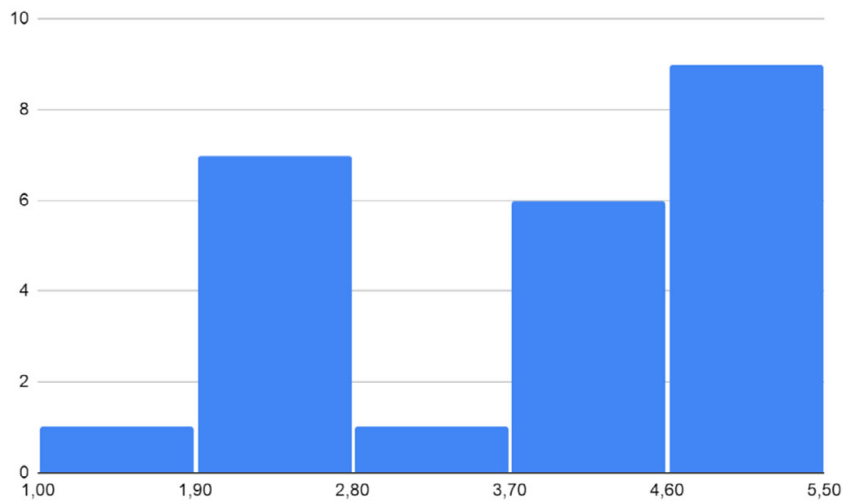
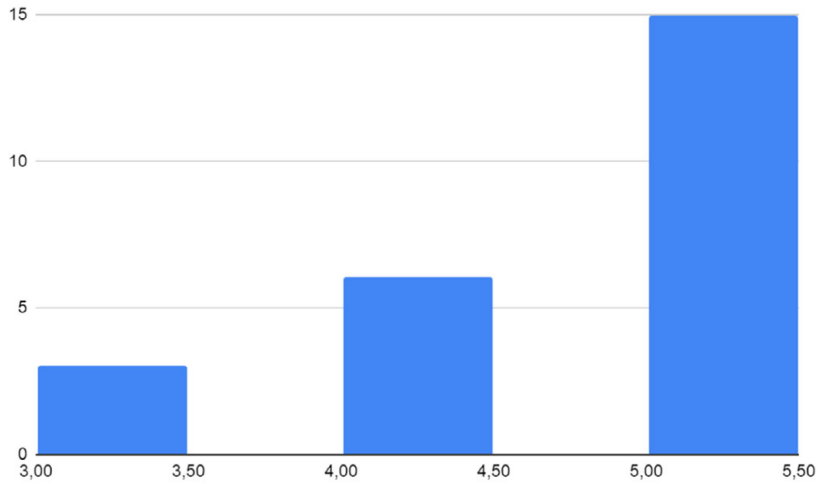
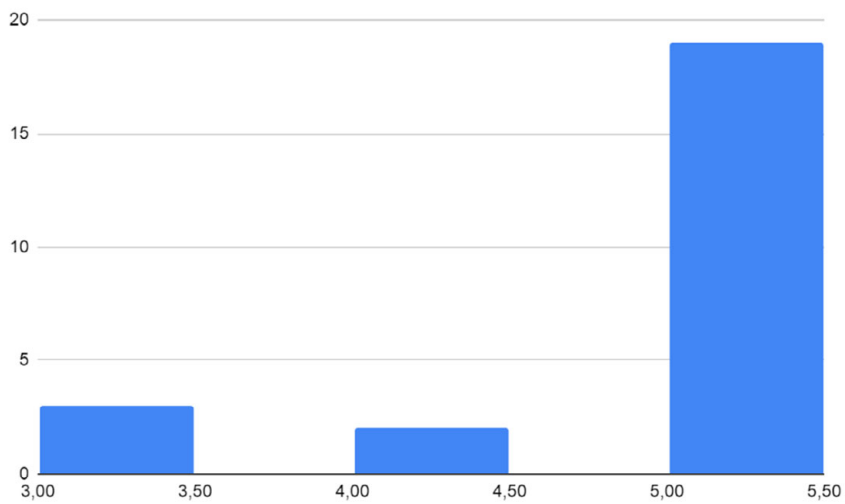


***GRÁFICO 15**. Indica el grado de satisfacción con el servicio realizado*



Para finalizar, destaco la motivación por contribuir a la mejora de la sociedad como indicador de *Participación* en el proyecto de Aprendizaje Servicio reflejado en el gráfico 16, que resulta la variable más significativa según las puntuaciones de la escala.

***GRÁFICO 16**. Motivos de participación en el Proyecto de Aprendizaje Servicio: Por contribuir en la mejora de la sociedad*



5. DISCUSIÓN

Los datos indican que el alumnado está satisfecho con el grado de adquisición de competencias generales y la utilidad del servicio a la comunidad, al igual que se destaca la relación entre la satisfacción del proyecto de Aprendizaje Servicio y su continuidad. Los resultados obtenidos emparentan con estudios similares Fullerton et al. (2015); Bowie y Cassim (2016) que han demostrado que los estudiantes en el proyecto de aprendizaje son participantes activos y, por lo tanto adquieren habilidades de comunicación, pensamiento crítico, así como la capacidad de trabajar en un entorno colaborativo, la capacidad para trabajar de forma autónoma, habilidades creativas para resolver problemas y conciencia social. Al respecto, Hart (2015) indica que el entorno de aprendizaje experiencial es muy efectivo para captar la atención de los estudiantes y mejorar la comprensión de los problemas del mundo real, pues la experiencia de Aprendizaje Servicio les permite comprender una mejor aplicación de las teorías y los conceptos que han aprendido en el aula y, por lo tanto, el Aprendizaje Servicio ofrece una combinación efectiva de aprendizaje académico para los estudiantes y una contribución al desarrollo comunitario, mejorando una necesidad social específica. En este sentido, esta investigación obtiene resultados significativos en cuanto al desarrollo de las habilidades sociales y la mejora del autoestima señalada en estudios precedentes (Martínez Martín, 2008), así como la percepción de aumento de la responsabilidad social de los estudiantes (Peris y Silvestre, 2017).

En consonancia con estos resultados, McLeod (2013) ha especificado como el programa de Aprendizaje Servicio contribuye a la formación de la personalidad y el carácter de los estudiantes. Además, según la autora, las aulas tradicionales no proporcionan un entorno de aprendizaje práctico de la vida real. De este modo, hay una brecha entre las habilidades prácticas que el alumnado requiere para la vida real y las que se proporcionan mediante el sistema educativo tradicional.

La introducción de la fase de investigación en el Proyecto de Aprendizaje Servicio diseñado para los estudiantes que del grado de Trabajo Social de la Universidad Pablo de Olavide ha permitido desarrollar

espacios que permitieran a los estudiantes evaluar críticamente la experiencia del proyecto y considerar la diversidad dentro del contexto del servicio comunitario y su relación con los estudios de grado. El Aprendizaje Servicio es un enfoque de enseñanza activo que aumenta el interés de los estudiantes en los contenidos académicos, lo que lleva a una mayor motivación para aprender (Postlethwait, 2012).

Los resultados señalan que la relación entre la comprensión de los contenidos que se estudian en la universidad y la contribución del proyecto de Aprendizaje Servicio para relacionar teoría y práctica indica una dificultad importante durante la realización de las actividades, por lo que es necesaria una labor de formación del profesorado, sensibilización institucional y de planificación de recursos para que los proyectos puedan generar los resultados esperados. Por tanto, con el fin de integrar el Aprendizaje Servicio en el currículo es importante considerar sus aspectos teóricos, técnicos y de institucionalización, de acuerdo con los requisitos del curso específico, los objetivos deseados y el entorno general de aprendizaje (M Salam et al., 2017). En este sentido, el estudio de Sartor-Harada et al. (2020) ha identificado la importancia de la responsabilidad social universitaria en iniciativas relacionadas con nuevas metodologías de aprendizaje en la educación superior, pues la educación cívica, el aprendizaje colaborativo y la trasmisión de conocimientos a la comunidad, debe ser común al proyecto universitario, pues la no implicación de la institución en su conjunto dificulta la extensión de los beneficios del proyecto en la sociedad. Por lo tanto, se advierte la necesidad de formación y actualización didáctica en las nuevas metodologías emergentes y la formación específica para la planificación y gestión de proyectos de Aprendizaje Servicio.

En consonancia con Maimoona Salam et al. (2019) tras el análisis realizado en este estudio, se advierte que además del señalado aprendizaje recíproco, es necesario relacionar la evaluación de la asignatura con los resultados académicos y el rendimiento de los estudiantes en otras materias. Para conseguirlo, se propone la aplicación de longitudinalidad a los análisis, haciendo seguimiento de uno o más grupos de estudiantes de grado, comparando los conjuntos de estudiantes con otro conjunto de

control al que no se aplique proyecto de Aprendizaje Servicio, y de esta forma, se podrían ofrecer resultados más estables.

En definitiva, se puede afirmar que existe motivación y consenso sobre los beneficios de aplicar Aprendizaje Servicio en la educación superior. Los estudiantes consideran haber adquirido y desarrollado competencias socioemocionales, organizativas y técnicas con el desarrollo de proyectos basados en esta metodología. En futuras investigaciones se hace necesario hacer extensivo el análisis hacia las percepciones del profesorado y de los agentes sociales implicados, para lo que se propone triangular la metodología con estrategias de recolección de información de tipo cualitativas, para conocer así más profundamente la realidad concreta de los estudiantes, la universidad y el marco comunitario, lo que implica una labor constante de reinterpretación para alcanzar una nueva y amplia concepción del fenómeno (Rojas, 2019). En la literatura existen algunos ejemplos, como el trabajo de Musa et al. (2017), en el que afirman que su programa de Aprendizaje Servicio tuvo resultados positivos para todas las partes interesadas, con la implementación de una metodología que consta de tres fases: planificación de proyectos, prestación de servicios, evaluación y reflexión, teniendo en cuenta los requerimientos de las partes interesadas y el beneficio a la comunidad. En consonancia con la efectividad de la metodología de Aprendizaje Servicio para materializar la relación entre los estudios universitarios y el trabajo social en la comunidad, Marshall et al. (2015) argumentaron que el Aprendizaje Servicio es eficaz para desarrollar un sentido de responsabilidad cívica y conciencia social sobre los valores sociales y culturales de los participantes. De este modo, Wood y Meyer (2016) consideran la pedagogía del Aprendizaje Servicio como un enfoque superior para preparar a los estudiantes para el futuro lugar de trabajo, y también les ayuda a alcanzar los objetivos de desarrollo social.

6. CONCLUSIONES

Haciendo una síntesis de los principales resultados obtenidos en el presente estudio, puedo afirmar que se aportan evidencias para señalar que la participación en proyectos de Aprendizaje Servicio permite

desarrollar en el alumnado un aprendizaje más significativo, duradero y transmisible. Su incorporación en la docencia universitaria abre el camino hacia una mejora de las competencias profesionales y una mayor autonomía y apropiación del proceso de enseñanza aprendizaje por los estudiantes. Además de estos beneficios para el alumnado, el Aprendizaje Servicio aporta beneficios para todos los interesados, como los miembros de la comunidad que participan como destinatarios del servicio, el profesorado que actúa como facilitador de las actividades y los miembros de la comunidad partícipes en la experiencia de enseñanza aprendizaje. Como hemos visto a lo largo de esta investigación, esta pedagogía innovadora brinda la oportunidad de aprender de la aplicación de teorías y conceptos en el mundo real, al prestar servicios directos para satisfacer las necesidades de los miembros de la comunidad. En las sociedades actuales, el creciente énfasis en la responsabilidad social y la colaboración cívica ha dado lugar a la importancia del Aprendizaje Servicio en el plan de estudios de la educación superior (Maimoona Salam et al., 2019). Sin embargo, aún existe la necesidad de un estudio exhaustivo de revisión de la literatura, que pueda proporcionar una comprensión amplia sobre la aceptación y la popularidad del Aprendizaje Servicio en diferentes disciplinas académicas, sus limitaciones y beneficios potenciales. La metodología del Aprendizaje Servicio, junto a otras metodologías activas innovadoras, deben continuar siendo investigadas y llevadas a la práctica pedagógica, para mejorar la relación entre las instituciones educativas de educación superior con los organismos sociales. Además, los resultados obtenidos en el presente proyecto pueden servir de base para nuevos estudios impulsados desde el profesorado para la implementación de experiencias similares.

7. REFERENCIAS

Ali, H. O., Rahman, A. A., y Abidin, W. Z. (2012). Service learning: An investigation into its viability as a strategy to achieve institutional goals. Procedia-Social and Behavioral Sciences, 56, 388-395.

Bowie, A., y Cassim, F. (2016). Linking classroom and community: A theoretical alignment of service learning and a human-centered design methodology in contemporary communication design education. Education as Change, 20(1), 1-23.

Bringle, R. G., y Hatcher, J. A. (1996). Implementing service learning in higher education. The Journal of Higher Education, 67(2), 221-239.

Dienhart, C., Maruyama, G., Snyder, M., Furco, A., McKay, M. S., Hirt, L., & Huesman, R. (2016). The impacts of mandatory service on students in service-learning classes. The Journal of social psychology, 156(3), 305-309.

Escofet, A., Folgueiras, P., Luna, E., y Palou, B. (2016). Elaboración y validación de un cuestionario para la valoración de proyectos de aprendizaje-servicio. Revista mexicana de investigación educativa, 21(70), 929-949.

Ferrari, J. R., y Chapman, J. G. (2014). Educating students to make a difference: Community-based service learning. Routledge.

Folgueiras Bertomeu, P., y Martínez Vivot, M. (2009). El desarrollo de competencias en la universidad a través del Aprendizaje y Servicio Solidario. Revista Interamericana de Educacion para la Democracia (RIED), 2009, vol 2, Núm. 1, p. 55-76.

Fullerton, A., Reitenauer, V. L., y Kerrigan, S. M. (2015). A grateful recollecting: A qualitative study of the long-term impact of service-learning on graduates. Journal of Higher Education Outreach and Engagement, 19(2), 65-92.

Furco, A. (1996). Service-learning and school-to-work: Making the connections. Journal of Cooperative Education, 32(1), 7.

Furco, A., & Billig, S. H. (2002). Service learning: The essence of the pedagogy. IAP.

Geller, E. S. (2016). The psychology of safety handbook. CRC press.

Hart, S. (2015). Engaging the learner: The ABC's of service–learning. Teaching and learning in nursing, 10(2), 76-79.

Keating, J., Diaz-Greenberg, R., Baldwin, M., y Thousand, J. (1998). A collaborative action research model for teacher preparation programs. Journal of Teacher Education, 49(5), 381-390.

Marshall, J. H., Lawrence, E. C., Williams, J. L., y Peugh, J. (2015). Mentoring as service-learning: The relationship between perceived peer support and outcomes for college women mentors. Studies in educational evaluation, 47, 38-46.

Martínez Domínguez, B., Martínez Domínguez Magisterio Bilbao UPV, I. E., Israel Alonso Sáez U Magisterio Bilbao UPV, E. E., Monike Gezuraga Amundarain U Magisterio Bilbao UPV, E. E., & Resumen, E. (s. f.). El aprendizaje-servicio, una oportunidad para avanzar en la innovación educativa dentro de la Universidad del País Vasco. redined.educacion.gob.esSign in.

Martínez Domínguez, I., Arandia Loroño, M., Alonso Olea, M. J., Castillo Prieto, L. del, Rekalde Rodríguez, I., y Zarandona de Juan, E. (2011). Trabajar con metodologías participativas en la formación universitaria, todo un desafío. Revista Investigación en la Escuela, 75, 101-113.

Martínez Martín, M. (2008). Aprendizaje servicio y responsabilidad social de las universidades. Octaedro-Universitat de Barcelona. Institut de Ciències de l'Educació.

McLeod, P. L. (2013). Experiential learning in an undergraduate course in group communication and decision making. Small Group Research, 44(4), 360-380.

Musa, N., Ibrahim, D. H. A., Abdullah, J., Saee, S., Ramli, F., Mat, A. R., y Khiri, M. J. A. (2017). A methodology for implementation of service learning in higher education institution: A case study from faculty of computer science and information technology, UNIMAS. Journal of Telecommunication, Electronic and Computer Engineering (JTEC), 9(2-10), 101-109.

Nejmeh, B. A. (2012). Service-learning in the computer and information sciences: Practical applications in engineering education. John Wiley y Sons.

Olberding, J. C., y Hacker, W. (2016). Does the "service" in service learning go beyond the academic session. Journal of Nonprofit Education and Leadership, 6(1), 25-46.

Palos, J. (2011). Aprenentatge servei. Aprendre de forma competencial i amb responsabilitat social. Temps d'Educació, 2011, num. 41, p. 25-40.

Peris, C. C., y Silvestre, L. Z. (2017). El Aprendizaje-Servicio como estrategia de implantación de la Responsabilidad Social Universitaria. The university teaching through service-learning, 69.

Postlethwait, A. (2012). Service learning in an undergraduate social work research course. Journal of Teaching in Social Work, 32(3), 243-256.

Pulido San Roman, A. (2008). Una revisión de conjunto de la economía de los intangibles. Estudios de Economia Aplicada, 26, 29-42.

Ramón, P. R., Redondo, R. F., Gundín, O. A., y Fernández, L. Á. (2015). Percepción de los estudiantes sobre el desarrollo de competencias a través de diferentes metodologías activas. Revista de investigación educativa, 33(2), 369-383.

Raya-Diez, E., y Caparrós Civera, N. (2013). Aprendizaje-Servicio en las prácticas externas de grado: La experiencia de la Universidad de la Rioja en el grado en Trabajo Social. Revista Internacional de Educación para la justicia social.

Rodicio García, M. L. (2010). La docencia universitaria en el proceso de adaptación a Europa: la percepción de los estudiantes. Enseñanza y Teaching: Revista interuniversitaria de didáctica.

Rodríguez-Izquierdo, R. M. (2020). Aprendizaje Servicio y compromiso académico en Educación Superior. Revista de Psicodidáctica, 25(1), 45-51.

Rojas, W. J. C. (2019). La investigación cualitativa en educación. Horizonte de la Ciencia, 9(17), 159-168.

Rojo, M. R. (2000). Sociedad, universidad y profesorado. RIFOP: Revista interuniversitaria de formación del profesorado: continuación de la antigua Revista de Escuelas Normales, 38, 79-99.

Ruiz, J. I. L. (2011). Un giro copernicano en la enseñanza universitaria: formación por competencias An Upheaval in Higher Education: Education by Competences. Revista de educación no 356. Mejorar la escuela: perspectivas didácticas y organizativas.

Salam, M, Iskandar, D. N. F. A., y Ibrahim, D. H. A. (2017). Service-learning support for academic learning and skills development. Journal of Telecommunication, Electronic and Computer Engineering (JTEC), 9(2-10), 111-117.

Salam, Maimoona, Awang Iskandar, D. N., Ibrahim, D. H. A., y Farooq, M. S. (2019). Service learning in higher education: A systematic literature review. Asia Pacific Education Review, 20(4), 573-593.

Sartor-Harada, A., Azevedo-Gomes, J., Pueyo-Villa, S., y Tejedor, S. (2020). Análisis de las competencias docentes en proyectos de aprendizaje-servicio en la educación superior: La percepción del profesorado. Formación universitaria, 13(3), 31-42.

Wood, L., y Meyer, M. (2016). A participatory approach to service-learning in creative arts education: a win-win learning opportunity for campus and community?

Zabalza Beraza, M. A. (2012). Articulación y rediseño curricular: el eterno desafío institucional. REDU. Revista de Docencia Universitaria, 10(3), 17-48.

CAPÍTULO 2

EXPERIENCIA DE APRENDIZAJE-SERVICIO: UN DÍA EN LA PROTECTORA DE ANIMALES

CARMEN CARAVACA-LLAMAS
Universidad de Alicante

JOSÉ SÁEZ-OLMOS
Universidad de Murcia

1. INTRODUCCIÓN

El Aprendizaje-Servicio (ApS) es valorado de forma positiva en el proceso de enseñanza-aprendizaje por sus características implícitas y su potencialidad en cuanto a resultados, tanto para el alumnado como para profesorado y el conjunto de la sociedad. Una de sus bondades se relaciona con el desarrollo de habilidades y competencias profesionales y cívicas en el estudiantado, a partir de la identificación determinadas problemáticas y necesidades sociales, y su intervención participativa en el proceso de cambio (De Castro y Domínguez, 2018).

Este trabajo versa sobre una experiencia práctica basada en la metodología de ApS desarrollada en una asignatura de un grado universitario. La finalidad del mismo consiste en argumentar las pautas que se llevaron a cabo para implementar esta metodología, de acuerdo con el temario abordado y los objetivos de aprendizaje esperados, así como la evaluación realizada.

El presente texto se estructura en cuatro apartados fundamentales que son los que rezan a continuación. El primero es la presente introducción cuyo objetivo se centra en presentar el trabajo y adentrar de forma breve al tema que nos ocupa. Para ello se incorporan dos subapartados: uno donde se detallan las características de la asignatura donde se ha implementado la experiencia y, en el otro, se explica en qué consiste el ApS y qué aspectos positivos se le atribuyen. El segundo apartado presenta el objetivo general y los tres específicos que ha perseguido esta experiencia. Posteriormente se detalla la

metodología empleada: el diseño y procedimiento de evaluación, la muestra y el instrumento utilizado. Después, se explican los resultados que ha obtenido la experiencia. El siguiente punto hace referencia a la discusión, donde se concretan las limitaciones que ha tenido el estudio. Finalmente se redactan las conclusiones, dando respuesta a los objetivos planteados inicialmente.

1.1. Contextualización de la asignatura

La asignatura donde se llevó a cabo el ApS era de carácter optativo, de dos ECTS, del Grado de Trabajo social de una universidad española durante el curso 2018-2019. La asignatura en cuestión se denomina "Iniciativa social y ejercicio libre en Trabajo social" y pretende, según la guía docente, potenciar la adquisición de habilidades y conocimientos teórico-prácticos dirigidos a la creación de valor social desde contextos organizacionales y empresariales innovadores. Dicha asignatura se imparte durante el segundo semestre del año académico y está dirigida al alumnado de tercer y cuarto curso del grado. Se trata de la primera vez que se incorpora el ApS en esta asignatura, por lo que es una iniciativa novedosa en la materia. El motivo principal para aplicar esta metodología está relacionado con las prácticas de la asignatura.

Su finalidad es introducir al alumnado en la cultura emprendedora orientada a desempañar los roles profesionales del Trabajo social con una clara proyección al mercado de trabajo alternativo desde la disciplina. El contenido de la asignatura se compone de los siguientes temas:

1. Contextualización de la Iniciativa social en los procesos de construcción del Bienestar Social: conceptos básicos (emprendimiento, innovación social, Responsabilidad Social Corporativa, etc.), agentes vinculados al bienestar social, economía social, emprendimiento y Tercer Sector.
2. El ejercicio libre profesional y la creación práctica de una iniciativa social: Análisis de las necesidades y oportunidades orientadas al bienestar y la creación de empleo; análisis del entorno y el plan de empresa; fórmulas jurídicas para la constitución de una entidad de economía social; captación de clientes y búsqueda de financiación desde el ejercicio libre; y dilemas éticos en la práctica libre del Trabajo social.

3. Nuevos campos de actuación del Trabajo social (*Outsourcing*, nuevas adicciones, e-learning, mediación, Trabajo social y medioambiente, etc.)

Algunas de las competencias básicas y competencias transversales y de materia recogidas en la Guía docente de la asignatura son las que se exponen a continuación:

1. Competencia básica 3: Que los estudiantes tengan la capacidad de reunir e interpretar datos relevantes (normalmente dentro de su área de estudio) para emitir juicios que incluyan una reflexión sobre temas relevantes de índole social, científica o ética
2. Competencia básica 4: Que los estudiantes puedan transmitir información, ideas, problemas y soluciones a un público tanto especializado como no especializado.
3. Competencia 7. CE. 19: Participar en la gestión y dirección de entidades de bienestar social.
4. Competencia 4. CE. 9: Analizar y sistematizar la información que proporciona el trabajo cotidiano como soporte para revisar y mejorar las estrategias profesionales que deben dar respuesta a las situaciones sociales emergentes.
5. Competencia 1. CE.2: Tener conocimiento de la realidad social, de las teorías sociales, así como teorías sobre la cultura y la diversidad cultural.

Cada sesión tiene una duración de dos horas y la evaluación se divide en: un examen de contenido teórico-práctico (50% de la nota), asistencia y participación (10%) y en la realización de un trabajo grupal sobre una iniciativa social (40%). Cada grupo estuvo compuesto por un número oscilante de entre cuatro y seis personas y los trabajos deben versar sobre la creación de un proyecto o iniciativa de emprendimiento social como forma para paliar o prevenir las necesidades sociales desde el Trabajo social y donde se recojan los parámetros generales sobre la planificación de un plan de empresa, estudiados a lo largo de la asignatura. Es decir, las prácticas de la asignatura están orientadas a la elaboración de un proyecto de innovación social sobre unas necesidades sociales reales. Sin

embargo, la cultura del subvencionismo y de la elaboración de proyectos destinados a la consecución de ayudas económicas emanadas desde las administraciones públicas sigue muy arraigada. Para ello, se propuso que el alumnado elaborara, de forma colaborativa, una serie de propuestas para captar fondos, recursos materiales y voluntariado que ayudaran a entidades cuya labor ha estado obviada por las administraciones públicas o que tienen más dificultades para optar a la financiación pública: asociaciones o entidades de protección animal. Por tanto, estamos ante una experiencia de ApS.

1.2. Aprendizaje servicio: Aproximación conceptual

Hablamos de ApS cuando estamos ante "una actividad o programa de servicio solidario protagonizado por los estudiantes, orientado a atender eficazmente las necesidades de una comunidad, y planificada de forma integrada con los contenidos curriculares con el objetivo de optimizar los aprendizajes" (Tapia, 2008, p. 43).

Batlle (2011) explica que el modelo formativo de las Universidades debe cambiar para promover, en su práctica y en sus espacios de convivencia y trabajo, situaciones de implicación con la comunidad. Por tanto, el ApS se presenta, a la vez, como una metodología didáctica y una verdadera filosofía de la educación. En dicho modelo se identifican elementos esenciales de algunas de las teorías pedagógicas que la anteceden, como es el *learning by doing* (cuya traducción se entiende "aprender haciendo") que fue inicialmente planteada por Dewey y refiere al aprendizaje experiencial que favorece la asimilación y entendimiento de preceptos de forma autónoma, integral, interdisciplinar, colaborativa y práctica, es decir, se trata de aprender por medio de la experiencia (Alonso-Saéz et al., 2013; López-Fernández y Benítez-Porres, 2018). Por tanto, a partir de la práctica se crea conocimiento y que se dirigirá a la acción (García-Romero y Lalueza, 2019).

El ApS puede ser aplicado en los diferentes niveles formativos y, para la educación superior, constituye una forma de aprendizaje activo en la que el alumnado aprende y madura mediante su participación activa en experiencias de servicio organizadas para adquirir conocimientos y, al mismo tiempo, cubrir necesidades sociales (Rodríguez-Gallego y

Ordóñez-Sierra, 2015, p.315). Por ende, constituye iniciativas solidarias que se dan en el contexto formativo y que ayudan al estudiantado a adquirir conocimientos mediante la experiencia.

Esta metodología motiva al alumnado y, además, les incita a participar activamente en la responsabilidad social como ciudadanos/as, desarrollando competencias mientras realizan actividades significativas en colaboración con profesionales y proyectos de su ámbito de estudio (López-Fernández y Benítez-Porres, 2018, p.197).

Estas iniciativas solidarias pueden generar algunos beneficios positivos para el estudiantado (Tapia, 2006; Rodríguez Gallego, 2014):

- Estimulan la adquisición de actitudes participativas y solidarias, así como la formación en valores como la responsabilidad social; y ayudan a incentivar la ciudadanía de los futuros profesionales en la sociedad.
- Permiten una temprana sensibilización hacia ciertas problemáticas sociales y ambientales.
- Ofrecen un clima institucional abierto a las problemáticas sociales, y en algunos casos se ofrece la posibilidad de aprender procedimientos básicos de gestión.
- Mejora del currículum académico: promueve una mayor formación práctica y la reelaboración de los contenidos teóricos para hacerlos más pertinentes al contexto social y económico para el desempeño profesional.
- Vinculación con la comunidad: la intervención surge de la demanda explícita de la sociedad y promueve la intervención de carácter profesional sobre una problemática social real.

En definitiva, es una manera de aprender haciendo un servicio a la comunidad (Batlle, 2011, p.50). Sin embargo, como explica Rodríguez Gallego (2014), no todas las iniciativas solidarias tienen impacto educativo, ni todas las actividades didácticas innovadoras conllevan un beneficio solidario.

2. OBJETIVOS

2.1. General y específicos.

La finalidad principal de esta experiencia consiste en vincular la teoría-práctica de la asignatura de *Iniciativa social y ejercicio libre* a la metodología del ApS. Concretamente se pretende que el alumnado sea capaz de valorar, analizar e inventariar sistemas o actividades de financiación alternativas al subvencionismo público. Para ello se ha propuesto cumplir los siguientes objetivos:

- Objetivo general: Obtener a través de la retroalimentación con las entidades sin ánimo de lucro, una perspectiva macrosocial de la idoneidad de sistemas de captación de financiación alternativos a las subvenciones públicas.
- Objetivo específico 1: Dar a conocer in situ la labor y funcionamiento de las protectoras de animales, así como sus sistemas de obtención de fondos.
- Objetivo específico 2: Inventariar un catálogo de sistemas de captación de fondos para entidades con dificultades de financiación.

3. METODOLOGÍA

En este apartado vamos a describir las fases que han compuesto el procedimiento para llevar a cabo la experiencia de ApS y la metodología empleada para evaluar los resultados alcanzados.

3.1. Diseño y procedimiento

En primer lugar, el marco conceptual desde el que se diseñó la experiencia se basa en los ciclos del aprendizaje propuestos por Kolb (1984) quien explicó que para cualquier aprendizaje se debe partir de unos fundamentos teóricos que sean trasladados a un proceso de reflexión experiencial. Esto facilita que el alumnado realice sus propias inferencias, lo que permitirá comprender y asimilar los fundamentos teóricos.

La visita a la protectora tenía la característica de ser voluntaria, tanto la visita a la protectora como la elaboración de las propuestas de ayuda. Sin embargo, se cree que esta actividad al ser novedosa en la asignatura y en el grado, incentivó la motivación del alumnado para asistir a la visita. Aunque no se obtuvo una asistencia del 100% del alumnado matriculado, ni de la mitad del mismo, al menos se presenció un/a estudiante representante de cada grupo de trabajo.

La implementación se realizó desde mediados de febrero hasta la terminación de las clases lectivas, a finales de mayo del mismo curso académico. El proceso ha pasado por las siguientes fases de construcción:

- Delimitación de los objetivos: consistió en relacionar los fines de la actividad con los objetivos curriculares. En este caso, la intención principal era que el alumnado reflexionara sobre otras formas de obtener financiación, sin recurrir a subvenciones públicas. Se trata de despertar su creatividad para elaborar propuestas (ideas innovadoras válidas en la aplicación de la realidad), poniendo en práctica los conceptos abordados en la asignatura.

- Programación y contacto con entidades: el docente contactó a principios del inicio de las clases con distintas protectoras de cuyas instalaciones estuvieran lo más próximas al centro de la Comunidad Autónoma. Al final la coordinación derivó en la delimitación de una fecha y horario con una asociación protectora determinada que mostró una predisposición muy favorable a colaborar con la Universidad para que el alumnado asistiera a la actividad.

- Visita a la protectora: se concretó una fecha con la entidad para que el alumnado asistiera. Los/as profesionales de la asociación dinamizaron la sesión y permitieron al alumnado conocer su labor, las instalaciones, las necesidades de las entidades dedicadas a la protección animal y la realidad económica del sector (apenas aparecían subvenciones dedicadas a la protección de animales de compañía). Interactuaron con los animales y

participaron en las tareas de cuidados: pasearon perros, alimentaron caballos, ayudaron en la limpieza de los espacios, etc.

- Elaboración de propuestas y su envío a la entidad: en la siguiente sesión de clase, se cedió un tiempo para que el alumnado elaborara en grupo algunas propuestas para la captación de fondos y voluntariado, alternativas a la obtención de subvenciones públicas, teniendo en cuenta el contexto organizacional. De esta forma, se fomenta el aprendizaje autónomo puesto que el alumnado, con el apoyo docente, trabaja sobre las necesidades de la realidad concreta de la entidad visitada. Estas propuestas fueron recogidas por el profesorado, otorgándole a cada grupo de trabajo un número para garantizar el anonimato ante la entidad, y enviadas posteriormente a la asociación.

- Feed-back: Tras una semana se devolvieron las propuestas al alumnado con feed-back, elaborado por las personas integrantes de la protectora, donde se incluyó una breve valoración con pros y contras sobre las proposiciones realizadas. Por ejemplo, en una propuesta, un grupo de estudiantes sugirió hacer actividades dirigidas a los/as niños/as durante los fines de semana, para que pudieran interactuar con los animales, principalmente paseando perros en familia y así, generar beneficio mutuo. No obstante, la protectora, en el feed-back, aclaró y recordó que la legislación impide que los/as menores de edad paseen perros potencialmente peligrosos, puesto que la mitad de los cánidos durante esas fechas en las instalaciones pertenecían a las razas que están bajo esa consideración normativa.

- Evaluación de la experiencia: Experiencia positiva valorada por el alumnado: ayudar a la protectora poniendo en práctica los conocimientos teórico-prácticos de la asignatura (búsqueda de financiación y elaboración de iniciativas sociales).

Durante todo el proceso, el docente de la asignatura ha realizado tareas de supervisión: acompañó al alumnado a la visita de la protectora, trasladó el conjunto de propuestas a la entidad y devolvió las mismas al

alumnado una vez que los/as miembros de la asociación aportaron sus observaciones. Este acompañamiento es fundamental porque ayuda en la transmisión de valores mediante el ejemplo participativo y en la generación de un clima reflexivo de trabajo colaborativo. Así, como explica Mendia (2013), el aprendizaje también está vinculado con la calidad de la relación a través del entusiasmo, interés y motivación por el proyecto compartido, bajo preceptos de respeto, a la vez que se cede el papel protagonista al alumnado para que experimente su aprendizaje en un papel social relevante y transformador.

3.1. Muestra

Del conjunto del alumnado matriculado en la asignatura (73 estudiantes), la muestra estuvo formada por aquellos/as estudiantes que voluntariamente manifestaron su interés y disponibilidad en asistir a dicha actividad. Se excluyen pues, estudiantes que por motivos personales, laborales o académicos no pudieron asistir (quienes dijeron tener alergias, estar de Erasmus o tener compromisos laborales y/o familiares). En total, a la protectora, situada a 10 kilómetros de la zona central de la Comunidad, acudieron un total de 24 estudiantes: alumnos y alumnas del Grado de Trabajo social matriculados en la asignatura de Iniciativa social y ejercicio libre. Además, de todos los grupos de estudiantes que se formaron al inicio de las clases de esta asignatura para elaborar los trabajos prácticos, asistió a la protectora al menos un estudiante por grupo. Por lo que pudo transmitir al resto la experiencia y de este modo, trabajar de forma colaborativa en la elaboración de propuestas grupales.

De los/as 24 estudiantes que asistieron a la protectora, todos/as respondieron posteriormente el cuestionario.

3.1. Instrumento

Se utilizaron dos instrumentos. El primero fue el listado del alumnado matriculado, utilizado con el fin de registrar la asistencia a la actividad. No como forma de penalizar las ausencias sino para contabilizar el número de estudiantes que asistieron y que, posteriormente, presentaron propuestas a la protectora. El segundo instrumento fue una encuesta de elaboración propia, cuya finalidad era analizar la experiencia de forma

general por el alumnado, así como averiguar si conocían de forma previa la labor de las protectoras de animales y si habían visitado anteriormente las instalaciones de alguna, y valorar la utilidad del feedback sobre sus propuestas. Así pues, se construyó una encuesta de respuesta anónima en Google Forms y se compartió el enlace de acceso al alumnado que visitó la protectora. Las preguntas que componían el instrumento y la modalidad de respuesta para cada una de ellas, están recogidas en la Tabla 1.

TABLA 1. Preguntas formuladas al alumnado

Nº	Pregunta	Tipo de respuesta
1	¿Habías estado anteriormente en las instalaciones de alguna protectora de animales?	Respuesta dicotómica: Si/No
2	¿Conocías previamente el funcionamiento económico de las protectoras de animales?	Respuesta dicotómica: Si/No
3	¿Crees que la actividad te ha ayudado a aplicar los contenidos teórico-prácticos de la asignatura?	Respuesta dicotómica: Si/No
4	¿Consideras útil para tu aprendizaje el feedback de la protectora sobre tus propuestas?	Respuesta dicotómica: Si/No
5	Si tuvieras que valorar según una escala del 1 al 5, siendo 1 la mínima y 5 la máxima puntuación ¿Qué puntuación te merece esta experiencia como forma de aprendizaje?	Escala Likert del 1 al 5

Fuente: elaboración propia

Por tanto, el instrumento utilizado fue de creación propia, con cinco cuestiones para valorar de forma cuantitativa la experiencia sentida por el alumnado.

4. RESULTADOS

La aplicación del instrumento arrojó los siguientes resultados:

1. Casi la totalidad del alumnado nunca antes había estado en una protectora de animales y desconocía su funcionamiento y financiación (la mayoría pensaba que estas entidades y las actividades que realizan eran financiadas por los ayuntamientos mediante subvenciones y ayudas económicas)

2. La elaboración de las propuestas ayudó a asimilar conceptos tratados en la asignatura y a lograr las competencias descritas en la guía docente, contribuyendo a valorar alternativas (más allá de las subvenciones) para conseguir ayudas económicas y recursos materiales y humanos, que permitieran continuar la labor social realizada por estas entidades.
3. La retroalimentación de los/as profesionales de la protectora sobre las propuestas elaboradas por el alumnado ayudó a mejorar el conocimiento sobre la viabilidad de las mismas en su aplicación al contexto social y a la realidad organizacional.

Los resultados obtenidos a las preguntas con respuesta dicotómica se muestran en la Tabla 2. Las filas relacionan el número de la pregunta del cuestionario con la cantidad de estudiantes que contestaron Si o No. Se recogen las respuestas de las preguntas 1, 2, 3 y 4.

TABLA 2. Resultados del cuestionario a las preguntas dicotómicas.

Nº pregunta	Respuestas	
	SI	No
1	0	24
2	0	24
3	23	1
4	23	1

Fuente: elaboración propia

Se puede comprobar que el 100% del estudiantado nunca había estado antes en las instalaciones de una protectora de animales y que el mismo porcentaje desconocía su funcionamiento financiero. Por otra parte, sólo un/a alumno/a contestó que la actividad no le había servido para aplicar los contenidos teórico-prácticos de la asignatura, a diferencia de la mayoría (95,8%) que valoraron la experiencia positivamente. En cuanto al feed-back, de nuevo, sólo un/a estudiante contestó que no le había resultado útil para su aprendizaje, a diferencia de casi la totalidad del alumnado (23 estudiantes) que contestó afirmativamente (95,8%).

En cuanto a la pregunta 5 (Si tuvieras que valorar según una escala del 1 al 5, siendo 1 la mínima y 5 la máxima puntuación ¿Qué puntuación

te merece esta experiencia como forma de aprendizaje?) los resultados quedan recogidos en la Tabla 3. En esta, la respuesta mayoritaria fue la máxima puntuación posible. Es decir, 20 estudiantes valoraron la experiencia con un 5 en la escala, seguida de la puntuación 4 que fue otorgada por 3 alumnos/as. Sólo se recibió una valoración de 3.

TABLA 3. Resultados de la pregunta número 5 del cuestionario.

	Respuestas (valoración del 1 al 5)				
	1	2	3	4	5
Nº de estudiantes	0	0	1	3	20

Fuente: elaboración propia

Uno de los indicadores no contemplados en el instrumento pero que igualmente ofrecen una perspectiva de los resultados, fue el número de propuestas elaboradas por los grupos. Se instó a que al menos elaboraran una sugerencia, pero todos redactaron entre tres y cinco actividades y planes innovadores. Esto contribuyó a eliminar esa creencia tan arraigada en el alumnado de Trabajo social sobre la finalidad de buscar financiación para proyectos basada exclusivamente en las subvenciones públicas.

5. DISCUSIÓN

Pese a que los resultados evidencian que la experiencia ha sido valorada de forma positiva por el alumnado, existen una serie de elementos a tener en cuenta de cara a posibles próximas ediciones. La principal limitación encontrada corresponde al lugar donde se ha realizado la experiencia. El espacio físico de la protectora y, por ende, de la asociación era el mismo para todo el alumnado, por lo que las circunstancias con las que trabajar las propuestas eran las mismas para todos/as. Se estima que, de haber visitado y conocido otras entidades similares, el alumnado podría escoger entre las mismas para acudir al lugar y trabajar las propuestas sobre dicha realidad concreta. De esta forma, al poner en común las recomendaciones ofrecidas, el producto resultante habría sido más enriquecedor para el estudiantado. Además, de haber ofrecido más protectoras a las que visitar, el alumnado tendría más facilidades para

desplazarse a la más cercana según el lugar de su vivienda, por lo que quizás habrían asistido más estudiantes a la actividad.

Otra carencia a destacar en la experiencia es que no se evaluó la satisfacción de los/as miembros de la protectora. En todo momento mostraron interés, actitud participativa en la colaboración interinstitucional y prestaron atención a las inquietudes del alumnado durante la visita, explicando el funcionamiento, incentivando el interés del estudiantado y contestando a todas las preguntas formuladas. Además, tardaron menos de una semana en dar respuesta a las propuestas presentadas por el alumnado, añadiendo su gratitud en todas y cada una de las sugerencias. Sin embargo, se cree conveniente utilizar un instrumento adecuado que evalúe la experiencia por parte de la protectora. De esta forma, se podrán tener en cuenta los aspectos positivos y negativos con la finalidad de mejora continua. Además, en otras publicaciones también se habla de la ampliación de redes de colaboración y generación de espacios fructíferos para la convivencia y el intercambio docente a partir del ApS (Francisco y Moliner, 2010). Esta experiencia facilitó el trabajo sobre las capacidades reflexivas, de síntesis, creatividad, trabajo en equipo y espíritu crítico del alumnado, poniendo en marcha competencias de participación ciudadana sobre una realidad de la que ahora tienen un conocimiento más profundo. Se ofrece, por tanto, un mutuo beneficio y una oportunidad para potenciar la interacción y aumentar las redes de solidaridad, la retroalimentación y el intercambio de ideas.

Por otra parte, pese a la intención formativa de la experiencia, en ningún momento se obligó al alumnado a asistir a la protectora. Se ofreció como actividad complementaria y enriquecedora. Por lo que es evidente que gran parte del alumnado tenía suficiente motivación e interés por la visita, ya sea por su novedad, finalidad o intencionalidad, porque se presenciaron 24 estudiantes del total del alumnado matriculado (73). Aunque esta cifra no alcanza la mitad, se debe recordar que es una actividad complementaria realizada fuera del horario académico y programada para una única realización a lo largo del curso y en un lugar y fecha concreta. Muchos/as estudiantes excusaron su ausencia por la dificultad de compatibilizar la experiencia con los horarios laborales u otras actividades. Sin embargo, al menos, asistió un/a alumno/a representante o

portavoz de cada grupo de trabajo que describió la experiencia al resto de los/as miembros y dirigieron la elaboración de las propuestas colaborativas.

La naturaleza práctica de la visita a la protectora es, a su vez, realizable, útil y cubre una necesidad de la entidad. Por una parte, la tarea sobre las propuestas de captación de fondos y voluntariado tiene un valor social añadido. Estas no configuraban una forma de solidaridad asimétrica, descrita por Del Campo (2012), por aquella que "pone al que da por encima del que recibe", sino que se trataba de una solidaridad fraterna, descrita por el mismo autor como "la que pone el acento en el compartir más que en el dar unilateral". Esto se demuestra por el feedback de los/as miembros de la protectora sobre las propuestas elaboradas por el alumnado. Con dicho feedback, el alumnado disponía de observaciones y/o aclaraciones elaboradas desde la perspectiva conocedora de la situación real, lo que les ayudó a valorar la factibilidad, conveniencia y problemas derivados de las propuestas planteadas. Por otra parte, el feedback fue recibido con agradecimiento por el alumnado que, mayoritariamente, valoró de manera positiva la oportunidad que se les dio de aprender dando respuestas a situaciones reales. De acuerdo con Alonso Sáez et al., (2013, p.205), este feed-back ofrecido por profesionales, que trabajan sobre la realidad, difícilmente se puede conseguir en un aula con otras metodologías. Además, ha servido para incidir en la adquisición de competencias prácticas, es decir, una forma de asimilar y reflexionar sobre los diversos contenidos teóricos.

6. CONCLUSIONES

Esta experiencia docente e innovadora posee las características aplicadas de la metodología de ApS y ha reflejado los resultados de su aplicabilidad a la rama didáctica de las Ciencias Sociales en la Educación superior. Podemos concluir, que la visita a la protectora, el conocimiento sobre la realidad de las asociaciones de defensa animal y la posterior tarea sobre la elaboración de propuestas realizables en busca de financiación para sus fines, ha supuesto una forma de interiorizar y

reflexionar sobre parte de los contenidos teóricos de la asignatura, así como una manera de aplicar la adquisición de competencias prácticas.

Tras el análisis de los resultados, se puede afirmar que se han cumplido los objetivos planteados. Por un lado, la protectora tuvo la oportunidad de divulgar sus objetivos, explicar su funcionamiento, detallar las necesidades de las asociaciones dedicadas a la defensa animal, sensibilizar sobre la problemática del abandono de mascotas y alentar a la colaboración ciudadana. De esta forma, el APS configuró una vía de aproximación a una necesidad concreta, mostrando la realidad de las personas que trabajan voluntariamente para el logro de una finalidad social concreta. Por otro lado, el alumnado descubrió la labor realizada por estas entidades y las dificultades con las que lidian cada día. También colaboraron activamente para buscar formas de ayuda, poniendo en práctica y aplicando conceptos abordados en la asignatura. Obtuvieron una retroalimentación realista sobre las propuestas elaboradas para el logro de la financiación alternativa en las entidades sin ánimo de lucro, lo que sin duda contribuyó a fomentar que pensaran más allá del subvencionismo. Además, el conocimiento y la experimentación en primera persona sobre las circunstancias de este tipo de entidades y de la situación de los animales, motivó al estudiantado a la formulación de las propuestas. Sólo se pidió que elaboraran una, pero todos redactaron como mínimo, tres sugerencias con descripción de actividades, calendarización, recursos necesarios y balance económico.

Junto a los beneficios en el desarrollo profesionalizador del alumnado también se señalan beneficios para la asociación porque, fruto de las propuestas grupales, se generó un amplio catálogo con diversidad de acciones para incentivar el voluntariado social y obtener financiación para continuar con su labor de protección animal.

Estamos, por tanto, ante una experiencia productiva que sería deseable sostener en el tiempo, incorporando mejoras en su planificación y evaluación. En definitiva, se llevó a cabo un servicio de ayuda real, pionero en la asignatura y en el grado, dirigido a las protectoras de animales que, a su vez, favoreció el aprendizaje de los conocimientos y competencias recogidos en la guía docente y relacionados con la elaboración de iniciativas sociales y búsqueda alternativa de financiación.

7. REFERENCIAS

Alonso-Saéz, I., Arandia Loroño, M., Martínez Domínguez, I., Martínez Domínguez, B., y Gezuraga Amundarain, M. (2013). El Aprendizaje-Servicio en la innovación universitaria. Una experiencia realizada en la formación de educadoras y educadores sociales. Revista Internacional de Educación para la Justicia Social, 2(2), 195-216.

Batlle, R. (2011). ¿De qué hablamos cuando hablamos de aprendizaje-servicio? Crítica, 972(61), 49-54.

De Castro, A., y Domínguez, E. (2018). Transformar para educar 6: Aprendizaje servicio. Editorial Universidad del Norte.

Del Campo, G. (2012). ¿De qué solidaridad hablamos cuando decimos aprendizaje-servicio solidario? II Jornada de Investigadores sobre Aprendizaje-Servicio, 11.

Francisco Amat, A., y Moliner Miravet, L. (2010). El Aprendizaje Servicio en la Universidad: una estrategia en la formación de ciudadanía crítica. Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 13(4), 69-77.

García Romero, D. y Lalueza, J.L. (2019). Procesos de aprendizaje e identidad en aprendizaje servicio universitario: una revisión teórica. Educación XX1, 22(2), 45-68, doi: 10.5944/educXX1.22716

Kolb, D. A. (1984). Experiential learning: Experience as a source of learning and development. Prentice-Hall.

López-Fernández, I., & Benítez-Porres, J. (2018). El Aprendizaje Servicio en la Universidad: una experiencia en el marco de una asignatura del Grado en Educación Primaria. REDU. Revista de Docencia Universitaria, 16(2), 195-210

Mendia, R. (2013). Guía 6, aprendizaje y servicio solidario: el acompañamiento educativo. Zerbikas Fundazioa

Rodríguez Gallego, M.R. (2014). El Aprendizaje-Servicio como estrategia metodológica en la Universidad. Revista Complutense de Educación, 25 (1), 95-113.

Rodríguez Gallego, M. R. (2015). Una experiencia de aprendizaje-servicio en comunidades de aprendizaje. Profesorado: revista de curriculum y formación del profesorado, 19 (1), 314-333.

Tapia, Mª N. (2006) Aprendizaje y servicio solidario: algunos conceptos básicos. Programa Nacional Educación Solidaria.

Tapia, Mª N. (2008). Aprendizaje y servicio solidario. Ciudad Nueva.

MAPEO COLECTIVO, UNA OPORTUNIDAD PARA INVESTIGAR E INTERVENIR EN TRABAJO SOCIAL

IRENE MARÍA LÓPEZ GARCÍA
Universidad de Cádiz

1. INTRODUCCIÓN: ¿QUÉ ES LA CARTOGRAFÍA SOCIAL?

Se comienza este artículo definiendo que es y que pretende la cartografía social. De tal manera que se podría decir que la cartografía o mapeo social es un procedimiento que construye un relato común y participativo sobre un territorio delimitado, expresando y resaltando aquellos aspectos relevantes para quienes lo realizan. Asimismo, la cartografía social es una producción dialógica que destaca por producir imagen audiovisual, memoria de los recorridos, relatos de vida, fotografías y expresiones gráficas, mapas dibujado de manera colectiva que posteriormente se integran en un sistema de información fotográfica (Montoya, García Sánchez y Ospina Mesa, 2014).

En definitiva, es la ciencia que estudia los procedimientos destinados a obtener datos sobre el trazado del territorio, para su posterior representación técnica y artística. El mapeo es un procedimiento o práctica por el cual se construye una narrativa o un relato colectivo que visibiliza otra manera de relacionarnos con el territorio.

Al mismo tiempo, la cartografía social, mapa social o sociograma, es considerada como una opción metodológica que posibilita realizar una aproximación a una concepción sobre determinado territorio en permanente cambio, a la vez que permite consolidar el sentido de pertenencia a partir de representaciones gráficas de la realidad existente en la comunidad (Barragán y Amador, 2014; Uribe et al., 2017).

Con respecto a la metodología añadir, que la cartografía conecta muy bien con la IAP, es decir, la Investigación Acción Participativa, en cuyo

proceso de trabajo resaltan cuatro ejes fundamentales sobre los que pivota todo su sentido. Estos ejes son los siguientes:

- Investigación: La comunidad tiene una participación activa en la investigación. Ya que serán ellos quienes aporten datos y una perspectiva clara, de la realidad que se quiere estudiar.
- Acción: Será acción la que le agregará valor a esta metodología, ya que será la clave para transformar la realidad de aquellos que se están investigando.
- Participación: Será la clave para el éxito o fracaso de tu investigación, ya que será determinante en todo el proceso.
- Sistematización: Realizar un análisis coherente de los datos, los cuales servirán para ser presentados a la comunidad u otro fin que sea necesario.

Resumidamente la IAP puede ser entendida como,

> un método de estudio y acción que busca obtener resultados fiables y útiles para mejorar situaciones colectivas, basando la investigación en la participación de los propios colectivos a investigar, que así pasan de ser "objeto" de estudio a sujeto protagonista de la investigación. (Alberich, 2008, p. 139)

De vuelta a la cartografía se añade que su relevancia como herramienta radica en la idea de que el mapeo o cartografía social proporciona un registro de manera gráfica y participativa de los distintos componentes de una unidad de estudio, dando lugar a ubicarlos y describirlos en el espacio (geográfico, social, económico, político…) y en el tiempo (pasado, presente y futuro). Así como también permite documentar las percepciones que los pobladores tienen sobre su estado, su distribución y manejo. Por tanto, hay dos aspectos importantes que se persiguen en el mapeo participativo, por un lado, identificar críticamente los recursos comunitarios y, por otro lado, su descripción por parte de los habitantes de la comunidad (Ardón, M. 1998). En definitiva, el mapa social es un recurso que ayuda a crear, cambiar y mejorar la salud de los entornos rurales o urbanos (naturales, culturales, recreativos, cívicos, sociales, políticos) favoreciendo en último lugar, acentuar la conciencia de los

estudiantes, su interés y su compromiso con estos lugares, aportando su contribución para ayudar a que esta comunidad sea un lugar más integrador y más sostenible para vivir. En definitiva, contribuye a ver el horizonte de la transformación social.

Una de las grandes ventajas de la cartografía es que favorece que se use la información de forma activa y figurativa a través del mapeo, permite acceder a la percepción de los principales actores de las comunidades, de como ellos se relacionan con su entorno y cómo interactúan en el territorio (Betancurth et al., 2020)

La cartografía social es, además un instrumento que permite alcanzar una serie de pericias como son las siguiente (Hallak y Barberena, 2012):

1. Desarrollar estrategias pedagógicas para la construcción colectiva de aprendizajes y la integración de diversos contenidos curriculares.
2. Estrategias de intercambio, reflexión y conocimiento grupal.
3. Desafíos y nuevos interrogantes para la intervención profesional.

Del mismo modo, Barragán (2016) propone la posibilidad de llevar a cabo tres tipos de mapas en el proceso de cartografía social que permiten priorizar reflexiones colectivas. Son los mapas ecosistémico-poblacional (relaciones territoriales), los mapas temporal-social (de pasado, de presente, de futuro) y por último mapa temático (con problemáticas y planificaciones concretas).

De entre las tipologías anteriormente enumerados, resulta de interés indagar en los mapas temporales y describir más en profundidad sus subcategorías, en relación al pasado, al presente y por último, al futuro. Dichas subcategorías son las siguientes:

- Mapas del pasado: La configuración de este mapa histórico es importante para reconocer los cambios que ha tenido el contexto y para rescatar la memoria colectiva de sus habitantes. Este ejercicio permite reconocer el territorio, el cual ha habitado, ha luchado por él, y por lo tanto les pertenece.

- Mapas del presente: Permiten mirar la situación actual de la localidad. Contrastándolo con el anterior podemos damos cuenta de la evolución de la comunidad. Es esta la realidad inmediata sobre la que tenemos que operar.
- Mapas del futuro: Algunos los llaman también "mapas de los sueños"; es lo que queremos de cómo sea nuestro barrio en el día de mañana. Este ejercicio nos permite recuperar nuestra capacidad de soñar, de creer en las utopías; como también una visión por lo que se tiene que luchar.

En definitiva, se puede acabar este apartado en lineamiento con la idea de Milton Santos (1996) de que el territorio es un espacio socialmente construido.

2. OBJETIVOS

Son dos, los objetivos generales que se persiguen en este capítulo, y se muestran a continuación:

- Presentar la pertinencia de uso de la cartografía social en el contexto de la enseñanza universitaria en general, y de la intervención social, en particular.
- Analizar las aportaciones del uso de la cartografía social como herramienta educativa para la formación práctica de los y las trabajadores sociales, así como la adquisición de competencias profesionales.

3. METODOLOGÍA

Este trabajo se ha recogido la descripción integral de una experiencia de innovación universitaria, fundamentada en el diseño y la implementación de la cartografía social, como recurso pedagógico.

Al mismo tiempo, se trata de una innovación docente que se cimienta en la metodología basada en el aprendizaje por proyectos (ABS). Es un instrumento permite al alumnado trabajar de manera colaborativa para

solucionar problemas de la vida real, a partir de un proyecto en equipo y mediante el aprendizaje inductivo y por descubrimiento.

Se han identificado las siguientes características del modelo de aprendizaje basado en proyectos (Dickinson et al., 1998; Katz y Chard, 1989; Martin y Baker, 2000; Thomas, 1998, citados en Galeana, 2006, p. 7):

- Es una metodología centrada en el estudiante y dirigida por el estudiante.
- En la que está claramente definidos: inicio, desarrollo y un final.
- Con un contenido significativo para los estudiantes; directamente observable en su entorno.
- Atiende los problemas del mundo real.
- Se basa en la investigación.
- Es sensible a la cultura local.
- Tiene unos objetivos específicos relacionados con los estándares del currículo educativo para el siglo XXI.
- Es el producto de unos aprendizajes objetivos.
- Se produce una interrelación entre lo académico, la realidad y las competencias laborales.
- Hay retroalimentación y evaluación por parte de expertos.
- Promueve la reflexión y autoevaluación por parte del estudiante.
- La evaluación se lleva a cabo en base a evidencias de aprendizaje.

Es importante resaltar, además que mapear ayuda a hacer visible otra manera de gestionar los recursos ciudadanos y los valores asociados desde una perspectiva real y operativa. También contribuye a hacer comprensible el tejido relacional que soporta el funcionamiento del territorio. Además, permite hacer gráficos y describir las relaciones que establecen entre sí diferentes actores sociales en un recorte espacio-temporal determinado. No obstante, en estos mapeos no se analizan individuos ni organizaciones en sí mismos, sino las relaciones y las redes de

relaciones que se construyen, es decir, los grupos conformados por actores sociales diversos que participan en distintas redes.

4. UNA INNOVACIÓN DOCENTE SOBRE CARTOGRAFÍA SOCIAL

En este trabajo se va a describir el proceso y desarrollo de una innovación educativa, que tuvo la intención de implementar un proceso de cartografía social. Comentar que este proyecto de innovación se ha llevado a cabo en el presente curso 2021-2022 con un total de 94 alumnos/as del Grado de Trabajo Social de la Universidad de Cádiz. Las asignaturas presentes en esta innovación son Modelos, técnicas y técnicas del Trabajo Social (II) y Métodos, Modelos y Técnicas del Trabajo Social (III). El objetivo final de esa transversalidad es optimizar los esfuerzos de la docencia-aprendizaje, coordinar procesos docentes de asignaturas diferentes pero complementarias, y reducir la parcialidad y dispersión de las actividades académicamente dirigidas.

El propósito con este proyecto de innovación ha consistido en llevar a cabo una estrategia pedagógica que permita establecer un vínculo entre aprendizaje y conocimiento. Por ello, se ha elegido la cartografía social como "un método de construcción de mapas- que intenta ser- colectivo, horizontal y participativo" (Diez Tetamanti y Escudero, 2012, p.14). En tal caso, el territorio es entendido como un espacio de intervención.

Esta innovación pretendió, asimismo, lograr que el alumnado del Grado de Trabajo Social tuviese un contacto directo a la vez que una mayor comprensión de la realidad social con la que trabajarán en su futura praxis profesional. La finalidad, por tanto, es la intervención en la comunidad, a través de la identificación de elementos fundamentales de la Cuestión Social sobre el territorio, partiendo de una metodología pedagógica innovadora. Esta es el aprendizaje por proyectos (ABS), como se ha dicho anteriormente. Favoreciendo el siguiente propósito, que es realizar, a modo de producto final, un mapa social sobre la Cuestión Social en los barrios vulnerables de la ciudad de Jerez de la Frontera, Cádiz. Y en ellos expresar de manera gráfica la dinámica comunitaria a través de la

descripción, el análisis y la comprensión de los fenómenos sociales que son expresiones particulares de la Cuestión Social.

En definitiva, el alumnado realizó un proceso orientado a adquirir una mirada integral y de construcción del conocimiento acerca de expresiones de la cuestión social en espacios delimitados: barrios, comunidades, secciones y distritos censales, aquellos que verdaderamente son, bien el escenario o bien los espacios microsociales de la intervención en Trabajo Social.

Con el fin de alcanzar las metas propuestas se combinó trabajo en el aula y trabajo de campo en las zonas previamente delimitadas.

Asimismo, se establecieron categorías en distintas dimensiones como son la geográfica o territorial, histórica, institucional, cultural y aquellas vinculadas con la identidad y los procesos organizativos de la comunidad. Durante el trabajo de campo y relativo a estas dimensiones el alumnado tuvo la oportunidad de conocer a las entidades y organizaciones presentes en el barrio, identificaron a los diferentes actores sociales relevantes en el espacio comunitario, comprendiendo sus perspectivas y formas de abordar los problemas sociales. Además, pudieron profundizar su conocimiento de las técnicas de investigación e intervención, implementando la técnica de la observación y la entrevista, así como la práctica del registro a través del cuaderno de campo. A partir de que se recorrió el barrio o territorio y se realizaron los registros escritos de las observaciones y entrevistas, se implementó la experiencia de dibujar el mapa grupal en el espacio del aula o taller. Cada grupo, dibujó un primer mapa, expresando colectivamente los conocimientos que construyeron acerca del territorio y la zona de práctica. Posteriormente se realizaron mapas comunes fruto del diálogo, la reflexión y el acuerdo.

Para este fin fue necesario, al menos tres fases, y son las que se presentan a continuación:

1. Planificar y organizar tanto el diseño del proyecto como el trabajo en equipo.
2. Implementar la investigación necesaria para alcanzar la información relevante mediante salidas externas y contacto con entidades públicas y privadas y ciudadanos de la zona.

3. Elaborar el mapa social de manera colectiva y consensuada.

A continuación, se describirán cada una de las fases y su contenido, decir que gran parte de lo realizado se basa en las ideas propuesta en el documento "Manual de mapeo colectivo. Recursos cartográficos críticos para procesos territoriales de creación colaborativa" de Iconoclasistas.

En relación a la primera fase, lo que se llevó a cabo es una búsqueda de información específica que ayudara a completar el estado del arte sobre el mapeo a realizar. Se entiende por información no sólo los documentos escritos sino también las fotografías, los registros sonoros, los audiovisual, etc. Además, se trata de localizar a diferentes agentes para que participen en el mapeo a partir de la realización de los talleres de mapeo. Estos agentes pueden ser actores locales, colectivos e iniciativas de las zonas elegidas, responsables de otros proyectos relacionados con nuestro objetivo para el mapeo (u otras cuestiones colaterales), para tratar de alinear objetivos, optimizar recursos y posibilidades de desarrollo, representantes de asociaciones vecinales, tejido formal del territorio y ciudadanos anónimos.

Al mismo tiempo, en esta primera etapa se debe pensar, buscar, diseñar o copiar un buen "dispositivo de mapeo". Este dispositivo de mapeo puede ser una base cartográfica sobre la que trabajar, que asimismo puede ser analógica o digital. Aunque a los estudiantes se les recomendó la utilización de elementos analógicos para potenciar la imaginación de los participantes y todo aquello que tenga que ver con lo espontáneo. Pues el objetivo era pensar de forma colectiva de qué manera podemos hacer un proyecto capaz de poner en valor y visibilizar el trabajo de la ciudadanía en la construcción de su ciudad.

El dispositivo de mapeo, es el ámbito espacial que se va delimitando y definiendo subjetivamente, y que quedará configurado finalmente según la perspectiva de los actores que lo componen. El propósito fundamental es construir un relato sobre el territorio que permita identificar "qué pasa", qué problemáticas (urgentes, invisibilizadas, comunes, etc.). aparecen allí y cuáles son los actores y las relaciones involucrados.

En la segunda fase, la realización de talleres (colectivos) es una de las partes principales de un mapeo. Mediante unas sencillas dinámicas

colectivas se pretende extraer valor de aquellas experiencias, espacios y acontecimientos del territorio. Y se puede poner en práctica tareas de acción e interacción con la comunidad. Para ello es necesario distinguir entre dos conceptos:

- El de "dinámicas": mecanismos para potenciar la interacción entre los asistentes y permitir la facilitación y puesta de la información en común. Son mecanismos ágiles, no estáticos y de formato rápido.

- El de "dispositivo de mapeo": son herramientas físicas y gráficas que se utilizan para poner en común una información o un relato sobre el territorio. Son más estáticas que las dinámicas y se trabajan mediante la escritura, el coloreado, el recorta y pega, etc.

Además, se realizaron talleres preparatorios a la implementación del proyecto, en este caso el mapa social. Y se organizaron seminarios de formación, con ponentes invitados especialistas en mapeo social o cualquiera de las competencias que debían adquirir.

Los seminarios e formación fueron los siguientes:

- *Abordaje de una estrategia socioeducativa: Gruse*, desarrollado por la trabajadora Social de Atención Primaria de Salud y coordinadora de Trabajo Social del área de Gestión Sanitaria de Jerez, Costa Noroeste y Sierra de Cádiz.

- *Herramientas básicas para incorporar enfoques trasversales en la práctica del mapeo social: participación, género, ecosocial y de cuidados*, Investigadora social experta en género y miembro de ONG.

- *Proceso de intervención comunitaria en la Zona Oeste de Jerez de la Frontera*, Educadora Social y Trabajadoras Sociales, personal técnico del Programa Eracis en el Ayuntamiento de Jerez.

Es interesante hacer saber que se ha tomado como comunidad o territorio objeto de estudio e intervención aquellos barrios situados en el

Distrito Oeste de la ciudad de Jerez de la Frontera por varias razones. Entre ellas, que es una de las zonas con mayor grado de vulnerabilidad y exclusión social de la ciudad, como lo demuestra el interés político de intervención integral en ella. En el distrito Oeste se está ejecutando acciones de un programa de carácter público-privado, denominado Proyecto ICI (Intervención Comunitaria Intercultural), enmarcadas en la Estrategia Regional de Intervención en Zonas Desfavorecidas de Andalucía de la Junta de Andalucía con fondos de la Unión Europea (UE). El Distrito Oeste cuenta con una extensión de 698 hectáreas, y abarca los siguientes barrios y calles: Picadueña Baja, Picadueña Alta, Conjunto de San Valentín, barriada Eduardo Delage, barriada Las Torres, barriada Sagrada Familia, barriada El Carmen, barriada La Plata, Calle Lealas, barriada Las Torres, barriada Coronación, Parque de La Serrana, barriada Icovesa, barriada Juan XXIII, barriada Los Naranjos, barriada San Juan de Dios, barriada El Calvario, Polígono San Benito, barriada San Ginés, avenida de la Cruz Roja y urbanización La Unión.

En la tercera y última etapa se trata ya de realizar el mapa colectivo en base al relato que se ha construido como equipo de trabajo. Entre las distintas formas de realizar el mapa podemos destacar, el collage fotográfico para la construcción de relatos visuales que expongan panoramas urbanos y profundicen en la complejidad de determinadas temáticas y problemáticas identificando responsables y consecuencias. Cuando se va a diseñar el mapa, no importa que los pasajes reflejados no sean reales, deben reflejar y mostrar situaciones emblemáticas a partir de las cuales señalar conexiones, develar responsables, visibilizar resistencias y transformaciones. Los paisajes se pueden realizar combinando fotos, dibujando a mano o incorporando otros elementos gráficos. Se puede trabajar la idea de "lupa" territorial. Resaltar un punto específico y detallar más información sobre él.

También, como ya se ha dicho más arriba, en este tipo de actividad se reflexiona no sólo sobre el espacio cartográfico o territorial, sino también sobre la dimensión temporal.

En este sentido, se pueden desarrollar dos herramientas para llevar a cabo el mapeo temporal:

1. Líneas del tiempo acotadas a periodos específicos, mediante la utilización de íconos, símbolos e imágenes pequeñas e ilustrativas. Por ejemplo, mediante los rostros de personajes claves, fotografías, logotipos de organismos y empresas, diversas alegorías o figuraciones de poder, desigualdad, o de otra cuestión que queráis reflejar. Se reseñan hechos claves, políticas económicas, sociales, desigualdades, etc., y una vez finalizada la línea establecen vínculos entre diversos aspectos del mapa trabajado y las dinámicas históricas.
2. Develar las capas que conforman los estratos materiales, discursivos, subjetivos, que dan forma y sustento a las realidades específicas del lugar en cuestión, utilizando fotografías o dibujos del lugar que permiten preguntarse: "¿Qué había antes en ese espacio?, ¿Qué ocurrió allí? ¿Cómo se fue transformando con el tiempo? ¿Qué podemos recuperar de él?".

Otras opciones para crear el mapa o cartografía es la posibilidad de crear panoramas temáticos, a partir de la investigación, participación colectiva y sistematización de informes, abordando diversas miradas para construir una herramienta de reflexión con fuerte impacto visual. De hecho, se puede partir de un mapa o dispositivo múltiple y superponerle una lámina de papel transparente (vegetal) o translúcido que permitirá otros niveles de acercamiento/alejamiento territorial y a partir de consignas específicas.

En esta última etapa, también es importante la utilización de iconos para señalizar en el mapa que dinamizan y potencian la intervención cartográfica. La utilización de recursos visuales e ilustraciones en los mapeos colabora en la intervención de los participantes, estimulando la participación a partir del uso de imágenes simples, metafóricas o simbólicas con mucha información. A su vez, se puede usar la pictogramación, que son imágenes claras y esquemáticas que informan, señalizan y permiten elaborar lecturas complejas sobre diversas temáticas. Se construyen con dibujos que representan situaciones y casos emblemáticos, permiten establecer vínculos, identificar figuras claves reseñar prácticas y visibilizar formas articuladas de organización y transformación territorial.

Finalmente, se considera que tanto los procesos elegidos de enseñanza-aprendizaje, el propósito final de la innovación, el entorno comunitario elegido, así como el momento político actual en el que se encuentra, permitieron la consecución autónoma por parte del alumnado de las competencias anteriormente mencionadas y que a la larga supondrán herramientas útiles para su inmediato futuro profesional.

La finalidad última de este proyecto de innovación docente ha consistido en reforzar las competencias de investigación e intervención social necesarias para futuros profesionales del Trabajo Social mediante la ejecución de las tareas para llevar a cabo un mapeo social

6. CONCLUSIONES

La oportunidad que ha brindado la elaboración y ejecución de esta innovación docente es contrastar la idea de que es imprescindible complementar la docencia tradicional con otros enfoques y metodologías de enseñanza-aprendizaje. Resulta necesario ahondar en aquellas metodologías que pongan al alumnado en el centro de la educación, y que este, además, ocupe un papel fundamental y activo en su propio proceso de enseñanza-aprendizaje. En definitiva, un aprendizaje que resulte más contextualizado en el entorno cercano, más motivador y, sobre todo, que esté relacionado con su futura praxis profesional. Entre otras cuestiones, es necesario el uso del aula, pero también que pasen fuera de ella tiempo de docencia, así como la adquisición de competencias prácticas y un conocimiento teórico especializado.

Por último, decir que el proyecto de innovación docente llevado a cabo fue evaluado por el alumnado a través de un cuestionario inicial, previo a la innovación y otra final con el fin de conocer la valoración de la actividad en su conjunto.

Los resultados de la encuesta inicial a continuación:

- Con respecto a la pregunta “Anteriormente, y previo a esta asignatura, ¿habías oído hablar sobre la cartografía social?”, las respuestas fueron las siguientes:

- El 87.65% “Nunca” había oído hablar del mapeo social. Y un 14.81% sólo lo conocía “Algo”.

Y en el ítem, “Valora el grado de dificultad que crees que tendrá, la comprensión de los contenidos y/o en la adquisición de competencias de la asignatura TS II, mediante la realización y la aplicación de este proyecto de innovación docente”, las respuestas giraron en torno a lo siguiente:

- Un 77.78% pensaba que iba a tener una “Dificultad media” para llevarla cabo
- Un 20.99% bastante dificultad
- Un 4.94% poca dificultad

Por último, en “Indica el grado de satisfacción que crees que te proporcionará la realización de esta innovación docente en relación a la asignatura de Trabajo Social II”, los porcentajes fueron los siguientes:

- Un 67.90% pensó que al finalizar estaría satisfecho con proyecto, un 23.46% muy satisfecho, un 1.23% muy insatisfecho y un 8.64% ni satisfecho, ni insatisfecha.

Y en relación a la encuesta final, las principales conclusiones fueron las subsiguientes:

En este último tramo del proyecto, en el ítem del cuestionario denominado “Valora el grado de dificultad que ha tenido en la comprensión de los contenidos y/o en la adquisición de competencias asociadas al proyecto de Mapeo social”, las respuestas fueran estas:

- Al 59% les resultó de una dificultad media y al 22.73% bastante dificultad.

Además, en la pregunta “Establece el grado de satisfacción con el trabajo final realizado por tu equipo y con el proyecto de innovación docente”, los porcentajes giraron en torno a esto:

- Con respecto al grado de satisfacción el 62% ha estado satisfecho, el 24.64% muy satisfecho y un 5.6% muy insatisfecho.

Asimismo, en la pregunta abierta "Indica las barreras que te has encontrado a la hora de llevarlo a cabo" el alumnado indicó que las principales dificultades que se habían encontrado en el proceso de realización del mapeo han sido el contacto con la ciudadanía, y las administraciones locales, no así con las entidades sociales de la ciudad de Jerez. Otras de las barreras para el logro de la finalización del proyecto estuvieron relacionada con la obtención de la información y con los desplazamientos desde el campus universitario a los barrios objeto de mapeo.

Por el contrario, en la cuestión "Indica que nuevos aprendizajes te ha facilitado la realización de tu mapa" los y las estudiantes enumeraron los siguientes aspectos: principalmente los aprendizajes obtenidos son el conocer las necesidades y las potencialidades de los barrios, profundizar en técnicas de investigación y el contacto con personas, el desarrollo de habilidades de comunicación y el trato. También la posibilidad de sintetizar e interpretar datos e información y plasmarlos de forma creativa a través de un mapa construido por ellos y ellas mismas.

7. REFERENCIAS

Alberich, M. T. (2008). IAP, mapas y redes sociales: desde la investigación a la intervención social. Postularía, 8(1), 131-151

Ardón, M. (1998). Serie de cuadernos metodológicos de investigación participativa. Ediciones Zamorano Ifpri y Idrc Crdi, Honduras

Ares, P. y Risler, J. (2013). Manual de mapeo colectivo. Recursos cartográficos críticos para procesos territoriales de creación colaborativa. Iconoclasistas.

Barragán, D.F. (2016). Cartografía social pedagógica: entre teoría y metodología. Revista Colombiana de Educación, 70, 247-285. Disponible en: http://www.scielo.org.co/pdf/rcde/n70/n70a12.pdf

Barragán, D.F. y Amador, J. C. (2014). La cartografía social-pedagógica: Una oportunidad para producir conocimiento y repensar la educación. Itinerario Educativo, 28, 64, 127-141. Disponible en: http://revistas.usbbog.edu.co/ index.php/Itinerario/article/view/1422view/10438

Betancurth, D. P., Vélez, C. y Sánchez Palacio, N. (2020). Cartografía social: construyendo territorio a partir de los activos comunitarios en salud. Entramado. 16, 1, 138-151 https://dx.doi.org/10.18041/1900-3803/entramado.1.608

Diez Tetamanti, J.M. y Escudero, (coord.) (2012). Cartografía social. Investigación e intervención desde las Ciencias Sociales, métodos y experiencias de aplicación. E. Comodoro Rivadavia

Hallak, Z. y Barberena, M. (2012). Cartografía social. Herramienta de intervención profesional y de aprendizajes en Trabajo Social. En J.M. Diez Tetamanti y B. Escudero, Investigación en intervención desde las ciencias sociales, métodos y experiencias de aplicación (pp.71-93), Comodoro Rivadavia

Montoya, García Sánchez y Ospina Mesa, (2014). Andar dibujando y dibujar andando: cartografía social y producción colectiva de conocimientos, Nómadas, 40, 191-205

Santos, M. (2000). La naturaleza del espacio. Técnica y tiempo. Razón y emoción. Ed. Ariel.

Uribe, C.P., Donoso, D. y Ramírez, A. (2017). De la cartografía social a la comprensión de los contextos socioeducativos. Aletheia, 9, 2, 74-93. Disponible en: http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S2145-03662017000200074&lng=e&nrm=iso&tlng=e

INNOVACIÓN DOCENTE PARA LA MEJORA MOTIVACIONAL EN ASIGNATURAS SOBRE "TÉCNICAS CUANTITATIVAS" EN GRADOS DE ANTROPOLOGÍA SOCIAL: UNA PROPUESTA APLICADA DE CAMBIO DOCENTE

VÍCTOR DEL ARCO FERNÁNDEZ[1]
Universidad Autónoma de Madrid

1. INTRODUCCIÓN[2]

En el presente capítulo compartiré una experiencia de aprendizaje y cambio docente implementada en las asignaturas sobre técnicas cuantitativas que durante varios cursos he impartido en el grado de Antropología Social de la Universidad Autónoma de Madrid. Específicamente, la materia en cuestión a la que voy a referirme es la de "Técnicas cuantitativas de investigación social" y se cursa de forma obligatoria en el tercer año del grado de Antropología Social y Cultural. A continuación, detallaré las cuatro estrategias desarrolladas en lo concerniente a la innovación docente y que se llevaron a cabo con el objetivo de resolver los problemas motivacionales registrados entre los alumnos y alumnas matriculadas en la asignatura desde el primer curso en que me hice cargo de ella, durante los años 2016 y 2017.

En primer lugar, describiré la problemática motivacional detectada. Posteriormente, enunciaré las soluciones prácticas dispuestas para su resolución y que se conectan de forma principal con el hecho de transformar

[1] Investigador Posdoctoral "Margarita Salas" (UAM Next Generation UE:CA1/RSU/2021-00619, Departamento de Antropología Social y Pensamiento Filosófico Español). Investigador visitante en el Instituto de Ciencias del Patrimonio Incipit-CSIC. victor.arco@uam.es.

[2] Agradezco a la organización del INNDOC 2022 y a los coordinadores y participantes del simposio "Innovación y renovación pedagógica en las Ciencias Políticas" por sus comentarios al trabajo presentado y que contribuyeron a dar forma final al texto.

las dinámicas de clase, estableciendo mecanismos de gamificación y aprendizaje cooperativo. Finalmente, expondré los cambios que instauré en los mecanismos de evaluación y que estuvieron orientados a mejorar la adquisición de competencias conceptuales, procedimentales y actitudinales que congrega la materia.

Si bien, antes de continuar, quisiera realizar unas breves puntualizaciones que me permitan posicionarme en un debate activado desde la reflexión sobre la pertinencia de ciertas estrategias de innovación docente, así como de las metodologías y estilos de aprendizaje existentes. Por un lado, considero que esta temática debe de contextualizarse y ubicarse en las paradojas del marco dispuesto por el Espacio Europeo de Educación Superior y su ineludible tendencia hacia la neoliberalización (Anta,2019; Pérez y Montoya, 2018). Por otro, señalar también cómo desde mi punto vista, el desempeño docente ha de partir de un acompañamiento dialogado, horizontal y deliberativo. Debe de ser pues respetuoso y cuidadoso con los y las estudiantes, haciéndose cargo de los posibles problemas que tengan. Por ello, esta tarea ha de iniciarse a su vez desde un cuestionamiento personal de nuestra propia labor como docentes, sin perder de vista que el objetivo final es el del aprendizaje entendido de forma dialogada y cuyo fin no es tanto el de instruir en una serie de conocimientos específicos, sino en una dinámica más profunda: Enseñar en la, a veces mal entendida competencia, de que aprendan a aprender (Martín y Moreno, 2007).

La idea expuesta anteriormente se precisa en la búsqueda y ofrecimiento de diferentes estímulos e incentivos a nuestros estudiantes y que vayan más allá, tanto de la obtención de una calificación alta, como de superar los créditos docentes. Adaptar así nuestros contenidos y formas de impartirlos a la recepción, heterogeneidad y diversidad de cada grupo es, aparte de necesario, una responsabilidad en nuestro desempeño como docentes en una Universidad pública. De este modo, creo que el principal objetivo que deberíamos de perseguir pasa precisamente por lograr que los recursos ofrecidos a los estudiantes faciliten un proceso de aprendizaje activo, reflexivo y crítico.

Para cumplir con estos planteamientos, las dinámicas orientadas a la motivación ocupan un papel trascendental. Asimismo, narrar y compartir

nuestras experiencias particulares con la pretensión de recibir una cierta retroalimentación por parte de otros docentes y pararnos a reflexionar sobre nuestras prácticas en el aula, se integra también en estas dinámicas y nociones tanto ético-epistémicas como de aprendizaje continuo a los que estoy haciendo referencia. Todos estos elementos en su conjunto vertebrarán la totalidad de la propuesta contenida en el presente capítulo.

2. OBJETIVOS

2.1. Descripción del problema

A modo de contextualización general podemos señalar que, entre los alumnos y alumnas de grados afines a las Humanidades y Ciencias Sociales como es el de Antropología Social, existe habitualmente una fuerte reticencia de aprendizaje ante los conocimientos y técnicas cuantitativas. Seguramente, muchos de ustedes se han encontrado con esta circunstancia al impartir asignaturas que albergasen contenidos estadísticos o de análisis de datos cuantitativos en grados como Sociología o Ciencia Política. Esta situación, si bien presenta comúnmente un largo recorrido cuyo origen fácilmente puede localizarse en reticencias provenientes de la educación secundaria, acaba proyectándose más allá de ella, generando serias dificultades de aprendizaje entre los estudiantes en el desarrollo de su etapa universitaria. Angustia, ansiedad, inquietud, bloqueo ante la presencia de números en los materiales docentes, falta de motivación, problemas en el seguimiento de una evaluación continua, notable dificultad para superar las materias, calificaciones que descienden la nota media del estudiante, etc. son solo algunos de los problemas habituales que podemos registrar cada curso como docentes de este tipo de materias y que, por lo menos en mi caso personal, también pude apreciar entre compañeros durante mi etapa de estudiante, tanto de la licenciatura de Sociología como la de Antropología Social.

A los problemas descritos, se suman las diferentes estrategias desarrolladas por los propios estudiantes para hacer frente a estas dificultades y que también considero interesante reseñar aquí. En el caso específico que estoy compartiendo –donde sólo existe una asignatura con contenidos de tipo cuantitativo en toda la carrera–, los estudiantes

habitualmente intentaban convalidar la asignatura en sus años de estancia internacional o nacional en programas de movilidad como Erasmus, Séneca o CEAL-Banco Santander (Centro de Estudios de América Latina), etc. Se beneficiaban de que habitualmente no existían asignaturas con correspondencia directa en los planes de estudio. Asimismo, desplegaban otra serie de tácticas con mayor incidencia que en otras asignaturas y que se veían influenciadas por la problemática expuesta: proponían no examinarse entregando trabajos sobre los bloques más estadísticos o hacerlo de forma grupal, se daban casos de plagio entre compañeros en la entrega de los ejercicios de evaluación, etc.

2.1. Descripción de la asignatura: adentrándonos en el problema.

Con objeto de precisar, contextualizar y asegurar una mejor comprensión de la propuesta de innovación docente implementada, paso a señalar algunas características específicas de la asignatura.

Como ya hemos apuntado brevemente, la materia de Técnicas cuantitativas de investigación social se imparte en el tercer curso del Grado de Antropología de la Universidad Autónoma de Madrid. El entorno de aprendizaje donde se desarrolla es el de un aula física, realizándose una docencia de tipo presencial y síncrona sobre un grupo de unos 35/40 estudiantes matriculados por cada curso. Asimismo, el programa de la asignatura tiene una pretensión ciertamente inconmensurable al ser la única en toda la carrera que alberga contenidos de tipo cuantitativo, razón por la cual el recorrido que plantea es tan amplio.

Durante la primera parte del programa se explica el desarrollo de la lógica del proceso de investigación empírica en el paradigma positivista y su relación con el método etnográfico. La segunda es la que mayor dedicación temporal toma, y en ella se abordan tanto las herramientas y técnicas comúnmente cuantitativas (encuesta, sistematización y diseño de bases de datos, etc), como un bloque que abarca más o menos un tercio de la programación y que consiste en una aproximación básica sobre estadística aplicada a las Ciencias Sociales: descriptiva, inferencial, gestión numérica de bases de datos y uso de software de análisis como el SPSS o el EXCEL.

Esta segunda parte es la más problemática en varios sentidos. De hecho, al comenzar a impartir la asignatura me encontré que existía una gran reticencia y temor por parte de los alumnos a lo que podían encontrar en ella. Habían visto en la guía docente que existiría un apartado con notaciones numéricas y eso les generaba preocupación, hasta el punto de que muchos de los estudiantes me contaron cómo habían dejado de ver ese tipo de contenidos hacía tiempo, o que la forma en que habían desarrollado su itinerario de final de la ESO y el Bachiller fue alejándose de este tipo de contenidos porque no sabían cómo hacerles frente. Esta dificultad, impuesta por la coyuntura, generaba desde el primer momento un clima de mucho agobio entre los estudiantes, quienes cuestionaban incluso el sentido o la pertinencia de ese tipo de contenidos en el desarrollo curricular del grado de Antropología Social. El bloque estadístico era el último, pero les inquietaba desde el primer momento. De hecho, antes incluso de haber entrado a desarrollar la materia de ese apartado, muchas de las preguntas que formulaban los estudiantes iban dirigidas hacia esos contenidos.

Considerando las circunstancias descritas, la metodología y evaluación del aprendizaje que diseñé tuvo el objetivo principal de reducir la problemática apuntada para conseguir mejorar, tanto lo que a motivación por parte del alumno se refiere, como en los conocimientos y competencias a adquirir: utilización de conceptos cuantitativos y estadísticos, mayor capacidad de aplicación práctica de los mismos, etc. Como me referí anteriormente, procuraba también que los recursos ofrecidos a los estudiantes facilitaran un proceso de aprendizaje activo, reflexivo y crítico. Para ello, era imprescindible replantear la relación entre motivación y rendimiento académico, resignificándola en muchos de sus términos. En definitiva, se trataba de construir un clima motivacional capaz de movilizar y cambiar estas variables, situación que se iniciaba con la comunicación del valor, pertinencia y vigencia de este tipo de conocimientos para la disciplina.

2.2. TRANSMITIR A LOS ESTUDIANTES LA IMPORTANCIA DE LAS TÉCNICAS DE INVESTIGACIÓN

Transmitir a los estudiantes de las asignaturas sobre técnicas cuantitativas la relevancia de la materia supone todo un reto que, como docentes, debemos asumir desde el inicio. Aparece aquí englobada la importancia de los aspectos motivacionales, pero sería interesante posicionarlos incluso más allá, puesto que supone también un desafío para conseguir transformar la concepción que sobre lo cuantitativo se tiene en la disciplina antropológica y que inevitablemente se trasfiere sobre los estudiantes.

El conocimiento, uso y manejo de las diferentes técnicas de investigación social, ya comporten un carácter cuantitativo o cualitativo, es algo crucial tanto para el ámbito de investigación académica como para el de la actividad profesional, pública o privada. No obstante, para no caer en instrumentalismos falaces, hemos de decir que no sólo estriba ahí la razón de su importancia, sino también en el hecho de que entroncan con la labor epistémica en sí misma, la ontología propia, por ejemplo, de la Antropología Social. Para conocer la cotidianidad de la gente y aproximarse a ella es necesario contar con un diseño metodológico, que albergue a su vez un uso de las técnicas de investigación de forma que nos permitan romper con esa peligrosa esfera del sentido común, ayudándonos a ser rigurosos y sistemáticos para con nuestras teorizaciones, reflexiones y análisis de los objetos de estudio.

Asimismo, creo necesario destacar aquí la necesidad de huir de las falsas dicotomías entre lo cualitativo y cuantitativo (Jociles, 1999) cuando abordamos nuestras temáticas de investigación, pero también nuestros enfoques docentes. Debemos cuestionar ese lugar común que parece existe en las Ciencias Sociales, según el cual la Antropología se desarrolla en el marco de lo cualitativo e incluso hasta humanístico, mientras que, para la Sociología y otras Ciencias Sociales afines, quedarían los ámbitos cuantitativos. Este es un reduccionismo metodológico y técnico contra el que deberíamos emprender una propuesta pedagógica solvente, otorgando la importancia que merecen asignaturas como las de técnicas cuantitativas en la programación curricular de los grados de

Antropología Social y Cultural, así como de otros con cierta afinidad disciplinaria: Estudios de Genero, Trabajo Social, Estudios Internacionales, etc.

3. METODOLOGÍA

La metodología desarrollada para hacer frente al problema motivacional descrito consistió en desplegar en el entorno de aprendizaje del aula cinco estrategias de aprendizaje a las que me referiré con detalle en el siguiente apartado del presente capítulo.

De forma esquemática he de señalar que, las dinámicas de cambio docente consistieron en:

1. Estrategia: Prestar atención al estilo de liderazgo.
2. Estrategia: Tutorías colectivas/en abierto.
3. Estrategia: Estadística y análisis de datos.
4. Estrategia: "Cajón de sastre" y
5. Estrategia: uso de la aplicación kahoot

4. RESULTADOS

A continuación, pasaré a describir con cierto nivel de detalle las cinco estrategias de aprendizaje desarrolladas en la asignatura de técnicas cuantitativas para, posteriormente, realizar algunas valoraciones sobre el proceso de implementación, posibles mejoras a incorporar, etc.

4.1. Prestar atención al estilo de liderazgo

En primer lugar, he de señalar que esta estrategia se conecta muy directamente con algunos de los planteamientos enunciados en la introducción. Considero que, para impartir exitosamente cualquier asignatura, es necesario que prestemos atención al estilo de liderazgo que ejercemos como docentes en el aula. En materias como las que nos ocupan, esta afirmación cobra un mayor sentido si cabe, al tratarse de un tipo de contenidos que pueden resultar ciertamente ajenos a los estudiantes si atendemos a sus trayectorias particulares. Por esta razón, creo que es importante evitar desplegar en el aula una autoridad de tipo jerárquico, a pesar

de que en ocasiones pueda llegar a ser demandada. En algunos de los comentarios de las encuestas de evaluación docente que recibía cada curso, por ejemplo, figuraba la petición estudiantil de que la parte de estadística fuera impartida con dinámicas propias de la educación secundaria: mandando deberes, haciendo preguntas directas, corrigiendo los ejercicios en la pizarra uno por uno, etc. En definitiva y paradójicamente, algunos estudiantes veían en el desarrollo de mecánicas o dinámicas autoritarias, una solución posible a los problemas que les planteaba la asignatura.

A pesar de estas demandas, el estilo de liderazgo que intenté desarrollar y que aún hoy pretendo mantener estratégicamente, se aproxima más al relacionado con un modelo de autoridad descabezada y desde el conocimiento (Palomo,2008; Bou,2006). El hecho de intentar transmitir desde el primer momento que no partía de certezas absolutas, comentando mis derivas metodológicas y disciplinarias, me hacían plantear el temario e impartirlo intentando involucrar en las dinámicas de construcción de los temas a los alumnos y alumnas. Creo que esta forma de proceder hizo que pudiera hacer frente con naturalidad y relativo éxito a la dificultad añadida que me desafiaba y que ha dado origen al cuestionamiento reflexivo que está en la génesis de este trabajo. Como ya he apuntado, considero que, si liderar es influir, desempeñar el liderazgo que se nos atribuye como docentes desde un acompañamiento dialogado, horizontal y deliberativo, respetuoso y cuidadoso con los estudiantes que cursan nuestras asignaturas, es en la práctica también una obligación ética.

Asimismo, creí acertado poner mi ejemplo por delante como parte de esta estrategia. De este modo, utilicé como recurso motivacional el hecho de compartir mi propia experiencia, donde los primeros trabajos profesionales en proyectos de investigación y colaboraciones empresariales estuvieron marcados por el manejo de técnicas cuantitativas de investigación aplicadas en el ámbito de la Antropología Social y la Etnografía.

4.2. TUTORÍA COLECTIVAS/TUTORÍAS EN ABIERTO

Esta ha sido la principal estrategia adoptada para confrontar las diferentes problemáticas motivacionales registradas. La idea era que desde el

principio se pudiera romper con los mencionados recelos y angustias que sentía tenían los estudiantes con la asignatura. Para ello sustituimos parcialmente las dinámicas clásicas de aprendizaje magistral por otras más participativas que, a la larga, activaran estrategias de aprendizaje autónomo. Esto nos hizo a todos aprender con la experiencia, tal y como me hicieron constar los estudiantes en las valoraciones de las encuestas de actividad docente.

La dinámica propuesta era sencilla, se trataba de utilizar una de las dos horas destinadas al trabajo práctico en que los grupos se dividen, acción que era viable al no ser demasiado numerosos. En la primera hora se impartía la clase de forma habitual, pero en la segunda se realizaban estas tutorías en abierto o colectivas. Por norma general las dos horas se disponen de forma consecutiva en la UAM y en esa hora extra (que realmente concentrábamos en la anterior) se planteaba trabajar o conversar colectivamente sobre aspectos, dudas y otros contenidos que podían haber quedado pendientes durante la semana o semanas anteriores de una manera abierta. Si bien, en el caso de que existieran muchas dificultades, realizábamos una sesión de refuerzo y asistencia voluntaria a modo de tutoría, que desarrollábamos en la misma aula habitual seleccionando una franja horaria en que no estuviera ocupada.

El desarrollo particular de la dinámica fue el siguiente. En primer lugar, construimos una agenda temática alternativa a propuesta de los estudiantes. Los primeros días de clase entregué un folio en el que apuntaban diferentes intereses, temas, cuestiones que les despertaban interés antropológico y que no habían podido trabajar en el grado o del que creían pertinente obtener, tal vez, otro punto de vista distinto. Con esa pequeña agenda de temas dedicamos un espacio a debatir las propuestas, integrándolas o reenfocándolas hacia intereses compartidos, haciendo que tuvieran relación en la medida de lo posible con la asignatura. En ese punto yo también sugería posibles contenidos. Una vez seleccionados, les transmitía la posibilidad, a quién los hubiera propuesto, de prepararnos la sesión de tutoría en abierto colaborativamente. Si no encontraba voluntarios, o bien lo hacía yo mismo, o me encargaba de avisar a algún colega que conociera en profundidad la temática y que no le importara venir a compartir al aula sus puntos de vista sobre ella. Lo que pretendía

con esto, principalmente cuando me tocaba preparármelo individualmente, era intentar adaptar los contenidos que exponía al temario de la asignatura, es decir, buscaba encuestas, datos, estadísticas etc. sobre la materia.

Igualmente, una vez explicado los temas en cuestión, invitaba a los estudiantes a la reflexión sobre cómo poder trabajarlo utilizando técnicas cuantitativas. El resultado fue que no sólo nos centrábamos en los temas en sí, sino en la manera en que había tenido la disciplina antropológica de trabajarlos históricamente, lo que acabó por convertirse desde mi punto de vista en algo con mucho potencial pedagógico. De hecho, las expectativas que se generaron y la dinámica establecida en estas tutorías colectivas favorecieron por completo la participación e implicación en las clases ordinarias. Por un lado, generó en los alumnos un clima de diálogo y una rutina de trabajo interesante hasta el punto de que había una asistencia completa a la segunda hora voluntaria. El intento por mi parte de despertarles interés en el temario, así como, el esfuerzo que suponía preparar más contenidos construyó una dinámica de trabajo positiva que se prolongó hasta la segunda parte de la asignatura, donde las tutorías colectivas se convirtieron verdaderamente en sesiones de resolución y corrección de problemas estadísticos que les iba proponiendo durante la semana. A pesar de que siempre hubo estudiantes que mantuvieron sus bloqueos con los números, creo que esta estrategia hizo que su incidencia se viera notablemente reducida, hasta el punto de que no hubo ningún suspenso final en la segunda convocatoria.

En términos de motivación puedo decir que manifiestamente se movilizó la orientada al aprendizaje, a pesar de que inicialmente la mayoría de los estudiantes estaban en la orientada al miedo o a elementos extrínsecos (Huertas y Rodríguez, 2000). El hecho de implementar un tipo de actividades docentes abiertas y dinámicas, favoreció notablemente esa reorientación motivacional y tuvo un claro reflejo en las encuestas de evaluación sobre calidad docente.

4.3. ESTADÍSTICA Y ANÁLISIS DE DATOS

El despliegue de esta estrategia mantiene una cierta continuidad sobre las lógicas de las enunciadas anteriormente, así como el mismo principio

rector: mejorar la motivación para el aprendizaje. La dinámica específica era relativamente sencilla y consistió en incorporar elementos o temáticas contextuales o de actualidad para explicar las propiamente estadísticas. Decidí así enfocar este bloque de la asignatura utilizando los contenidos aparecidos en medios de comunicación generalista y que se hacían eco, por ejemplo, del ciclo político electoral. Utilizábamos así los resultados de las diferentes encuestas tanto de opinión como electorales poniéndolas en relación con el tipo de titulares o análisis que hacían los diferentes medios de comunicación en función de su línea editorial. Los baremos del CIS y de otras empresas como Metroscopia nos sirvieron para explicar muchos de los conceptos estadísticos, así como otras técnicas cuantitativas: el diseño de los cuestionarios, la elaboración de encuestas, el análisis y tratamiento de los datos, etc. Poner de manifiesto el hecho de que con los mismos datos se podían generar titulares mediáticos diferentes, les hacía ser conscientes de la importancia de construir su propio criterio al analizar cualquier noticia basada en datos estadísticos. Apelaba aquí al manido planteamiento sobre que con los mismos datos se puede mentir, se puede no decir toda la verdad o se puede manipular. Para muchos de los estudiantes, movilizados políticamente de forma militante y con una elevada participación política pública, esta estrategia despertó un gran interés.

Asimismo, para facilitar la comprensión del bloque sobre estadística, facilité a los estudiantes diferentes recursos audiovisuales provenientes de canales de youtube en los que se explicaban y corregían ejercicios. El canal UNED de estadística y el programa MOOC que la Universidad de Salamanca tenía sobre estadística aplicada a las Ciencias Sociales, nos fue de gran utilidad. Creo que plantear utilizar este tipo de recursos audiovisuales es una buena estrategia de aprendizaje y que también consigue mejorar la motivación, en tanto que en clase no se destina todo el tiempo a explicar contenidos de tipo teórico, empleándose ese tiempo para desarrollar actividades más prácticas y motivadoras como la resolución de problemas de forma colectiva, por ejemplo.

4.4. "CAJÓN DE SASTRE"

La idea de crear un "cajón de sastre" surgió al comenzar a subir contenidos de la asignatura en la plataforma moodle, habilitada por la UAM como herramienta institucional para el campus virtual. Previamente, había podido realizar un curso de formación docente sobre el funcionamiento y potenciales usos de la plataforma, por lo que decidí aprovecharlos para ir más allá de colgar las presentaciones de clase, el programa de la asignatura o algunos materiales de trabajo obligatorio. Pensé en que utilizar la interactividad y otras herramientas que admitía moodle, podría contribuir al desarrollo motivacional y de aprendizaje de la asignatura, optando por utilizarla como un repositorio que trascendiera el contenido propio de la materia. De este modo, creé un bloque aparte que denominamos como "cajón de sastre" en el que íbamos subiendo diferentes textos, recursos audiovisuales, enlaces, imágenes, etc. Todas ellas iban surgiendo en el desarrollo propio de la asignatura mediante comentarios en el aula o en las tutorías colectivas mencionadas anteriormente. Conseguía así generar algo más de tráfico en una plataforma que también utilizábamos para la entrega de las prácticas y la comunicación de agenda. Gracias a la sistematización y registro de datos que facilitaba moodle, podía ver también el tipo de materiales que se descargaban mayoritariamente y esto me permitía tomar el pulso de la clase, tener constancia de sus intereses y reorientar los posibles ejemplos a utilizar en las dinámicas de clase magistral.

Esta experiencia de repositorio deslavazado la he desarrollado también en otras asignaturas impartidas en mi carrera como docente (Antropología Económica, Introducción a la Antropología Social, etc.) y siempre han contado con una buena aceptación por parte de los estudiantes. Creo que a través de ella se consiguen potenciar ciertas competencias que van más allá de las dispuestas por el marco Europeo de Educación Superior, como pueden ser capacidad para interrelacionar contenidos y ponerlos en común colaborativamente, por ejemplo. Mediante esta estrategia de aprendizaje se consigue ampliar notablemente los intereses de los estudiantes, fomentado a su vez un tipo de aprendizaje crítico. En base a mi experiencia puedo afirmar también que, este espacio de repositorio construido colaborativamente provoca en los estudiantes una cierta reflexión

capaz de romper con la perversa dinámica del contenido obligatorio y de adquisición evaluable. Se sustituye esta por otra más abierta, que moviliza sus intereses y motivaciones, estimulando la anteriormente referida competencia de que aprendan a aprender.

4.5. USO DE LA APLICACIÓN KAHOOT

La última estrategia de aprendizaje implementada que quiero compartir en el presente capítulo es la del uso de aplicación móvil docente kahoot. Podemos decir que, a través ella, se construye un entorno de aprendizaje denominado como de gamificación, mejorando notablemente la motivación en el aula. Esta aplicación permite al docente crear cuestionarios de evaluación dinámicos que puedan ser jugados en clase por los estudiantes desde sus teléfonos móviles. La dinámica propuesta por la herramienta es sencilla. Existen dos modalidades de juego (individual o en grupo) y básicamente consisten en convertir a los estudiantes en concursantes de un juego mediante el que se consigue reforzar el aprendizaje aprovechando la versatilidad que permite la herramienta.

Las características propias de la asignatura de técnicas cuantitativas permiten que el uso de esta aplicación sea pertinente al estar pensada con una total progresividad. En ella los contenidos se van acumulando y es necesario manejar los primeros solventemente para poder comprender los siguientes. Por esta razón, es importante que los estudiantes de la asignatura fijen los conocimientos paulatinamente, y de este modo, no llegar despistados a la parte final de análisis, comprensión y comunicación de los datos estadísticos.

El uso particular que he realizado de la aplicación kahoot estos años ha ido variable en función del grupo o grupos a los que diera clase. Lo he utilizado para comprobar el nivel de conocimientos previos sobre temas cuantitativos o estadísticos en las primeras sesiones de la asignatura, pasando por revisar la comprensión o seguimiento de los contenidos a final de cada bloque temático, llegando incluso a establecerlo como un mecanismo de evaluación sobre actividades finales en materia de corrección de ejercicios o problemas estadísticos.

5. DISCUSIÓN

Considero que la forma de trabajar propuesta a través de las cinco estrategias enunciadas en el presente capítulo podría resultar interesante para aquellos docentes que imparten asignaturas que, como la referida, encuentran un difícil acomodo en los diferentes grados y son desafiadas continuamente por los y las estudiantes. Incidir exclusivamente en la utilidad o la razón instrumental laboral futura de los contenidos de las asignaturas que impartimos, razón por la cual están en la programación del grado, puede que no sea suficiente para estudiantes que todavía no se ven con esa posición de salida del espacio universitario. Por ello, intentar captar su atención con otras temáticas, vehiculándolas a través de las propias técnicas de investigación (Estrategia 2 y 3), puede ser una propuesta sugerente. Obviamente, la adaptación anual a los intereses del grupo específico requiere de un esfuerzo notable, pero creo que este puede ser diluido también en los propios estudiantes al plantear el trabajo de manera colaborativa.

La motivación para el aprendizaje supone todo un reto en cualquier tipo enseñanza, independientemente de la etapa o el nivel al que estemos atendiendo. En las enseñanzas de tipo superior como es la universitaria, es algo que se da por hecho, operando casi como una inercia sistemática más. Parece que la voluntariedad de adscripción de los alumnos a los estudios, así como la presunta libertad de elección que tienen en el momento de rellenar la matrícula, construirían por sí solas una movilización motivacional previa, consistente y extensible al devenir del paso del estudiante por la Universidad. Existe así una difundida tendencia a pensar que los alumnos y alumnas ya vienen motivados de casa o que el hecho de no estarlo, en tanto que ya son seres adultos, queda bajo su responsabilidad.

Considero que, el comportamiento motivado es o puede llegar a ser operativo, en tanto que llegue a estar orientado hacia una meta, objetivo, finalidad o propósito (Huertas y Rodríguez 2000). Si bien estos son cambiantes generacionalmente y, por tanto, debemos de prestar atención como docentes a esta versatilidad. La propuesta planteada ha pasado, en líneas generales por:

1. Hay que destacar la razón instrumental y pragmatista, activando el enfoque profesionalizador
2. Trabajar de forma transversal las diferentes competencias, tanto generales como específicas, comprendidas en la asignatura.

Asimismo, entre las competencias genéricas que pueden contribuir a desarrollar en el marco de la asignatura la utilización de las estrategias propuestas, podríamos destacar desde la de evitar la superioridad de ciertos modelos de análisis, pasando por la adquisición de criterios para la valoración de diferentes investigaciones (no sólo las relativas al campo antropológico), la comprensión y desarrollo de lo que supone la operacionalización conceptual (funcionamiento y fundamentación), la localización de fuentes de datos secundarios, la reflexión sobre el propio proceso de aprendizaje, el desarrollo de habilidades de trabajo cooperativo o trabajar la capacidad de síntesis y la comunicación eficaz.

6. CONCLUSIONES

En este capítulo he narrado una experiencia particular de aprendizaje y cambio docente, así como algunas propuestas o estrategias que planteo para hacer frente al problema de la motivación en el aula. Si bien, me he referido a una materia en particular que presenta su propia idiosincrasia y que he descrito con cierto nivel de detalle, considero que en términos generales pueden ser de utilidad tanto para otros docentes como para otras asignaturas en el campo de las Humanidades y las Ciencias Sociales y que puedan tener un difícil encaje en las programaciones docentes de los grados.

Una de nuestras principales labores como docentes universitarios es dar sentido a las tareas de aprendizaje que proponemos y que disponemos, mostrando la relevancia y utilidad de lo que enseñamos. Para ello debemos de activar, orientar hacia un objetivo y afectar emocionalmente a nuestros estudiantes para que se impliquen y aprendan a aprender como parte fundamental de su experiencia universitaria.

Con la experiencia que les he compartido pretendí desafiar una problemática frecuente, relativamente usual y manifiesta, tanto en las

enseñanzas humanísticas como científico-sociales, así como en las que se mueven en ese punto intermedio entre ambas, como puede ser la propia Antropología Social. En todas ellas se albergan y despliegan contenidos y conocimientos generados mediante metodologías que utilizan técnicas de tipo cuantitativo y por ello es fundamental conocerlas. A pesar de que, en la mayoría de las ocasiones, los datos extraídos de forma cuantitativa, así como el uso y manejo de las técnicas de esta índole sean complementarios al corpus empírico obtenido mediante una aproximación cualitativa, son de suma importancia para reforzar nuestras investigaciones. Trabajar de forma interdisciplinar y formar a nuestros estudiantes en estas dinámicas, construyendo un entorno de aprendizaje que facilite la motivación, el rendimiento académico y la adquisición de conocimientos, debe de ser uno de nuestros principales objetivos a corto, medio y largo plazo.

8. REFERENCIAS

Anta, J. (2019). Marco contextual del espacio europeo de educación superior, una descripción con trasfondo crítico. Educere: Revista Venezolana de Educación, 75, 233-248.

Bou, F. (2006). Coaching para docentes. El desarrollo de habilidades en el aula. Club Universitario. Alicante.

Huertas, J. y Rodríguez, M. (2000). Motivación y cambio conceptual. Tarbiya: Revista de investigación e innovación educativa, 26, 51-72. Universidad Autónoma de Madrid.

Jociles, M. (1999). Las técnicas de investigación en antropología, Mirada antropológica y proceso etnográfico. Gazeta de Antropología. Universidad de Granada.

Moreno, A. y Martín, E. (2014). Competencia para aprender a aprender. Alianza Editorial.

Palomo, M. (2008). Liderazgo y motivación de equipos de trabajo. ESIC, Business & Marketing School.

Pérez, M. y Montoya,A. (2018). La insostenibilidad de la universidad pública neoliberal. Disparidades, Revista de Antropología, 73 (1), 9-24. Consejo Superior de Investigaciones Científicas

EJEMPLO DE INNOVACIÓN DOCENTE A TRAVÉS DE LA EXPERIENCIA GASTRONÓMICA: COMIDA-TALLER SOBRE FILIPINAS EN EL BARRIO DE TETUÁN

MARÍA YANET ACOSTA MENESES
Universidad Rey Juan Carlos (ESPAÑA)

LIUBA GONZÁLEZ CID
Universidad Rey Juan Carlos (ESPAÑA)

ALEXANDRA MARÍA SANDULESCU BUDEA
Universidad Rey Juan Carlos (ESPAÑA)

1. INTRODUCCIÓN

En esta investigación se analiza una experiencia de innovación docente a través del periodismo gastronómico llevada a cabo en el barrio multicultural de Tetuán en Madrid a través de una convocatoria abierta para conocer mediante la gastronomía y el periodismo gastronómico una de las comunidades representativas de la zona como es la filipina.

La periodista de origen filipino Gidget Alkipala junto con la profesora de la URJC y periodista gastronómica Yanet Acosta, fueron las maestras de ceremonia de un encuentro celebrado el 20 de abril de 2022 en un restaurante de cocina filipina en el distrito de Tetuán, el café bar Flambayan.

Esta experiencia está amparada por el proyecto #TetuánFoodie: Laboratorio de cocina narrativa seleccionado en concurrencia pública por Laboratorios Bibliotecarios (Labbs), iniciativa de Medialab Prado y el Ministerio de Cultura y Deportes, para la iniciativa "Tetuán Alimenta".

Y se llevó a cabo dentro del proyecto de Innovación Docente MOJOES (Mobile Journalism Employment Skills) perteneciente al Grupo de Innovación Docente sobre contenidos en periodismo móvil de la

Universidad Rey Juan Carlos y al que pertenecen las otras dos autoras de esta investigación, Liuba González y Alexandra Sandulescu.

Además, del proyecto #TetuánFoodie, otro proyecto seleccionado por Labbs fue Tetuán Cuenta que tenía prevista la elaboración colaborativa de un podcast gastronómico, y que finalmente se fundió junto a #TetuánFoodie (El resto de proyecto elegidos fueron el Huerto de Zuloaga para la incorporación de la diversidad agronómica en este huerto urbano, la producción de espirulina casera y el intercambio de saberes agronómicos desde la experiencia teniendo a México como punto de partida).

1.1. Marco teórico

La gastronomía como ha sido ya utilizada en diversas ocasiones como herramienta de innovación docente por parte de los profesionales de la educación. Este es el caso de la experiencia educativa que se llevó a cabo en un Instituto de Educación Secundaria en Ceuta y que se marcó como principal objetivo el desarrollo de la competencia lingüística teniendo como elemento de interés y motivación la gastronomía intercultural. En su caso concreto fueron los platos típicos de las principales fiestas religiosas de las 4 culturas que conviven en Ceuta (Alonso Fernández, 2014).

Para ello se utilizó el poemario de 1954 *Odas elementales* de Pablo Neruda como hilo conductor de las experiencias gastronómicas que acontecían en el calendario festivo de las diversas culturas gastronómicas del aula como las musulmanas del Ramadán, Aid el Kebir y Achura; las hebreas del Pésaj, Shavuot, Rosh Hashaná, Purim, Hanuká y Sucot; las católicas: Navidad, Semana Santa y Día de Reyes; y las hindúes: Cheti Chand, Ganesh Chaturthi y Diwali.

A partir de este trabajo se realizaron búsquedas de elementos comunes en estas culturas, lecturas de otros textos propios de cada festividad y la realización de tareas de redacción de recetas que concluyó con la creación de un recetario intercultural.

La transversalidad de la gastronomía y su valor en el discurso intercultural ha sido estudiado también por Martí, Planelles y Sandakova (2018) en su obra *Langues, cultures et gastronomie: communication*

interculturelle et contrastes/ Lenguas, culturas y gastronomía: comunicación intercultural y contrastes donde también se realiza una indagación sobre las herramientas de innovación docente en áreas como la lingüística a través de la gastronomía y su diversidad.

Además, la comunicación intercultural ha pasado a ser objeto de estudio emergente desde hace una década como lo demuestra el trabajo *The handbook of intercultural discourse and communication* de Paulston; Kiesling & Rangel (2014), así como la gastronomía y el periodismo gastronómico tal y como se refleja en el libro *Periodismo gastronómico, investigación y comunicación intercultural* (Acosta, 2021) en el que se expone la relevancia de la gastronomía como objeto de estudio y se analizan sus posibilidades científicas.

También el periodismo gastronómico se ha ido introduciendo como modalidad periodística en las enseñanzas universitarias, como lo confirma la creación de cursos propios de periodismo y comunicación gastronómica, así como estudios de posgrado y Master en las universidades españolas dedicados a la comunicación y el periodismo gastronómico, así como la creación de materiales docentes como el capítulo "La especialización gastronómica" en *Periodismo cultural en el siglo XXI. Contenidos docentes innovadores* editado por Jurado Martín y Peña Acuña en 2018.

Esta propuesta de innovación docente realizada en el barrio madrileño de Tetuán se alinea con propuestas pensadas para la docencia en América pero que también tienen gran relevancia en el continente europeo como indica Alomía Riascos (2016) para quien:

> "los procesos de transformación intercultural, especialmente en nuestra América, conducentes a la instauración de conductas de desprendimiento en relación con aquellas creencias e ideologías que se constituyen e instalan en ciertas comunidades humanas, deberían movilizar sus conciencias, acciones y discursos educativos dentro de una lógica emancipatoria, decolonial y de profunda ecología humana".

1.2. Experiencia previa

#TetuánFoodie: Laboratorio de cocina narrativa comenzó su primera fase con unos talleres desarrollados los días 26, 27 y 28 de noviembre de 2021.

En ellos se ofreció formación sobre periodismo gastronómico y se trabajaron aspectos como la rigurosidad y la forma de contrastar las fuentes en el periodismo, los géneros periodísticos más utilizados como son la crónica y el reportaje y técnicas narrativas como el storytelling.

El profesorado encargado de esta formación fue la profesora de la URJC y periodista gastronómica, Yanet Acosta, y la periodista gastronómica de la plataforma de The Foodie Studies, Cristina Carpintero. Durante la experiencia formativa con el alumnado se hicieron ya algunas pruebas prácticas de breves experiencias gastronómicas, entrevistas a los responsables de algunos bares y restaurantes del barrio y redacción de formatos narrativos gastronómicos con la edición del profesorado.

La historia humana se reveló como uno de los principales atractivos del periodismo gastronómico desempeñado en esta primera experiencia por los seis participantes que buscaban comprender y divulgar la vertebración de la economía social de su entorno a través de los establecimientos de hostelería más simbólicos del barrio.

Estas historias las contamos a través de un blog que pusimos en marcha en esos días para difundir lo que el alumnado iba escribiendo (previa edición y feedback del profesorado) y que denominamos con el genérico del proyecto que se realizaba en el Espacio Lorenzana y bajo cuya denominación se había ganado el concurso de Labbs: #TetuánAlimenta.

La iniciativa contó con el respaldo de Espacios Comunes en colaboración con el supermercado cooperativo LA OSA y el apoyo de La Colmena de Tetuán y Te estoy poniendo verde, además de los ya mencionados Universidad Rey Juan Carlos de Madrid a través del proyecto de innovación docente MOJOES y la plataforma de periodismo gastronómico The Foodie Studies.

Tras los resultados favorables de esta primera experiencia se decidió en una reunión final de coordinación celebrada el 13 de diciembre de 2021

llevar a cabo una nueva actividad de la que se empezaron a definir las formas debido a las inquietudes recogidas entre el alumnado y el conocimiento del profesorado: la realización de una comida-taller dedicada a una de las comunidades del barrio multicultural de Tetuán en Madrid.

La filosofía de #TetuánFoodie es colaborativa y participativa inspirada en el periodismo ciudadano y en la comunicación intercultural e intergeneracional, por lo que la participación queda abierta no solo al alumnado universitario sino también a los ciudadanos interesados que quisieran participar.

De esta manera organizamos el 20 de abril de 2022 una comida-taller que decidimos dedicar a la comunidad filipina por su creciente visibilidad en la vida diaria del barrio y por el interés mostrado por el alumnado. Para la organización de esta charla-taller buscamos además un aliciente que diera mayor profundidad al encuentro: la posibilidad de que la guía o maestra de ceremonias del acto fuera una periodista de origen filipino.

Gracias a la colaboración con Reporteros Sin Fronteras (RSF), la encargada fue la periodista Gidget Alkipala, quien vive hace seis años en Madrid y trabaja como redactora online en Diario AS (edición en inglés).

Estudió Periodismo en Filipinas donde trabajó como productora televisiva y presentadora de informativos y estudió el Master en Periodismo Multimedia en la Universidad de Missouri en los Estados Unidos donde vivió dos años.

La comida-taller fue celebrada el 20 de abril de 2022 entre 14.00 y 17.00 horas con un precio aproximado de 8 euros por persona a pagar por cada asistente en el Café Bar Tambayan de la Calle Mundillo, 1, regentado por Clenn Salamanca y Mylene Gatpula, que ya llevan 7 años con su restaurante atendiendo a la creciente comunidad filipina en Madrid, que supera ya las 16.000 personas según datos del último censo de la Comunidad de Madrid.

Entre los platos que desfilaron por la mesa y que fueron seleccionados y explicados por Alkipala se encontraban varios escritos de forma original en español como el adobo (estofado de vacuno o de cerdo), el lechon (corteza de cerdo frita), el menudo, la afritada y la caldereta, lo que ya

habla de la relevanciade la historia política y social en la cultura gastronómica de un país.

Otros platos que el alumnado pudo probar fueron otros que hablan de la cercanía de Filipinas al sur de China y su utilización de elaboraciones con leche de coco como el bicol (hecho de cerdo).

También se encuentran otros más genuinos como el elaborado con las hojas de un tubérculo denominado taro y que se llama laing o el sisig, oreja de cerdo con cebolla y huevo servida en un plato caliente, que para el mítico periodista gastronómico estadounidense Anthony Bourdain podría ser el plato estrella de la cocina filipina en el mundo.

Pero todo esto son solo acompañamientos de lo que la periodista explicó que era la comida principal en este país: el arroz o los fideos de arroz salteados con verduras (pancit).

Uno de estos dos platos, al igual que ocurre en la mayoría de países asiáticos, será siempre la comida central que se acompaña a la vez de otros bocados en menor cantidad de carne, pescado y/o verduras.

Estos platos fueron acompañados no solo de anotaciones gastronómicas, de historia y de usos culturales, sino también políticos, pues Filipinas tenía cerca sus elecciones generales, que se unieron a recuerdos personales y familiares de la periodista y comentarios sobre sus gustos y preferencias. De esta manera, la experiencia brindó así la oportunidad de disponer de mucha información sobre la que trabajar periodísticamente.

Las acciones para dar a conocer el proyecto se realizaron en la Red con una campaña en Internet apoyada por todas las entidades participantes, en la universidad a través de los foros compartidos por el alumnado y el profesorado y en la calle del barrio de Tetuán con carteles, así como con el boca a oreja.

A la actividad asistieron 12 personas como alumnado y se realizaron publicaciones periodísticas por parte de los participantes en un blog realizado para el proyecto, así como en las redes sociales. No obstante, gracias al cuestionario realizado posteriormente conocemos que esta experiencia tuvo más beneficios, pues fue inspiradora de otros trabajos.

En general, los resultados de esta actividad revelaron las posibilidades de una experiencia gastronómica como herramienta de enseñanza periodística, a la vez que una fórmula para el trabajo del Mobile Journalism con la práctica periodística a través de redes sociales, aplicaciones móviles de escritura y de edición y de captura de fotografías, vídeos y notas de voz, así como experimentar la interculturalidad de forma cercana y comunicarla de forma profesional.

Esta experiencia se realizó de forma piloto, pero tras las conclusiones obtenidas se organizarán otras comidas-taller.

La actividad nos ha hecho considerar que el periodismo gastronómico puede ofrecer didácticas innovadoras a través de las que el alumnado adquiere destrezas profesionales y conocimientos culturales, sociales y políticos. Además, los resultados indican que el contacto del alumnado con otra cultura con la que convive en su misma ciudad a través del ejercicio del periodismo gastronómico MO-JO es una enseñanza de la comunicación intercultural que ofrece también esta innovación docente.

2. OBJETIVOS

Esta experiencia de innovación docente se ideó desde la transversalidad para que con una actividad interesante pudiéramos abarcar los siguientes objetivos:

1. Trabajar el Mobile Journalism de forma profesional en una situación real.
2. Aplicar los conocimientos sobre los géneros periodísticos: crónica y reportaje (la crítica no se trabajó porque es un género complejo para el alumnado que comienza a tener contacto con la gastronomía). Sobre estos géneros se instruyó previamente y, al término de la escritura, se realizó un trabajo de edición por parte del profesorado de los productos periodísticos creados y publicados en el blog creado para el proyecto (https://tetuanalimenta.tumblr.com/).
3. Experimentar la interculturalidad y aprehender el interés de su comunicación.

3. METODOLOGÍA

Para analizar los resultados de la implementación de este proyecto de innovación docente se ha procedido al análisis del contenido de las publicaciones periodísticas finales, la utilización de recursos propios del Mobile Journalism y la calidad profesional de las aportaciones.

Por otro lado, se ha aplicado un método de análisis estadístico cuantitativo y cualitativo a través de cuestionario con el fin de recopilar datos relevantes para evaluar esta experiencia piloto y considerar su repetición como herramienta de innovación docente en nuevas ediciones y con posibles nuevos objetos de estudio de la comunidad intercultural del barrio madrileño de Tetuán.

El cuestionario mixto realizado a través de la aplicación de Google Formularios fue la técnica empleada para la observación de los resultados de la experiencia gastronómica como instrumento de aprendizaje periodístico. Se incluyeron ocho preguntas, de las cuales cuatro fueron de tipo cerrado. La otra mitad fueron preguntas abiertas o con múltiples posibilidades de respuesta. El cuestionario permitió recabar no solo una valoración general de la actividad, sino datos específicos de cara a la posibilidad de organizar una nueva experiencia y datos en profundidad para conocer el calado real de esta actividad de innovación docente.

4. RESULTADOS

Aplicando la metodología anteriormente descrita paso a exponer los resultados obtenidos tras la realización de esta actividad de innovación docente basada en la experiencia gastronómica de la celebración de una comida-taller sobre Filipinas en el barrio madrileño de Tetuán:

4.1. Análisis de las publicaciones

En el blog destinado a la publicación de trabajos periodísticos fruto del proyecto #TetuánAlimenta encontramos sobre esta última actividad el reportaje titulado “Distrito Tetuán: una ruta gastronómica multicultural también con sabor filipino” firmado por David Somellera (https://tetuanalimenta.tumblr.com/post/683134521049284608/distrito-

tetu%C3%A1n-una-ruta-gastron%C3%B3mica). En él encontramos un recorrido por los platillos probados y por las historias escuchadas pasadas por el tamiz de la experiencia propia y el origen del escritor, México. El autor pone en diálogo México y Filipinas con España a medio camino en la historia y en el presente.

En su amplio texto de más 1.700 palabras encontramos párrafos como el siguiente:

> "La influencia cultural de Estados Unidos así como elementos propios de Asia como la soja, el tamarindo, el arroz, el coco y un sinfín de vegetales locales forman una comida que combina lo agrio, lo dulce y lo salado de una forma única. Este tipo de comida, no es como la china o vietnamita. La filipina es una síntesis de los elementos nativos de oriente con los ibéricos y los americanos, a diferencia de otras gastronomías como la china, la japonesa y la coreana que al no tener ese contacto cultural producido por la colonización, no incluyen en su comida elementos de otras sociedades, salvo algunas dignas excepciones como el chile que es nativo de México".

Además, en el texto se encuentra el relato personal de la experiencia no sin cierta dosis de humor con partes como al que sigue a continuación:

> "Cabe mencionar que algunos platillos llevan unos chiles rojos que pueden llegar a picar en demasía si se les come de una sola mordida. Esto último fue lo que me sucedió a mí, por lo que tuve que tomar varios vasos de agua para quitar el picor de mi lengua que duró varios minutos. Después de haberme "enchilado" y haber soltado algunas lágrimas, la comida cerró con unos chupitos que sacó Clenn, uno de los dueños del restaurante. A falta de vino de coco, nos agasajó con unos licores gallegos de crema de orujo y otros de orujo blanco".

Otro de los textos publicados en el blog del proyecto es el titulado: "Taro y melón amargo: dos ingredientes del universo de la cocina filipina" firmado por María Cifuentes (https://tetuanalimenta.tumblr.com/post/683220795234959360/taro-y-mel%C3%B3n-amargo-dos-ingredientes-del-universo?is_related_post=1). Se trata de una crónica desde el "yo" y que incluye percepciones personales como la que se puede leer a continuación:

> "Los sabores y texturas de aquello que estaba probando reclamaban toda mi atención. Apenas fui capaz de retener un par de nombres, tan enfrascada estaba en identificar, por aproximación siquiera, qué verdura, tubérculo, fruto, animal o hierba olía y mascaba. La tarea no era nada fácil;

> aunque mi paladar ya distingue los acentos más llamativos de las comidas asiáticas, en los sustanciosos platos que fuimos saboreando había muchos ingredientes nuevos que en vano intenté buscar en mi memoria gustativa. Anoté dos de ellos: las hojas de taro y el melón amargo".

Esta explicación inicial lleva el relato hacia el terreno humano de la infancia compartida aquí y allá, en el que la autora se sitúa con la empatía de la niña que fue y sufrió el amargor en su propia lengua. Para ello, desarrolla el escrito de la siguiente manera:

> "Y me imaginé a los niños filipinos retirando a un lado los pedazos de ampalaya y a las madres filipinas torciendo el gesto. Y a esos niños de mayores buscando recuperar ese sabor de su infancia en la gastronomía de otros países, sin conseguirlo. Me acordé también del "hombre de la tónica", aquel señor con gafas redondas —francés, para más señas— que en los primeros años ochenta intentaba convencer a los españoles prácticamente uno por uno de que la amarga tónica era un refresco sofisticado que había que aprender a amar. Conmigo lo logró, así que seguramente le daré otra oportunidad a este curioso pepino agrio y lleno de bultos, que además tiene la propiedad de reducir los niveles de azúcar en la sangre".

Este texto contó con el refuerzo de la propia Gidget Alkipala que en la red social de Twitter donde se divulgó este y otros textos aseguró que estaba bastante acertada (https://twitter.com/G_Alikpala/status/1521708154995757058?s=20&t=eC9WqXt2t1IYvIp_GE-U0g).

Entre las publicaciones en redes sociales resalto una realizada en Instagram que no hace alusión a la experiencia de forma periodística, pero su vídeo se detiene en un detalle simpático y "feliz" del restaurante, a tono con lo que la autora quiere destacar de la experiencia. El texto que la acompaña alude a lo que esta persona sintió con esta actividad desarrollada en su barrio y que copio a continuación:

> "Hoy hice tres amigas nuevas fijo... y algu@s más que saldrán tirando del hilo. Cómo???. Comiendo. Mejor aún antes de comer... solo sentándose a una mesa con desconocidos en un lugar donde te han recibido con una sonrisa".

El texto continúa describiendo el encuentro y el restaurante para en su opinión desgranar el éxito de la comida-taller:

> "Antes de ponernos a degustar su gastronomía ya estábamos inmersos en un ambiente de celebración con amigos"

Y concluye con una curiosidad sobre la cultura filipina:

> "La felicidad es algo tan común en la cultura filipina que es fácil encontrarse con filipinos con nombres tan poco comunes como Joy, Happy, Merry, Jolly o Ligaya (en Tagalo, felicidad)" (https://www.instagram.com/p/Ccmaj_UI4qm/).

4.2. Resultados del cuestionario

El 71 por ciento de os participantes hicieron una valoración general de la actividad mostrando su total satisfacción (5 de 5), mientras que el resto la valoraron con un 4 de 5.

Reconforta observar los resultados a la siguiente pregunta sobre si habían vuelto a probar la cocina filipina después de la experiencia, ya que el 42,9 por ciento admitió haber repetido en el mismo o en otros restaurantes filipinos.

A la pregunta cerrada pero con múltiples posibilidades de respuesta sobre lo que habían aprendido en esta actividad de innovación docente, el 85,7% de los participantes aseguró haber aprendido sobre todo de costumbres y cocina filipina; el 57% aseguró haber aprendido sobre comunicación intercultural; el 42,9% sobre historia y política filipina; mientras que el 28,6% afirmó haber aprendido sobre el barrio de Tetuán y el 14,3% sobre periodismo gastronómico y gastronomía.

La proyección de esta experiencia la encontramos en las dos siguientes preguntas. La primera iba destinada a si habían aplicado los conocimientos adquiridos y el 85,7% indicó que sí y el 14,3% aseguró que quizás en un futuro, y nadie contestó "no".

La siguiente pregunta era abierta y estaba dirigida a conocer cuáles de los conocimientos y cómo fueron aplicados. Entre las respuestas más habituales se encuentra la de compartir los conocimientos adquiridos sobre la cultura y cocina filipina con familiares, conocidos y amigos a través de la conversación.

Una gran parte de los participantes afirmaron haber escrito sobre gastronomía filipina y haber comenzado otros proyectos periodísticos a través de las historias de filipinos que han conocido en el restaurante visitado y que migraron a España.

Con respecto a la opinión de los participantes sobre cómo mejorar la actividad, se solicitó contar con un foro común de los participantes donde seguir comentando la experiencia y ofreciendo los links de redes sociales y blogs en los que se escribe sobre ella y la búsqueda de un espacio con mejor acústica para seguir a la perfección los comentarios de la periodista que explicaba los platos, costumbres e historias.

La totalidad de los encuestados aseguraron que repetiría una actividad de comida-taller en el próximo otoño y entre las comunidades propuestas y presentes en el barrio de Tetuán para la nueva experiencia las más votadas son: Honduras, México, Colombia, Venezuela, Ecuador y Rumanía, seguidas de República Dominicana, Perú, China y Marruecos.

5. DISCUSIÓN

Con esta actividad de innovación docente se pone de relieve la relevancia de la experiencia real y con los otros para la formación en los fundamentos del periodismo y en los valores de la interculturalidad, tan necesarios en las sociedades.

Además, se demuestra cómo la experiencia gastronómica puede resultar un vehículo adecuado para instrumentalizar los objetivos propuestos en lo que se incluyen la formación en Mobile Journalism a través de una acción profesional que permitiera la utilización de aplicaciones móviles de grabación de vídeo, toma de fotografías y edición de texto, así como el uso periodístico de las redes sociales.

Analizando los contenidos realizados por los participantes observamos un interés en la narrativa desde el yo, desde la experiencia concreta, y una capacidad de empatizar con la otra cultura a través de llevar al terreno del conocimiento personal lo vivido, encontrando sobre todo las similitudes culturales.

Con respecto a las valoraciones ofrecidas por el alumnado sobre la actividad se percibe un alcance muy amplio, ya que la experiencia les inspiró nuevos trabajos periodísticos y animó conversaciones y escritos, por lo que fue más allá del objetivo inicialmente planteado de crear

productos periodísticos profesionales multimedia aprovechando las posibilidades del Mobile Journalism.

No obstante, el alumnado no percibió haber aprendido conceptos del periodismo especializado en gastronomía, por lo que en una próxima convocatoria se estudiará la realización de un taller formativo breve inicial (quizás en modalidad on-line) antes de la comida para refrescar las posibilidades de los géneros asociados a esta especialización y uno posterior (probablemente justo después de la comida y en modalidad presencial) para trabajar las posibilidades periodísticas de la experiencia que se acaba de vivir.

El trabajo de edición de los textos propuestos por parte del profesorado y su feedback correspondiente ha tenido buena acogida, por lo que se mantendrá en próximas ediciones, así como el trabajo de guía explicativo del periodista originario de la comunidad que se va a conocer a través de su comida.

Para el desarrollo de nuevas comidas-taller se realizará una búsqueda más exhaustiva de un espacio que permita una mejor acústica y se enviarán a los participantes documentos previos para un primer acercamiento a la experiencia gastronómica que se va a tener y en el que se ofrezcan datos de la comunidad en el barrio.

6. CONCLUSIONES

Entre las conclusiones que podemos extraer tras la realización de este trabajo de investigación aplicada a una experiencia de innovación docente a través del periodismo gastronómico se encuentran:

- La información humana en un relato gastronómico puede ser más relevante que la propia información estrictamente gastronómica, política o económica en sí.
- El periodismo gastronómico se revela como una herramienta fundamental para vertebrar pequeñas y medianas comunidades interculturales y su comunicación es una vía de entendimiento entre culturas.

- La información gastronómica ciudadana puede ser realmente aliada de la profesión: lugares y personas de un barrio o distrito son más cercanas para quienes viven en él y pueden abrir puertas innovadoras a más relatos a través de diferentes voces.
- Volveremos a convocar otra comida-taller en otoño tomando en esta ocasión otra cultura muy presente en este distrito madrileño de Tetuán a elegir entre las que han sido votadas o propuestas por los participantes del cuestionario.
- Divulgaremos la actividad nuevamente apoyándonos en las instituciones que respaldan el proyecto y utilizando tanto las posibilidades on-line como off line.
- La actividad mantendrá su filosofía colaborativa y participativa abierta a alumnado universitario y fuera de la institución para favorecer así un diálogo intergeneracional y multisectorial.
- Repetiremos también la fórmula de ir acompañados de un periodista originario de esa cultura para conseguir así que sea un miembro de la propia comunidad el que guíe por la política, costumbres e historia de su país al alumnado.
- Realizaremos talleres tanto antes como justo después de la celebración del evento, tanto en modalidad on-line como presencial, para recordar las posibilidades de los géneros propios del periodismo gastronómico y sus voces narrativas y las posibilidades que la experiencia puede ofrecer para el ejercicio del periodismo profesional.
- Mantendremos la evaluación de la actividad a través de un cuestionario y del análisis de los productos periodísticos derivados de la actividad. Valoraremos la posibilidad de evaluar los realizados por el alumnado universitario dentro de la asignatura Redacción Periodística del Grado de Periodismo de la URJC.

- Los trabajos seguirán alimentando el blog creado para el proyecto y mediante el que queremos ofrecer una vía de comunicación de la comunidad multicultural del barrio de Tetuán desde la experiencia gastronómica.
- Se estudiará la posibilidad de ampliar el proyecto a otras comunidades de alumnos universitarios de estudios de posgrado y se intensificará la captación de alumnado de las propias comunidades multiculturales del barrio.
- Las experiencias gastronómicas se pueden abrir trascendiendo la comida del restaurante con propuestas de trabajar periodísticamente otras posibilidades como las de las visitas a tiendas de productos alimentarios especializadas en diversas culturas gastronómicas, el cultivo de las variedades de ingredientes en los huertos urbanos, la preparación de recetas dirigidas por un miembro de una comunidad y la indagación en la memoria gustativa de las comunidades migrantes.

7. AGRADECIMIENTOS

Queremos agradecer la colaboración para la elaboración de este trabajo de todo el alumnado que ha participado, especialmente de David Somellera, María Cifuentes y María Jesús Morales que nos han permitido la reproducción parcial de sus textos. También agradecemos la colaboración de compañeros y compañeras periodistas como Gahdiel Andrade, María Miret, Cristina Carpintero y Gidget Alkipala, así como a Marcos García, coordinador de Tetuán Alimenta.

8. REFERENCIAS

Acosta Meneses, Yanet (2021). *Periodismo gastronómico, investigación y comunicación intercultural*. Madrid: Servicio de Publicaciones de la URJC. ISBN 978-84-697-7400-7.

Acosta Meneses, Yanet (2018). "La especialización gastronómica" *en Periodismo cultural en el siglo XXI. Contenidos docentes innovadores* editado por Montserrat Jurado Martín y Beatriz Peña Acuña. Editorial Universitas. ISBN 978-84-7991-490-5

Alomía Riascos, Miguel Ángel. (2016). "Una reflexión crítica desde la educación intercultural. Hacia la pedagogía de la recreación". *Lúdica Pedagógica*, 2(22).

Alonso Fernández, R. M. (2014). "Una experiencia educativa: Enseñando lengua y literatura a través de la gastronomía intercultural". *Dedica*. Revista De Educação E Humanidades, (5), 271-280.

Martí, Alexandra; Planelles Iváñez, Montserrat; Sandakova, Elena(ed.) (2018) *Langues, cultures et gastronomie: communication interculturelle et contrastes / Lenguas, culturas y gastronomía: comunicación intercultural y contrastes*. Bruselas, Bélgica: Peter Lang.

BLOQUE II

NUEVAS METODOLOGÍAS DOCENTES PARA ACERCARSE A LA REALIDAD SOCIAL

CAPÍTULO 6

EXPERIMENTANDO LA ANTROPOLOGÍA FORENSE A TRAVÉS DEL APRENDIZAJE BASADO EN PROBLEMAS

MARÍA CRISTINA FERNÁNDEZ LASO
Universidad Rey Juan Carlos

ANABEL AMORES AMPUERO
Universidad Francisco de Vitoria

JOAN VICIANO
Università "G. d'Annunzio" ci Chieti-Pescara, Italia

1. INTRODUCCIÓN

La antropología forense es definida como la "rama de la antropología física que con fines forenses trata de identificar los restos más o menos esqueletizados, humanos o de posible pertenencia humana" (Stewart, 1979) con el objetivo de determinar las causas de la muerte (Turner y Selva, 2020). Según la *American Board of Forensic Anthropology* es la aplicación de la ciencia de la antropología física o biológica al proceso legal (Iscan, 1981 en Rodríguez, 1994). Esta se desarrolla con un enfoque multidisciplinario que combina distintas ramas de las ciencias antropológicas como la antropología biológica, la antropología cultural y social, y la criminalística con el fin de exhumar e identificar restos óseos humanos.

Históricamente, el origen de la antropología forense se sitúa en torno a mediados del siglo XIX mediante investigaciones antropométricas de grandes poblaciones (Rodríguez, 2004). La creación de la *Société d'Anthropologie du Paris* en 1859 y el desarrollo de la moderna medicina legal, conformaron el inicio de la antropología científica (Prieto, 2008). Desde entonces y hasta 1970, ha estado marcada por una ausencia de reconocimiento real de sus aportaciones a las ciencias forenses; es a partir de 1971, con las publicaciones de los análisis de restos óseos prehistóricos, cuando se produce su definitivo reconocimiento oficial. No

obstante, en las últimas décadas del siglo XX es cuando ha recibido una mayor atención en los organismos públicos por su interés en la exhumación e identificación de personas desaparecidas (Rodríguez, 1994).

Desde sus inicios, el desarrollo y la evolución de la antropología forense en el mundo han sido diferentes en función de las consideraciones y criterios de cada país. Así, en los países europeos, y especialmente en los de raíz latina, ha estado ligada a la medicina forense y a médicos legales o forenses con formación específica en antropología física. Por el contrario, en los Estados Unidos y en América Latina se ha ejercido como una subdisciplina de la antropología física para la resolución de casos criminales, siendo desarrollada por antropólogos especializados en antropología física o bioantropólogos (Prieto, 2008; Rodríguez, 1994). Este hecho ha llevado a una cierta confusión en lo referente a las funciones específicas que ejerce la antropología física, la antropología forense y la arqueología forense y, por ende, a un uso no adecuado de los términos.

Según Calderón (2010) la antropología física se centra en investigar el origen y la evolución de las poblaciones humanas desde el Plioceno (Orden Primates), la expansión geográfica del *Homo sapiens* "moderno", y las repercusiones que esa expansión ha tenido en términos de diversidad morfológica y genética, así como la interacción de estos con el medioambiente, su geografía y sus enfermedades; es decir, analiza el contexto ecológico, cultural y social de la variación humana que rodean a nuestra especie y estudia los grupos humanos del pasado procedentes de enterramientos arqueológicos individuales o colectivos. En esta labor es donde participan los arqueólogos forenses con la excavación y recuperación de dichos restos (Campillo y Subirà, 2004).

La antropología forense, por su parte, se desarrolla en torno a la investigación de los restos óseos y dentales recientes del esqueleto humano en relación con el crimen, intentando determinar la edad, el sexo, la estatura, las proporciones corporales, los rasgos individuales, la filiación racial o el origen ancestral. También investiga las causas y las circunstancias de la muerte, como las lesiones, las patologías, etc. (Anadón y Robledo, 2010; Reverte, 1999; Rodríguez, 1994; Rodríguez, 2004).

El antropólogo forense, por tanto, intenta reconstruir todo el proceso *ante mortem* (modo de vida antes de la muerte), *peri mortem* (causas de la muerte) y *post mortem* (procesos tafonómicos tras la muerte); y para ello se sirve de otras disciplinas científicas como la tafonomía.

La tafonomía (del griego *taphos*: enterramiento, y *nomos*: ley) fue un concepto acuñado por el paleontólogo Efremov (1940) para designar a "la ciencia que se ocupa del enterramiento y de la formación de los yacimientos de animales y vegetales fósiles". De este modo el antropólogo forense, a través del uso de métodos y técnicas propias de la tafonomía, analiza los contextos forenses para identificar los posibles agentes que han intervenido desde la muerte hasta su exhumación; es decir, reconstruye las circunstancias anteriores y posteriores a la deposición del cadáver, y discrimina los factores en los restos óseos que son producto de la conducta humana de aquellos producidos por agentes biológicos, físicos, químicos y/o geológicos.

Los huesos y los dientes, en consecuencia, se convierten en el objeto o instrumento de estudio para esclarecer un crimen o las causas de la muerte. Así, los huesos y los dientes no son un elemento pasivo o inerte, sino que participan de forma activa en el análisis al interactuar con el terreno en que fueron depositados (Lagunas, 2006), ya que pueden presentar en su superficie las alteraciones producidas por los agentes biológicos (humanos, carnívoros), físicos (agua, sol, viento), químicos (pH del suelo) y/o geológicos (desprendimientos de rocas), lo que hace necesaria la participación de distintas disciplinas forenses.

Por tanto, las principales funciones de un antropólogo forense son:

- Exhumar los restos óseos y dentales de enterramientos recientes, lo que requiere de conocimientos de métodos y técnicas arqueológicas para la identificación de enterramientos individuales o colectivos, y su recuperación íntegra, preservación y conservación.

- Identificar anatómicamente los restos óseos y dentales, así como documentar posibles patologías en el tejido óseo y dental.

- Determinar la edad, el sexo, la estatura, las proporciones corporales, los rasgos individuales y/o la adscripción racial.
- Analizar tafonómicamente los restos óseos y dentales, para determinar los procesos de alteración ocasionados por los agentes bioestratinómicos (preenterramiento) o fosildiagenéticos (postenterramiento).

En los últimos años, la antropología forense ha adquirido una mayor popularidad en la sociedad y, más concretamente, entre los jóvenes como consecuencia del aumento de la emisión de series de casos policiales relacionadas con temas forenses (McMnus, 2010). Esta popularidad, al mismo tiempo, ha provocado una distorsión sobre la labor que desarrollan los antropólogos forenses y los límites de la ciencia antropológica (Sosa, 2017). Por ello, el conocimiento de la antropología forense y el rol que juega el antropólogo forense en ámbitos no universitarios pasa por diseñar proyectos de innovación docente que permitan transmitir al alumnado de 1º de Bachillerato, y a la sociedad en general, las áreas del conocimiento que son esenciales en antropología forense.

Las investigaciones sobre la aplicación de las metodologías constructivistas como el trabajo colaborativo o la gamificación (Carrillo et al., 2018), el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) (Sosa, 2017) o los métodos de casos (Núñez y Rodríguez, 2020) para la enseñanza-aprendizaje de antropología forense han demostrado que estos métodos activos permiten adquirir un aprendizaje significativo.

Hoy en día, los museos de antropología, en general, se caracterizan por desarrollar básicamente eventos relacionados con sus colecciones, con la antropología cultural y social (por ejemplo: Museo Nacional Antropología de Madrid: https://cutt.ly/JdBHmeC). Los proyectos de divulgación de la antropología forense y el rol desempeñado por los profesionales que lo ejercen son escasos, tanto desde los museos (García, 2012) como desde la educación preuniversitaria (Calderón, 2010; Hernández y Del Olmo, 2005; Vallejo et al., 2005). En este sentido, los museos son espacios que pueden contribuir a esta labor, a través de actividades complementarias a sus colecciones, como talleres, eventos y conferencias.

Por todo ello, este trabajo presenta una propuesta de innovación docente para su aplicación en museos de antropología con el objetivo de contribuir al conocimiento de la antropología forense en el alumnado preuniversitario; así como proporcionar una formación complementaria a los contenidos impartidos en la asignatura de Anatomía aplicada de 1º de bachillerato de Ciencias. De este modo, y aunque esta se diseña para ser desarrollada en el museo, también es posible su extrapolación en el aula o centros de educación secundaria.

2. METODOLOGÍA

La presente propuesta de innovación docente se ha diseñado con el fin de implementarse en los museos de antropología y en los centros educativos que cuenten con los recursos materiales necesarios para su ejecución. Se trata de una propuesta que, aunque inicialmente se propone para los museos de antropología y es apta para los usuarios-visitantes, se concibe para el alumnado de 1º de bachillerato de la especialidad Ciencias y la asignatura Anatomía aplicada (RD 1105/2014, de 26 de diciembre). A través de ella, se pretende lograr una serie de objetivos didácticos vinculados con el conocimiento de la antropología forense y con algunos de los criterios y estándares de aprendizaje establecidos en la asignatura de Anatomía aplicada dentro del currículo oficial (RD 1105/2014, de 26 de diciembre); entre ellos:

- Iniciar al alumnado en el conocimiento de la antropología forense.
- Enseñar a reconocer, identificar y aprender los principales huesos del esqueleto humano.
- Aprender a conocer la información que se puede obtener de cada hueso para identificar a una persona.
- Evaluar y comprobar la eficacia de actividades innovadoras en la mejora del aprendizaje de los estudiantes.

2.1. Metodología didáctica e innovadora

El Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) es una metodología que promueve un aprendizaje abierto, reflexivo y crítico tomando como base la complejidad del conocimiento y haciendo que los miembros de un grupo colaboren en la resolución de un problema (Morales, 2018).

En esta propuesta se propone el empleo de la metodología del ABP ya que, a diferencia de los métodos tradicionales, permite a los estudiantes adquirir una serie de conocimientos para solucionar un problema real o ficticio (Servicio de Innovación Educativa de la UPM, 2008). Se considera que el ABP es una metodología que favorece que el alumnado construya su propio conocimiento a través de problemas de la vida real (Castellano et al. 2020a, 2020b; Font, 2004). Se trata, por tanto, de una metodología centrada en el aprendizaje, la investigación y la reflexión de los alumnos para dar con la solución a un problema planteado previamente por el docente (Servicio de Innovación Educativa de la UPM, 2008).

De este modo, el problema planteado promueve en los estudiantes la reflexión crítica y el aprendizaje en grupo (Bas, 2011; Biggs, 2005), y les muestra una aplicación práctica de lo que están aprendiendo (Poot-Delgado, 2013). A través de esta metodología se promociona el trabajo colaborativo, algo fundamental para que los discentes aprendan a respetar las contribuciones de cada uno de los miembros del grupo, a dialogar y a argumentar, así como responsabilizarse del trabajo (Maldonado, 2007) y se favorece, además, el desarrollo de las capacidades metacognitivas. Por tanto, se trata de una metodología que, en definitiva, promueve la educación integral de los alumnos (Basilotta y García-Valcárcel, 2019).

Todos estos aspectos positivos del ABP hacen que se haya considerado la metodología constructivista más apta para la enseñanza de la antropología forense, pues es a través de ella, se considera que es la mejor forma para conseguir que los alumnos puedan sentir más de cerca cómo es el trabajo de los antropólogos forenses durante las investigaciones de casos reales.

El ABP, aunque es un tipo de metodología aplicable en casi cualquier nivel de enseñanza, desde los tres o cuatro años a etapa universitaria, es

necesario tener en cuenta que su eficacia va a depender de tres aspectos: en primer lugar, que se produzca un cambio del rol del docente, esto es, el docente debe pasar de trasmisor a facilitador y motivador; en segundo lugar, el discente debe tener una participación activa y ser capaz de reflexionar sobre el aprendizaje alcanzado; y finalmente, en tercer lugar, se debe hacer un buen diseño del problema planteado, de manera que tenga conexión con la realidad, despierte el interés del alumnado y les obligue a tomar decisiones y a justificarlas (Poot-Delgado, 2013). Así pues, la aplicación del ABP se debe realizar teniendo en cuenta las propias características de este, así como el contexto en la que se quiere aplicar (Morales, 2018).

3. PROPUESTA DE INNOVACIÓN DOCENTE "PUZLE ANTROPOLÓGICO"

La propuesta de innovación "Puzle antropológico" se ha diseñado para trabajar un caso real mediante el trabajo colaborativo de los discentes. Por ello, previo a iniciar el taller, se procederá a establecer grupos de trabajo de entre tres a cinco discentes, en función del número de usuarios en el museo o alumnos en el aula. Una vez establecidos los grupos daremos comienzo al taller; este se desarrolla en distintas fases que, a su vez, contienen diferentes actividades como se describe a continuación.

3.1. Fases de desarrollo

3.1.1. Presentación del problema

En la primera fase, se plantea, en este caso, un caso real, pero se puede proponer un caso hipotético en el que se ponga de manifiesto, de igual manera, el papel de la antropología forense.

Así, en esta fase, se procede a explicar a los participantes que en el ámbito legal es esencial disponer de técnicas de identificación que permitan identificar a una persona a través del hallazgo de sus restos óseos. Los huesos presentan unas características estructurales únicas que permiten obtener información referente a aspectos como el sexo, la edad, la estatura o las patologías. De este modo, se les presenta la noticia (Tabla 1)

sobre el reciente hallazgo en el municipio de Cerdido (A Coruña, España) de unos restos óseos que ponen de manifiesto la necesidad de colaborar con especialistas en antropología forense para poder identificar la identidad del individuo. ¿Queréis ayudarnos? Así, se repartirá una copia de la noticia y procederemos a leerla.

TABLA 1. *Modelo de ficha de presentación del problema.*

Localizan restos óseos de un cuerpo humano en Cerdido
El Mundo. (27 agosto 2020). Localizan restos óseos de un cuerpo humano en Cerdido. Disponible en: https://cutt.ly/pO2SlwP Restos óseos de un cuerpo humano han sido hallados a última hora de la tarde de este miércoles, 26 de agosto, en el lugar de A Casanova, perteneciente a la parroquia de A Barqueira, en el municipio de Cerdido (A Coruña). Durante la mañana de este jueves está previsto que se desplacen al lugar, que está precintado, agentes de la Policía Científica y Policía Judicial de la Guardia Civil, además de forenses, para proceder a la retirada de los restos y tratar de determinar su identidad. La zona ha estado custodiada durante toda la noche por agentes de la Benemérita. Los huesos han sido localizados en una zona apartada de las tres viviendas que componen este núcleo rural.
Determinar la identidad
Tras el hallazgo, las especulaciones sobre la identidad del cuerpo comenzaron en la zona. Algunas fuentes consultadas barajan que se puede tratar de Yago de la Puente, el joven de A Coruña cuya pista se perdió el 14 de julio de 2019 cuando regresaba del Festival Internacional del Mundo Celta de Ortigueira. De la Puente se trasladaba en un tren de FEVE y su pista se perdió en la Estación de Cerdido, donde algunos testigos aseguraron haberlo visto bajarse del convoy. Tras su desaparición se desplegaron en varias ocasiones varios dispositivos de búsqueda, en los que participaron Guardia Civil, Protección Civil de varias localidades, además de familiares y amigos, aunque no lograron dar con su paradero.

Fuente: Elaboración propia

3.1.2. Recogida de conocimientos previos

En esta fase, se le proporcionará a cada alumno una "ficha de conocimientos" totalmente anónima, con la intención de determinar el grado de conocimiento previo que tienen sobre los huesos y su utilidad. En ella aparecerá una tabla con imágenes de los principales huesos empleados en antropología forense para identificar una persona, y con un espacio para escribir el nombre del hueso y la posible información que puede

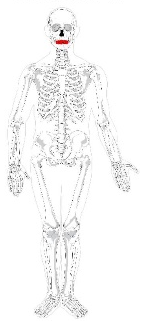
proporcionar (Figura 1). De esta forma se pretende que tanto el docente como los propios estudiantes conozcan cuál es el punto de partida ante esta temática.

***FIGURA 1**. "Ficha de conocimientos" anónima para determinar el grado de conocimiento sobre anatomía humana en el alumnado.*

¿Qué hueso es? ¿Qué utilidad tiene en antropología forense?

RODEA con un círculo el nombre y la utilidad antropológica de cada uno de los elementos esqueléticos resaltados en color rojo en cada una de las imágenes:

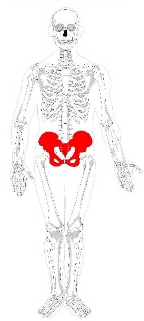
IMAGEN N° 1



Nombre:
- Cráneo
- Clavícula
- Rótula
- Dientes

Utilidad antropológica:
- Sexo
- Edad
- Estatura
- Ninguna

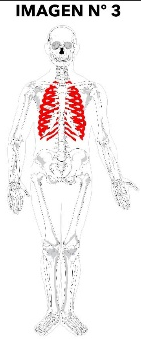
IMAGEN N° 2



Nombre:
- Cintura
- Sacro
- Pelvis
- Fémur

Utilidad antropológica:
- Sexo
- Edad
- Estatura
- Ninguna

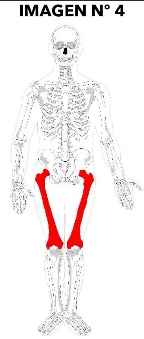
IMAGEN N° 3



Nombre:
- Vértebras
- Costillas
- Esternón
- Escápula

Utilidad antropológica:
- Sexo
- Edad
- Estatura
- Ninguna

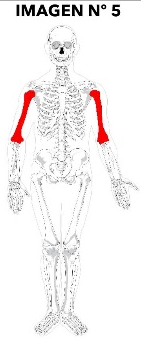
IMAGEN N° 4



Nombre:
- Fémur
- Húmero
- Tibia
- Radio

Utilidad antropológica:
- Sexo
- Edad
- Estatura
- Ninguna

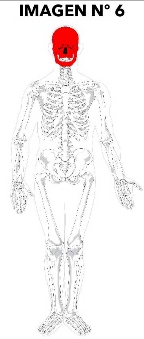
IMAGEN N° 5



Nombre:
- Fémur
- Húmero
- Tibia
- Radio

Utilidad antropológica:
- Sexo
- Edad
- Estatura
- Ninguna

IMAGEN N° 6



Nombre:
- Mandíbula
- Calavera
- Cráneo
- Cara

Utilidad antropológica:
- Sexo
- Edad
- Estatura
- Ninguna

Fuente: Elaboración propia

3.1.3. Construcción del “Puzle antropológico”

Una vez realizado el cuestionario se dividirá al alumnado en 4 grupos de trabajo de 4–5 personas, y se procederá a la explicación de los distintos elementos óseos para conocer cuál es el valor de cada uno de ellos a nivel antropológico. Para ello, cada grupo tendrá una muestra ósea perteneciente a un mismo individuo formada por un cráneo, una pelvis, una mandíbula, un fémur, una tibia, un húmero, un cúbito y un radio. Además, a cada grupo se le proporcionarán tres fichas: una “ficha policial” con las características físicas de los cuatro desaparecidos (Figura 2); otra “ficha antropológica” con las principales diferencias y tablas utilizadas en antropología forense para identificar a una persona (Figuras 3 a 6); y otra “ficha pericial” para que completen con la información que han obtenido (Figura 7). De este modo, cada grupo tendrá que identificar a qué persona de la “ficha policial” pertenecen los restos presentes en su mesa. Durante toda esta fase, el instructor actuará como guía.

FIGURA 2. *"Ficha policial" de personas desaparecidas.*

Ficha policial de personas desaparecidas

INDIVIDUO A

Ascendencia: Europea
Sexo: Femenino
Edad: 32 años
Estatura: 166 cm
Peso: 58 Kg
Complexión: Delgada
Vestimenta: Camiseta blanca, pantalón vaquero color azul marino

INDIVIDUO B

Ascendencia: Europea
Sexo: Masculino
Edad: 45 años
Estatura: 174 cm
Peso: 79,5 Kg
Complexión: Fuerte
Vestimenta: Camisa de cuadros blanca y azul, pantalón vaquero color azul claro, zapatillas deportivas blancas

INDIVIDUO C

Ascendencia: Europea
Sexo: Femenino
Edad: 22 años
Estatura: 164 cm
Peso: 60,5 Kg
Complexión: Delgada
Vestimenta: Se desconoce la ropa que vestía al momento de su desaparición

INDIVIDUO D

Ascendencia: Europea
Sexo: Masculino
Edad: 20 años
Estatura: 164 cm
Peso: 66,2 Kg
Complexión: Delgada
Vestimenta: Se desconoce la ropa que vestía al momento de su desaparición

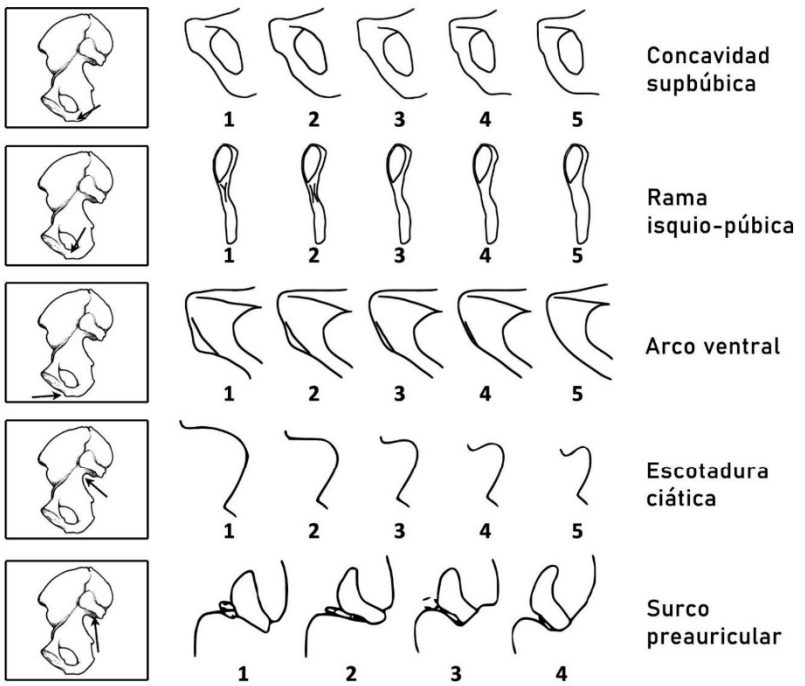
Fuente: Elaboración propia

FIGURA 3. *Ficha para determinar el sexo de un individuo a partir de la pelvis.*

ACTIVIDAD 1a: ESTIMACIÓN DEL SEXO

Estimación del sexo a partir de la pelvis Pelvis Individuo Nº:_____

RODEA con un círculo el número que mejor coincida con la pelvis del individuo al que estás tratando de estimar el sexo:



AÑADE tus números, haz la suma y busca en la tabla que se detalla a continuación el sexo al que corresponde el valor obtenido:

Concavidad subpúbica:	+	Rama isquio-púbica:	+	Arco ventral:	+	Escotadura ciática:	+	Surco preauricular:	=	TOTAL:

Femenino:	5 – 9
Probablemente femenino:	10 – 14
Indeterminado:	15 – 18
Probablemente masculino:	19 – 23
Masculino:	24 +

SEXO ESTIMADO:

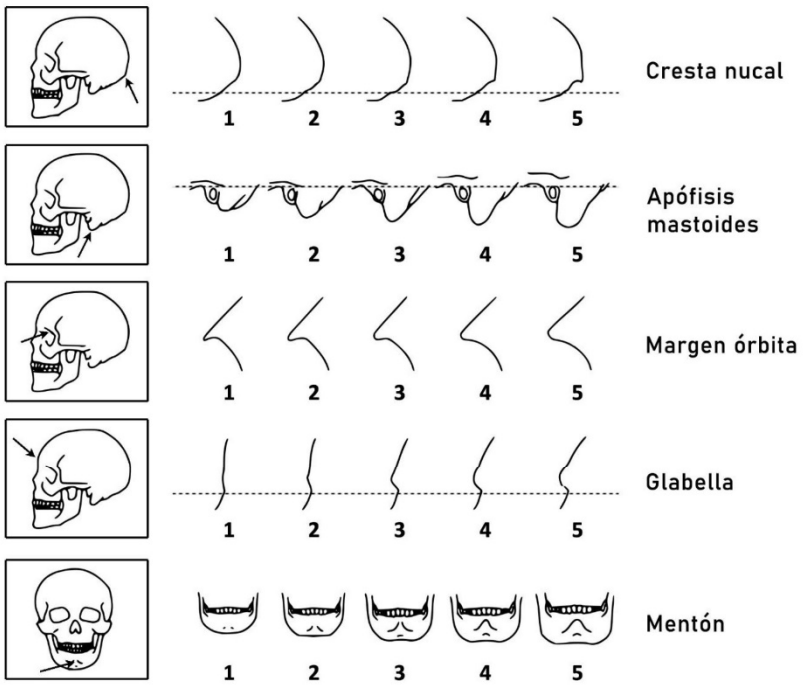
Fuente: Elaboración propia

FIGURA 4. *Ficha para determinar el sexo de un individuo a partir del cráneo.*

ACTIVIDAD 1b: ESTIMACIÓN DEL SEXO

Estimación del sexo a partir del cráneo Cráneo Individuo Nº:_____

RODEA con un círculo el número que mejor coincida con el cráneo del individuo al que estás tratando de estimar el sexo:



AÑADE tus números, haz la suma y busca en la tabla que se detalla a continuación el sexo al que corresponde el valor obtenido:

Cresta nucal:	+	Apófisis mastoides:	+	Margen órbita:	+	Glabella:	+	Mentón:	=	TOTAL:

Femenino:	5 – 9
Probablemente femenino:	10 – 14
Indeterminado:	15 – 19
Probablemente masculino:	20 – 24
Masculino:	25 +

SEXO ESTIMADO:

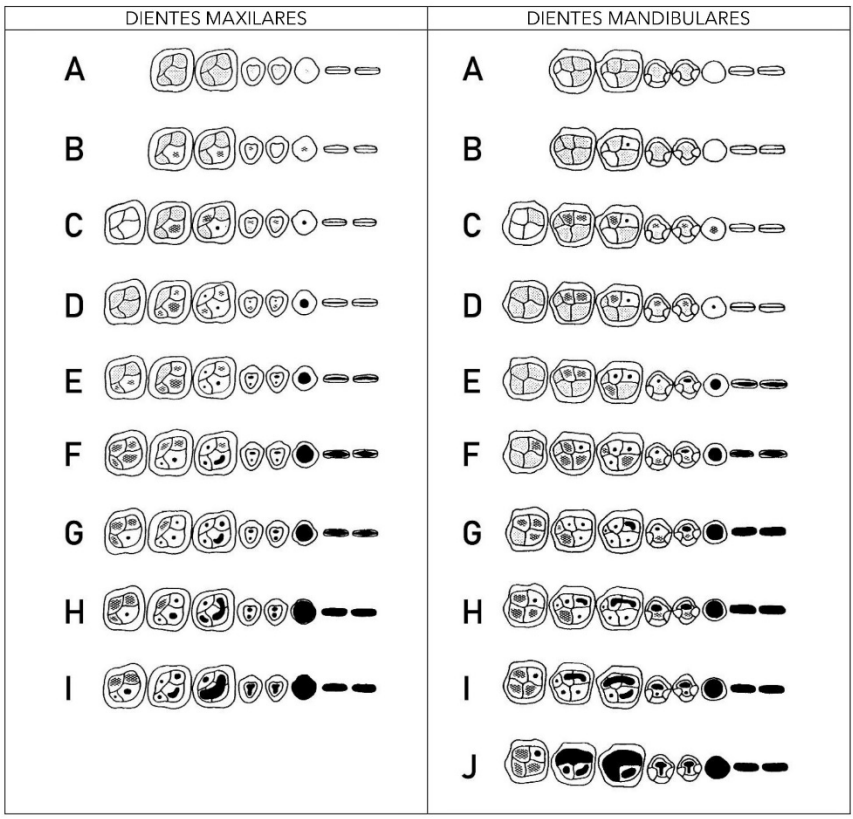
Fuente: Elaboración propia

FIGURA 5. *Ficha para determinar la edad de un individuo a partir de la dentición*

ACTIVIDAD 2: ESTIMACIÓN DE LA EDAD

Estimación de la edad a través de los dientes Dentición Individuo Nº:_____

RODEA con un círculo el diseño que mejor coincida con la dentición del individuo al que estás tratando de estimar la edad:



BUSCA en la tabla que se detalla a continuación la edad que corresponde el valor obtenido:

	DIENTES MAXILARES	DIENTES MANDIBULARES
A	12 – 18 años	12 – 18 años
B	16 – 20 años	16 – 20 años
C	16 – 20 años	16 – 20 años
D	18 – 22 años	18 – 22 años
E	20 – 24 años	20 – 24 años
F	24– 30 años	24 – 30 años
G	30 – 35 años	30 – 35 años
H	35 – 40 años	35 – 40 años
I	40 – 50 años	40 – 45 años
J		45 – 55 años

EDAD ESTIMADA:

Fuente: Elaboración propia

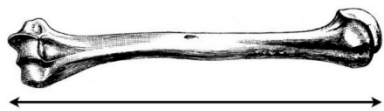
FIGURA 6. *Ficha para determinar la estatura de un individuo a partir del fémur y húmero*

ACTIVIDAD 3: ESTIMACIÓN DE LA ESTATURA

Estimación de la estatura Huesos largos Individuo Nº:_____

MIDE la longitud total de los huesos largos del individuo al que estás tratando de estimar la estatura:

Fémur: Húmero:



Medida:_____cm Medida:_____cm

Teniendo en cuenta el sexo del individuo estimado previamente, RODEA con un círculo en la tabla que se detalla a continuación los valores que has obtenido de la medida del fémur y/o húmero, y busca la estatura aproximada del individuo:

Sexo FEMENINO		
	Longitud (en cm)	
Estatura (en cm)	Húmero	Fémur
153	29,0	40,1
154	29,3	40,5
155	29,6	40,9
156	29,9	41,3
157	30,3	41,8
158	30,6	42,2
159	30,9	42,6
160	31,2	43,0
161	31,6	43,4
162	31,9	43,8
163	32,2	44,2
164	32,5	44,6
165	32,9	45,0
166	33,2	45,5
167	33,5	45,9
168	33,8	46,3
169	34,2	46,7
170	34,5	47,1
171	34,8	47,5
172	35,2	47,9
173	35,5	48,3
174	35,8	48,8
175	36,1	49,2
176	36,5	49,6
177	36,8	50,0
178	37,1	50,4

Sexo MASCULINO		
	Longitud (en cm)	
Estatura (en cm)	Húmero	Fémur
163	31,7	43,5
164	32,0	43,9
165	32,3	44,2
166	32,6	44,6
167	32,9	45,0
168	33,2	45,4
169	33,5	45,7
170	33,8	46,1
171	34,1	46,5
172	34,4	46,9
173	34,7	47,2
174	35,1	47,6
175	35,4	48,0
176	35,7	48,4
177	36,0	48,7
178	36,3	49,1
179	36,6	49,5
180	36,9	49,9
181	37,2	50,3
182	37,5	50,6
183	37,8	51,0
184	38,1	51,4
185	38,4	51,8
186	38,7	52,1
187	39,0	52,5
188	39,3	52,9

AÑADE tus valores de la estatura, haz la operación y obtendrás la estatura final que corresponde al individuo:

Estatura mediante fémur:	+	Estatura mediante húmero:	/ 2 =	TOTAL:

ESTATURA ESTIMADA:

Fuente: Elaboración propia

FIGURA 7. *Ficha pericial para completar con la información obtenida.*

Ficha pericial: Informe antropológico forense

IDENTIFICACIÓN DEL EXPERTO

Nombre del Experto:_____

Institución de pertenencia:_____

MATERIAL Y MÉTODOS

Material antemorten recibido (descripción):

Material postmorten recibido (descripción):

Metodología utilizada para estimar el perfil biológico (descripción):

RESULTADOS

CONCLUSIONES

Firma del Experto:_____

Fuente: Elaboración propia

3.1.4. Resolución del "Puzle antropológico"

En esta fase cada grupo explicará de forma argumentada al resto de grupos a qué persona creen que pertenecen los restos óseos que tienen. En caso de que haya dos o más grupos que coincidan en la misma identificación se abrirá un periodo de debate mediante la comprobación, por parte del instructor, de cada una de las características antropológicas. De este modo, el instructor irá haciendo preguntas que vayan guiando a los discentes hacia una identificación positiva o negativa.

Una vez concluida la actividad lúdica, se recuperará la noticia inicial (Tabla 1) y en asamblea, como "antropólogos", se llevará a cabo un debate científico sobre la importancia de hacer una correcta identificación.

3.1.5. Repetición de la "ficha de contenidos"

En esta fase cada alumno volverá a cumplimentar la "ficha de conocimientos" con la intención de evaluar el efecto que ha tenido la actividad y de generar una reflexión en el propio alumnado (Figura 1).

3.2. Recursos y temporalización

La propuesta de innovación docente se ha elaborado para su desarrollo en un espacio museístico, pero para su realización en el aula el docente requiere el empleo de los siguientes materiales:

- Impresión de fichas (de conocimientos, policial, antropológica y pericial) (Figuras 1–7).
- Impresión de la ficha con la noticia para repartir a cada grupo de alumnos (Tabla 1).
- Réplicas de restos óseos.
- Tabla osteométrica para medir los huesos largos.
- Teléfonos móviles o calculadoras para el cálculo de la estatura.

La actividad se prevé que tenga una duración de 2 horas.

3.3. Evaluación

Para la evaluación de la propuesta de innovación docente se propone una rúbrica (Tabla 2) que permita al docente o guía llevar a cabo una evaluación continua o seguimiento de toda la actividad, que mida los conocimientos adquiridos en antropología forense recogidos en los objetivos propuestos, así como valorar el aprendizaje en la metodología de ABP y en el trabajo colaborativo. Así mismo se diseña un modelo de rúbrica que sirva al docente para evaluar el nivel de aprendizaje del alumno (Tabla 3) y otro que permita comprobar al alumno el grado de satisfacción y autoconocimiento (Tabla 4). Con esta última, se pretende conseguir que los alumnos no solo puedan evaluarse a través de una serie de estándares de calidad que se relacionan con el grado de consecución de los objetivos de la actividad, sino también que genere una reflexión en ellos.

***TABLA 2**. Rúbrica de evaluación de la propuesta de innovación docente.*

Criterios de evaluación	1 Regular	2 Bien	3 Notable	4 Excelente
La actividad complementa lo explicado en clase				
La actividad se relaciona con situaciones reales				
La actividad es novedosa y dinámica				
La duración de la actividad es suficiente				
Los materiales son adecuados para la actividad				

Fuente: elaboración propia.

De este modo, los estudiantes pueden evaluar su estado actual del tema y en consecuencia planificar la mejor forma de mejorarlo (Reddy y Andrade, 2010). Se puede decir que la finalidad de estas rúbricas es, por un lado, ayudar al docente a definir los principales aspectos a evaluar y la importancia que se le da a cada uno de ellos (Fraile, Pardo y Panadero, 2017) y, por otro, permitir que los estudiantes puedan hacer una reflexión sobre lo que han aprendido.

***TABLA 3**. Rúbrica para la evaluación del alumnado por parte del docente*

Criterios de evaluación	1 No supera	2 Bien	3 Notable	4 Excelente
Identifica los principales huesos del esqueleto humano				
Utiliza cada hueso para determinar cada uno de los parámetros antropológicos				
Utiliza las tablas correctamente				
Conoce la importancia de hacer una identificación positiva				
Argumenta de forma coherente				
Actitud, motivación y participación				
Observaciones del docente				

Fuente: elaboración propia.

TABLA 4*. Rúbrica de autoevaluación del alumnado*

Criterios de evaluación	Mal	Regular	Bien	Muy bien
Conozco las funciones del antropólogo forense				
Identifico los principales huesos del esqueleto humano				
Sé utilizar cada hueso para determinar cada uno de los parámetros antropológicos				
Sé utilizar las tablas correctamente				
Sé argumentar de forma coherente				
Conozco la importancia de hacer una identificación positiva				
Sé identificar los casos reales en los que son necesarios la actuación del antropólogo forense				

Fuente: elaboración propia.

Sin embargo, se debe tener en cuenta que para ello es necesario: identificar los objetivos de la actividad y establecer los diferentes niveles en cada uno de los criterios de evaluación; explicar a los estudiantes qué objetivos se pretenden conseguir con la actividad y, por tanto, qué criterios se van a evaluar y cómo se va a llevar a cabo; y finalmente, comparar y debatir la calificación dada por el propio estudiante y la del docente (Fraile, Pardo y Panadero, 2017).

4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Las ciencias forenses, la antropología física y forense y la arqueología forense, han cobrado en las últimas décadas una significativa relevancia por parte de los organismos públicos por su interés en el esclarecimiento del crimen o la desaparición de personas. Adicionalmente, la proliferación y emisión de series con casos policiales sobre temas forenses ha generado, una imagen idealizada sobre el papel que desempeñan los antropólogos forenses y los límites de esta ciencia (López, 2018; Sosa, 2017).

El diseño y puesta en práctica de estrategias de innovación didáctica sobre antropología forense son fundamentales en los museos y en las aulas de educación secundaria para que el alumnado adquiera un conocimiento y compresión sobre los aspectos esenciales de esta ciencia (Carrillo et al., 2018; Nuñez y Rodríguez, 2020; Sosa, 2017) y le proporcione criterios suficientes para una adecuada elección en los estudios universitarios. Por otra parte, la diferente evolución de las propias ciencias forenses ha generado una ausencia de una clara distinción de las funciones que ejercen los profesionales de cada disciplina científica. Ciertamente, las series han proporcionado una mayor visibilidad (McManus, 2010) e interés en las ciencias forenses, pero también han generado falsas creencias sobre estas en el imaginario colectivo (Sosa, 2017).

Por todo ello, en este trabajo se ha presentado el diseño de una propuesta de innovación docente que, aunque inicialmente se proyecta para ser implementada en un museo de antropología, también puede ser desarrollada en los centros educativos. Hoy en día, los procesos de enseñanza-

aprendizaje no se centran únicamente en la educación formal o en los centros educativos, sino que estos también se producen en el ámbito de la educación informal completando, en este caso, la formación de los discentes en el museo.

En la actualidad, los museos han dejado de ser esos espacios físicos estáticos e inmóviles para pasar a convertirse en espacios dinámicos, interactivos e interconectados con los usuarios a través de los talleres (físicos o interactivos) y de las múltiples plataformas que han generado (Internet, páginas web, redes sociales, guías interactivas, reconstrucciones virtuales, realidad aumentada, etc.), eliminando, de esta manera, las barreras físicas y facilitando al usuario la interacción con los objetos y el conocimiento (Santacana y Serrat, 2005).

Así, los museos deben ser espacios creativos en los que el visitante sea un elemento activo, sin embargo, en los museos de antropología no son frecuentes los proyectos o actividades de antropología forense que traten esta temática (Bremón, 2008) de una manera real y dinámica; y basadas en la aplicación de metodologías activas y efectivas.

En este sentido, hoy en día, resulta fundamental conocer e identificar las distintas metodologías constructivistas vigentes con el fin de poder seleccionar en cada momento la más adecuada. En este caso, y tomando como referencia las investigaciones de Morales (2018), Sebastiany (2013) y Sosa (2017), se ha considerado que el ABP es la metodología más idónea para la enseñanza de la antropología forense y solventar las problemáticas detectadas en los alumnos preuniversitarios. Por ello, el diseño de la presente propuesta de innovación educativa ha partido de dos premisas: por un lado, el desconocimiento que, en general, existe en la sociedad sobre el verdadero papel que desempeñan los antropólogos forenses; y, por otro, las dificultades de comprensión y de estudio que tiene el alumnado de primero de bachillerato de la especialidad ciencias en la asignatura Anatomía aplicada.

En conclusión, se trata de una propuesta en la que el discente se coloca en el lugar del antropólogo forense y, a través de un caso real y actual, se fomenta la capacidad de observación y de manipulación de restos óseos; así como la curiosidad, la indagación y el razonamiento. El taller

permite a los usuarios conocer las principales funciones del antropólogo forense. Esto es, trabajar en:

1. Establecer la identidad del individuo;
2. Determinar las causas de la muerte; y
3. Documentar los eventos antes, durante y después de la muerte.

De este modo, el visitante se convierte por un día en un antropólogo forense y aprende de manera constructiva y significativa la labor de estos profesionales, lo que contribuye al conocimiento y la divulgación de la antropología forense.

5. REFERENCIAS

Anadón, M. J., y Robledo, M. M. (2010). Manual de criminalística y ciencias forenses: técnicas forenses aplicadas a la investigación criminal, 2ª ed: Tebar

Bas, E. (2011). Aprendizaje basado en problemas. Cuadernos de Pedagogía, 409, 42-44

Basilotta, V., y García-Valcárcel, A. (2019). Opinión del profesorado hacia proyectos colaborativos con Tecnologías de la Información y Comunicación: un estudio psicométrico. Educación e Investigación, 45, 1-22

Biggs, J. (2005). Calidad del aprendizaje universitario. Narcea

Calderón, R. (2010). 1999-2010: un periodo clave en la historia reciente de la Antropología física, el caso de España. Revista Española de Antropología Física, 31, 79-84

Bremón, M. (2008). Museos Universitarios y Antropología. Revista de Museología: publicación científica al servicio de la comunidad museológica, 43, 90-96

Campillo, D. y Subirà, M. E. (2004). Antropología física para arqueólogos. Ariel.

Carrillo, L., Luzón, Mª. A., Mayayo, Mª. J., Soria, A.R., Yuste, A., Gil, A. (2018). Resolviendo un asesinato: una experiencia con la Geología Forense como estrategia de enseñanza-aprendizaje en la Educación Secundaria. Enseñanza de las Ciencias de la Tierra, 26(2), 163-175

Castellano, R., Rodríguez, J., y Ortiz, A. M. (2020a). Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP): una reflexión conceptual. En T. Sola, J. López, J. Moreno, J. Sola y S. Pozo (eds.), Investigación educativa e inclusión. Retos actuales en la sociedad del siglo XXI (pp. 749-762). Madrid: Dykinson

Castellano, R., Rodríguez, J., y Ortiz, A. M. (2020b). Validación de un cuestionario de ABP en Educación Secundaria: análisis de la formación e implementación en el aula. Revista Espacios, 41(39), 212-230

Efremov, I. A. (1940). Taphonomy: new branch of Paleontology. Pan-American Geologist, 74, 81-93

España. Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato. Boletín Oficial del Estado, 3 de enero de 2015, núm. 3, pp. 163 a 546

Font, A. (2004). Líneas maestras de aprendizaje por problemas. Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 18, 79-95

Fraile, J; Pardo, R; Panadero, E. (2017). ¿Cómo emplear las rúbricas para implementar una verdadera evaluación formativa? Revista Complutense de Educación, 28(4), 1321-1334

Hernández Sánchez, C. y Del Olmo, M. (2005). Antropología en el aula. Una propuesta didáctica para una sociedad multicultural. Síntesis

Lagunas, Z. (2006). La antropología forense, una especialidad necesaria. Ciencia Ergo Sum, 13, 211-217

López, S. (2018). La televisión y la idealización de la criminalística. El segundo efecto CSI y sus consecuencias en la Universidad. [Tesis doctoral, Universidad Católica de Murcia]. Repositorio Institucional RIUCAM http://hdl.handle.net/10952/3735

Maldonado, M. (2007). El trabajo colaborativo en el aula universitaria. Laurus, 13, 263-278

McManus, S. (2010). Influence of the CSI effect on education and mass media. [Tesis doctoral, University of Central Florida]. https://stars.library.ucf.edu/etd/1577/

Morales, P. (2018). Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) y habilidades de pensamiento crítico, ¿una relación vinculante? Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 21, 91-108

Nuñez, J. (2015). Didáctica del módulo de microanálisis del Diplomado en Ciencias Forenses y Criminalística de la Universidad José Antonio Páez. Revista Digital la Pasión del Saber, 8

Ortiz, J., Fonseca, G. M., Cantín, M., Huitzil, E., y Lucena, J. (2015). Competencias genéricas para la educación en odontología forense: Pensamiento crítico y responsabilidad social. International Journal of Odontostomatology, 9, 263-272

Reddy, Y. M., y Andrade, H. (2010). A review of rubric use in higher education. Assessment y Evaluation in Higher Education, 35(4), 435-448

Reverte, J. M. (1999). Antropología forense, 2ª ed. Ministerio de Justicia

Rodríguez, J. V. (1994). Introducción a la Antropología forense. Análisis e identificación de restos óseos humanos. Universidad Nacional de Colombia

Rodríguez, J. V. (2004). La antropología forense en la identificación humana. Universidad Nacional de Colombia

Poot-Delgado, C. (2013). Retos del aprendizaje basado en problemas. Enseñanza e Investigación en Psicología, 18, 307-314

Prieto, J. L. (2008). La antropología forense en España desde la perspectiva de la medicina forense. Cuadernos de Medicina Forense, 14, 53-54

Santacana, J., Serrat, N. (coord) (2005). Museografía didáctica. Ariel

Sebastiany, P., Camara, M., Diehl I., y Miskinis, T. (2013). Aprendiendo a investigar por medio de la ciencia forense e investigación criminal. Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias, 10(3), 480-490

Servicio de Innovación Educativa de la Universidad Politécnica de Madrid. (2008). Aprendizaje Basado en problemas. Guías rápidas sobre nuevas metodologías. Universidad Politécnica de Madrid

Stewart, T. D. (1979). Essentials of forensic anthropology: especially as developed in the United States. Springfield, IL: Charles C. Thomas

Sosa, A. (2017). Del laboratorio al juzgado. Enseñanza de las ciencias para el ejercicio forense. Educación Química, 28, 238-245

Turner, S., y Selva, M.S. (2020). El rol de la Antropología y la Arqueología en las investigaciones forenses. Publicar en Antropología y Ciencias Sociales, 29, 45-55

Vallejo, J. R., Peral, D., Figuero, M. J., y Lamas, M. (2005). Colaboración de un centro de secundaria con la universidad: antropología forense y paleopatología. Enseñanza de las Ciencias, 23(Suppl.), 1-6

CAPÍTULO 7

LA APROXIMACIÓN DE CUESTIONES JURÍDICAS-PÚBLICAS A LA REALIDAD SOCIAL A TRAVÉS DE NOTICIAS Y TITULARES DE PRENSA

ROCIO NAVARRO GONZÁLEZ
Universidad Pablo de Olavide, Sevilla

1. INTRODUCCIÓN

La experiencia docente adquirida en la disciplina de Derecho Administrativo en titulaciones no jurídicas del ámbito de las Ciencias Sociales nos permite reflexionar acerca de la metodología empleada y replantear nuevas fórmulas alternativas de enseñanza ante la desmotivación que observamos en los últimos años por parte del alumnado hacia la materia.

El encuentro del alumnado de Ciencias Sociales con disciplinas jurídicas se produce en los primeros años del Grado y a la gran mayoría, la materia de Derecho Administrativo les resulta compleja y en algunas ocasiones de escasa operatividad práctica.

La asignatura de Fundamentos jurídicos aplicados a la Administración Pública se centra en el aprendizaje y conocimiento de los pilares básicos de nuestro sistema normativo como es la Constitución Española y la organización institucional del Estado con el desarrollo de los tres poderes que lo conforman, con especial atención al Poder ejecutivo. De forma concreta se ahonda en la Administración Pública tanto en su vertiente subjetiva, la organización, como la objetiva, la actividad, de la Administración Pública.

En el escenario académico que se desenvuelve la asignatura somos conscientes, por un lado, que la asignatura se inserta en el ámbito de una titulación no propiamente jurídica y, por otro lado, de la carencia de unas mínimas nociones jurídicas del alumnado de nuevo ingreso. Por ello, creemos necesario seguir apostando por un adecuado aprendizaje de las

cuestiones jurídicas básicas para la formación íntegra del alumnado pues los diferentes sectores en los que el alumnado desempeñará sus tareas profesionales se encuentran acotados por el Derecho y regulados por normas jurídicas. Pero, a su vez, consideramos fundamental una profunda renovación con estrategias y herramientas didácticas que avale una enseñanza eficaz, captando el máximo interés del alumnado.

Por todo ello y teniendo presente la complejidad que denota la enseñanza de la disciplina jurídico administrativa que impartimos en titulaciones con perfil no jurídico, planteamos una dinámica de actuación con una activa transmisión de contenidos que potencie la implicación del alumnado en la adquisición de conocimiento a través de acciones que innoven el modelo tradicional de enseñanza y que ha perseguido, a su vez, a los estudios jurídicos y más en concreto, los relacionados con la Administración pública.

La incorporación progresiva de las nuevas tecnologías al ámbito académico junto al interés de renovación metodológica nos impulsa a presentar esta experiencia de innovación docente para optimizar el proceso de enseñanza-aprendizaje, destacando entre sus principales objetivos el logro de una participación activa del alumnado y el propósito de contribuir a captar los elementos esenciales del ordenamiento jurídico y de las categorías e instituciones jurídico-administrativas que constituyen aspectos clave de la formación básica en Derecho Público en concreto de los estudiantes del Doble Grado en Sociología y Trabajo Social.

2. OBJETIVOS

Este modelo de innovación docente que se presenta apuesta principalmente por dinamizar el proceso de aprendizaje exteriorizando la proyección social del ordenamiento jurídico y de las categorías e instituciones jurídico-administrativas a través de noticias de actualidad publicados en prensa. A partir de esta idea base, podemos desglosar una serie de objetivos como principal cometido a conseguir. Son los siguientes:

2.1. DINAMIZAR LA ACTIVIDAD DOCENTE

- Incorporar nuevos recursos de innovación docente para familiarizarse con las principales normas jurídicas
- Manejo de nuevas técnicas informáticas para el seguimiento de la asignatura accediendo a base de datos y páginas web con información jurídica.
- La contínua apuesta por noticias de actualidad favorece el interés del alumnado hacia la asignatura y estímula la motivación del profesorado

2.2. IMPLICACIÓN DEL ALUMNADO EN EL PROCESO DE APRENDIZAJE

- El alumnado es partícipe en el proceso de aprendizaje aproximándose al régimen jurídico de instituciones jurídicas de interés para una completa formación de forma autónoma y en equipo
- Capacidad para la búsqueda de información en diarios oficiales, base de datos normativas, portales de Internet jurídicos
- Propicia la atención en las clases y constancia en el estudio
- Capacidad de interpretar datos jurídicos para emitir juicios que incluyan reflexión sobre temas relevantes de índole social

2.3. EXTERIORIZAR LA PROYECCIÓN SOCIAL DE CATEGORIAS E INSTITUCIONES JURÍDICO-ADMINISTRATIVAS

- Capacidad de interrelacionar conceptos y hechos con relevancia jurídico-administrativa
- Se genera una normalización de lo jurídico en la realidad de los diferentes grupos sociales
- Comprender y asimilar la aplicación práctica del Derecho
- Aplicar los conocimientos adquiridos a su trabajo o vocación de forma profesional
- Motivar el pensamiento crítico-constructivo de los estudiantes al fusionar en el mismo plano teoría y practica

2.4. Adquirir terminología jurídica básica

- Trabajar en la expresión oral y escrita, haciendo uso de términos jurídicos adecuados
- Capacidad para leer e interpretar documentos y textos jurídicos
- Redactar escritos jurídicos
- Ampliación del vocabulario con terminología jurídica básica

2.5. Fomentar el trabajo en equipo

- La cooperación y trabajo en equipo agiliza el conocimiento de cómo se articulan las estructuras organizativas públicas y cómo se relacionan las normas jurídicas.
- El trabajo colaborativo del alumnado tiene un seguimiento tutorizado por el profesorado
- Promueve la creatividad
- Refuerza la gestión de la información jurídica

Todos estos objetivos convergen en el propósito de sensibilizar al alumnado de la dimensión jurídica de las diferentes realidades sociales que rodean a los sectores relacionados con su futura actividad profesional.

3. METODOLOGÍA

El plan de trabajo se sustenta con una metodología activa y colaborativa por parte del alumnado a partir de titulares de prensa escrita que hagan referencia a cuestiones jurídicas tratadas en la asignatura Fundamentos jurídicos aplicados a la Administración Pública, en especial a las normas básicas y a las instituciones fundamentales que sustentan la organización estatal.

Nuestro reto metodológico se centra en contextualizar la enseñanza de los conceptos, categorías jurídicas e instituciones jurídico-administrativas que conforman el contenido de la asignatura y constituyen formación básica en Derecho Público, con noticias de actualidad para así atraer la atención del alumnado con respecto a la realidad socio-política en la que se encuentran y puedan sentirse más identificados. Pero a este reto se le suma la anímica predisposición del alumnado a la lectura de

prensa diaria pues partimos de un porcentaje mínimo del alumnado que realiza esta tarea diaria sin llegar al 10%, un 20% aproximadamente que lo hace de manera ocasional y un 70% que no procede a la lectura diaria de la prensa.

La docencia de la asignatura se estructura en enseñanzas básicas y enseñanzas prácticas y de desarrollo. Se hace uso de la plataforma virtual como instrumento de comunicación y se emplean en el aula las tecnologías de la información y la comunicación en la medida que las circunstancias lo requieran.

En la puesta en marcha del proyecto diferenciamos dos momentos que atañe a la impartición de la asignatura; un primer tramo que afecta a las enseñanzas teóricas-EB- y un segundo tramo relativo a las enseñanzas prácticas de desarrollo -EPD-. En ambos se entrelaza el trabajo autónomo y el trabajo colaborativo tanto del profesorado como del alumnado.

3.1. TRAMO PRIMERO

En un primer momento en el transcurso de las enseñanzas básicas se exponen por parte del profesorado los contenidos de carácter dogmático y conceptual en las sesiones presenciales con un especial esfuerzo de síntesis atendiendo de forma específica sobre los aspectos centrales y nucleares tanto del ordenamiento jurídico como de las instituciones jurídicas objeto de estudio en la asignatura. En tales sesiones el profesorado responsable explica los rasgos más característicos del conjunto normativo que preside nuestro ordenamiento jurídico como las variadas instituciones que podemos encontrar diversificada a través de los diferentes poderes públicos y facilitan así al alumnado de forma significativa la búsqueda de tales cuestiones de interés, normativa e instituciones, reflejados en noticias de la actualidad de nuestro país.

Es oportuno que, en estas primeras sesiones explicativas de carácter teórico, el profesorado incorpore alguna noticia referida a alguna institución o norma básica que sirva de ejemplo al alumnado. En concreto, pudiera ser alguna noticia relativa al Gobierno de la nación y su actuación política o alguna otra referente a instituciones tan relevantes y cercanas como las Cortes Generales y el Tribunal Constitucional, por

ejemplo. Diariamente en toda la prensa escrita se publican una cantidad ingente de noticias que aluden a algún hecho político relevante como la aprobación de alguna norma gubernamental, así un Decreto o un Decreto Ley, como por ejemplo el que se aprobó durante la pandemia para decretar el estado de alarma. Igualmente es constante las menciones a actividades de instituciones tan conocidas como el Congreso de los Diputados o un Ministerio en concreto, e incluso como mencionábamos anteriormente el propio tribunal Constitucional.

Una vez expuestos los contenidos, es aconsejable que el alumnado profundice en ellos con un estudio autónomo y exhaustivo para asimilar de la manera más óptima la comprensión de los mismos y así sea más fácil proceder a la búsqueda de las noticias de actualidad que hagan referencia a las instituciones y normas aprehendidas.

Seleccionadas las noticias de mayor interés, el estudiante ha de resaltar en cada una de ellas, aquellas normas, instituciones o conceptos de relevancia jurídica que considere más destacadas para iniciar su análisis y comentario según los conocimientos adquiridos en las sesiones teóricas y posteriormente hayan sido correctamente asimilados mediante un estudio particular y de forma individualizada.

3.2. TRAMO SEGUNDO

En las sesiones prácticas correspondientes acorde con la sesión teórica ya impartida, se presentan por parte del alumnado una serie de titulares de noticias para su posterior debate con la coordinación del profesorado. Cada grupo de EPD suelen tener un máximo de 20 estudiante lo que permite un trabajo fluido y dinámico con participación prácticamente de todo el alumnado en cada sesión de práctica correspondientes. Las intervenciones de cada estudiante permiten el enriquecimiento conjunto y, por consiguiente, las aclaraciones de aquellas nociones o conceptos que por su complejidad requieran de una explicación más detenida y pormenorizada por parte del profesorado.

Una vez finalizada la sesión práctica, se da paso al inicio del trabajo colaborativo del alumnado con un seguimiento tutorizado por el profesorado implicado que les permite avanzar de forma progresiva y segura.

En primer lugar, se crean en cada grupo de EPD un subgrupo de trabajos con un máximo de 5 estudiantes aproxidamente y se les entrega una ficha de trabajo que les sirve de referencia para poder recoger los datos informativos que se le requieren y son resultado de su búsqueda. La creación de los subgrupos se realiza de forma voluntaria y libre por parte del alumnado, pues queda demostrado que una relación será más colaborativa si entre las personas que trabajan existe entre ellas un mismo nivel de simetría y se dividen el trabajo para lograr una meta en común[3].

En segundo lugar, se les entrega una ficha de trabajo en la que se recogen una relación de diferentes temas que se infiere de realidades y contextos sociales de gran interés para el alumnado. Para lograr que se asimilen de la mejor forma posible cada noción, cada norma, cada categoría, cada institución expuesta en las sesiones teóricas se ha optado, por ello, por la interacción de bloques temáticos acorde a las distintas realidades que son itinerantes en el campo de las Ciencias Sociales (inmigración, menores, mujeres, discapacidad…). (Ved tabla explicativa 1).

TABLA 1.

	MENORES	DISCA-PACIDAD	MAYORES	INMIGRANTES Y REFUGIADOS	MUJERES
NORMATIVA					
Estatal					
Autonómica					
Europea					
INSTITUCIONES CONSTITUCIONALES					
Legislativa					
administrativa					
Judicial					
Otros					

Fuente: elaboración propia.

[3] ZAÑARTU CORREA, L. (2007), Aprendizaje colaborativo: una nueva forma de Diálogo Interpersonal y en Red, Contexto Educativo. *Revista Digital de Educación y Nuevas Tecnologías* , núm. 28, año V .

El siguiente paso refiere a la elección por parte de cada subgrupo de uno de los temas propuestos, ya sea inmigración, discapacidad o cualquier otro de los designados en la ficha. Dependiendo del número de alumnos los bloques temáticos podrán ampliarse o reducirse de los inicialmente presentados. En el supuesto de tener que reducir o ampliar los temas, tal elección recae en la persona responsable de la docencia.

Cada subgrupo asume la preparación del tema elegido de forma completa, comenzando con la búsqueda de noticias de actualidad, como se llevó a cabo de forma individual, pero ahora centrado en el bloque temático elegido o asignado. Así, primero de manera individual y de forma similar a cómo se ha procedido en la primera sesión práctica que hacía referencia tanto a normas como a instituciones con carácter general, el alumnado busca y recopila información del colectivo escogido. Seguidamente se pone en común con el subgrupo al que pertenecen. La idea es plasmar no la noticia íntegra sino el enlace correspondiente para hacer uso de recursos de las nuevas tecnologías. Se ha comprobado que es más atrayente hacer uso de recursos que plasmar literalmente la noticia o titular de prensa

A modo de ejemplo, si un subgrupo determinado optara por el bloque temático de las personas con discapacidad, una vez se hayan impartido las sesiones de enseñanza básica relativas al ordenamiento jurídico y se hayan analizado todas las normas conociendo su denominación, su rango y posición, en especial la Constitución Española, podrá ir empezando a elaborar noticias de actualidad que hagan referencia al marco normativo relativo al tema en cuestión verificando si se han aprobado o está en proceso de debate alguna ley o es tema de interés por parte de las instituciones europeas,

La búsqueda de las noticias en prensa permite corroborar si su regulación es escasa, si se encuentra obsoleta al no estar contemplada en la agenda tanto de los agentes sociales como de los agentes políticos que conforman la sociedad española o, en cambio, si su regulación es prolífica, al aprobarse una ingente normativa, y si es parte de los proyectos inminentes de futuro para legislar por los operadores jurídicos correspondientes. También a través de las noticias de actualidad pueden perfilar si existen leyes estatales o autonómicas que lo regulen y realizar un

análisis del tratamiento normativo internacional y a su vez desde la perspectiva europea. En este punto les servirá de ayuda trabajar con el acceso a bases de datos.

De igual forma se procedería en lo referente a las diferentes instituciones de corte constitucional con relevancia legislativa, administrativa o incluso judicial. Es oportuno también trasladar aquellas instituciones que conforman nuestra organización constitucional y dedican especial atención a algunos de los colectivos expuestos y a su vez realizar una correcta ubicación en el entramado institucional de nuestro país, ya se trate de un órgano plenamente activo, consultivo o de otro carácter significativo.

Por otra parte, durante todas las sesiones de trabajo en grupo en las clases de enseñanza prácticas de desarrollo, el profesorado responsable va guiando las sesiones en todo momento y resolviendo las dudas, consultas o cuestiones que puedan ir surgiendo durante la búsqueda y localización de la información jurídica, que de forma previa han trabajado también de forma autónoma e individual.

Una vez se hayan impartido todas las sesiones básicas con todo el temario recogido en la Guía Docente y sus sesiones prácticas correspondientes, se habilitarán las últimas sesiones de enseñanza práctica para las exposiciones por parte de cada subgrupo de los diferentes temas escogidos previamente supervisadas por el profesorado responsable. De manera que en cada exposición cada subgrupo traslade al resto de sus compañeros los enlaces a noticias que le han reportado mayor interés por la dosis de aspectos jurídicos básicos que contienen cada una de ellas.

Finalmente, el alumnado tendrá en su ficha de trabajo una completa y valiosa información acerca del marco normativo regulador del grupo social vulnerable elegido, instituciones constitucionales relevantes de diferentes colectivos sociales como órganos administrativos más característicos que ejercen tanto una tarea de consulta, directiva o de participación ciudadana encontrando en todo ello la conexión de lo jurídico y lo social en colectivos de especial interés hacia su formación profesional.

4. RESULTADOS

El resultado de este proyecto depende en gran parte de la predisposición del alumnado, si bien al configurarse como actividad evaluable resulta más fácil que trabajen previamente y participen de forma proactiva. Los procesos de evaluación constituyen una herramienta metodológica para lograr los objetivos propuestos. En relación con tales procesos se valoran y son objeto de evaluación y puntuación tanto la asistencia a sesiones como la participación individual y grupal. El hecho de ser grupos de prácticas con un máximo de quince alumnos permite un conocimiento cercano del alumnado y dejar constancia de las diferentes participaciones. El profesorad responsable refleja en sus anotaciones el trabajo realizado por el alumnado desarrollado a lo largo de las diferentes sesiones y finalizado con la entrega de la ficha de trabajo. La calificación final es el resultado de un proceso de evaluación continua y formativa en el que se refleja de forma satisfactoria la evolución y madurez que ha ido adquiriendo el alumnado en sus conocimientos y argumentaciones.

Los estudiantes consiguen afianzar conocimientos teóricos y adquieren competencias prácticas que les servirán en su posterior desarrollo profesional.

Trasladamos diferentes competencias y habilidades adquiridas por parte del alumnado con la experiencia de innovación propuesta.

1. Capacidad de análisis y síntesis
2. Capacidad de practicar la expresión oral y escrita con la terminología jurídica básica adquirida
3. Comprender y conocer las principales instituciones jurídicas en su génesis y conjunto
    a. Conocer el marco legal
    b. Introducir al alumnado en el ámbito del Derecho Público con conocimiento del régimen jurídico de figuras e instituciones que lo componen
4. Participación activa del alumnado en el proceso de aprendizaje
    a. Aprendizaje autónomo
    b. Capacidad de localización de la información y su gestión

    c. Capacidad de transmitir información, problemas y soluciones
5. Adquirir la capacidad de trabajar en equipo
    a. Despierta el interés de mejora y creatividad
    b. Refuerza la gestión de la información
6. Adquirir visión completa del ordenamiento jurídico
7. Adoptar conciencia crítica en el análisis del ordenamiento jurídico y de las instituciones jurídicas
8. Integrar nuevos recursos que dinamicen la actividad docente
    a. Manejo de nuevas técnicas informáticas para el seguimiento de la asignatura
    b. Adquirir conocimientos complementarios sobre la sociedad a través de incentivar la lectura de prensa diaria.
9. Asimilar la conexión existente de realidades sociales con cuestiones jurídicas
    a. Normalizar el vínculo existente de lo jurídico en la sociedad
    b. Capacidad de reunir datos relevantes que les permite reflexionar sobre temas relevantes de índole social.
    c. Adquirir la capacidad de interrelacionar conceptos y hechos con relevancia jurídica
10. Aplicación práctica del Derecho

5. DISCUSIÓN

En términos generales la mayor parte de los objetivos formulados consiguen realizarse de forma satisfactoria a través de las diferentes acciones propuestas. Aun así, de forma particular hemos observado diferentes limitaciones de partida según estemos ante uno u otro objetivo, lo cual dificultaba en cierta medida el pleno logro de estos. El más significativo ha sido el deficiente interés por la lectura diaria en prensa por parte del alumnado e incluso accediendo al recurso a redes sociales. En los últimos cursos académicos observamos un desinterés total hacia noticias de actualidad relativas a cuestiones de orden normativo y orden institucional que en el supuesto de darse supondrían un gran beneficio para su formación académica.

Uno de los objetivos expuestos relativo a la participación activa del alumnado en el proceso de aprendizaje consigue un resultado plenamente grato, pues pese a la desmotivación con que se partía hacia la asignatura, las incorporaciones de recursos de innovación docente despiertan en el alumnado interés y entusiasmo por participar en nuevas experiencias que les reporte beneficio en su formación académica. Pero no podemos obviar que desde un principio son reacios a adentrarse en aspectos jurídicos por la dificultad y escasa aplicación práctica que tienen sobre ello. La evolución que se refleja del alumnado en tareas de búsqueda de información y su posterior gestión para luego proceder a exponerlas de forma oral ante el resto del alumnado es gratificante.

Otro de los objetivos con especial interés para su consecución es el referente a captar los elementos esenciales de cada institución, noción o categoría jurídica propuesta en el temario de la asignatura y así insertarlas en diferentes contextos sociales de interés para el alumnado de Ciencias Sociales. Las limitaciones para conseguir este objetivo nos lo encontramos de nuevo en la dificultad de entendimiento y comprensión por parte del alumnado de la implicación jurídica en cada realidad social, pero el trabajo constante y la explicación de las instituciones y categorías jurídicas con ejemplos ha ayudado a que el alumnado vea sentido práctico de lo aprehendido. La realidad que les rodea afianza este objetivo; no es lo mismo buscar en manuales que en la prensa diaria y aún más en contextos sociales que compete a su formación académica y profesional. En ciertas ocasiones, se ha observado que el alumnado ha preferido atenerse a la búsqueda de noticias de actualidad en las redes sociales, como twitter, instagram..., generando errores de comprensión sin poder distinguir si se refiere a noticias de nuestro país o de otros países latinoamericanos.

De igual forma la propuesta de adquirir una visión completa del ordenamiento jurídico sin fisuras comprendiendo la relación jerárquica entre las diferentes normas que la conforman partía de importantes limitaciones debido a su complejidad y gran abstracción pero el trabajo constante y reiterado con las noticias de prensa ha dinamizado su comprensión permitiendo al alumnado implicado adoptar una conciencia crítica en el

análisis tanto del ordenamiento jurídico como de las instituciones jurídicas

Es obvio que el hecho de incorporar nuevas técnicas informáticas y recursos innovadores no genera dificultad ni impedimento alguno por parte del alumnado, pues las nuevas generaciones de estudiantes son proclives a las TICs. De ahí que las diferentes propuestas para lograr el objetivo de una actividad docente dinamizadora no han supuesto limitación alguna, lográndose de una forma completa.

Por otra parte, el fomento del trabajo colaborativo permite afianzar los conocimientos adquiridos interrelacionando con cuestiones prácticas afines al ámbito social. La creatividad y la motivación lograda han demostrado que no solo basta con un aprendizaje autónomo siendo enriquecedor la apuesta colaborativa por parte de todo el alumnado.

Finalmente se observa un enriquecimiento de la terminología empleada por parte del alumnado, en especial en las exposiciones orales finales que reflejan la madurez de los conocimientos adquiridos.

6. CONCLUSIONES

La alta dosis de complejidad de la disciplina jurídica que se toma como referente para el proyecto, impartida en titulaciones con perfil no jurídico de la Facultad de Ciencias Sociales, no ha impedido que el modelo que se presenta inspirado en una metodología activa y colaborativa logre una plena aceptación y consolidación por parte del alumnado.

El modelo de innovación docente dinamiza el proceso de aprendizaje exteriorizando la proyección social del ordenamiento jurídico y las categorías e instituciones jurídicos, en especial las administrativas, a través de noticias de actualidad. La búsqueda de titulares de prensa que refieran tanto a normativa básica como a las instituciones fundamentales que ordenan la organización estatal ha sido determinante para una posterior conexión con grupos sociales vulnerables de gran interés para el alumnado de Ciencias Sociales que siempre se ha caracterizado por su implicación y especial sensibilidad hacia cuestiones relacionadas con tales colectivos. Tal hecho ha permitido que el reto de contextualizar la

enseñanza de conceptos e instituciones jurídico sobre realidades sociales se haya conseguido satisfactoriamente con la máxima participación y disponibilidad por parte del alumnado.

Todo ello ha permitido que los estudiantes participen en la creación de conocimiento y contenidos de las actividades prácticas en cuestiones jurídicas fundamentales para su formación académica y profesional.

Del resultado de evaluación de este proyecto se constata una respuesta favorable por parte del alumnado, al sentirse como auténticos protagonistas del trabajo y conocer las diferentes herramientas e instrumentos jurídicos en una materia que consideraban ajena a sus objetivos profesionales y que con este método de enseñanza adquiere un valor añadido al volcarlos en realidades sociales que de forma transversal están presentes durante todo su aprendizaje académico.

Estas experiencias alimentan la inquietud de nuestros estudiantes por encajar en su futuro los aspectos jurídicos de interés necesarios para el desarrollo profesional y por ello, al trasladar tales aspectos en experiencias reales se justifica el esfuerzo que vienen desarrollando con los contenidos teóricos que manejan. Con la incorporación de esta nueva actividad de búsqueda de información en titulares de prensa se estimula la participación activa para que puedan estar motivados y sobre todo, ilusionados con la formación que reciben desde la perspectiva jurídica diseñadas con actuaciones dinámicas y que conllevan una visión real y práctica de la actividad pública.

Pese a que el aprendizaje de aspectos y cuestiones jurídicas siempre ha supuesto un gran esfuerzo en la trayectoria académica del alumnado de Ciencias Sociales, el logro de objetivos tan reseñables como la capacidad de trabajo en equipo, la comprensión de las principales instituciones jurídicas, la visión completa adquirida del ordenamiento jurídico que les permita adoptar una conciencia crítica en su análisis y la percepción de la aplicación práctica del derecho, es razón suficiente para seguir apostando por la mejora en la innovación y la calidad de la docencia universitaria. La aproximación de cuestiones jurídicas públicas a la realidad social a través de noticias y titulares de prensa es una buena muestra de ello.

7. REFERENCIAS

Álvarez, F., Rodríguez-Pérez, J.R., Sanz-Ablanedo, E., y Fernández-Martínez M.(2008). Aprender enseñando: Elaboración de materiales didáctico que facilitan el aprendizaje autónomo. *Formación Universitaria*, 1 (6), 19-28.

Barkley, E., Cross, P y Howell, C. (2007) *Técnicas de aprendizaje colaborativo*. Madrid: Morata.

Gázquez Linares, José Jesús et al (2020) *Innovación Docente e Investigación en Ciencias Sociales, Económicas y Jurídicas. Avanzando en el proceso de enseñanza-aprendizaje,* Madrid, Dykinson

García, V. A., Villaverde, V. A., Benito, V. D., & Muñoz, R. C. (2020). Aprendizaje basado en proyectos y estrategias de evaluación formativas: Percepción de los estudiantes universitarios. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 13 (1), 93-110.

Zañartu Correa, L. (2007), Aprendizaje colaborativo: una nueva forma de Diálogo Interpersonal y en Red, Contexto Educativo. *Revista Digital de Educación y Nuevas Tecnologías*, núm. 28, año V

JUEGO DE ROLES Y FORO PRESENCIAL: TRAS LA ARQUITECTURA DEL APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO

LUIS ROBLEDO DÍAZ
Universidad de Valencia

1. INTRODUCCIÓN

Dentro de las llamadas metodologías activas en la enseñanza, el aprendizaje significativo ha devenido paradigma de lo que debe ser enseñar. Esta manera .de trasmitir conocimiento me recuerda a Michel De Montagne (2003), quien exaltaba en su carta a la Condesa de Gurson a "que el maestro no se limitara a preguntar al discípulo las palabras de la lección, sino más bien el sentido y la sustancia" (p.292) en un alegato en el que también advertía, citando a Cicerón, sobre el perjuicio que a veces suponía una sagrada autoridad del que enseña.

Sin embargo, la idea de libertad, arquetipo de la Ilustración, no termina de cuajar en el ámbito de la escuela, donde ortodoxia y dogma de enraizadas estructuras de poder actúan con aparente idealismo para conseguir sujetos adaptativos y congruentes con las estructuras ancoradas en el sistema social dominante. Sujetos pensantes sí, pero dentro del patrón hegemónico de ideología. Y es que el proyecto de la ilustración, tal como lo definiera Kant (1784), parece estar inconcluso en su idea de "liberación del hombre de su culpable incapacidad" o "servirse de su inteligencia sin la necesidad del otros" (p.25).

La pauta formativa paternalista, tras la cual se esconde un funcionalismo arcaico con visos escolásticos de roles estrictos en pro del equilibrio y el éxito del sistema educativo, estalla frente a la necesidad de crear sujetos alejados de automatismos pasivos, por un lado, y acercarnos a formas diversas y dinámicas de entender el conocimiento y el aprendizaje,

por otro. Es ciertamente la idea de lo heterogéneo y lo dinámico lo que impregna el adjetivo de "activo" y "significativo" de las metodologías docentes cuyo enfoque se centra más en la interacción entre las personas que participan en el proceso de enseñanza aprendizaje que en los roles que cada cual debería cumplir.

2. EL APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO

Los modelos pedagógicos basados en el aprendizaje significativo han demostrado ser altamente efectivos nos sólo en la fijación de conceptos sino además en el desarrollo de competencias y habilidades donde dichos conceptos terminan convirtiéndose en herramientas de comprensión y resolución de problemas. El tan ansiado objetivo docente de desgajarse de los recursos memorísticos, repetitivos y sin conexión práctica con el "ecosistema" fuera de la academia, toma, desde estas metodologías, un carácter real de posibilidad. En efecto, el apartar la categoría abstracta del centro del aprendizaje y convertirla en artefacto instrumental ineludible, pero secundario de la enseñanza, estimula el anclaje de una idea inicialmente vaga e impersonal en una condición de sentido para el sistema de significación del educando.

El aprendizaje significativo, que en su día fue planteado por Ausubel (Rodríguez, 2011) no viene más que a dar un prisma moderno a ideas ya presentes en la escuela socrática o incluso, en la noción estoica de la *katalepsis*. El contexto en el que se desarrolla esta teoría refleja los gritos de ruptura con los paradigmas hasta entonces dominantes como fueron el conductismo en la psicología o el funcionalismo en la sociología. Desde el interaccionismo simbólico de George Mead y Herbert Blumer, y el modelo dramatúrgico de Erving Goffman hasta la teoría de las representaciones sociales de Serge Moscovici pasando por la fenomenología de Alfred Schutz, entre otros, es posible reconocer una pluralidad de constructos teóricos y metodológicos cuyo denominador común fue el poner énfasis en una realidad construida desde significantes y significados en y a través de los procesos de interacción social. Un "espíritu" que no deja de ser heredero de las revoluciones antiescolásticas de la Ilustración y antipositivistas de las escuelas neokantianas en general y

weberianas en particular. Esta propuesta, además, se ha vinculado con las teorías de Piaget, los "constructos personales" de George Kelly, el desarrollo cognitivo y su relación con los procesos sociales de Lev Vygotsky, los "modelos mentales" de Johnson-Laird y la visión humanista de Joseph Novak (Moreira, 1997)

El modelo de aprendizaje significativo ha sido ampliamente tratado en la literatura. De hecho, existe una entrada en Wikipedia[4] y una web[5] con versiones en múltiples idiomas y con una exquisita y detalla explicación de sus axiomas, así como variados ejemplos de su aplicación. No es objetivo de este escrito repetir lo tan profusamente descrito en dichos espacios. Los conceptos ahí definidos los utilizaremos más adelante en la explicación de la propuesta docente de este trabajo. Sin embargo, me gustaría exponer una serie de reflexiones resultado de las lecturas realizadas para dar consistencia a este proyecto:

1. Si lo que aprendemos no es más que conocimiento – poco importa si es te de sentido común, mítico o sistematizado a través de la teoría – y este no puede expresarse si no a través del lenguaje, son los sistemas lingüísticos las herramientas primarias del aprendizaje. Enunciaba Berkley (1710) que el lenguaje no sólo tiene como fin la comunicación de ideas, sino además motivar pasión, inducir a un acto determinado y disuadir de la realización de este. La experiencia indica que, ante la lectura, por ejemplo, de una poesía, podemos sentir como se despiertan en nosotros sentimientos de amor, odio o tristeza, sin que medien ideas entre ellas.
   Por otro lado, y partiendo de la hipótesis de que nuestra mente es un papel en blanco, John Locke (1690) se oponía a la concepción cartesiana de la existencia de las ideas innatas[6]. La

[4] Ver https://es.wikipedia.org/wiki/Aprendizaje_significativo.

[5] Ver https://www.aprendizajesignificativo.com/.

[6] Leibniz (1704), en su *Nuevo tratado sobre el entendimiento humano*, se opondría a su vez a la idea – que ya encontramos en Aristóteles – del alma en sí y por sí absolutamente vacía como en un papel en el cual no se ha escrito nada. "(...) el alma contiene originariamente las razones iniciales de diferentes conceptos y doctrinas, que sólo con ocasión de los objetos exteriores se despiertan en ella (...)" (p. 22)

pregunta que sigue es obvia: ¿cómo se llena, entonces nuestra mente? Su respuesta fue axiomática: de la experiencia. Los modos en que ésta funda nuestro conocimiento pueden ser a través de dos procesos: la que nos llega a través de los sentidos o sensaciones, y la percepción de las operaciones de la mente dentro de nosotros o reflexión. Ambos procesos conforman nuestras ideas de las cosas y estas ideas son comunicadas a través del lenguaje, que es su principal fin. La mente tiene la facultad para representar las cosas y los sujetos son portadores de una voluntad libre para determinarlas.

2. Más allá de la especulación filosófica que se esconde detrás de estos planteamientos, lo cierto es que tanto estos como los estudios más actuales de la neurociencia coinciden en tomar la experiencia como el elemento no único, pero sí fundamental de apropiación del conocimiento. Sin embargo, quizás lo más revelador es la diversidad de los tipos de conocimiento. Algo obvio, que no obstante se pasa por alto en la práctica de la enseñanza: si hay varios tipos de conocimiento, necesariamente debe haber tipos diversos de aprendizaje (Salas, 2008). Dicho de otro modo, a cada conocimiento le corresponde un método específico que se revela como el más eficaz para que dicho conocimiento sea aprehendido por el cerebro. (Coloma y Rivero, 2015).

   Es por ello por lo que desde el aprendizaje significativo no se reniega de la clase magistral. El profesor carismático que es capaz con su oratoria de enmudecer el aula y conseguir solo con su palabra una escucha activa, no deja de ser una habilidad docente válida y de cierta manera envidiable. El hecho de generar una emoción es lo que hace significativo aquello que se quiere enseñar: un juego – por muy imbuido que esté dentro de las modas de la gamificación en el aula – si se torna aburrido y no despierta emociones en la persona que en él participa es tan o más ineficaz que el dogma tradicional de enseñante-aprendiz.

3. El acto de aprender significativamente hace referencia al proceso mediante el cual quien aprende atrapa el nuevo conocimiento dentro su sistema cognitivo. El proceso de "anclaje" del nuevo conocimiento no se da forma aleatoria o caóticas, sino que entra en un sistema previamente ordenado y jerarquizado. Es por ello por lo que se habla de contenidos que se relacionan "de forma no arbitraria y sustancial" (Rodríguez, 2011, p. 32). En este proceso ocurren al menos tres cosas. El primero es el acto de dar significado a esta nueva información a partir de los referentes que el sujeto ya tiene, digamos a sus sistemas previos de representación de la realidad; segundo, este nuevo conocimiento modifica el sentido y significado de dicha estructura representacional, es decir, el conocimiento previo también sufre una modificación en cuanto a su significado; y tercero, todo ello hace posible una modificación de la conducta del sujeto que aprende.
4. Movilizar la imaginación ha de ser la premisa y el resultado. Y esta activación solo se consigue deconstruyendo las estructuras rígidas de los entornos institucionalizados de aprendizajes. Estructuras que hacen referencia tanto al sistema curricular y guías docentes como a las estructuras arquitectónicas. El diseño de una nueva metodología tiene, por tanto, que adecuar la distribución espacial de los elementos físicos y humanos a la nueva forma de construir el conocimiento.
5. Convertir a los y las estudiantes en agentes activos del aprendizaje no sería posible si el trabajo se hiciera de manera individual. En el proceso constructivo del conocimiento el grupo es la unidad necesaria para que ese conocimiento se convierta en significativo. Sin sublimar la individualidad en la colectividad, la idea de colaboración apunta, precisamente, hacia el aporte que cada cual otorga al producto final, sin que cada capacidad o habilidad individual tenga más valor que el resto. En esto es lo que debe basarse el aprendizaje colaborativo.

6. Si la enseñanza, en su ámbito institucional-reglado es un mecanismo básico de socialización este debe, necesariamente, basarse en convertir conceptos inicialmente ajenos al individuo en elementos significativos. Anteriormente hacíamos referencia al proceso de anclaje en un sistema que a priori se entiende que tiene un orden específico determinado por la biografía del quien aprende tanto en su ámbito experiencial más cotidiano o informal como dentro de los sistemas que la sociedad ha institucionalizado como redes de socialización. Ahora bien, ¿Cuáles son estos conocimientos previos? ¿Cómo reconocer el barniz de significatividad dentro de todo el universo ideológico de quien aprende? ¿Cómo adherimos o emparejamos aquello que es significativo para el individuo y aquello nuevo que pretendemos que también lo sea? Es aquí donde entran en juego los subsumidores.

2.1. Subsumidores: el anclaje

Los subsumidores se definen como "conocimientos específicamente relevantes (…) preexistentes en la estructura cognitiva" (Moreira, 1997, p. 2). La conversión de información abstracta en conocimiento concreto es una de las características esenciales del aprendizaje significativo. La información recibida atraviesa por un proceso de selección, aceptando unas y descartando otras en función de la utilidad, practicidad y manejabilidad de la misma. Los elementos elegidos son a su vez sacados del contexto del que han sido tomados, otorgándoles así una autonomía en su sentido y significado en relación con su naturaleza primigenia. Tras la selección y descontextualización, se reorganizan dentro de dicho sistema cognitivo preexistente.

El aprendizaje no estará completo hasta que el nuevo elemento constituido no se incorpore al sistema de pensamiento preexistente. El apotegma emergido en este proceso se fusiona con la totalidad orgánica cognitiva haciendo lo inicialmente extraño, en un objeto familiar y concordante con la red categorial de interpretación de la realidad ya establecido, al que a su vez modifica y corrige.

De lo anterior se desprenden dos cuestiones esenciales que sirven para comprender la función del anclaje. Por una parte, el incorporar dentro del sistema categorial y de significación ya conocido, al nuevo objeto, hecho o evento de aprendizaje. Por otro lado, hacer útil lo aprendido dentro de este mismo marco de interacción a través de su proceso de instrumentalización.

En resumen, el proceso de anclaje permite comprender la forma sobre la cual se le otorga un significado específico al nuevo conocimiento, así como la manera en que clasifica e integra lo extraño en un elemento perceptible y familiar. De esta manera se explica el cómo el individuo hace inteligible esta nueva realidad de tal manera que le resulte funcional dentro de su marco de su vida cotidiana.

3. JUEGO DE ROLES Y FORO GRUPAL. CASO PRÁCTICO DE APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO

En 1990, cuando cursaba la asignatura de Filosofía de la Licenciatura en Sociología en la Universidad de La Habana la profesora, María del Pilar Díaz, nos propuso un juego: dividió el subgrupo en tres y asignó a cada uno un filósofo – Holbach, Feuerbach y Hegel –. Cada grupo debía asumir su papel y defender su sistema frente al resto. En un ejercicio docente posterior, en este caso sobre el concepto de Ideología, introdujo el grupo de "conciencia crítica" en clara alusión a las tradiciones kantianas, hegelianas y marxistas. La profundidad del debate y la motivación generada aún resuenan en mi mente. Llegamos a decidir desarrollar la práctica fuera del horario docente, para que el rígido horario de clases no nos limitara y pudiéramos estar hasta el cansancio. Y así fue: entre cuatro y cinco horas dentro del aula. Y aún fuera de ella continuábamos debatiendo, haciéndonos preguntas, apuntalando un argumento, en definitiva, aprendiendo más allá de marco de la clase misma.

De aquí es de donde me surge la idea de combinar ambos modelos para desarrollar esta práctica y en mi etapa como profesor.

3.1. Objetivos

Tras la necesidad docente de conseguir que los estudiantes aprendan paradigmas contrapuestos entre sí, se plantea el desarrollo de un juego de roles en forma de foro presencial en el que se defienda uno modelo específico frente a otro.

Este método busca integrar dos competencias. La primera, la resolución de problemas y la segunda, el trabajo en equipo. En el primer caso se espera que los estudiantes desarrollen la habilidad de responder a problemas planteados sin conocerlos con anterioridad y que para ello utilicen los medios técnicos de búsqueda de información. En el segundo, potenciar las habilidades de cada uno como valor positivo dentro del grupo.

3.2. Metodología

El juego de roles es una de las metodologías docentes más conocidas y con abundante referencia en la bibliografía (Álvarez, 2020; Cobos, y Valdivia, 2000; Espaliú, 2017; Gaete-Quezada, 2011; Moreno, 2018; Sosa, 2017). Consiste en hacer que los y las estudiantes adopten un personaje y actúen como tal en una situación imaginada como si esta fuera real. En muchos casos, esta simulación de una realidad busca crear situaciones que en la práctica cotidiana o profesional pueden darse de manera similar. Se trata de conseguir que quienes participen en ella sean capaces de observar y observarse de modo consiente con el fin de evaluar la situación.

Para el caso que proponemos, este último objetivo no se establece como prioritario. Las personas participantes jugaran un rol para aprender una serie de conceptos, pero no se busca que evalúen su conducta. La elección de esta metodología nos permite, sin embargo, desarrollar la práctica con serie de pautas y normas prestablecidas, pero sin un guion predeterminado.

El foro presencial está menos desarrollado (Lira, 2010) si lo comparamos con el juego de roles. Su valor no radica tanto en el qué, sino en el cómo se organiza el debate. Esencialmente, se busca simular la plaza de la antigua Roma donde se hacían negocios o juicios populares. La

existencia de un tribunal, aunque no con el objetivo de "impartir justicia", hace de esta metodología una herramienta interesante para los fines de la práctica.

La metodología que seguimos es la de combinar ambos instrumentos decentes. Por un lado, quienes participan asumirán un rol determinado según los objetivos docentes que se establezcan y, por otro, estos roles se asumirán de manera grupal y se actuará como en una plaza pública en la que se deberán defender una serie de propuestas partiendo de los axiomas constitutivos del paradigma de cuyo rol se juega. Esto se hará frente a un público (resto de participantes) y frente a un "tribunal" (conciencia crítica"). Se hará, asimismo, en un proceso de interacción constante con los miembros del grupo y, sobre todo, con el resto de participantes.

3.3. Sistema de categoría previas. Los subsumidores

Ya hemos visto como concepto clave del aprendizaje significativo la necesidad de que los nuevos conocimientos se anclen en un sistema previo ya estructurado en torno a lo que se da en llamar subsumidores. En esta técnica docentes, ¿cuáles sería este sistema de categoría previas? En el enfoque sobre el cual venimos trabajando son observables cuatro grupos:

En primer lugar, los que forman parte del sistema de experiencias individual del estudiante y que ha adquirido fuera del sistema educativo. Tal es el caso de la familia que como unidad básica de socialización será un elemento clave en su imagen del mundo y en la manera en la que está organizado su sistema representacional de la realidad. Es también un espacio sobre el cual se construyen competencias emocionales y constituye un principio referencial en la carga afectivo-emocional y moral que afectará ineludiblemente en los modos de aprender y en el "qué se aprende". Es aquí donde está el germen que luego explica el porqué existen temas visibles e invisibles para los y las estudiantes y las razone por las cuales incluso determinados temas pueden ser a priori inmediatamente motivadores o rechazables sin que exista un argumento racional detrás. También lo son sus grupos de referencia, los medios de comunicación masiva y un dispositivo medular en la generación actual: las redes sociales. La característica peculiar de este conocimiento es que el

profesorado no tiene control sobre ello, es decir, para el docente, es muy difícil saber cuáles son estos conocimientos previos. En el aula, estos normalmente se manifiestan en "la anécdota" que inevitable y reiteradamente aparece para dar validez y fiabilidad a un argumento.

El segundo es el sistema educativo reglado, pero externo al universitario. Este tampoco es controlable por el profesor, pero supone la base académica sobre la cual se sustenta el estudiante sobre todo si es de primer año. El aprendizaje por desarrollar será cualitativamente mayor en la medida en la que el sistema conceptual de la disciplina esté más desarrollado en los niveles previos al universitario. Este conocimiento es fácil de detectar utilizando mecanismos clásicos de evaluación.

El tercero es el sistema curricular de la carrea universitaria de la cual se trate. Este elemento cobra sentido cuando el alumno está en los años intermedios y finales de la carrera. En este caso se puede dar el muy habitual caso de la repetición del mismo contenido lo que suele crear situaciones de hastío y apatía en el estudiante. Sin embargo, ello puede convertirse en una ventaja si ese conocimiento ya anclado en el sistema cognoscitivo de los estudiantes se le da un enfoque totalmente distinto.

El cuarto, es la asignatura misma. En este caso el profesor tiene un dominio total sobre la manera en la que quiere ordenar estos conocimientos previos. Si, como es el caso, la práctica se desarrolla a finales del curso, toda la materia puede estar diseñada de tal manera que, cuando esta se desarrolle, los elementos necesarios para darle significatividad al concepto clave que se quiere fijar toda la materia se revele con un sentido para el estudiante.

3.4. Un caso práctico en la asignatura de Estado del Bienestar

La práctica consiste en dividir el grupo en cuatro subgrupos. Tres de ellos adoptaran un modelo o paradigma sobre un tema determinado y que tengan puntos comunes y diferentes entre sí. Un cuarto equipo, al que le llamamos "conciencia crítica", será el encargado de establecer las normas de debate, elaborar los problemas a defender y vigilar que ninguno salga del rol que le ha sido asignado. En el caso práctico que nos ocupa, se trabajan los tres modelos de Estado del Bienestar definidos

por Esping-Andersen (1993): socialdemócrata, conservador y liberal. Cada grupo deberá adoptar uno del os tres modelos y defender frente al resto que el suyo es el mejor para la España actual y rebatir los argumentos del resto.

Siguiendo el criterio de importancia de los conocimientos previos explicado anteriormente, tomamos en cuenta varias circunstancias:

- La práctica la he desarrollado con estudiantes del Doble Grado de Derecho y Ciencias Políticas de la Facultad de Derecho en la Universidad de Valencia. En tanto son nacidos en Europa y el hecho de que toda su experiencia vital haya transcurrido en este espacio, ellos mismos son el resultado de las políticas que han formado parte del modelo de Estado del Bienestar. Los son, además, en un momento en el cual dichas políticas están asentadas y al mismo tiempo se recrudece el debate de su sostenibilidad y su posible crisis. Viven además en España, donde el modelo es tardío en relación con otros países y de hecho cuesta "encajarlo" en los de los modelos tipos que Andersen estableció.
- El currículo docente del doble grado incluye asignaturas donde directa o indirectamente se enseñan temas relacionados con la temática. Tal es el caso de Economía Política, Fundamentos de Ciencia Política y de la Administración, Estructura Social y Sociología General, Historia del Pensamiento Político, Economía del sector público y Políticas Públicas Sectoriales entre otras. Es importante tener en consideración los contenidos ya tratados en estas asignaturas o se puede correr el riesgo de repetir contenido con la consecuente actitud de cansancio de los estudiantes. Cabe recordar que es esta una de las críticas que más señalan los estudiantes a la hora de evaluar el contenido curricular.
- La asignatura ha sido diseñada dándole peso a los antecedentes y orígenes del Estado del Bienestar. Cada clase se dedica a un hito histórico específico con énfasis en aquellos que menciona Esping-Andersen en su libro. Como ejemplo: Las Leyes Inglesas de Pobres, Propuestas sociales de Bismarck en Alemania,

las Colonias Agrícolas en los Países Bajos, los Talleres nacionales y las Sociedades Mutualistas en Francia, las Congregazioni di carità en Italia, República Alemana de Weimar, las encíclicas Rerum Novarum y Qaudragesimo Anno entre otros. De esta manera la lectura del libro resulta más inteligible y los aspectos característicos de estos hitos se convierten en subsumidores.

Para la preparación, los estudiantes deberán tener como mínimo dos sesiones de tutorías. En la primera de ellas se le explica el desarrollo de la práctica, las características básicas de su modelo y se le indicará una serie lecturas que le sirvan de base para enfrentarse a los problemas. En el segundo se aclaran dudas y se afianzan las líneas centrales de cada uno de los modelos. Para el caso del cuarto grupo, se revisa los problemas que se plantean.

El número adecuado está en una horquilla de entre 20 y 30 estudiantes (no menos de 5 y no más de 8 por grupo). Si no fuera posible crear grupos homogéneos en cuanto a cantidad, es mejor dejar el grupo Conciencia Crítica como el más pequeño. Para la evaluación tomo en cuenta la asistencia a tutoría 1 punto; asistencia al seminario 3 puntos; participación activa en el seminario 6 puntos. Este último indicador es el más complejo de medir.

La duración óptima de la práctica es de tres sesiones de una hora y media cada una. Dado que el objetivo es que el grupo conciencia crítica establezca las normas, como profesor solo doy una serie de pautas básicas. Estas consisten en que cada grupo tenga, al inicio, un tiempo dedicado a un alegato inicial donde argumente porqué su modelo es el más adecuado y el resto no los es. A partir de aquí el grupo conciencia crítica deberá plantear una serie de temas (no más de tres) en forma de problemas que cada grupo deberá resolver y luego exponer, siempre sin salirse del rol. En la última sesión se deberá hacer un alegato final y el grupo conciencia crítica deberá hacer un resumen a modo de evaluación de los temas tratados. En ningún caso se evalúa el desempeño de los participantes, ni a nivel grupal ni a nivel individual.

Dado que insisto en el trabajo colaborativo, la no competitividad y la no necesidad de que "todos hablen", me fijo en que, frente al problema, todos estén trabajando ya sea buscando información, debatiendo o poniendo en común la idea que luego se quiera trasmitir. No hago énfasis en los contenidos porque una de las cosas que les pido es que "se arriesguen" y no tengan temor a equivocarse. En ese caso, se corrige, aclara y se dan matices, pero no se penaliza. De esta manera, "todos/as aprendemos", incluido el profesor o la profesora.

4. CONCLUSIONES

Durante los últimos seis años he tenido la suerte de poder compartir con estudiantes del Doble Grado en Derecho y Ciencias Políticas y de la Administración Pública de la Universidad de Valencia. Con ellas y ellos he organizado esta práctica y he podido ir puliendo y adaptando sus contenidos y estructura para conseguir una mayor efectividad en el aprendizaje. La implicación que los y las estudiantes han tenido ha sido crucial para conseguir el objetivo y ha sido, al mismo tiempo, premisa y resultado, de esa significatividad que buscábamos en el proceso de aprendizaje. La motivación que siempre genera este ejercicio es, en definitiva, el indicador más veraz y fiable de su efectividad como método docente dentro del modelo pedagógico que venimos tratando: el aprendizaje significativo.

Cabe recordar que, como profesores, pasan por delante de nosotros varias generaciones, y esto ocurre tan deprisa como de forma imperceptible y ello nos impide reaccionar de manera eficaz ante las cambiantes necesidades de cada una de ellas. Este ejercicio facilita romper con esta debilidad y uno de los mensajes más eficaces es decirles “os entrego el aula”. De inmediato se percibe un empoderamiento que le da más sentido al trabajo propuesto y sobre todo organizado acorde a sus necesidades. De cierta manera, este ejercicio consigue canalizar dudas, deseos, opiniones, incluso miedos e inseguridades que van más allá del objetivo explícito de la práctica.

5. REFERENCIAS

Álvarez, H. (2020). Promoviendo aprendizajes significativos en la enseñanza universitaria de la Historia a través de un juego de roles. Estudios Pedagógicos, XLVI(2), 97-121.

Berkeley, G. (1710). Principios del conocimiento humano. RBA Coleccionables, S.A. 2002.

Cobos, G., y Valdivia, S. M. (2000). Juego de roles. Colección Materiales de Apoyo a la Docencia #1. Pontificia Universidad Católica del Perú.

Coloma, C., y Rivero, C. (2015). El cerebro, las emociones y el aprendizaje en adolescentes universitarios. En Pease, M. A., Figallo, F., y Ysla, L. (Eds.). Cognición, neurociencia y aprendizaje. El adolescente en la educación superior. Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú.

De Montagne, M. (2003). Ensayos. Libro I. RBA Coleccionables, S.A.

Espaliú, C. (2017). La aplicación del juego de roles a la enseñanza del derecho de la Unión Europea. Revista de educación y derecho. (15). http://dx.doi.org/10.1344/REYD2017.15.20947.

Esping-Andersen, G. (1993). Los tres mundos del Estado del bienestar, Alfons el Magnànim.

Gaete-Quezada, R. (2011). El juego de roles como estrategia de evaluación de aprendizajes universitarios. Educ.Educ. 14(2).

Kant, E. (1784). ¿Qué es la ilustración? En Filosofía de la Historia. Fondo de cultura económica. 1992.

Leibniz, G. (1704). Nuevo tratado sobre el entendimiento humano. RBA Coleccionables, S.A. 2002.

Lira, R. I. (2010). Las metodologías activas y el foro presencial: su contribución al desarrollo del pensamiento crítico. Actualidades Investigativas en Educación. 10(1), 1-18.

Locke, J. (1690). Ensayo sobre el entendimiento humano. RBA Coleccionables, S.A. 2002.

Moreira, M. A. (1997). Aprendizaje significativo: Un concepto subyacente. En Moreira, M.A., Caballero, M.C. y Rodríguez, M.L. (orgs.) (1997). Actas del Encuentro Internacional sobre el Aprendizaje Significativo.

Moreno, M. C. (2018). Compendio para la Enseñanza de la Interculturalidad y la Negociación a través del Juego de Roles. Revista Academia & Virtualidad. 11(1).

Rodríguez, M. (2011). La teoría del aprendizaje significativo: una revisión aplicable a la escuela actual. Revista Electrònica d'Investigació i Innovació Educativa i Socioeducativa. 3(1), 29-50.

Salas, R. (2008). Estilos de aprendizaje a la luz de la neurociencia. Cooperativa editorial Magisterio.

Sosa, E. (2017). Aprendizaje colaborativo mediante estudio de caso y juego de roles en el curso análisis de las finanzas de la escuela de administración de negocios en la universidad de Costa Rica. Tec Empresarial, 11(2), 41-53.

CAPÍTULO 9

ACERCAR LOS ESTUDIOS AFRICANOS AL ALUMNADO UNIVERSITARIO: EL DEBATE Y LA SIMULACIÓN COMO ESTRATEGIAS DOCENTES

JARA CUADRADO BOLAÑOS*
Universidad Autónoma de Madrid

1. INTRODUCCIÓN

Los temas relacionados con África ocupan cada vez más espacio en diferentes foros, como los medios de comunicación, los encuentros económicos y empresariales, o la agenda política. También desde la academia ha crecido el interés por el continente. África recibe cada vez más atención desde las distintas esferas del mundo académico de nuestro país, lo cual ha hecho que aumente la oferta docente y de otras actividades sobre esta región del mundo.

Fueron grupos pioneros, como los formados por investigadores de Universidades de Madrid o Barcelona los que crearon espacios para la investigación sobre África (Tomàs y Farré, 2009). Ahora, como centros de referencia, han visto cómo nuevos proyectos que tienen el continente como foco han ido desarrollándose en otras partes de la geografía española. El desarrollo de cada vez más especialistas sobre los estudios africanos ha permitido que las vías y herramientas para formarse y acercarse al continente sean amplias y diversas, desde diferentes disciplinas.

A pesar de que las opciones presentes hoy en día para conocer las realidades africanas desde la Universidad son amplias, existe aún un largo camino por recorrer, en el que el sistema universitario español (Santana y Ordóñez, 2007; Kabunda, 2019) podría tomar de ejemplo la ruta emprendida por los centros de otros países europeos, como Portugal, Reino Unido, Francia o Alemania, donde los estudios africanos forman parte

de los planes y programas docentes y de formación desde hace tiempo, contando, además, con investigadores/as y docentes procedentes del continente.

Conviene recordar por qué es importante y necesario que en España se fomente la formación en estudios africanos, que se amplíe nuestro conocimiento sobre el continente y que las generaciones futuras puedan tener más facilidades para profundizar sobre África. El continente se posiciona como un actor emergente en el escenario internacional, experimentando un desarrollo significativo en múltiples campos, como la cultura, la economía y el comercio, el turismo, las energías renovables o los movimientos sociales. La mejor posición de África en las redes de intercambios internacionales, ante un escenario de transformación fugaz, ha hecho que forme parte de las dinámicas sociales, económicas, culturales, políticas y securitarias del siglo XXI. Pero África es también escenario de nuestro pasado y de nuestra historia común, con quien mantenemos lazos geográficos e históricos. Por ello, desde España deben reforzarse las relaciones con países y sociedades africanas, y la academia es una gran plataforma para afianzar tales vínculos.

El avance que se ha dado en el terreno de la investigación, donde, aunque aún deficitario, el espacio dedicado a temas africanos empieza a ganar voz y diversidad, debería reflejarse también en el campo docente. Existe una necesidad por integrar y acercar las investigaciones sobre el continente y sus realidades históricas, socioeconómicas y culturales a un alumnado cada vez más interesados por traspasar los márgenes del conocimiento eurocéntrico. Es por ello por lo que, con esta propuesta, se plantea un modelo de docencia aplicado a una etapa muy significativa de la historia de África como ejemplo para subrayar la relevancia de ampliar el conocimiento sobre el continente en las Universidades españolas. A través de este ejemplo, se busca también hacer partícipe a los alumnos sobre las dinámicas que construyen la Historia, por un lado, así como sobre la realidad de los discursos hegemónicos, por otro, y donde la enseñanza universitaria es una de las principales herramientas para transformar y ampliar el conocimiento, pues ofrece la posibilidad de extender la mirada e incorporar metodologías que ayuden a traspasar barreras epistemológicas.

La actividad que se presenta consiste en la preparación de un debate a través de un ejercicio de simulación sobre los procesos de colonización europea del continente africano a finales del siglo XIX. Se trata de una parte esencial del temario en varios Grados universitarios que incluyen asignaturas de Historia Contemporánea Universal. En la actividad, los alumnos estarán divididos en tres grupos (colonizadores, colonizados y un grupo de público) y debatirán entre ellos, argumentando y defendiendo sus posturas. El objetivo es que se acerquen a la historia de los continentes africano y europeo desde la búsqueda y análisis de información y a través de la preparación de un debate basado en un ejercicio de role-playing.

2. MARCO TEÓRICO

Antes de dar paso a la explicación y descripción de la actividad, resulta necesario hacer una presentación sobre los planteamientos teóricos en los que se apoya el ejercicio propuesto y las motivaciones que conducen al cuerpo docente a transformar el enfoque tradicional con el que se enseña ese capítulo de la Historia. Los planes de estudios carecen, en la mayoría de los casos, de una visión global de la Historia. Partimos de una perspectiva eurocéntrica que sitúa a Europa y la cultura europea como el eje estructurador de los procesos históricos. La cosmovisión occidental del mundo ha sido la que ha dominado la producción de conocimiento histórico.

A mediados del siglo XX se empieza a poner en cuestión la esencia de la Modernidad occidental, para dar paso a nuevos enfoques, teorías y corrientes que buscan deconstruir el relato hegemónico, vinculado a la razón y la ciencia como modelo de conocimiento y como idea de progreso, un modelo de saber de naturaleza eurocéntrica. Se abre, entonces, un escenario donde irán fluyendo debates que ponen en cuestión el modelo político, social, económico y, especialmente, el marco epistemológico sobre el que históricamente han descansado las formas y el contenido del conocimiento dominante, transmitido a través de los planes de estudio, sus contenidos y metodologías.

Esos debates conducen a la formulación de ideas que desmontan los pilares epistemológicos del pensamiento moderno y de la construcción del conocimiento como un ejercicio de poder, manifestación que puede resumirse en la pregunta de Herbert Spencer «¿de quién es el conocimiento que más valor tiene?» (1860).

Bajo este cuestionamiento nacen estudios en respuesta crítica a esos constructos asentados en la Modernidad y que terminan rompiendo la idea del discurso de la historia total para dar espacio a nuevos sujetos, a otras realidades. Estas corrientes se ocupan de grupos o aspectos sociales que tradicionalmente han sido desatendidos por la historiografía, olvidados –sin valor histórico–, para dar nuevos puntos de vista a la reconstrucción del pasado. Muchos grupos dejan de reconocerse en el discurso de la disciplina histórica, pues la perciben como un relato escrito por otros y para otros. Los grupos que se sienten marginados de ese relato optan por escribir sus historias. De este modo, los temas que trata la historiografía del siglo XX desbordaban por completo aquello que la disciplina establecía como propio un siglo antes. Se produce, así, una reevaluación del pasado.

En este paradigma, las historias de sociedades como las africanas comienzan a recuperar la voz propia, donde las teorías poscoloniales han tenido un peso muy importante (Mezzadra, 2008). Estas teorías comienzan a cuestionar la hegemonía cultural, política y epistemológica de Europa y los discursos y construcciones que desde ese centro de poder y conocimiento se ha hecho sobre las sociedades no occidentales. En el último tercio del siglo XX se empiezan a desarrollan diferentes discursos, narrativas y literaturas en los países colonizados que buscan romper con el conocimiento hegemónico, cuestionar los discursos que justificaron y apoyaron el colonialismo desde visiones multidisciplinares y que desgranan la imposición discursiva que ha marcado la identidad de esas sociedades.

En definitiva, las teorías posmodernas y poscoloniales han permitido, como señalan Catalina Arreaza y Arlene Tickner, «abrir nuevos espacios de expresión a voces históricamente silenciadas» (2002, p.32).

En esa búsqueda de superar el relato dominante y de la recuperación de las voces silenciadas históricamente, se encuentran las "historias subalternas", un concepto surgido entre historiadores indios que conformaron el Grupo de Estudios Subalternos en la década de los ochenta, punto de referencia de la teoría poscolonial. Su objetivo era ofrecer otra lectura más allá de la mirada "desde arriba", desde el poder, dar voz a las voces negadas, así como cuestionar las narrativas históricas, escribiendo la historia de los grupos "subalternos", carentes de fuentes propias.

Esto lleva a cuestionar y ampliar las categorías de análisis, combatiendo el procedimiento habitual de universalizar esas categorías que se originaron en occidente como conceptos culturalmente específicos en una sociedad y que son aplicados ampliamente en estudios de sociedades en todo el mundo. Se han dictado teorías, conocimientos, que abarcan a toda la humanidad sin comprenderla. Las teorías poscoloniales han permitido ampliar el campo de discusión histórico y le han dotado de nuevos elementos.

Estos planteamientos teóricos son una gran herramienta para hacer comprender a los alumnos universitarios la complejidad de los procesos históricos, la necesidad de ampliar el enfoque que tradicionalmente se ha aplicado y transmitido en el conocimiento de la Historia. Con la finalidad de acercar a los alumnos una parte de la historia de los continentes africano y europeo y de intentar superar esa visión eurocéntrica desde la que se imparte la Historia en nuestras universidades, se presenta la propuesta recogida en este capítulo.

3. OBJETIVOS

Se pueden diferenciar dos grupos de objetivos en la actividad que se propone en este texto. El primero de ellos, en relación con los contenidos de la asignatura. A través del aprendizaje activo que implica el ejercicio de simulación, los alumnos conseguirán:

- Fijar los contenidos de la programación docente de forma interactiva y dinámica, siendo los alumnos los protagonistas del proceso de aprendizaje.
- Ampliar el conocimiento sobre la etapa histórica de la colonización, traspasando los contenidos estándar y entendiendo el proceso de forma bidireccional; es decir, no sólo desde la perspectiva de los colonizadores europeos.
- Superar el marco de conocimiento eurocéntrico que predomina en los programas de Historia de las universidades españolas.
- Entender que los procesos históricos tienen una complejidad y que no pueden ser analizados desde una sólo perspectiva.
- Comprender el significado de la colonización europea como un proceso esencial de las estructuras políticas, económicas y militares de la segunda mitad del siglo XIX y principios del siglo XX.

El segundo grupo de objetivo se relaciona con aspectos metodológicos y pedagógicos. El desarrollo de un ejercicio de debate a través de una simulación tiene como objetivos:

- Favorecer el liderazgo de los estudiantes.
- Fomentar el aprendizaje cooperativo.
- Potenciar su capacidad para argumentar y transmitir o defender sus conocimientos y postura en un tiempo determinado.
- Mejorar su expresión oral.
- Favorecer la empatía y la escucha activa.

4. METODOLOGÍA

La metodología planteada es un ejercicio de debate a través de la simulación o role-playing sobre los procesos de colonización europea del continente africano en el siglo XIX. Aunque es cierto que existen diferencias en la bibliografía en cuanto a la definición de estas metodologías,

en la enseñanza universitaria española se suelen utilizar ambos conceptos indistintamente. Siguiendo la definición de García-Carbonell et al.,

> "en un juego de roles se interpreta o actúa un papel, a menudo ante una audiencia. En un juego de roles, generalmente hay un mínimo de información de fondo y los participantes inventan gran parte de su escenario" (482).

La utilización del debate en clase promueve una serie de competencias entre el alumnado que resultan de gran utilidad durante el tiempo que cursan sus estudios y también en el ámbito laboral. La preparación y posterior participación en un debate permite interiorizar de forma eficaz y amena los contenidos docentes, forma al alumnado en habilidades como la argumentación de las propias ideas y conocimientos, les enseña a escuchar y a rebatir, ayuda a desarrollar un pensamiento crítico y a reflexionar de forma más profunda sobre los contenidos que se imparten.

La simulación es una estrategia didáctica en la que los alumnos son los principales protagonistas de su aprendizaje. Es, además, un excelente instrumento pedagógico para unir teoría y práctica. Como recuerdan Marta Ortiz, Sonia Medina y Carmen de la Calle

> "el juego de roles [es] una herramienta de participación activa del alumno, que facilita el aprendizaje cooperativo y que, además, demuestra ser más efectiva que los métodos tradicionales para la formación en competencias" (2010, p.280).

Si el debate se propicia a partir de una simulación, el aprendizaje se vuelve más ameno ya que el contenido se trabaja a partir de una clase activa y participativa, con un ejercicio de interpretación que ayuda a fijar contenidos por medio de una herramienta lúdica. A través de este tipo de prácticas, también se fomenta el trabajo colectivo, la colaboración, el intercambio de opiniones entre el alumnado, la capacidad de escucha y de respeto a la diversidad. Además, el hecho de hablar en público, con una preparación previa de la postura que debe defenderse, favorece la confianza y seguridad en sí mismos de los alumnos. Tal y como señalaba John L. Taylor sobre la representación de papeles como método didáctico:

«Lo esencial de la actividad […] es comprender la situación de otra persona. Los participantes se colocan en una posición en que tienen la oportunidad de "sentir" lo que parece estar sucediendo "en el momento". Se

enfrentan con lo que está en juego tanto para el individuo como para el grupo. A través de la participación directa se espera que adquieran una mejor comprensión de otros papeles y relaciones, así como una mayor conciencia de lo que están haciendo ellos mismos» (1993, p.17).

Se puede considerar, por tanto, una metodología muy interesante para que los alumnos, a través de ese aprendizaje significativo, integren los contenidos de la asignatura a la vez que se fomentan una serie de capacidades realmente útiles para su formación.

La estructura que se va a seguir en esta práctica es la siguiente. Primero se preparará un contexto histórico, con los elementos esenciales. Posteriormente, se hará un reparto de los diferentes roles entre el alumnado. Por último, se desarrollará el ejercicio de simulación, donde cada participante defenderá la postura de su grupo. La clase quedará dividida en tres grupos: representantes de las potencias europeas colonizadoras; representantes de los pueblos africanos que interactuarán con los colonizadores; un tercer grupo de público. Los dos primeros grupos estarán, a su vez, divididos en tres grupos. La profesora ejercerá de moderadora del debate. En el próximo apartado se detallará el desarrollo de la actividad.

Esta práctica tendrá lugar tras una serie de clases teóricas, esenciales para presentar el contenido al alumnado. Serán necesarias dos horas para su desarrollo. Las clases teóricas irán acompañadas de una tutoría con cada grupo para explicar la actividad, dar una serie de orientaciones y resolver las posibles dudas.

En cuanto a la evaluación, la profesora se apoyará en dos aspectos, que tendrán el mismo valor y que supondrá un 20 por ciento de la nota total de la asignatura. Son los siguientes:

1. La participación en el debate. Aquí se valorará: (i) la capacidad para transmitir el conocimiento adquirido a partir de la búsqueda de información más allá de los contenidos teóricos vistos en clase; (ii) la capacidad de defender los propios argumentos, ajustándose al tiempo; (iii) el respeto del turno de palabra; y (iv) la réplica a los argumentos expuestos por el otro grupo.

2. La entrega de un informa individual de cinco páginas. En este documento, cada alumno, de forma individual, deberá: (i) presentar un análisis histórico de la etapa trabajada donde se recojan las dinámicas creadas entre colonizados y colonizadores; (ii) exponer la postura defendida por su grupo; (iii) reflejar los puntos de encuentro y desencuentro presentes en el debate; y (iv) hacer una valoración del conocimiento adquirido, relacionándolo con los conocimientos previos.

En definitiva, se valora la participación y argumentos expuesto junto a un informe individual que cada alumno debe entregar tras el debate. La valoración del grupo de público también se tiene en cuenta. Otros aspectos esenciales son la capacidad expositiva, la referencia a la documentación con la que han tenido que trabajar previamente, la capacidad de respuesta y de contraargumentación. También, si han sabido responder adecuadamente a las preguntas del resto de equipos y del grupo del público. Se valora si los alumnos han ampliado información más allá de los recursos proporcionados por la profesora, y se evalúan sus capacidades de expresión oral, su oratoria, especialmente si ha integrado los contenidos, los han relacionado con el temario de la asignatura y han trabajado los diferentes recursos, buscando y ampliando información.

5. DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD

La actividad se integra en la asignatura de Historia Contemporánea, que se imparte en varios Grados universitarios. Dentro del temario, uno de los principales puntos a tratar es la expansión colonial de las potencias europeas y la consolidación de sus imperios coloniales, especialmente a finales del siglo XIX. Este proceso histórico responde a varios elementos fundamentales para comprender el siglo XIX y su transición hacia el siglo XX.

Para entender esa fase de interacción entre ambos espacios, Europa y África, es necesario hacer una presentación de las etapas previas de esos intercambios (Ki-Zerbo, 1980; García, 2017). Es importante, por ejemplo, conocer el significado que tuvo la red de tráfico de esclavos mantenida desde la Edad Moderna hasta el siglo XIX entre los continentes africano, americano y europeo y su relevancia para el marco del proceso

industrializador de Europa y del desarrollo de un modelo de economía capitalista. Por ello, se hará una aproximación a estas etapas previas para dar paso al objeto de la actividad: los procesos de colonización europea durante el siglo XIX en el continente africano.

Tras una clase teórica, dedicada a explicar el tema y los conceptos principales, se dedicará una clase, de una hora, a preparar el debate. La profesora recordará los objetivos del ejercicio y cómo encaja en los contenidos de la asignatura y en la evaluación. Se visualizará un modelo de debate, tomando como ejemplo el de Naciones Unidas, muy desarrollado y practicado en universidades de todo el mundo.

La siguiente clase será la parte práctica, utilizando la metodología de la simulación, de dos horas de duración. Esta consistirá en trabajar sobre un contexto ficticio de un proceso de colonización, basado en experiencias históricas reales que compartan factores y actores. Los alumnos recibirán con antelación la documentación que habrá preparado la profesora, para que puedan trabajarla. Habrá una división de grupos, creados por la profesora, utilizando la lista de clase, de forma aleatoria, y serán comunicados al principio de curso, cuando se explica la actividad. En cada grupo hay un portavoz, aunque todos tienen que participar. Los grupos quedarán de la siguiente manera, según los diferentes actores: representantes de Francia; representantes de Portugal; representantes de Reino Unido; representantes del pueblo Ashanti (Costa de Oro, la actual Ghana); representantes del Reino de Merina (Madagascar); representantes del Reino del Kongo (en la actual Angola). Cada grupo representará a uno de los actores. Tras estudiar el contexto y su posición, se organizará un debate, moderado por la profesora, con el siguiente objetivo: que cada actor estudie y defienda su postura, bien como potencia europea que busca expandir su control territorial, bien como representantes de los tres grupos de pueblos africanos, que se enfrentan a la expansión territorial europea y con quien podrán negociar o no. El propósito fundamental de la actividad es, por un lado, que los alumnos conozcan el proceso de expansión y dominación territorial europea, las bases en las que se apoyaba esa expansión y las políticas y motivaciones internas de cada una de las tres potencias seleccionadas (las más importantes en la colonización del continente africano), así como las tensiones que

surgieron en la arena internacional asociadas a ello[7]. Por otro lado, que comprendan que no todas las sociedades africanas adoptaron una actitud pasiva ante la expansión europea, dándose diferentes escenarios, como el de la negociación o el enfrentamiento y resistencia.

Habrá un último grupo, que constituye el grupo del público, cuyo papel es importante. Este intervendrá tras la participación de todos los grupos y lanzará una pregunta a cada uno de ellos. Su misión es alimentar el debate entre los participantes, hacer una retroalimentación a los grupos y sobre los roles que interpretan y elaborar conclusiones acerca tanto de la participación de los compañeros como del significado de la actividad para el temario de la asignatura. Esas valoraciones se compartirán al finalizar el debate y serán también recogidas por escrito y entregadas a la profesora.

El papel de la docente consiste en lo siguiente. En primer lugar, explicación de la actividad al principio de curso, con el fin de que entiendan su significado y los objetivos marcados. En segundo lugar, selección y entrega del material, documentación y recursos que servirán para que los alumnos puedan preparar el debate y conocer el contexto histórico. Ese material será de naturaleza tanto metodológica, para que tengan referencias sobre la participación en un debate basado en una simulación, como sobre el contenido del contexto sobre el que se va a trabajar. Tercero, organización de una tutoría con cada grupo con dos semanas previas a la preparación del debate para resolver dudas y dar orientaciones prácticas, aportando una serie de preguntas, que podrán servir de guía para que los grupos preparen sus intervenciones En cuarto lugar, la profesora será la moderadora del debate, quien marcará las normas, como los tiempos y el orden de intervención, con el propósito de que puedan participar todos los alumnos. En quinto lugar, valoración de la actividad y retroalimentación en la clase siguiente a la realización del debate.

Por último, evaluación del informe que cada alumno tiene que entregar por escrito una semana después de la celebración de debate. Este deberá tener una extensión de cinco páginas y en él el alumno expondrá, por un

[7] Es importante recordar que los acontecimientos que se desencadenan en suelo africano a finales del siglo XIX y principios del siglo XX son un elemento fundamental para comprender el camino que conduce al estallido de la Primera Guerra Mundial.

lado, sus reflexiones sobre la actividad, con los aspectos positivos y negativos, y la valoración de su trabajo y participación y, por otro lado, relacionará los temas de debate que han tenido lugar durante la actividad con el contexto histórico y los contenidos teóricos de la asignatura.

Siguiendo el temario, esta actividad tendrá lugar un mes antes de la finalización del cuatrimestre, por lo que los alumnos dispondrán de tiempo suficiente para su preparación y no supondrá una carga en la etapa final.

6. DISCUSIÓN Y RESULTADOS

A través de este ejercicio de simulación, donde tendrán que intervenir todos los representantes de cada grupo, los alumnos podrán mejorar su confianza y seguridad y les ayudará a que sean críticos y superen sus propias posturas. El ejercicio estará moderado por la profesora, quien les preparará no sólo el contexto, sino una serie de preguntas y cuestiones sobre las que tienen que debatir y desarrollar sus propios planteamientos y argumentaciones. La preparación del debate les empuja a buscar información, a ampliar conocimientos para presentar bien su defensa y sus argumentos. Se espera que haya un aprendizaje significativo, que los alumnos puedan integrar los conocimientos sobre el período histórico estudiado y trabajado desde una perspectiva holística y constructiva.

La experiencia de la profesora en esta actividad ha sido muy positiva. El alumnado se suele implicar bastante, ya que sienten que tienen que defender su postura como grupo, y eso crea un refuerzo, además de tener que prepararlo con antelación. Trabajan la documentación que se les sugiere previamente y ellos mismos amplían información para poder preparar su papel, en el cual se meten plenamente. La principal preocupación es que haya alguna persona que no hable, o que haya otra que intente monopolizar el debate. Por ello, la rigurosidad con los turnos de intervención es fundamental.

Con el fin de incorporar las lecciones aprendidas durante el desarrollo de la actividad, la profesora reparte una encuesta para conocer la opinión del alumnado, que será útil para detectar espacios de mejora.

Este ejercicio, donde colonizadores y colonizados interactúan, servirá también para comprender las dinámicas y traspasar la imagen estática que se ofrece de esa etapa histórica. La utilización del role-playing como metodología docente, que se trata de una actividad dinámica y entretenida, permitirá atraer mejor a los alumnos al conocimiento de la Historia, ya que, por un lado, habrán tenido que prepararse la actividad documentándose y leyendo sobre la colonización y la Historia de África y, por otro, tendrán que hacer un ejercicio de interpretación, poniéndose en el papel que les ha tocado representar, lo cual puede facilitar la integración de conocimientos.

Esta actividad debe considerarse interesante para acercar los estudios africanos al alumnado universitario. La colonización europea es una parte esencial de los procesos históricos de ambos continentes en el siglo XIX, y muchas veces es vista muy por encima, sin explicar su verdadero significado y la diversidad de escenarios que existieron. Por ello, metodologías como la simulación, podrían facilitar la innovación docente universitaria para enseñar esa etapa histórica y, así, mejor la docencia sobre el continente africano.

7. REFERENCIAS

Arreaza, C. y Tickner, A. B. (2002). Postmodernismo, postcolonialismo y feminismo: manual para (in)expertos. Colombia Internacional 54, 14-38.

García-Carbonell, A., Rising, B., Montero, B. y Watts, F. (2001). Simulation/gaming and the acquisition of communicative competence in another language. Simulation & Gaming, 32(4), 481-491.

Kabunda, M. (2019). África en la academia y el estudio de Relaciones Internacionales en España: una asignatura pendiente. Comillas Journal of International Relations 16, 118-137.

Ki-Zerbo, J. (1980). Historia del África negra. Del siglo XIX a la época actual. Madrid: Alianza.

Mezzadra, S. (coord.) (2008). Estudios postcoloniales. Ensayos fundamentales. Madrid, Traficantes de Sueños.

García, E. (2017). Breve historia del África subsahariana. Madrid: Nowtilus.

Ortiz, M., Medina, S. y De La Calle, C. (2010). Herramientas para el aprendizaje colaborativo: una aplicación práctica del juego de rol. Teoría de la Educación, 11(3), 277-300.

Santana, G. y Ordóñez, M. (2007). Los estudios hispanos sobre el África subsahariana: una perspectiva histórica. Espacio, Tiempo y Forma, Serie IV, Historia Moderna, 20, 13-41.

Spencer, H. (1860). Education: Intellectual, moral, and physical. Boston: D. Appleton & Company.

Taylor, J. L. (1993). Guía sobre simulación y juegos para la educación ambiental. Santiago de Chile: UNESCO-PNUMA.

IMPARTICIÓN DE ASIGNATURAS DE METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN SOCIAL A TRAVÉS DE PROCESOS DE APRENDIZAJE COLABORATIVO

FEDERICO POZO CUEVAS
Universidad de Sevilla

MARÍA ISABEL DURÁN SALADO
Universidad pablo de Olavide

1. INTRODUCCIÓN

Este trabajo presenta el diseño, implementación y resultados de procesos de aprendizaje colaborativo en asignaturas de metodología de la investigación social en estudios de grado de dos universidades: Grado de Criminología de la Universidad de Sevilla (US) y Grado de Educación Social de la Universidad Pablo de Olavide (UPO). El proceso se basa en la conformación de grupos y la asunción de tareas cuyo eje central es una exposición mediante la que cada grupo da a conocer un artículo de investigación. Con este proceso se aprende colaborativamente sobre cuatro temas de cada una de las dos asignaturas en las que se ha aplicado el proceso. La primera es investigación sobre formas de criminalidad y su control social en las sociedades contemporáneas (US). La segunda es métodos de investigación social aplicados a la Educación Social (UPO).

En el caso de la asignatura de la US, los cuatro temas son: Investigar sobre ciberespacio y criminalidad (Tema 6); Investigar sobre drogas y su control social (Tema 7); Investigar sobre prostitución y su control social (Tema 8); e Investigar sobre corrupción y su percepción social (Tema 9). En el caso de la asignatura de la UPO, los cuatro temas son los siguientes: Etapas del proceso de investigación social (Tema 2); Metodologías de investigación (cuantitativa y cualitativa) (Tema 3); Técnicas cuantitativas de investigación social (Tema 4); y Técnicas cualitativas de investigación social (Tema 5)

A continuación, el siguiente epígrafe expone muy brevemente el diseño del proceso de aprendizaje colaborativo llevado a cabo. Seguidamente se recoge, para los cuatro temas correspondientes a la asignatura investigación sobre formas de criminalidad y su control social en las sociedades contemporáneas (asignatura impartida en el Grado de Criminología de la US), lo siguiente: una breve presentación del artículo de investigación sobre el que se ha trabajado, las preguntas con las que cada grupo extracta las principales aportaciones que realiza dicho artículo de investigación y la argumentación realizada por el grupo sobre lo aprendido mediante la realización de la tarea. El apartado siguiente hace lo propio con los cuatro temas correspondientes a la asignatura métodos de investigación social aplicados a la Educación Social (asignatura impartida en el grado de Educación Social de la UPO). Finalmente se exponen una serie de conclusiones y se presentan como anexo los resultados de la evaluación del proceso realizada por el alumnado en ambas asignaturas.

2. EL PROCESO DE APRENDIZAJE COLABORATIVO

Como se ha mencionado, el proceso se basa en la conformación de grupos y la asunción de tareas cuyo eje central es una exposición mediante la que cada grupo da a conocer un artículo de investigación. Estas exposiciones grupales están apoyadas por presentaciones gráficas e incluyen los recursos e imágenes que cada grupo considera que ayudan al conjunto de compañeros/as a comprender mejor el tema y el estudio que se trata en cada sesión. En la medida en que la mayoría de los artículos son o muestran trabajos de investigación, las exposiciones abordan la aplicación de la metodología sociológica y los resultados y conclusiones que se obtienen con ello.

Antes de cada exposición, cada grupo remite al profesorado un documento de un máximo de cuatro páginas sobre el artículo de investigación que le corresponde. Dicho documento contiene lo siguiente:

a. El índice o guion que se sigue en la exposición
b. Un resumen del artículo que recoge aspectos como, por ejemplo: el punto de partida y objetivo del trabajo, tema o temas que se abordan, recorridos por el "estado de la cuestión", lo que se analiza o estudia exactamente y con qué datos o fuentes de información, resultados que se obtienen, conclusiones o aportaciones que se realizan con el trabajo al tema o problema del que trata.
c. Un listado de cinco preguntas con las que se extractan las principales aportaciones que realiza el artículo de investigación trabajado al tema de la asignatura en el que se encuadra. Estas preguntas son acordadas por el alumnado y el profesorado y deben figurar respondidas en el documento a entregar por el grupo. Y particularmente centrar la atención al final de la exposición, mostrándose en una diapositiva (sin que aparezcan respondidas)
d. Una argumentación por parte del grupo de lo que ha aprendido sobre el tema mediante la realización de la tarea y la exposición sobre el artículo de investigación que le ha correspondido.

En el momento en que el grupo que expone finaliza su exposición, proyecta las cinco preguntas para que el resto de la clase realice un breve ejercicio escrito individual respondiéndolas. Una vez finalizado el ejercicio, el grupo que expone finaliza su exposición presentando las respuestas de manera que el conjunto de compañeras/os revisa, completa y/o mejora su ejercicio individual.

Cada grupo asume por tanto la responsabilidad de que los/as compañeros/as conozcan el tema y comprendan el estudio que se presenta. De hecho, de cara a la puntuación que el grupo obtiene por su exposición, se penaliza que sus integrantes se limiten a leer un documento o que solo uno o dos componentes de este puedan responder a las preguntas planteadascomo ejercicio individual para el conjunto de la clase.

Los trabajos de cada grupo, una vez que reciben el visto bueno del profesorado, pasan a formar parte del material de estudio de las asignaturas para los temas implicados.

3. APRENDIZAJE COLABORATIVO EN INVESTIGACIONES SOBRE FORMAS DE CRIMINALIDAD Y SU CONTROL SOCIAL EN LAS SOCIEDADES CONTEMPORÁNEAS

3.1. INVESTIGACIONES SOBRE CIBERESPACIO Y CRIMINALIDAD

La primera investigación trabajada en el marco del tema 6 del programa de la asignatura es el artículo de Fernando Miró Llinares (2011), titulado *"La oportunidad criminal en el ciberespacio. Aplicación y desarrollo de la teoría de las actividades cotidianas para la prevención del cibercrimen"* y publicado en el número 13 de la Revista Electrónica deCiencia Penal y Criminología.

Las cinco preguntas propuestas por el grupo de alumnos/as al resto de compañeros/as fueron las siguientes: 1) ¿Qué entendemos por cibercriminalidad/cibercrimen? ¿Y por ciberespacio? ¿A qué nos enfrentamos con estos términos?; 2) ¿Qué diferencias encontramos entre los delitos por cibercriminalidad/cibercrimen con los que hasta ahora eran habituales?: 3) ¿Qué condiciones determinan que una persona pueda ser víctima de un ciberdelito?; 4) ¿Qué protagonismo tiene la víctima en el cibercrimen y la prevención?; 5) ¿Qué relación encontramos entre el ciberdelito y la teoría de la oportunidad? ¿Qué nos demuestra?

El grupo de alumnos/as a cargo del trabajo con este artículo destacó haber aprendido a entender cómo funciona el ciberespacio y cuáles son sus aspectos más importantes, deslocalización, transnacionalidad, anonimato, y cómo impactan en las sociedades favoreciendo la oportunidad delictiva.

La segunda de las investigaciones trabajadas es la de Vicente Pons Gamón (2017), "Internet, la nueva era del delito: ciberdelito, ciberterrorismo, legislación y ciberseguridad", publicada en URVIO, Revista Latinoamericana de Estudios de Seguridad.

Las preguntas que contribuyeron a extractar los principales argumentos y aprendizajes fueron las siguientes: 1) ¿Por qué la llegada de Internet ha generado nuevos tipos de delito?; 2) ¿En qué tipos de delitos ha desembocado la utilización del ciberespacio?; 3) ¿Por qué se dice que el ciberterrorismo es la amenaza más grave dentro del ciberespacio?; 4)

¿Qué evolución se ha dado dentro de los ciberataques en elciberespacio?; 5) ¿Qué respuestas/medidas se han ido considerando para prevenir el auge de estos ciberdelitos?

Entre los aprendizajes sobre ciberespacio y criminalidad el grupo a cargo de este trabajo destacó que la aparición de la red y de los sistemas informáticos no solo han supuesto nuevas formas de acceder a información y de establecer relaciones humanas, sino que también ha significado un importante cambio de paradigma en el delito.

La tercera de las investigaciones trabajadas es la de Abel González García y Pedro Campoy Torrente (2018), titulada *"Ciberacoso y cyberbullying: diferenciación en función de los precipitadores situacionales"* y publicada en el número 16 de la *Revista Española de Investigación Criminológica.*

Las preguntas planteadas por el grupo de alumnos al conjunto de sus compañeros/as fueron las siguientes: 1) ¿Cuántos tipos de acoso pueden recibir los menores?; 2) ¿Cuáles son las teorías explicativas aplicadas al ciberacoso general y específico (ciberbullying)?; 3) ¿Qué relación tienen los precipitadores situacionales del delito (PSD) con el ciberacoso y ciberbullying? ¿Cuántos grupos de PSD encontramos?; 4) ¿Cuáles son los factores de riesgo que contribuyen y dan lugar a la aparición de las conductas antisociales?; 5) ¿Son útiles los PSD para explicar las conductas antisociales (ciberacoso y ciberbullying)?

3.2. INVESTIGACIONES SOBRE DROGAS Y SU CONTROL SOCIAL

Tres investigaciones fueron trabajadas en el marco del tema 7 del programa de la asignatura. La primera de ellas fue la de David Martínez Oró y Xabier Arana Berastegi (2015) *¿Qué es la normalización en el ámbito de los usos de las drogas?*, publicada en la *Revista Española de Drogodependencias.*

En el marco de la exposición sobre este trabajo, el grupo de alumnos/as responsable planteó las siguientes preguntas: 1) ¿Cuál es el primer sentido en que se habla de normalización y en qué partes se puede dividir? ¿A qué ayudaron los medios de comunicación?; 2) ¿A qué hace referencia la normalización sociocultural?, ¿Qué elementos hicieron posible un

consumo más aceptado y menos problemático?; 3) ¿A qué nos referimos con normalización de los expertos antidrogas?; 4) ¿En qué dos partes se divide la llamada normalización criminológica y jurídica?; 5) ¿De qué situaciones es producto cada una de las normalizaciones vistas en esta exposición?

El segundo de los trabajos fue el publicado en el número 32 de la Revista de Educación Social por Anna Marco, Oriol Segovia-Minguet, Fran Calvo y Xaiver Carbonell (2021): *El estereotipo de "heroinómano" como chivo expiatorio del consumo de drogas normalizado: estigma y personas con drogodependencias.*

Con apoyo de la exposición, se trató de responder a cinco preguntas: 1) ¿Qué es el estigma? ¿Qué relación existe entre consumo de drogas, comisión de delitos y estigmatización?; 2) ¿A qué se llama normalización o discurso normalizador? ¿A qué se llama criminalización, prohibicionismo o modelo hegemónico prohibicionista? Relaciona normalización, prohibicionismo y "estereotipo del yonqui"; 3) ¿Qué relación se puede establecer entre nuestras percepciones sobre las personas que consumen drogas y las palabras que usamos (la forma en que hablamos)?; 4) ¿Qué relación existe entre el consumo / adicción de drogas y el estigma social?; 5) ¿A qué se denomina y qué implica estigma extrínseco e intrínseco?

El tercero de los trabajos es el de Jorge Contreras Peralta y Pedro M. Rodríguez Suárez (2020) *El problema mundial de las drogas un análisis comparado de la política de cannabis en Uruguay y Canadá*. Está publicado en Tla-melaua: Revista de Ciencias Sociales.

Con apoyo de la exposición, se plantearon las siguientes preguntas: 1) ¿Qué es el Régimen Internacional de Control de Drogas, y cuál es el objetivo de esta institución?; 2) ¿Cuáles son los principales modelos políticos de regulación del Cannabis?; 3) ¿Cómo es el modelo de subsistemas de políticas públicas desarrollado por la ACF (Advisory Coalition Framework) en relación con el Cannabis?; 4) ¿Cómo ha evolucionado la política del Cannabis en Uruguay?; 5) ¿Cómo ha evolucionado la política del Cannabis en Canadá?; 6) ¿Por qué son importantes los casos

concretos de Uruguay y Canadá en materia de drogas y más concretamente del cannabis?

De acuerdo con el grupo a cargo de la exposición, este trabajo tiene un interés capital por diversos factores. El primero de ellos es que nos permite ampliar aún más los conocimientos adquiridos sobre la problemática de las drogas con las exposiciones que precedieron a esta (normalización de usuarios y recursos, reducción de daños, prohibicionismo). Otro factor importante es la introducción de un marco teórico tan complejo como las ACF, que no solo podemos aplicar al ecosistema de las drogas, sino a cualquier otra problemática que involucre a las políticas públicas.

3.3. INVESTIGACIONES SOBRE PROSTITUCIÓN Y SU CONTROL SOCIAL

En el caso del tema 8, el dedicado a prostitución y su control social, los estudios sobre el que pivotó el trabajo grupal fueron tres. El primero fue el de Enric Sanchís (2011) *"Prostitución voluntaria o forzada. Una contribución al debate"* (Papers, 96/3).

Con apoyo de la exposición, se plantearon las siguientes preguntas: 1) ¿Qué acontecimientos ayudan a entender la creciente visibilidad mediática y política de la prostitución?; 2) ¿En qué términos se produce el debate entre la posición abolicionista y la posición regulacionista?; 3) ¿A qué se llama prostitución clásica o tradicional? ¿Qué elementos ha incorporado en el presente?; 4) ¿A qué se llama prostitución económica y prostitución voluntaria? ¿Qué caracteriza cada una?; 5) La entrada en prostitución puede analizarse combinando cuatro factores ¿Cuáles son? ¿Qué papel juega o qué peso tiene cada uno?; 6) ¿En qué sentido se afirma que el debate sobre prostitución y políticas sobre prostitución es un debate estéril? ¿Estás de acuerdo con esa consideración?

El segundo de los estudios fue el publicado por Silvia Pérez Freire (2018) en la Revista Internacional de Estudios Feministas, titulado *"Imaginarios sociales de la prostitución y la trata sexual: transferencias en la invisibilidad"*.

Las preguntas planteadas en torno a este trabajo fueron: 1) ¿En qué sentido puede hablarse de la prostitución como "otro círculo de violencia

de género"?; 2) ¿Cuáles son las claves con las que presentar a la prostitución actual como manifestación globalizada de la desigualdad de género y como una "industria"?; 3) ¿En qué sentido se afirma que el uso del lenguaje ayuda a ocultar de la prostitución actual su dimensión (su tamaño, el "continuo" que implica), su funcionamiento y su "normalización" o "legitimación" social?; 4) ¿A qué hace referencia la disociación de la realidad de la que habla este trabajo?; 5) ¿Por qué, cómo y con qué efectos disocian sus realidades las mujeres en prostitución y los hombres clientes de prostitución?

> Por último, el tercer trabajo fue el de Beatriz Ranea-Triviño (2020) "*La banalidad del mal: irresponsabilidad de la demanda de prostitución frente a la explotación sexual"*, publicado en Multidisciplinary Journal of Gender Studies.

Tras la exposición se plantearon estas preguntas: 1) ¿Qué es la trata de personas? ¿Qué vinculaciones pueden establecerse entre trata y prostitución?; 2) ¿A qué se llama banalización? ¿Con qué otras palabras se podría aludir a este concepto? ¿Cuáles son sus distintos mecanismos (cómo se banaliza algo) y sus principales consecuencias?; 3) ¿Qué percepciones sobre la trata y la prostitución están presentes en el relato o discurso que diferencia entre ambas cosas?; 4) ¿Qué percepciones sobre la trata y la prostitución están presentes en el relato o discurso denominado negacionista?; 5) ¿Por qué es relevante analizar lo que piensan y dicen (discursos) los consumidores de prostitución?; 6) ¿Es posible distinguir prostitución libre de prostitución forzada?

3.4. INVESTIGACIONES SOBRE CORRUPCIÓN Y SU PERCEPCIÓN SOCIAL

Entre los estudios sobre corrupción y su percepción social trabajados en el marco del tema 9 figura en primer lugar el de Manuel Villoria y Fernando Jiménez (2012) titulado *La corrupción en España (2004-2010): datos, percepción y efectos*. Fue publicado en el número 138 de la Revista Española de Investigaciones Sociológicas. Sobre dicho trabajo se platearon las siguientes preguntas: 1) El punto de partida del artículo se halla en tres hipótesis; ¿Cuáles son y qué concluye el estudio en relación con cada una?; 2) ¿Qué es la desafección? ¿Qué relación tiene este término con la corrupción?; 3) ¿Cuáles son las tres formas existentes para

medir la corrupción? ¿Por qué cinco razones resulta difícil medir la corrupción? Describe brevemente tanto las formas de medir como las dificultades a la hora de medir; 5) ¿Qué dicen los datos de todas las diferentes formas de medición utilizadas acerca de la corrupción en España en el periodo estudiado?

En segundo término, se trabajó con el estudio de Rosa Berganza, Beatriz Herrero-Jiménez, María Victoria Campos Zabala y Alexandra Mª Sandulescu Budea (2021) titulado *La cobertura de la corrupción política en los medios de comunicación*. Fue publicado como capítulo del libro *La comunicación a la vanguardia: Tendencias, métodos y perspectivas*.

Con el apoyo de la exposición se pudieron responder las siguientes preguntas: 1) ¿Qué es la corrupción? ¿Y la corrupción política?; 2) ¿Qué es un escándalo político?, ¿qué tipos de escándalos políticos hay?; 3) ¿Cuáles son las consecuencias que tiene el rol del perro guardián que desarrollan los medios?; 4) Enumera y explica los distintos encuadres en la cobertura de los escándalos y la corrupción política; 5) ¿Cuáles son los condicionantes de la cobertura de los medios?

El tercer trabajo es el de Ariadna Rodríguez-Teijeiro y Laura Román-Masedo (2018) titulado *Repertorios discursivos sobre la corrupción política en España: aproximación inicial* y publicado en el número 17 de RIPS, Revista de Investigaciones Políticas y Sociológicas. Se propuso responder las siguientes preguntas para la comprensión del tema y de este texto: 1) ¿Qué es la corrupción? ¿Por qué es tan difícil estudiar la corrupción?; 2) ¿Qué herramientas se usan para estudiar la corrupción? ¿Por qué se dice que se trata de una investigación cualitativa?; 3) ¿Cómo se percibe la corrupción en España en el ámbito económico?; 4) ¿Cuáles son las conclusiones sobre conceptos claves que nos ayudan a tener una visión de la percepción social de la corrupción en España?

Las exposiciones en torno a este tema permitieron llamar la atención sobre una afirmación recurrente en los trabajos sobre corrupción, tal es que la ciudadanía percibe que hay (mucha) corrupción política y que constituye un (grave) problema, pero que esto se debe en gran parte a la visibilización de la corrupción por parte de los medios de comunicación. Cabe preguntarse por tanto si esto es realmente así. También si la

ciudadanía percibe la corrupción o le preocupa y en qué sentido, en qué términos, con qué consecuencias ¿Podría haber otras razones para la percepción o problematización ciudadana de la corrupción además de la de la visibilización mediática o junto con esta?

4. APRENDIZAJE COLABORATIVO SOBRE METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN SOCIAL APLICADA A LA EDUCACIÓN SOCIAL

El texto con el que se trabaja en el Tema 2 de la asignatura (Etapas del proceso de investigación social), es el capítulo titulado "Una aplicación del procedimiento" del libro de Quivy, R. y Campenhoudt, L. V. (2005) *Manual de Investigación En Ciencias Sociales*.

Las preguntas que el grupo incluye en su exposición y que son respondidas por el conjunto de la clase con objeto de permitir extraer las principales aportaciones que realiza el texto al tema son las siguientes: 1) ¿Qué es lo que pretenden los autores al escribir este capítulo de libro?; 2) ¿Cuáles es el tema que se investiga en él?; 3) ¿Cuáles son las etapas de investigación que siguen los autores en su procedimiento de investigación sobre el absentismo en clase?; 4) ¿Cuáles son las técnicas de investigación que se utilizan en cada una de las fases de la investigación y con qué finalidad se usan?; 6) ¿Cuál puede ser la utilidad de este texto de cara a tus futuras investigaciones en el Grado? (razona tu respuesta).

El trabajo que apoya el estudio del Tema 3 (Metodologías de investigación) es el de Navarro Yáñez, C. y Ramírez Pérez, A. (2001). "Los métodos de investigación en ciencias sociales. Lentes sociológicas. ¿Cómo ven y analizan la sociedad las sociólogas y los sociólogos?" Se trata de un capítulo del libro coordinado por J.L. Colomer *Introducción a lo social. Lecturas para adentrarse en la sociología*. Con apoyo de la exposición, se plantean las siguientes preguntas: 1) ¿A qué se refieren los autores al señalar que las lentes sociológicas son entrometidas?; 2) ¿Cuáles son las diferencias entre la metodología cualitativa y la cuantitativa?; 3) ¿En qué consiste una estrategia de investigación intensiva?; 4) ¿En qué consiste una estrategia de investigación extensiva?;5) ¿Cómo aplican los autores la integración metodológica en su investigación?

El Tema 4 (Técnicas cuantitativas de investigación social) se trabaja con cinco textos. El primero de ellos es el de García Ferrando, M. y Llopis Goig, R. (2016) titulado "La encuesta", en el libro coordinado por M. García Ferrando, F. Alvira, L.E. Alonso y M. Escobar, *El análisis de la realidad social: métodos y técnicas de investigación*. Las preguntas planteadas en torno a este trabajo fueron: 1) ¿Cuáles son los hitos de las encuestas en los orígenes de la sociología científica?; 2) ¿Cuáles son las claves del origen de las encuestas en EEUU y en España?; 3) ¿Cuáles son las características claves de una encuesta y qué temas se estudian a través de ellas?; 4) ¿Cómo se organiza la investigación social a través de la encuesta?

El segundo texto es el de Díaz de Rada, Vidal (2016), "Tipos de encuestas", capítulo del mismo libro donde figuraba el texto anterior. En esta ocasión, las preguntas que permiten extraer las principales aportaciones que se realizan al tema son las siguientes: 1) ¿Cuáles son las características de cada uno de los diferentes formatos de administración de la encuesta (personal, telefónica o por correo)?; 2) ¿Cuáles son las utilidades de cada uno?; 3) ¿Cuáles son sus ventajas?; 4) ¿Cuáles son sus inconvenientes?.

Un tercer texto de trabajo es el de Torrente, D. y Bosch, J. L. (1993) *Encuestas telefónicas y por correo*, publicado por el Centro de Investigaciones Sociológicas (CIS) en su colección de cuadernos metodológicos. Se plantearon dos exposiciones con base en este trabajo. La primera (abarcando las páginas 9 a 64 del citado texto) permitió responder a estas preguntas: 1) ¿Cuál es la tasa de respuesta de una encuesta por correo?; 2) ¿Cómo se organiza la muestra de las encuestas por correo?; 3) ¿Cuáles son las características de su cuestionario?; 4) ¿Cómo se realizan estas encuestas? La segunda exposición (centrada en las páginas 65 a 121), apuntó las cuestiones siguientes: 1) ¿Cuál ha sido la evolución de las encuestas telefónicas?; 2) ¿Cómo se selecciona la muestra de las encuestas telefónicas?; 3) ¿Cuáles son las características de su cuestionario?; 4) ¿Cómo se realizan estas encuestas?

Un cuarto trabajo es el de Azofra, M. J. (1999) titulado *Cuestionarios* y publicado también por el CIS en la colección Cuadernos Metodológicos. Con el apoyo de la exposición se pudieron responder las siguientes

preguntas: 1) ¿Por qué las preguntas son el elemento básico de los cuestionarios? ¿Qué tipo de preguntas nos podemos encontrar en un cuestionario?; 2) ¿Cuáles son las reglas básicas para la formulación de las preguntas?; 3) ¿Dónde radica la importancia de las categorías de respuestas?; 3) ¿Qué aspectos formales hay que tener en cuenta a la hora de su formulación y de su estructura?; 4) ¿Cómo se organiza un cuestionario? ¿Cuántos tipos hay?

Finalmente, un quinto texto es el de Díaz de Rada, V. (2011), "Encuestas con encuestador y autoadministradas por internet. ¿Proporcionan resultados comparables?", publicado como artículo en la *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*. Las preguntas que el grupo a cargo de este trabajo incluye en su exposición son las siguientes: 1) ¿Cuáles son las cuestiones que señalan los autores a la hora de establecer las diferencias y similitudes que se han detectado en las investigaciones que utilizan las encuestas administradas y autoadministradas por internet?; 2) ¿Cuáles son las características del caso de estudio que sirve como base para este artículo? (fuentes de datos, variables utilizadas, técnicas de análisis).; 3) ¿Cómo realizan la comparación en las respuestas a un mismo cuestionario respondido con encuestas telefónicas e internet?; 4) ¿Cuáles son las conclusiones a las que llegan los autores?

El Tema 5 (Técnicas cualitativas de investigación social) comprende cuatro textos. El primero es un capítulo del libro de Taylor, S. y Bogdan, R. (2000) *Introducción a los métodos cualitativos de investigación* titulado "La observación participante. Preparación del trabajo de campo". Las preguntas que ayudan a encuadrar las principales aportaciones que el texto realiza al tema son estas: 1) ¿Qué señalan los autores sobre la importancia de esta etapa para el diseño de la investigación y la selección de informantes?; 2) ¿Cuáles son las diferentes y/o semejanzas que plantean los autores a la hora de establecer las estrategias para planificar el acceso a las organizaciones, escenarios públicos y cuasi públicos y escenarios privados?; 3) ¿Por qué es importante tener muy claro lo que se les debe decir a los porteros e informantes que nos ayudan en el trabajo de campo?; 4) ¿Qué es lo que se debe hacer a la hora de la recolección de datos?; 5) ¿Qué es una investigación encubierta y qué plantea el debate existente en torno a su aplicación?

Dentro del citado libro de Taylor, S. y Bogdan, R. (2000), el segundo texto es el capítulo titulado "La observación participante en el campo". Las preguntas que el grupo aborda con su exposición son las siguientes: 1) ¿Qué es el rapport?. ¿Por qué es necesario y para qué sirve? ¿Hasta cuándo se mantiene?; 2) ¿Cuáles son las tácticas de campo que señalan los autores para el desarrollo de una buena entrada en el campo y el posterior desarrollo del trabajo de campo?; 3) ¿Por qué los autores otorgan una enorme importancia al lenguaje en el desarrollo del trabajo de campo? ¿Qué ámbitos incluye esta cuestión? ¿Cómo se registra? ¿Qué lenguaje debe utilizar quien realiza trabajo de campo?; 4) ¿Qué importancia tienen las notas de campo? ¿Cómo se recogen los escenarios y actividades, la relativas a las personas que nos interesan, los diálogos, nuestras observaciones, lo importante, lo que no entendemos, lo que queda pendiente?; 5) ¿Cuándo y cómo tiene lugar el fin de trabajo de campo y la retirada de este?

El capítulo de Zarzo, J. (2016) "El método biográfico: historias de vida", en el manual de M. García Ferrando, F. Alvira, L.E. Alonso y M. Escobar *El análisis de la realidad social: métodos y técnicas de investigación*, constituye el tercero de los textos que se trabajan en el Tema 5. Las preguntas guía en este caso son: 1) ¿Cuál es el significado de los términos historia de vida, método biográfico y documentos personales? ¿Qué aportan a la investigación social? ¿Cuál es su utilidad?; 2) ¿Cuáles son las reflexiones que realizan los autores la memoria, la verdad y la racionalización en las historias de vida?; 3) ¿Cuáles son las etapas de una investigación que utilice historias de vida?; 4) ¿Cómo tiene lugar la selección del sujeto en las historias de vida?; 5) ¿Cómo se realiza la preparación del trabajo de campo en las historias de vida?; 6) ¿Cómo se realizan las entrevistas biográficas?; 7) ¿Cómo se analizan los datos?

Finalmente, otro capítulo del mismo manual señalado en el párrafo anterior, el de Ibáñez, J. (2016) "Cómo se realiza una investigación mediante grupos de discusión", permite trabajar las siguientes cuestiones: 1) ¿Cuáles son las fases que desarrollar para realizar una investigación mediante grupos de discusión?; 2) ¿Cuáles son las claves del diseño de una grupo de discusión?; 3) ¿Cómo se conforma un grupo de discusión?;

4) ¿Cómo funciona un grupo de discusión?; 5) ¿Cómo se interpretan y analizan los discursos surgidos del grupo de discusión?

5. A MODO DE CONCLUSIÓN

A modo de conclusión se han querido reunir en este apartado las preguntas y respuestas recibidas por la ponencia que sobre esta experiencia fue presentada en el II Congreso Internacional de Innovación en la docencia e investigación de las Ciencias Sociales y Jurídicas. Así, una de las cuestiones planteadas fue la de si existen diferencias relativamente notables entre los dos grados en cuanto a la recepción de la propuesta, desarrollo y resultados. Según se aducía en la intervención con la que se trasladaba la pregunta, en la impartición de docencia sobre técnicas de investigación influye mucho esta variable en lo que se refiere a la participación activa de los y las estudiantes en estas dinámicas de innovación. La cuestión resulta del todo pertinente al tratarse de grados tan disímiles en cuanto a temáticas y perfil del estudiantado

Cabe responder a esta cuestión que sí que hay diferencias, o, mejor dicho, que sí las había de partida, pues puede decirse que, aunque los niveles de participación y recepción de asignaturas como estas eran, lógicamente, muy diferentes entre el alumnado de ambos grados, han acabado confluyendo y pareciéndose más. De hecho, la diferencia en cuanto a la participación y recepción de estas asignaturas fue lo que llevó a trasladar lo desarrollado con el alumnado de uno de los grados al otro. Y puede decirse que se ha logrado mejorar el grado de participación y de recepción de la asignatura en el grado "de acogida". La valoración por parte del alumnado ha sido muy positiva en ambos casos a tenor de lo que nos dicen en los cuestionarios de evaluación (ver anexo).

Otra de las cuestiones planteadas es la de si de las preguntas que extrae cada grupo en sus presentaciones, se seleccionan algunas de ellas para el examen final ya que esto puede ser un factor que motive mucho al estudiantado a la hora de ir respondiendo cuidadosamente cada una de las preguntas planteadas. En efecto, se seleccionan algunas de las preguntas para el examen final y eso constituye un elemento motivador de

cara a mejorar la calidad de los trabajos grupales y de involucrar al resto del grupo a la hora de valorar los materiales generados con el proceso.

Un aspecto que llamó la atención fue el de si los temas de exposición los elige libremente el alumnado o existe un listado acotado que se les ofrece. A esta cuestión cabe responder que los temas dentro de los cuales pueden elegir qué texto o artículo trabajarán están predefinidos por el profesorado. De la misma forma, los textos o artículos, también se ofrecen previamente seleccionados. Dentro de esta matriz de temas y textos dentro de cada tema, sí elige el alumnado, aunque en caso de que haya coincidencia en la elección y no haya acuerdo, es el profesorado el que decide con el objetivo de que quede cubierto el recorrido diseñado por temas y textos.

Una última cuestión suscitada fue la del grado de satisfacción de los alumnos con la experiencia. Dicha satisfacción se midió mediante un breve cuestionario anónimo cuyos resultados numéricos se muestran a continuación como anexo. Como puede observarse, la satisfacción es alta (alrededor y/o por encima del 7 sobre 10) en casi todos los ítems.

Más allá de estos resultados puede asimismo asegurarse que la metodología aquí ilustrada sirve no sólo para fomentar el trabajo en equipo, sino también para introducir al alumnado a la investigación social.

6. REFERENCIAS

Azofra, M. J. (1999). Cuestionarios. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas, Cuadernos Metodológicos nº 26.

Berganza, R. et al. (2021) La cobertura de la corrupción política en los medios de comunicación. En N. Sánchez-Gey y Mª L. Cárdenas (coords.) La comunicación a la vanguardia: Tendencias, métodos y perspectivas (PP. 2331-2354). Madrid: Fragua.

Contreras Peralta, J. y Rodríguez Suárez, P.M. (2020) El problema mundial de las drogas un análisis comparado de la política de cannabis en Uruguay y Canadá Tla-melaua: revista de ciencias sociales, Vol. 14, Nº. 48: 343-363. http://www.apps.buap.mx/ojs3/index.php/tlamelaua/article/view/817/pdf

Díaz de Rada, V. (2011). Encuestas con encuestador y autoadministradas por internet. ¿Proporcionan resultados comparables? Reis. Revista Española de Investigaciones Sociológicas, (136),49-90. Disponible en: https://reis.cis.es/REIS/PDF/REIS_136_031318592541300.pdf

Díaz de Rada, Vidal (2016) Tipos de encuestas. En M. García Ferrando, F. Alvira, L.E. Alonso y M. Escobar (coords.), El análisis de la realidad social: métodos y técnicas de investigación (pp. 363-389). Madrid: Alianza.

García Ferrando, M. y Llopis Goig, R. (2016) La encuesta. En M. García Ferrando, F. Alvira, L.E. Alonso y M. Escobar (coords.), El análisis de la realidad social: métodos y técnicas de investigación. (pp. 331-362). Madrid: Alianza.

González García, A., y Campoy Torrente, P. (2018). Ciberacoso y cyberbullying: diferenciación en función de los precipitadores situacionales. Revista Española De Investigación Criminológica, 16, 1–31. https://doi.org/10.46381/reic.v16i0.149

Ibáñez, J. (2016). Cómo se realiza una investigación mediante grupos de discusión. En M. García Ferrando, F. Alvira, L.E. Alonso y M. Escobar (coords.), El análisis de la realidad social: métodos y técnicas de investigación (pp. 418-434). Madrid: Alianza

Marco, A., Segovia-Minguet, O., Calvo, F. y Carbonell, X. (2021). El estereotipo de "heroinómano" como chivo expiatorio del consumo de drogas normalizado: estigma y personas con drogodependencias. Revista de Educación Social, 32: 424-446. https://eduso.net/res/wp-content/uploads/2021/05/res-32-ana-marco.pdf

Martínez Oró, D. y Arana Berastegi, X. (2015) ¿Qué es la normalización en el ámbito de los usos de las drogas? Revista Española de Drogodependencias, 40(3): 27-42. https://www.aesed.com/upload/files/vol-40/n-3/v40n3_2.pdf

Miró LLinares, F. (2011) La oportunidad criminal en el ciberespacio. Aplicación y desarrollo de la teoría de las actividades cotidianas para la prevención del cibercrimen, Revista Electrónica de Ciencia Penal y Criminología, nº 13: pp. 1-55. http://criminet.ugr.es/recpc/13/recpc13-07.pdf

Navarro Yáñez, C. y Ramírez Pérez, A. (2001). Los métodos de investigación en ciencias sociales. Lentes sociológicas. ¿Cómo ven y analizan la sociedad las sociólogas y los sociólogos? En J.L. Colomer (coord) Introducción a lo social. Lecturas para adentrarse en la sociología (pp. 43-80). Madrid: Ediciones Laberinto.

Pérez Freire, S. (2018): Imaginarios sociales de la prostitución y la trata sexual: transferencias en la invisibilidad. Revista Internacional de Estudios feministas, 3(1), 62-84. ISSN: 2530-2736. http://dx.doi.org/10.17979/arief.2018.3.1.3080

Pons Gamon, V. (2017). Internet, la nueva era del delito: ciberdelito, ciberterrorismo, legislación y ciberseguridad. URVIO. Revista Latinoamericana De Estudios De Seguridad, (20), 80-93. https://doi.org/10.17141/urvio.20.2017.2563

Quivy, R. y Campenhoudt, L. V. (2005) Una aplicación del procedimiento. En Manual de investigación en ciencias sociales (pp. 243-269). México: Limusa.

Ranea-Triviño, B. (2020). La banalidad del mal: irresponsabilidad de la demanda de prostituc ón frente a la explotación sexual. Multidisciplinary Journal of Gender Studies, 9(2): 137-159. http://dx.doi.org/10.17583/generos.2020.5410

Rodríguez-Teijeiro, A., & Román-Masedo, L. (2018). Repertorios discursivos sobre la corrupción política en España: aproximación inicial. RIPS: Revista De Investigaciones Políticas Y Sociológicas, 17(2). https://doi.org/10.15304/rips.17.2.5672

Sanchís, E. (2011). Prostitución voluntaria o forzada. Una contribución al debate, Papers, 2011, 96/3: 915-936. https://papers.uab.cat/article/view/v96-n3-sanchis

Taylor, S. y Bogdan, R. (2000). La observación participante. Preparación del trabajo de campo y La observación participante en el campo. En Introducción a los métodos cualitativos de investigación, (pp. 31-46 y 50-94). Paidós.

Torrente, D. y Bosch, J. L. (1993) Encuestas telefónicas y por correo. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas, Cuadernos Metodológicos nº 9.

Villoria, M. y Jiménez, F. (2012). La corrupción en España (2004-2010): datos, percepción y efectos. Revista Española de Investigaciones Sociológicas, 138: 109-134; http://dx.doi.org/10.5477/cis/reis.138.109

Zarzo, J. (2016). El método biográfico: historias de vida. En M. García Ferrando, F. Alvira, L.E. Alonso y M. Escobar (coords.), El análisis de la realidad social: métodos y técnicas de investigación (pp. 435-454). Madrid: Alianza.

ANEXO:

RESULTADOS NUMÉRICOS DE LOS CUESTIONARIOS DE VALORACIÓN POR PARTE DEL ALUMNADO.

Asignatura: Investigación sobre formas de criminalidad y su control social en las sociedades contemporáneas (US). Responden al cuestionario 47 de los 63 estudiantes participantes en el proceso.

***TABLA 1**. Puntuaciones (escala 0 a 10) de los aspectos medidos por tema.*

	Tema 6 Ciberespacio y criminalidad	Tema 7 Drogas y control social	Tema 8 Prostitución y control social	Tema 9 Corrupción
Interés del tema tratado	7,76	8,73	8,93	7,49
Idoneidad de los textos (artículos y/o capítulos de libro) en relación con el tema.	7,85	8,15	8,25	8,20
Utilidad de la metodología empleada como medio para aprender sobre el tema	7,64	8,15	8,07	7,95

***TABLA 2**. Puntuaciones (escala 0 a 10) de los aspectos medidos como conjunto.*

Valoración GENERAL de la metodología de trabajo / aprendizaje colaborativo: Puntúa de 0 a 10 los siguientes aspectos: a 1	
Las exposiciones a cargo de tus compañeros/as	8,54
Los documentos y presentaciones elaborados por los grupos	8,51
Las fichas o ejercicios individuales propuestos en las sesiones	7,13
El aprovechamiento por parte del conjunto del alumnado durante las sesiones	7,15
Tu aprovechamiento en particular como alumna/o	7,66
La labor del profesorado en las sesiones	8,15
La forma en que se completa la evaluación de los temas implicados (dos preguntas del examen final a realizar con el apoyo del material elaborado durante el proceso)	7,53
El planteamiento y desarrollo del proceso en su conjunto	7,65

Asignatura: Métodos de investigación social aplicados a la Educación Social (UPO). Responden al cuestionario 34 de los 61 estudiantes participantes en el proceso

***TABLA 3**. Puntuaciones (escala 0 a 10) de los aspectos medidos por tema.*

	Tema 2 La investigación en CCSS	Tema 3 Metodologías de investigación en CCSS	Tema 4 Técnicas cuantitativas de investigación	Tema 5 Técnicas cualitativas de investigación
Interés del tema tratado	6,40	6,65	6,88	7,10
Idoneidad de los textos (artículos y/o capítulos de libro) en relación con el tema.	6,71	6,85	7,26	7,09
Utilidad de la metodología empleada como medio para aprender sobre el tema	6,53	6,62	7,06	7,26

***TABLA 4**. Puntuaciones (escala 0 a 10) de los aspectos medidos como conjunto.*

Valoración GENERAL de la metodología de trabajo / aprendizaje colaborativo: Puntúa de 0 a 10 los siguientes aspectos:	
Las exposiciones a cargo de tus compañeros/as	9,12
Los documentos y presentaciones elaborados por los grupos	9,10
Las fichas o ejercicios individuales propuestos en las sesiones	6,69
El aprovechamiento por parte del conjunto del alumnado durante las sesiones	7,29
Tu aprovechamiento en particular como alumna/o	7,59
La labor del profesorado en las sesiones	7,57
La forma en que se completará la evaluación de los temas implicados (12 de las preguntas del examen tipo test se extraerán de las planteadas por el conjunto de grupos)	8,24
El planteamiento y desarrollo del proceso en su conjunto	7,21

EL EMPLEO DE ESCENAS DE PELÍCULAS PARA ILUSTRAR CONCEPTOS TEÓRICOS EN LAS CIENCIAS SOCIALES

ALFONSO PALACIO VERA
Universidad Complutense de Madrid

JOSÉ MANUEL ROBLES
Universidad Complutense de Madrid

1. INTRODUCCIÓN

Los autores de este capítulo de libro somos, respectivamente, profesores de Economía y Sociología en la Universidad Complutense de Madrid (UCM) donde acumulamos una larga experiencia en la docencia de asignaturas de carácter teórico, tanto de Grado como de Máster. En nuestra trayectoria docente hemos constatado que numerosos alumnos que cursan este tipo de estudios arrastran desde la formación primaria problemas de compresión lectora que les dificulta sobremanera la asimilación de conceptos teóricos intuitivos. El aprovechamiento de los estudios universitarios por parte de estos alumnos está, con frecuencia, ligado a su capacidad para lograr un mínimo grado de comprensión de estos conceptos. Los problemas de compresión lectora suelen, además, agravarse cuando, como ocurre en la UCM, los alumnos cursan asignaturas teóricas en inglés. En nuestra experiencia docente hemos podido constatar que la capacidad de los alumnos para asimilar conceptos teóricos transversales puede mejorar notablemente a través del visionado de escenas de películas donde se ilustran éstos. En este capítulo explicamos brevemente la forma en la que puede sacarse provecho del visionado de las escenas aportando, además, un breve catálogo de escenas que los profesores pueden utilizar para ilustrar visualmente dichos conceptos.

2. OBJETIVOS

El objetivo genérico de este capítulo es compartir con los lectores nuestra experiencia docente con una herramienta para la impartición de asignaturas teóricas o de Historia del Pensamiento en el ámbito de las Ciencias Sociales. Se trata, como ya hemos indicado, de la utilización de películas y escenas de películas, principalmente clásicas, para ilustrar conceptos teóricos e intuitivos de carácter transversal en el ámbito de las ciencias sociales. La asimilación de estos conceptos es, a menudo, una barrera para el aprendizaje por parte de los alumnos que cursan estudios de Grado y Máster y uno de los factores que impiden un nivel de aprovechamiento óptimo de sus estudios. Los objetivos concretos del capítulo son: (i) explicar, basándonos en nuestra experiencia docente, cómo se puede organizar el visionado (en el aula y fuera de ella) de escenas de películas para ilustrar conceptos teóricos de carácter transversal en las ciencias sociales, (ii) explicar las ventajas de esta metodología, (iii) comentar los problemas prácticos que pueden surgir, y (iv) ofrecer un breve catálogo de películas o escenas de películas que están disponibles en YouTube asociando dichas escenas a conceptos teóricos transversales concretos en las ciencias sociales.

3. METODOLOGÍA

Muchos conceptos teóricos transversales de las ciencias sociales pueden ser explicados por el profesor/a en el aula utilizando como ejemplo escenas de películas, sobre todo clásicas, que pueden ser fácilmente visionadas a través de plataformas como YouTube. El visionado de estas escenas se puede realizar en el aula, en cuyo caso el profesor/a podrá comentarlas en clase, o fuera de la misma. En este último caso, los enlaces con las escenas se pueden colgar en el Campus Virtual para que los alumnos las visionen fuera del horario lectivo. Lo anterior requiere, por supuesto, que el profesor/a haya visto previamente estas películas y seleccione adecuadamente aquellas escenas que pueden servir para ilustrar conceptos teóricos concretos. Los conceptos que hemos seleccionado son conceptos teóricos transversales en el ámbito de las ciencias sociales como: racionalidad instrumental, cognitiva y axiológica, profecías que

se auto-cumplen y se auto-incumplen, consecuencias sociales no-intencionadas derivadas del comportamiento individual, el carácter subjetivo de los 'hechos' en las ciencias sociales, la distorsión de las instituciones por parte de los grupos de presión, las propiedades emergentes y fallos de la acción colectiva. Estos conceptos pueden aparecer tanto en asignaturas teóricas como en asignaturas centradas en la Historia del Pensamiento que se imparten en Grado y Máster.

Como ya hemos señalado más arriba, muchas de las escenas de películas, sobre todo clásicas, que pueden servir para ilustrar conceptos teóricos intuitivos transversales están disponibles en plataformas como YouTube. Esto significa que el visionado de estas escenas en el aula no está sujeto a ningún tipo de conflicto asociado a los derechos de autor. Lo ideal es que estas escenas sean visionadas y comentadas con ayuda del profesor/a. Igualmente, creemos que es deseable que las escenas no duren más de diez minutos pues, en muchos casos, sólo están disponibles en versión original lo cual hace que muchos alumnos opten por leer los subtítulos en castellano. Si las escenas fueran largas el grado de concentración de los alumnos decaería rápidamente. Además de seleccionar cuidadosamente las escenas es deseable que, antes del visionado en clase, el profesor/a dedique unos minutos a comentar brevemente el contexto académico-intelectual en el que surgió el concepto y lo relacione con el contexto histórico-institucional en el que se ambienta la película. El concepto, al ser transversal, puede tener varias ramificaciones (en distintas áreas de las ciencias sociales) así como aplicaciones. Un ejemplo es el concepto de las 'profecías que se auto-cumplen'. El concepto fue originalmente propuesto por el sociólogo americano Robert Merton en los años cuarenta inspirándose en el drama clásico de Sófocles 'Edipo Rey'. Para ilustrar sus implicaciones Merton (1948) utiliza el ejemplo de los 'pánicos bancarios' que eran frecuentes en los EE.UU. hasta la aprobación del paquete de reformas económicas conocido como 'New Deal'. Este ambicioso paquete aprobado por la administración del Presidente Roosevelt en los años treinta incluyó, por vez primera en la historia, la creación del seguro de depósito bancario que protegía los depósitos de los clientes en caso de quiebra de su banco. No obstante, el concepto de las 'profecías que se auto-cumplen' es tan fructífero que,

además de los 'pánicos bancarios', tiene aplicaciones tanto en el ámbito de la economía (ej.: burbujas especulativas, crisis financieras) como de la sociología (ej.: segregación racial y residencial) o la ciencia política (ej.: el impacto en las elecciones de la publicación de sondeos). La transversalidad del concepto hace deseable, a nuestro juicio, que el profesor/a explique las ramificaciones o aplicaciones del mismo y, a continuación, exponga la aplicación concreta que se ilustra en la escena de la película que se va a visionar. Como veremos más abajo, hay dos películas clásicas ('¡Qué bello es vivir!' y 'Mary Poppins') que contienen escenas de un 'pánico bancario' que ilustran varios aspectos de este fenómeno económico.

Naturalmente, las escenas de películas también pueden ser visionadas por los alumnos fuera del aula. En tal caso, el profesor/a colgará los enlaces correspondientes en el Campus Virtual. Entendemos que esta opción no es lo más ideal pues impide que el profesor/a pueda comentar los antecedentes mencionados más arriba y que se pueda organizar un debate posterior entre los alumnos sobre el contenido del mismo. Dicho esto, somos conscientes de que el tiempo que se puede dedicar en el aula a visionar y comentar las escenas es limitado por lo que cabe la opción de visionar las escenas más trascendentales en el aula y colgar otras escenas en el Campus Virtual para que los alumnos puedan visionarlas fuera del aula. Por su parte, en los Grados y Másteres de carácter semipresencial o no-presencial el visionado fuera del aula es imperativo por lo que esta opción puede ser la única disponible.

Por nuestra experiencia, esta actividad presenta varias ventajas. En primer lugar, el visionado de las escenas permite que los alumnos asimilen más fácilmente los aspectos más intuitivos del concepto al representarlos mentalmente gracias a las imágenes. A nuestro juicio, esto es así porque, a menudo, los alumnos desconocen aspectos básicos del funcionamiento de las instituciones económicas, políticas y sociales lo cual les impide conectar mentalmente todos los aspectos del problema. Tomando el ejemplo de los pánicos bancarios, para entender por qué ocurren es necesario que los alumnos conozcan los elementos de un sistema bancario en el que los bancos normalmente mantienen un volumen de liquidez primaria (efectivo en caja más depósitos en el banco central)

que representa sólo una pequeña proporción del volumen total de sus depósitos. En tales circunstancias, y en ausencia de 'corta-fuegos' institucionales como el papel de 'prestamista en última instancia' del banco central o el 'seguro de depósitos' al que aludimos previamente, la solvencia de un banco dependerá fundamentalmente de las *expectativas* de sus clientes sobre la posibilidad de retirar sus depósitos cuando así lo deseen. Si una proporción suficientemente elevada de los clientes tuviera dudas sobre la solvencia de su banco éstos probablemente correrían a retirar sus depósitos haciendo que el banco, más pronto que tarde, se declarara insolvente al no ser capaz de hacer frente a las retiradas de depósitos. Pues bien, algunos de estos detalles institucionales y sus consecuencias aparecen condensados en las imágenes de las dos escenas a las que hemos aludido anteriormente. La visualización de estas imágenes facilita la representación mental del fenómeno por parte de los alumnos y les ayuda a entender mejor las implicaciones teóricas y prácticas del concepto teórico asociado al mismo.

En segundo lugar, el visionado de las escenas hace que los alumnos recuerden más fácilmente los conceptos teóricos al asociarlos con escenas concretas de películas. No cabe duda que el visionado de ciertas escenas probablemente consiga que los alumnos asocien para siempre el concepto teórico con escenas concretas por lo ilustrativo y, a menudo, impactante de ciertas imágenes. Además de las dos películas ya señaladas que ilustran el concepto de las 'profecías que se auto-cumplen' aplicado al fenómeno económico de los pánicos bancarios, hay escenas que dejan una huella indeleble en nuestra mente por sus elementos emocionales. Pensemos, por ejemplo, en el concepto de las 'profecías o las expectativas que se auto-incumplen'. Este es un concepto ampliamente utilizado en teoría de juegos y que ha sido formalizado a través del juego llamado 'Chicken Game' o 'Juego del Gallina'. El juego quedó inmortalizado en la escena protagonizada por James Dean en la película 'Rebelde sin causa' de Nicholas Ray (1955). En la escena, dos adolescentes californianos compiten en una carrera en la que cada uno de ellos conduce a toda velocidad un coche hacia un precipicio en la costa californiana. El ganador del juego es aquel conductor que tarda más en saltar del coche antes de que caiga por el precipicio. El perdedor o 'Gallina' es el que

salta primero. Claramente, el resultado del juego dependerá de las expectativas que cada jugador tenga sobre la estrategia que seguirá el otro jugador. Lo relevante en este caso es que la calidad de la escena unida al fuerte contenido emocional de la misma hace que los alumnos recuerden mejor el concepto teórico y puedan, cuando así lo quieran, recrearlo mentalmente para analizar diversos aspectos del mismo.

En tercer lugar, la asimilación de los conceptos teóricos también puede venir acompañada de la vinculación de las escenas de las películas con episodios históricos concretos. Este aspecto del visionado de escenas de películas puede ser de gran utilidad en el contexto de asignaturas de 'Historia del Pensamiento' en varias disciplinas de las ciencias sociales. En este caso, el profesor/a puede aprovechar el visionado en clase de las escenas para explicar el contexto histórico-institucional en el que surgieron los conceptos teóricos y sus diversas aplicaciones. Uno de los conceptos teóricos con más trasfondo histórico e impacto teórico en las ciencias sociales es el concepto de 'fallo de acción colectiva' cuyo estudio detallado aparece por vez primera en la obra del economista americano Mancur Olson 'La lógica de la acción colectiva' (Olson, 1965). No cabe duda que el sustrato histórico en el que Olson se inspira para formular su 'lógica de la acción colectiva' son los movimientos sociales en EE.UU. en el s. XX como, por ejemplo, el movimiento obrero antes y después de la Gran Depresión de los años 30 o el movimiento por la defensa de los derechos civiles en los años sesenta. No obstante, la teoría puede ser aplicada a muchas otras situaciones históricas como, por ejemplo, la lucha por la independencia de las colonias europeas, la lucha por la abolición de la esclavitud a lo largo de la historia y, más recientemente, el movimiento feminista. Como mostramos en el catálogo situado al final de este trabajo, muchas películas tienen como telón de fondo este tipo de fenómenos históricos que, con sus peculiaridades históricas e institucionales, pueden ser analizados por medio de los conceptos elaborados por Olson.

Por último, quisiéramos mencionar dos efectos 'colaterales' nada desdeñables derivados del visionado de escenas de películas para ilustrar conceptos teóricos. Por una parte, a veces nos ha ocurrido que son los propios alumnos quienes, tras el visionado de las escenas en el aula y en

el contexto del debate posterior, descubren aspectos de los conceptos que pueden haber pasado desapercibidos para el profesor/a. Por otra parte, el mero visionado de las escenas de películas puede ser un estímulo para que los alumnos decidan ver las películas completas. En general, esto constituye un valor añadido para los alumnos que estudian ciencias sociales, especialmente cuando se trata de películas clásicas que incrementan su bagaje cultural.

4. RESULTADOS

Resulta muy difícil evaluar las posibles mejoras en la comprensión de los conceptos teóricos derivadas del visionado de escenas de películas. Nuestra evaluación ha sido, por el momento informal y, en cierta manera, anecdótica, pues está basada en los comentarios que los alumnos nos transmiten y que, por lo general, suelen ser positivos. Cabría la posibilidad de llevar a cabo encuestas en el futuro en las que se mide de forma rigurosa las opiniones de los alumnos sobre esta metodología y la su valoración del impacto sobre su rendimiento académico. En todo caso, sólo se podrían medir sus valoraciones subjetivas sobre las supuestas ventajas de la metodología y no el impacto académico objetivo.

5. DISCUSIÓN

En esta sección explicamos brevemente algunos de los conceptos teóricos transversales que hemos utilizado para seleccionar las escenas de películas. Como ya hemos hecho referencia más arriba a las 'profecías que se auto-cumplen' y las 'profecías que se auto-incumplen' en esta sección nos ocupamos del resto de los conceptos.

Uno de los conceptos más intuitivos y que sirven para distinguir tanto metodológicamente como ontológicamente las ciencias sociales de las ciencias naturales es el llamado carácter subjetivo de los 'hechos' en las ciencias sociales. Se trata de la idea que, como señala Hayek (1943), en las ciencias sociales 'las cosas son lo que creemos que son'. Así, por ejemplo, una piedra a la que los miembros de un grupo religioso o una tribu atribuyen poderes mágicos es, para el resto de las personas simplemente una piedra. El científico natural (por ejemplo, un geólogo) sólo

se ocupa de investigar las propiedades químicas de las piedras – que son un hecho 'objetivo' – mientras que el científico social (por ejemplo, un antropólogo social), por el contrario, intenta 'ponerse en la piel' de los miembros del grupo religioso o de la tribu con el fin de comprender por qué actúan como actúan y atribuyen propiedades sobrenaturales a la piedra. A nuestro juicio, esta idea está muy bien reflejada en la película 'Tootsie' (Sydney Pollack, 1982) en la que Dustin Hoffman encarna el papel de un actor fracasado (Michael Dorsey) que decide hacerse pasar por mujer para acabar con su mala racha profesional. La película refleja de forma divertida cómo la actitud de los demás hacia Dorsey cambia cuando pasa de ser un hombre a ser una mujer haciendo incluso que acabe teniendo un gran éxito profesional así como los conflictos internos que conlleva el hacerse pasar por mujer. En este caso, Dorsey es objetivamente un hombre pero todos los demás lo perciben como una mujer y, por tanto, a efectos prácticos es una mujer. El otro ejemplo espléndido de esta idea es el Western clásico de John Ford (1962) 'El hombre que mató a Liberty Valance'. En una de las escenas más memorables de la historia del cine se produce un duelo desigual entre Ransom Stoddard (James Stewart) que es un abogado educado en el Este que intenta abrirse camino en el Oeste y el forajido Liberty Valance (Lee Marvin). Este último muere sorprendentemente en el duelo y todo los presentes creen que ha sido un disparo de Ransom Stoddard lo que le ha matado pero la verdad es diferente; otra persona (encarnada por John Wayne) es la que, oculto en un callejón oscuro, ha disparado y herido mortalmente a Valance. A raíz de este duelo Ransom Stoddard adquiere un carisma y respeto de los demás en todo el territorio del que carecía hasta entonces e inicia una brillante carrera profesional y política. En resumen, el hecho 'objetivo' es que Ransom Stoddard no mató a Liberty Valance pero todo el mundo cree que sí fue él y, al fin y al cabo, eso es lo que importa: 'las cosas son lo que la gente cree que son'. Podría decirse que todas las ciencias sociales giran en torno a esta sencilla idea.

Quizá el concepto más ubicuo de las ciencias sociales es el concepto de racionalidad. No hay disciplina en las ciencias sociales en las que no haya, de forma más o menos explícita, una definición de la racionalidad. No obstante, en las ciencias sociales coexisten varios conceptos de

racionalidad: instrumental, cognitiva, axiológica, etc. La racionalidad instrumental es la versión que predomina en la ciencia económica y es la idea que las personas utilizamos los medios a nuestro alcance de la mejor forma que sabemos para lograr nuestros objetivos. La racionalidad cognitiva es más frecuente en disciplinas como la antropología, la sociología o la psicología social y consiste en que muchas de nuestras acciones se basan en creencias o ideas, a menudo equivocadas, que son reducibles al esquema 'X es verdadero' o 'Y es falso'. La racionalidad axiológica tiene su origen en la obra de Max Weber y consiste en la idea que muchas acciones se basan en creencias o ideas que son reducibles al esquema 'X es justo o bueno' o 'Y es injusto o malo'. Numerosas películas y escenas inolvidables de la historia del cine muestran el conflicto entre racionalidad instrumental y racionalidad axiológica, es decir, entre llevar a cabo una acción para lograr un objetivo porque los costes emocionales son, en principio, compensados por el aumento o la mejora en otras fuentes de satisfacción como la riqueza, el poder, o la fama, y llevar a cabo una acción simplemente porque creemos que es lo 'correcto' sacrificando otras cosas. Algunas de las películas con escenas donde se ilustra este conflicto interior son: 'El puente sobre el río Kwai' (David Lean, 1957), 'Los siete samuráis' (Akira Kurosawa, 1954), 'La ley del silencio' (Elia Kazan, 1954) y 'El apartamento' (Billy Wilder, 1960).

Otro concepto transversal en las ciencias sociales es el de 'consecuencias sociales no-intencionadas del comportamiento individual'. Nuestras acciones tienen, con frecuencia, consecuencias no-anticipadas o no-intencionadas, y que fenómenos sociales como las crisis financieras, las revoluciones, las guerras, la discriminación por motivos de raza y sexo, por poner algunos ejemplos, son fenómenos de este tipo. Lo anterior implica que son muchas las películas que abordan problemáticas que pueden conceptualizarse como consecuencias no-intencionadas del comportamiento individual. Los dos ejemplos que mostramos más abajo son ejemplos de cómo los conflictos bélicos son, a menudo, consecuencias no-intencionadas o no-deseadas de decisiones de los líderes políticos de las naciones o actores cercanos a ellos: 'Braveheart' (Mel Gibson, 1995) y 'Troya' (Wolfgang Petersen, 2004).

El siguiente concepto que aquí recogemos es el de 'propiedades emergentes'. Se trata de la idea que el 'todo no es equivalente a la suma de las partes' o, si se quiere, que hay macro-fenómenos naturales y sociales que no son reducibles a micro-fenómenos más sencillos. Este concepto, en el caso de las ciencias sociales, tiene su origen en la teoría funcionalista que, a su vez, se inspira en la biología. Creemos que la película que mejor puede ilustrar esta idea es 'Bugsy' (Barry Levinson, 1991) donde se narra la historia del surgimiento de la ciudad de Las Vegas en medio del desierto en el estado de Nevada a raíz de la decisión de un gánster (Benjamin 'Bugsy' Siegel) de construir allí un casino y un gran hotel y cómo esta iniciativa, al ser imitada por otros gánsteres, generó las sinergias necesarias para que surgiera la ciudad tal y como hoy la conocemos.

El penúltimo concepto que aquí recogemos es el concepto de 'fallos de la acción colectiva' al que ya aludimos más arriba al referirnos a la obra de Mancur Olson. La idea central es que hay grupos sociales que, históricamente, no han sido capaces de organizarse de forma eficaz para defender sus intereses grupales. Las razones teóricas de estos 'fallos de acción colectiva' son estudiadas en Olson (1965) donde, además, se aportan varios ejemplos. Como ya hemos indicado más arriba, los grupos sociales son muy diversos y abarcan desde los grupos que luchaban por la independencia de sus territorios como las minorías raciales que defendían la igualdad de derechos en sus países. Cuando los grupos no están 'movilizados' decimos que existe un fallo de acción colectiva mientras que, cuando están movilizados y logran conseguir sus objetivos grupales, hablamos de éxito de la misma. También podemos encontrarnos con otras situaciones donde el grupo se moviliza pero no consigue alcanzar sus objetivos. Dos películas que muestran este caso intermedio son 'Espartaco' (Stanley Kubric, 1960) y '¡Viva Zapata!' (Elia Kazan, 1952). Como ejemplo de éxito de la acción colectiva ésta la historia de la emancipación de la India liderada por Gandhi y que es narrada maravillosamente en la película 'Gandhi' (Richard Attenborough, 1982). Otras situaciones históricas más difíciles de calificar como fallo o éxito de la acción colectiva pero donde subyacen problemas de la acción colectiva son las reflejadas en películas clásicas como 'Lawrence de Arabia' (David Lean, 1962) y 'Las uvas de la ira' (John Ford, 1940).

El último concepto al que queremos hacer referencia es el de 'grupos de presión'. Este es un concepto teórico utilizado fundamentalmente en las Ciencias Políticas pero con aplicaciones en otras áreas como la Economía. Son muchas las películas que han abordado las distorsiones que generan en el funcionamiento de las sociedades democráticas la existencia de poderosos grupos de presión que influyen en las decisiones de política económica de los gobiernos y en los propios procesos electorales. Además, la acción de estos grupos suele estar ligada a casos de corrupción. Dos películas clásicas con escenas donde se reflejan estas dos consecuencias derivadas de la existencia de poderosos grupos de presión son 'Caballero sin espada' (Frank Capra, 1939) y 'Todos los hombres del Presidente' (Alan Pakula, 1976).

En la tabla 1 que mostramos al final del capítulo aparecen todas las películas a las que hemos hecho referencia anteriormente incluyendo una breve explicación de cuál es la conexión entre la película o escena y el concepto teórico. También se aportan los respectivos enlaces donde se pueden visionar las escenas y los datos básicos de la película. Existen numerosos archivos en Internet donde se puede encontrar información detallada sobre las películas siendo los más conocidos el 'Academy Film Archive' de la 'Academy of Motion Picture Arts and Sciences' y el 'Harvard Film Archive' del 'Carpenter Center for the Visual Arts' de la Universidad de Harvard. Además de estos y muchos otros archivos cinematográficos que están accesibles en Internet, el libro 'De Lumière a Wall Street: cine, economía y sociedad' escrito por Ripol Casares, Ramos Gorostiza y Santos Redondo (2004) contiene una amplia bibliografía sobre cinematografía y su conexión con las ciencias sociales, especialmente la economía.

6. CONCLUSIONES

En este capítulo hemos contado nuestra experiencia docente utilizando la metodología basada en el visionado de escenas de películas para ilustrar conceptos teóricos transversales en las ciencias sociales. El objetivo de esta metodología es mejorar grado de comprensión de estos conceptos por parte de los alumnos dadas las dificultades que estos últimos

suelen tener para asimilarlos correctamente. Además, hemos elaborado un catálogo de escenas de películas y películas, principalmente clásicas, que pueden ser visionadas dentro y fuera del aula y las hemos vinculado con conceptos teóricos concretos utilizados en diversas áreas de las ciencias sociales. Nuestra experiencia en los años de aplicación de esta metodología ha sido altamente positiva.

7. AGRADECIMIENTOS/APOYOS

Quisiéramos agradecer a las profesoras de la Universidad Complutense de Madrid, Inés Pérez-Soba Aguilar y Elena Márquez De la Cruz las sugerencias realizadas para elaborar este capítulo.

8. REFERENCIAS

Hayek, F.A. (1943). The Facts of the Social Sciences. Ethics, 54(1), 1-13.

Merton, R. K. (1948). The Self-Fulfilling Prophecy. Antioch Review, 8(2), 193-210.

Olson, M. (1965). The Logic of Collective Action: Public Goods and the Theory of Groups. New York: Schockhen Books.

Ripol Casares, J., Ramos Gorostiza, J. L. y Santos Redondo, M. (2004) De Lumière a Wall Street: cine, economía y sociedad. Madrid: International Technical & Financial Institute.

TABLA 1: *Conceptos teóricos y escenas de películas relacionadas*

Concepto	Escena/Película	Título de la película (en español)	Enlace YouTube
Carácter subjetivo de los 'hechos' en las Ciencias Sociales	Duelo desigual entre Ransom Stoddard (James Stewart) y el forajido Liberty Valance (Lee Marvin). Todo el mundo cree erróneamente que Ransom ha matado al forajido.	'El hombre que mató a Liberty Valance' (John Ford, 1962)	https://youtu.be/hP77V2X1Biw
	Michael Dorsey (Dustin Hoffman) es un actor fracasado que decide hacerse pasar por mujer para acabar con su mala racha profesional	'Tootsie' (Sydney Pollack, 1982)	https://youtu.be/woov1-fHX4s
Profecías que se auto-cumplen	Pánico bancario en la cooperativa de crédito familiar dirigida por George Bailey (James Stewart)	'¡Qué bello es vivir!' (Frank Capra, 1946)	https://youtu.be/Y3SQ9NmL5pc
	Escena de una 'burbuja especulativa' en el mercado bursátil londinense y su posterior pinchazo	'El millonario' (Ronald Neame,1954)	https://youtu.be/FVZQd9rq2Bs
	Al igual que en la película "¡Qué bello es vivir!, en esta película hay una escena de un pánico bancario inducido de forma fortuita por unos niños	'Mary Poppins' (Robert Stevenson, 1964)	https://youtu.be/xE5klz0yUT0
Profecías que se auto-incumplen	'Juego del gallina' entre adolescentes haciendo carreras de coches al borde de un precipicio	'Rebelde sin causa' (Nicholas Ray, 1955)	https://youtu.be/BGtEp7zFdrc
Distorsión del funcionamiento de las democracias por la acción de poderosos grupos de presión y corrupción política	Escenas en el Congreso de los EE.UU. protagonizadas por Jefferson Smith (James Stewart) en defensa de los ciudadanos frente a los poderosos grupos de presión	'Caballero sin espada' (Frank Capra, 1939)	https://youtu.be/ZrU-RtJ6YwZ4
	Dos jóvenes periodistas del diario The Washington Post, Bob Woodward (Robert Redford) y Carl Bernstein (Dustin Hoffman), investigan un asunto aparentemente poco relevante que acaba desencadenando el llamado 'caso Watergate', que provocó la dimisión de Richard Nixon	'Todos los hombres del Presidente' (Alan J. Pakula, 1976)	https://youtu.be/JM75bLffRjI
Racionalidad axiológica versus racionalidad instrumental	La defensa de los principios de la Convención de Ginebra por parte de un oficial británico representado por el actor Alec Guinness con graves consecuencias para su integridad física	'El puente sobre el río Kwai' (David Lean, 1957)	https://youtu.be/t9f5FmSQeB4

	Un grupo de samuráis aceptan defender a unos aldeanos del abuso de unos forajidos del Japón medieval sabiendo que puede costarles la vida	'Los siete samuráis' (Akira Kurosawa, 1954)	https://youtu.be/CbfKwRNQsjo
	Terry Malloy (Marlon Brando) trabaja para el jefe de los estibadores del puerto y ha sido testigo y autor indirecto de alguna de sus fechorías. Tras conocer a la hermana de una de las víctimas de Malloy decide colaborar con la justicia lo cual le creará serios problemas	'La ley del silencio' (Elia Kazan, 1954)	https://youtu.be/2Vbzpm6DG3k
	C.C. Baxter (Jack Lemmon) es un empleado de una compañía de seguros. Vive solo en un discreto apartamento que presta a sus superiores para sus citas amorosas. La situación cambia drásticamente cuando se enamora de una chica (Shirley MacLaine) que resulta ser la amante de uno de los jefes que usan su apartamento. Decide tomar el camino de la moralidad asumiendo las funestas consecuencias para su carrera profesional	'El apartamento' (Billy Wilder, 1960)	https://youtu.be/CufBRkk2I5c
Consecuencias sociales no-intencionadas del comportamiento individual	William Wallace (Mel Gibson) consigue que los escoceses se rebelen contra Inglaterra después de que los soldados ingleses maten a su mujer	'Braveheart' (Mel Gibson, 1995)	https://youtu.be/KdDMET_O-tw
	Paris, el hijo del rey de Troya rapta a Helena (esposa del rey de Esparta Menelao) y esto desencadena el asedio de Troya por los espartanos	'Troya' (Wolfgang Petersen, 2004)	https://youtu.be/XXhBMP1ZKDI
Propiedades emergentes	Cuenta el surgimiento de la ciudad de Las Vegas y el papel crucial en este evento del gánster Benjamin 'Bugsy' Siegel (Warren Beatty) quien construyó el primer casino y hotel de Las Vegas lo cual atrajo rápidamente inversiones similares del crimen organizado surgiendo la ciudad como se conoce hoy	'Bugsy' (Barry Levinson, 1991)	https://youtu.be/yPKDelDgdgU
Fallos de la acción colectiva	Espartaco (Kirk Douglas) es un esclavo tracio que es vendido como gladiador. En Italia promueve la rebelión de los esclavos contra Roma. A medida que recorre el país, innumerables esclavos se suman a la rebelión que acaba siendo aplastada	'Espartaco' (Stanley Kubric, 1960)	https://youtu.be/Nx9lFr6P7vE

	Durante la I Guerra Mundial T.E. Lawrence, un oficial británico, es enviado al desierto para participar en una campaña de apoyo a los árabes contra Turquía. Consigue unir a los árabes para alzarse contra el yugo otomano	'Lawrence de Arabia' (David Lean, 1962)	https://youtu.be/2xccyKBRz4A
	Gandhi incita a los hindúes a sublevarse contra el Imperio Británico mediante la doctrina de la no-violencia y la desobediencia civil liderando el movimiento que llevó a la India a independizarse del Imperio británico	'Gandhi' (Richard Attenborough, 1982)	https://youtu.be/GMp_uSAhUw4
	La película narra la vida de Emiliano Zapata (1879-1919), famoso revolucionario mexicano que sublevó a todo el país contra el gobierno dictatorial de Porfirio Díaz. La película muestra cómo los líderes revolucionarios se corrompen en cuanto alcanzan el poder.	'¡Viva Zapata!' (Elia Kazan, 1952)	https://youtu.be/ISMYn27yDWg
	Basada en la novela de John Steinbeck, la película narra las penalidades de una familia de agricultores del Mid-West americano que se ven obligados a abandonar la tierra que cultivan para escapar del hambre y emigran a California en busca de una mejor vida. Como telón de fondo aparecen las dificultades para que se organice el movimiento obrero en EE.UU. en los años 30	'Las uvas de la ira' (John Ford, 1940)	https://youtu.be/npuqdxirXsM

CAPÍTULO 12

EL FOMENTO DE COMPETENCIAS COMUNICATIVAS EN EDUCACIÓN SUPERIOR A TRAVÉS DEL DESARROLLO DE UNA LIGA DE DEBATE

IGNACIO LASIERRA PINTO
Universidad San Jorge

CRISTINA ZURUTUZA-MUÑOZ
Universidad San Jorge

1. INTRODUCCIÓN

Una de las aspiraciones del Espacio Europeo de Educación Superior es la de ofrecer una formación integral al estudiante, que trascienda el conjunto de conocimientos técnicos y especializados al que hasta hace no mucho tiempo se había circunscrito la formación universitaria con carácter exclusivo. El objetivo está en que los estudiantes adquieran una serie de competencias que les ayuden "a saber, a saber, hacer, a convivir y a ser" (Esteban y Ortega, 2017) y estas se incorporen de forma indeleble a su estructura mental y procedimental (Poblete & Villa, 2007).

Este es el planteamiento de fondo del aprendizaje basado en competencias (Villa & Villa, 2007), para el que la metodología del debate ha mostrado ser una herramienta de utilidad. El debate académico puede ser entendido como una técnica de enseñanza-aprendizaje que se desarrolla "mediante la competición de la palabra en la que se plantea una pregunta a la que debe responderse de forma afirmativa o negativa. Estas dos posturas siempre serán irreconciliables y finalmente, un jurado imparcial emite un juicio acerca de quién ha defendido su postura con mayor eficiencia (Baratas y Caballer, 2014, p. 1).

En este marco, los debates permiten trabajar competencias tan diversas como el pensamiento crítico, la capacidad de hablar en público, el trabajo en equipo o la documentación. De esta forma, se presentan como

un instrumento para el desarrollo y el aprendizaje del alumno que trasciende esa mera adquisición de conocimiento y "entronca directamente con el paradigma actual que entiende la universidad como una institución en la que se proporciona una formación integral a los estudiantes" (Esteban y Ortega, 2017, p. 48).

Numerosos estudios y experiencias docentes han mostrado la idoneidad de la realización de debates como herramientas de aprendizaje en el aula (Brenifier, 2005), particularmente con el fin de trabajar competencias trasversales como el trabajo en equipo y el aprendizaje cooperativo (De Oña et al., 2010; Sánchez, 2015), el desarrollo del pensamiento crítico (Alén et al., 2015; Brown, 2016; Ayala, 2020) y el crecimiento intelectual y la formación social del estudiante (Esteban y Ortega, 2017), entre otras.

Sin embargo, el conjunto de destrezas más destacado en multitud de trabajos es el relacionado con las competencias comunicativas (Ayala, 2020) ya que, como explica Vega, el debate no solo tiene "la capacidad de construir nuevos conocimientos", sino también de "comunicarlos de manera clara, afectiva y eficaz" (Vega, 2007, p.1).

> "El objetivo del debate no es lograr un acuerdo, sino aprender a defender una postura, a argumentarla y a rebatir los argumentos de la parte contraria" (Jerome y Algarra, 2005).

Sin duda, la naturaleza dialéctica de los debates permite ejercitar las habilidades de expresión oral (De Vita, 2000; Kennedy, 2007; Rodríguez, 2010), la capacidad de argumentación y retórica (Rodríguez, 2012; Esteban y Ortega, 2017), la comunicación no verbal (Alén et al., 2015), la capacidad de escucha (Zurutuza-Muñoz, 2020), o la articulación de discursos orales y escritos (Solbes et al., 2010).

Además de responder a un modelo de aprendizaje por competencias, los debates, utilizados como metodología didáctica, son instrumentos propios de las metodologías activas, ya que en ellos los alumnos son protagonistas de su propio aprendizaje y trabajan en equipo (Benito y Cruz, 2003; Alén et al., 2015). Esto último ubica también los debates dentro del modelo de aprendizaje cooperativo (Sánchez, 2015), en el que los estudiantes se enfrentan a una tarea que de ningún modo podrían abordar de forma individual. Los debates constituyen así una buena práctica

educativa en el sentido señalado por Kedraka y Kourkoutas al referirse a aquellas acciones que mejoran los procesos de enseñanza-aprendizaje (2018, p.32).

La presente investigación pretende mostrar un ejemplo del uso del debate como buena práctica educativa fuera del aula, que mediante el aprendizaje cooperativo busca que los alumnos de educación superior fortalezcan las competencias comunicativas de expresión oral, lenguaje no verbal, capacidad de argumentación e improvisación y capacidad de escucha, así como también las competencias de pensamiento crítico, trabajo en equipo, capacidad de documentación y organización. Se trata, concretamente, de una liga de debate universitaria desarrollada desde el curso 2018-2019 en la Universidad San Jorge -USJ- (Zaragoza, España) a lo largo de tres ediciones.

El curso 2018-2019 se puso en marcha la primera edición de la Liga de Debate USJ, como un proyecto de innovación docente que ofrecía a los alumnos de toda la universidad, más allá del aula y de titulaciones concretas, un recorrido formativo en el que trabajar competencias comunicativas de carácter trasversal que apenas son trabajadas en los currículos académicos. El proyecto surge de la necesidad de dotar a cualquier alumno de un contexto en el que trabajar las competencias mencionadas anteriormente, sobre todo las comunicativas, fundamentales para cualquier profesional. Estas competencias no están siendo suficientemente trabajadas en la actualidad en el marco de las titulaciones, a pesar de que la inmensa mayoría de ellas (independientemente de su área de conocimiento) están recogidas en sus respectivas memorias de verificación.

El problema detectado a través de numerosas reuniones de coordinación docente en todos los centros de la USJ (Facultad de Ciencias de la Salud, Facultad de Comunicación y Ciencias Sociales y Escuela de Arquitectura y Tecnología) era que los alumnos muestran dificultades para expresar oralmente sus ideas, articular un discurso o defender sus posturas y proyectos de forma adecuada y eficiente. Para contribuir a la resolución de esta carencia se planteó el proyecto de innovación docente de la Liga de Debate USJ como actividad extraacadémica que supusiera el marco formativo en el que trabajar estas habilidades fuera del aula a través de la competición de la palabra.

2. OBJETIVOS

El objetivo general que se persigue con la Liga de debate USJ es, por lo tanto, generar un cambio en esas competencias, sobre todo en las comunicativas, mediante la activación de un torneo extraacadémico de debate en el que alumnos de cualquier curso, titulación y ámbito de conocimiento puedan trabajarlas.

De forma más específica, la actividad persigue los siguientes objetivos:

- La mejora de la expresión oral, el lenguaje no verbal y la oratoria, mediante la articulación de un discurso y su defensa pública ante un tribunal.
- La mejora de la capacidad de escucha y de improvisación gracias a la propia estructura del debate, en cuyo desarrollo los debatientes pueden ser interpelados.
- La mejora de la capacidad de argumentación y el pensamiento crítico mediante la búsqueda especializada sobre un tema concreto y la preparación de las dos posturas del debate, a favor y en contra.
- La mejora de las habilidades de trabajo en equipo, documentación y organización a través de la preparación de los debates.

Al haberse celebrado tres ediciones de la Liga de debate USJ, la presente investigación tiene como objetivo no solo exponer el mecanismo de funcionamiento de este proyecto de innovación docente, sino sobre todo explicar las acciones de mejora de la propia actividad a lo largo de todas las ediciones, ya que la Liga de debate USJ está inmersa en un proceso continuo de revisión en favor de una mejor adquisición de dichas competencias. En los siguientes apartados se presentan ambos aspectos, así como los resultados medidos de dicho proceso de mejora.

3. METODOLOGÍA APLICADA EN LA LIGA DE DEBATE

La Liga de debate USJ se ha desarrollado, hasta el momento, durante tres ediciones diferentes desarrolladas en tres cursos distintos (2018-

2019, 2019-2020 y 2021-2022)[8]. Para la adquisición de las competencias comunicativas planteadas en el apartado anterior, esta actividad de enseñanza-aprendizaje se basa en una metodología aplicada sustentada en el aprendizaje basado en el pensamiento, el aprendizaje basado en competencias y el aprendizaje cooperativo entre los participantes.

A continuación, se expone, de forma resumida, la metodología que se ha seguido para fomentar la adquisición de las diferentes competencias comunicativas planteadas en los objetivos de la actividad. En primer lugar, se explica la metodología aplicada durante la I edición de la Liga. En un segundo y tercer apartado se detallan las mejoras aplicadas sobre la metodología de la primera edición, con la intención de integrar, de forma más eficaz, las diferentes competencias comunicativas entre los estudiantes que participan en la actividad.

3.1 I Liga de debate (curso 2018-2019)

La primera edición de este torneo de debate universitario contó con la participación de un total de 22 estudiantes de diferentes grados y facultades de la Universidad, como la Facultad de Comunicación y Ciencias Sociales, la Facultad de Ciencias de la Salud o la Escuela de Ingeniería y Arquitectura. La acogida, por tanto, se considera más que notable, tratándose de una actividad que no se había desarrollado hasta ese momento en la Universidad, cuya fundación data en el año 2005.

La metodología de la Liga de debate USJ, que se desarrolla durante le segundo semestre del curso académico, divide la actividad en dos fases diferentes: un primer periodo formativo, con clases magistrales destinadas a la adquisición de conocimientos, y un segundo tramo de carácter competitivo. De esta forma, se favorece a la asimilación de conocimientos durante la primera etapa, para el posterior desarrollo y puesta en práctica de habilidades en la segunda. Esta división permite que los alumnos adquieran de forma progresiva las diferentes competencias comunicativas mencionadas.

[8] Durante el curso 2020-2021, debido a la pandemia provocada por la Covid-19 y al desarrollo del curso, principalmente, de forma online, no pudo desarrollarse la actividad.

La Liga de debate USJ da comienzo con un cuestionario inicial que se le facilita a los alumnos, a través del cual se mide la autopercepción individual en las diferentes competencias que se trabajan con la actividad. Este mismo cuestionario se facilita al final del torneo, de forma que se pueda comparar y medir la autopercepción de mejora individual en las diferentes competencias. Antes de dar comienzo a la fase formativa, se graba una breve presentación de cada participante, que se ve al finalizar la actividad junto con las grabaciones de los debates. Mediante este visionado, los estudiantes pueden asimilar sus mejoras comunicativas, ya que pueden identificar tics y vicios comunicativos en su presentación inicial y ver cómo los han ido corrigiendo a lo largo del torneo.

En cuanto al desarrollo de la primera fase de la Liga de debate USJ, en la primera edición se desarrollaron tres sesiones de formación, impartidas por profesores invitados externos. La primera sesión se destinó a la estructura y las reglas propias de los torneos de debate universitario. La segunda, se dedicó a las técnicas de discurso y argumentación para, finalmente, en la tercera, incorporar conocimientos sobre técnicas de oratoria, expresión oral y comunicación no verbal. Estas tres sesiones se impartieron con una temporalidad de una semana entre cada formación.

De forma paralela a la fase formativa, los alumnos configuraron libremente los equipos de debate, de tres o cuatro participantes cada uno, para la fase competitiva. Para la elección del tema de debate se creó una encuesta a través de la Plataforma Docente Universitaria (PDU)[9], el campus virtual de la USJ, a través de la que se desarrolló la comunicación de la actividad con los participantes. El tema escogido por los alumnos en esta edición, de entre un listado cerrado de tres opciones planteadas por los organizadores, fue: ¿es posible el equilibrio entre la industria y la protección del medio ambiente? Para la elaboración de lista cerrada de temas se tuvieron en cuenta los intereses mostrados por los alumnos en los cuestionarios iniciales. Las opciones finalmente planteadas

[9] La PDU, basada en el *software* educativo Moodle, facilitó la comunicación constante con los participantes de la actividad, la subida de documentos formativos complementarios y el reglamento del torneo, así como permitió mantener un contacto constante con los participantes, hacer encuestas, y la actualización constante de información importante durante la fase competitiva, como las puntuaciones finales de cada debate, las clasificaciones, etc. (Pérez, 2012).

permitían defender y argumentar de forma equilibradas las posturas a favor y en contra, que todos los grupos debían preparar. Al mismo tiempo, todos los temas ofrecían un enfoque lo suficientemente general como para que la titulación de origen de ningún alumno fuera una ventaja con respecto a sus compañeros.

La segunda parte de la Liga de debate USJ, la fase competitiva, es una fase de desarrollo en la que cada participante pone en práctica, dentro de su equipo, las diferentes habilidades que le permitan trabajar las competencias comunicativas planteadas en los objetivos de la actividad, como la capacidad de escucha, la articulación de un discurso, la expresión oral o la argumentación. Entre la primera fase y la segunda se dejó una semana para que los estudiantes pudieran documentarse sobre el tema, estructurar sus discursos y realizar ensayos previos.

En esta segunda fase, los 22 estudiantes de la primera edición se distribuyeron en seis equipos (cuatro de cuatro participantes y dos de tres). La competición tuvo dos tiempos. En una primera semana, los seis equipos se dividieron en dos grupos y compitieron en un formato de "todos contra todos" dentro de su grupo, con un total de dos debates por equipo y grupo. La segunda semana, los dos mejores clasificados de cada grupo se enfrentaron en una semifinal y el tercero quedó eliminado. Finalmente, los semifinalistas de cada grupo compitieron entre sí. Los equipos clasificados se enfrentaron en la final en un único debate del que resultó el campeón de la primera edición. Con el diseño de este sistema de grupos la organización se aseguró de que todos los equipos debatían un mínimo de dos ocasiones, de modo que tuvieran un mínimo de encuentros con los que poner en práctica las diferentes competencias trabajadas en la actividad. De los seis equipos, cuatro debatieron tres veces y los dos equipos finalistas lo hicieron cuatro.

En cuanto al reglamento, cabe destacar que cada debate tiene unos 30 minutos de duración, y que el modelo establecido en la Liga de debate USJ es similar al de otros torneos de debate en enseñanza superior. Minutos antes de cada debate se sortean las posturas "a favor" y "en contra", que cada equipo trae preparadas al debate. Cada debate comienza con un primer turno de introducción por parte del equipo "a favor", al que le sigue la introducción del equipo "en contra", de 3 minutos cada

uno. Continúa con una primera refutación el equipo “a favor” y una primera refutación el equipo “en contra”, para las que disponen de 4 minutos. Prosigue con un segundo turno de refutación por parte del equipo “a favor” y después “en contra” (4 minutos cada uno), y finaliza con el turno de conclusiones de 3 minutos, iniciado por parte del equipo “en contra”, para acabar el debate con las conclusiones del equipo “a favor”.

Ambos equipos pueden interrumpir las dos refutaciones del equipo contrario formulando preguntas, siempre que no sea en el último minuto de las refutaciones y que la pregunta se acote a un máximo de 15 de segundos. Los equipos tienen la obligación de interrumpir sus discursos para contestar a las posibles preguntas del equipo contrario. Una vez finalizado cada debate, un jurado formado por tres personas valora la competición cumplimentando una rúbrica de evaluación en la que se puntúan, para cada uno de los equipos, las competencias fomentadas en la actividad y puestas en práctica en el debate.

Como ya se ha mencionado, todos los debates son grabados. Finalizada la competición, los docentes organizadores de la actividad se reúnen con cada equipo para ver fragmentos de estos y las presentaciones iniciales, de forma cada participante puede ver su evolución y así asimilar mejor los errores y aciertos cometidos en sus intervenciones.

Por último, al finalizar esta primera edición se llevaron a cabo grupos de discusión que permitieron identificar aspectos de mejora de esta experiencia piloto de cara a futuras ediciones (Zurutuza-Muñoz, 2020). Igualmente, se facilitó un cuestionario final individual que permitió obtener una autoevaluación de cada estudiante respecto a la adquisición de las competencias trabajadas, así como una valoración global de los diferentes aspectos desarrollados durante la primera edición de la liga. Parte de estos datos se comparan, en el apartado de resultados, con los datos obtenidos tras la tercera edición. Esto permite cotejar que realmente la Liga de debate USJ está sirviendo al propósito de fomento y adquisición de las diferentes competencias planteadas.

3.2 II Liga de debate (curso 2019-2020)

Tras la realización de la primera edición, y en función de los resultados obtenidos en las encuestas finales de los participantes de la I Liga de debate USJ, se plantearon medidas metodológicas de mejora de cara a la segunda edición que permitieran una mayor eficacia en la asimilación de las competencias planteadas como objetivos estratégicos de la actividad. Sin embargo, esta edición se vio interrumpida el 19 de marzo del 2020, una vez se decretó el estado de alarma, debido a la pandemia derivada del Covid-19. Dado que la actividad había comenzado la primera semana lectiva del segundo semestre, en febrero del 2020, solo se pudieron ejecutar algunas de las mejoras planteadas, dado que la declaración del estado de alarma decretado por el Gobierno de España, y con ella el obligatorio confinamiento domiciliario, llegó justo cuando quedaba por realizar la última de las tres sesiones formativas de la primera fase de la actividad. Las mejoras que sí dio tiempo a aplicar estaban relacionadas con la difusión de la actividad y algunos aspectos de la fase formativa.

Viendo la buena acogida de estudiantes que tuvo la primera edición, se planteó una mejora en los canales de difusión de la actividad, con el ánimo de acercar esta al mayor número posible de potenciales participantes. Para esto, durante las semanas previas a la II Liga de debate se elaboró un spot publicitario y un cartel, ambos difundidos a través de las vías de comunicación interna de la Universidad, así como de sus diferentes redes sociales. Estas vías de difusión se han mantenido también durante la tercera edición de la actividad.

***FIGURA 1**. Cartel III Liga de Debate USJ siguiendo el modelo del cartel de la II edición.*

Fuente: elaboración propia.

Igualmente, en esta segunda edición se pudo aplicar una medida de mejora respecto a las formaciones de la primera edición, incluyendo el visionado de dos películas que sirvieran de complemento a las formaciones recibidas. Las dos películas seleccionadas fueron *Una razón brillante* (Yvan Attal, Francia, 2017) y *12 hombres sin piedad* (Sidney Lumet, EE. UU., 1957). Con la primera película se mostraba a los estudiantes lo que supone una liga de debate en un entorno de enseñanza superior, dado que la protagonista es una estudiante universitaria en París que participa en un torneo de debate. La segunda película complementaba la sesión formativa sobre las técnicas de argumentación, puesto gira en torno a cómo un miembro de un jurado popular tiene que ir convenciendo con argumentos a los otros once miembros del jurado de que

el acusado en un juicio puede que sea inocente. Dado que ambas películas tuvieron una buena acogida en esta segunda edición, se decidieron mantener para completar la formación de la tercera edición. No obstante, como se ha comentado, estas dos fueron las dos únicas medidas de mejora planteadas en un inicio que se pudieron aplicar con normalidad antes de que se decretara el estado de alarma nacional. El resto de las medidas de mejora programadas se aplicaron en la tercera edición, la más reciente desarrollada hasta la fecha.

3.3 III Liga de debate (curso 2021-2022)

Durant el curso 2020-2021 no se logró sacar adelante la actividad, debido a que no existía una presencialidad al 100% en la universidad debido a la situación sanitaria por la pandemia de la Covid-19. No obstante, el proyecto se ha recuperado durante el curso 2021-2022.

La III Liga de debate USJ, ejecutada en su totalidad, ha contado con un total de 35 estudiantes (13 más que la primera edición) de 9 titulaciones distintas, entre las que se encuentran Comunicación Audiovisual, Periodismo, Traducción y Comunicación Intercultural, Publicidad y RRPP, Farmacia, Bioinformática, Psicología, ADE y Enfermería. Esta heterogeneidad inicial del grupo ha enriquecido mucho el aprendizaje de los participantes.

Esta última edición ha servido, en primer lugar, para aplicar las medidas de mejora interrumpidas durante la segunda edición; en segundo lugar, para medir y contrastar el crecimiento de este proyecto educativo dentro de la Universidad; y, en tercer lugar, para valorar con perspectiva la mejora en la satisfacción final de los estudiantes respecto a la asimilación de competencias fomentadas desde la actividad.

Además de las medidas de mejora comentadas en la segunda edición, respecto a la difusión de la actividad y al complemento con visionados obligatorios de películas en la fase formativa, en esta esta tercera edición se aplicaron cambios en el calendario de la Liga de debate USJ, el lugar de celebración y la visibilidad de la actividad, tanto a nivel interno como externo.

Tras valorar los resultados obtenidos con los grupos de discusión y cuestionarios finales de la I Liga de debate, se identificó con claridad que se

necesitaba un calendario más dilatado para su correcto desarrollo. Por ello, en esta tercera edición se han espaciado mucho más los tiempos de desarrollo de la actividad, que ha tenido una duración total de 8 semanas, frente a las 5 de la primera edición. Dos medidas han contribuido a esto. En primer lugar, se ha creado una nueva fase intermedia de asesoramiento con los diferentes equipos, entre la fase formativa y la fase competitiva. En esta nueva etapa, los dos profesores organizadores de la actividad se reúnen individualmente con cada equipo para asesorarles, una vez estos se han preparado sus discursos. Los estudiantes tienen la oportunidad de contrastar la documentación de sus argumentos, de exponer a modo de ensayo sus introducciones, refutaciones y conclusiones y de recibir un *feedback* concreto de los profesores para mejorar sus discursos de cara a la fase competitiva del torneo.

En segundo lugar, también la fase competitiva se ha dilatado en el calendario. Al haber 35 estudiantes participando en la actividad, se han formado un total de 9 equipos, estructurados en tres grupos, con tres equipos en cada grupo. De esta forma, al igual que en la primera edición, todos los equipos siguen teniendo, al menos, dos debates asegurados. El mejor equipo de cada grupo y el segundo mejor equipo clasificado de los tres grupos, pasan directamente a una semifinal a debate único. En este aspecto, también se ha espaciado la fase de grupos de la fase final (semifinales y final), dejando las vacaciones de Semana Santa de por medio, para que los equipos finalistas pudieran replantear, ensayar y mejorar sus discursos de cara a las semifinales.

En cuanto al lugar de celebración de la Liga de debate USJ, a diferencia de la primera edición, en la tercera ocasión se ha elegido un espacio único, mejor acondicionado para la celebración de todos los debates de la fase competitiva. El Aula Magna de uno de los edificios de la Universidad San Jorge ha servido como centro operativo para la liga, teniendo así un espacio habitual de referencia para la actividad que también ha permitido que sea "familiar" para los equipos que han llegado hasta la final.

Por último, como tercera medida de mejora, se planteó darle mayor difusión interna y externa a la actividad, así como abrir la actividad a la comunidad universitaria. Al ser una actividad de enseñanza-aprendizaje con carácter transversal, destinada a todos los estudiantes de la

Universidad San Jorge, se buscó una mejor forma de visibilizar su desarrollo. En este aspecto se han aplicado medidas concretas, como una mayor cobertura en prensa de la actividad, los impactos a través de las redes sociales de la Universidad, o la retransmisión en directo de la final, que se pudo seguir con un monitor habilitado en el vestíbulo del edificio donde tuvo lugar la final.

FIGURA 2. *Extracto del impacto en prensa tras la celebración de la final.*

CAMPUS

Alumnos de diferentes grados ejercitan la oratoria y la argumentación en la Liga de Debate de la USJ

En esta 3ª edición participaron 35 alumnos de 9 titulaciones que mostraron sus competencias trasversales, como el pensamiento crítico, para debatir sobre la influencia de los dispositivos móviles en la felicidad

Los alumnos analizaron como afectan los móviles a la felicidad. USJ

Equipo ganador durante uno de los debates. USJ

Los alumnos de Comunicación Audiovisual Marina Sanromán, Mateo González, Antonio Dorado y Javier Huerta fueron los ganadores de la tercera edición de la Liga de Debate de la Universidad San Jorge, un proyecto de innovación docente cuyo objetivo es ofrecer a los alumnos de la USJ un escenario extraacadémico en el que trabajar competencias trasversales como la capacidad de hablar en público y el trabajo en equipo, entre otras.

En esta edición, en la que participaron 35 alumnos de 9 titulaciones, se debatió sobre el tema '¿Somos más felices gracias a los dispositivos móviles?', siendo ganador el grupo que defendió la postura a favor, con argumentos como la gran cantidad de información que se puede consumir o la unión que permite entre personas físicamente alejadas.

Para Mateo González «ha sido determinante la percepción del tema desde diferentes puntos de vista y reconducir las ideas personales para defender ambas posturas». Asimismo, Javier Huerta defiende que ganaron porque «estábamos convencidos de los argumentos y mentalizados con alcanzar la victoria».

«Ha sido determinante la percepción del tema desde diferentes puntos de vista y reconducir las ideas personales para defender ambas posturas»

MATEO GONZÁLEZ / ALUMNO DE COMUNICACIÓN AUDIOVISUAL

El jurado lo formaron Javier Lasheras, abogado y profesor de la USJ; Sira Hernández, experta en oratoria; y Livia Álvarez, periodista y coach especializada en comunicación corporativa.

MARTA ÁLVAREZ

Fuente: Heraldo de Aragón, edición impresa. 06/05/2022.

***FIGURA 3**. Fotografía de la final de la III Liga de debate con público asistente en directo*

Fuente: elaboración propia.

Todas las acciones de mejora aplicadas en la III Liga de debate USJ, con la intención de hacer la actividad más efectiva en el fomento de las competencias que han pretendido trabajar con la actividad, han supuesto que la satisfacción de los alumnos respecto a la primera edición sea notablemente mayor, tal y como se expone en el siguiente apartado.

4. RESULTADOS

A continuación, se exponen los principales resultados obtenidos a partir de los cuestionarios finales de satisfacción facilitados a los participantes de la actividad. Se comparan los datos extraídos de la tercera edición con los datos obtenidos al finalizar la primera edición (de la segunda edición, como se ha explicado, no hay datos, al no haber podido llevarse a cabo de forma completa).

En primer lugar, es preciso señalar la notable mejoría en los principales aspectos de satisfacción de la liga, tal y como se pude comprobar en la siguiente tabla:

***TABLA 1**. Resultados de satisfacción de los participantes. Cada variable se mide con una escala de 0 a 10, siendo 0 'nada satisfecho' y 10 'totalmente satisfecho'. Los datos presentados son las medias de todas las encuestas individuales de los participantes de la actividad en la primera y en la tercera edición.*

	I LIGA DE DEBATE	III LIGA DE DEBATE
Elección del tema	8,3	8,4
Calendario	6,4	8,4
Lugar de celebración	Sin datos	8,55
Utilización de la PDU	Sin datos	8,8
Satisfacción con la fase formativa	8,4	8,97
Satisfacción con la fase de asesoramiento	Sin datos	8,77
Satisfacción con la fase competitiva	7,7	8,7
Satisfacción general con la actividad	8,7	9,1

Fuente: elaboración propia.

Tal y como se puede comprobar en la tabla 1, todas las variables que fueron medidas en ambas ediciones muestran una mejoría en la satisfacción de los participantes (tres variables no se evaluaron al finalizar la primera edición). En cuanto a la satisfacción con la nueva fase introducida en las mejoras metodológicas de la tercera edición, la fase de asesoramiento se puede comprobar que el alumnado la ha acogido con una satisfacción de notable alto, un 8,77 sobre 10. Esto indica que era algo necesario y que la percepción de su eficacia en el fomento de las competencias de trabajadas es alta. De la misma forma, se han medido los niveles de satisfacción del lugar de celebración y de la utilización de la PDU (dos aspectos no registrados en la primera edición) y se han obtenido un 8,55 respecto al lugar de celebración y un 8,8 respecto a la utilización de recursos mediante la PDU. Ambas calificaciones confirman la satisfacción y que, de entrada, la ubicación del lugar elegido (Aula Magna) es correcta para la celebración de la fase competitiva y que al alumnado tiene una percepción de notable utilidad del uso que se hace de la PDU de la Liga de debate USJ. Por tanto, se espera mantener ambos parámetros en futuras ediciones.

Respecto a las acciones de mejora aplicadas en la tercera edición, se puede comprobar un notable salto cualitativo en la satisfacción con el

calendario. Si en la edición piloto de la liga este parámetro fue evaluado con un 6,4 de media entre todos los participantes, en la tercera edición el calendario ha obtenido una media de 8,4. Esto indica que la aplicación de esta medida concreta, la dilatación del calendario a un total de 8 semanas ha sido eficaz y ha mejorado la actividad. La percepción del calendario es de notable alto, lo que indica que el camino que hay que seguir en futuras ediciones debe aproximarse más al calendario ejecutado en esta tercera edición que al calendario llevado a cabo durante la primera.

Respecto a la satisfacción con las dos fases que ya existían en la primera edición, se aprecia una notable mejoría en ambas. Por un lado, la fase formativa, complementada con los visionados de las dos películas mencionadas anteriormente, ha subido de un 8,4 a un 8,97 de media, aproximándose a una cifra que roza el sobresaliente. Lo mismo sucede con la fase competitiva, cuya satisfacción experimenta un incremento de un 7,7 a un 8,7 de media, aproximándose también a una calificación de sobresaliente. En este sentido, se considera que las mejoras aplicadas en ambas fases han sido un acierto, aumentando, de forma notable, la satisfacción general del grupo respecto a su eficacia para la adquisición de las competencias.

Finalmente, cabe destacar el aumento en la satisfacción general de la actividad, la cual pasa de un 8,7 a un 9,1 de media. Viendo estos resultados, se entiende que todas las medidas de mejora aplicadas en la tercera edición se deben mantener en futuras ediciones.

Finalmente, tal y como se puede comprobar en la tabla 2, además de medir la satisfacción del grupo con las distintas fases, el calendario, la PDU, la elección del tema y el lugar de celebración, también se han contrastado los datos de la autopercepción de mejora individual de cada estudiante sobre las competencias trabajadas.

***TABLA 2**. Resultados de la autopercepción de cada competencia a nivel individual, obtenidos a partir de los cuestionarios iniciales y finales facilitados en la III Liga de debate a todos los participantes. Los datos recogidos en la tabla muestran la media general obtenida entre todos los cuestionarios. Cada competencia se mide en una escala de 0 a 10.*

III LIGA DE DEBATE	ANTES DE LA LIGA	AL FINALIZAR LA LIGA
Expresión oral	6,81	7,97
Lenguaje no verbal	6,71	7,68
Capacidad de argumentación	6,71	8,05
Capacidad de escucha	8,48	8,53
Trabajo en equipo	7,81	8,44
Capacidad de documentación	7,14	7,84
Pensamiento crítico	7,62	8,63
Capacidad de organización	7,67	7,84
Capacidad para dar discursos en público	6,29	7,97
Capacidad de improvisación	6,33	7,74
Media global de todas las competencias	7,16	8,07

Fuente: elaboración propia.

Como se puede apreciar en la tabla 2, existe una autopercepción de mejora en las diez competencias trabajadas, lo cual indica con claridad la eficacia de esta actividad para la adquisición individual de las competencias que se marca como objetivo. De forma global, varias de las competencias pasan de auto percibirse en torno al aprobado alto, notable bajo al inicio de la liga, a tener una autopercepción de notable medio, notable alto, al final de la actividad. Se observa también que la media de la autopercepción final de adquisición de todas las competencias pasa de ser de un 7,16 antes de empezar la liga de debate, a ser de un 8,07 al finalizar esta, lo que supone una subida global en la autovaloración del desarrollo de todas las competencias trabajadas de casi un punto respecto al estado inicial del que parten los participantes de la actividad.

De todos los datos recogidos en la tabla llama la atención, de forma notable, la autopercepción individual de mejora en competencias como la "capacidad para dar discursos en público", con una subida del 6,92 de media al 7,97 de media, ya que supone una subida de más de un punto de media. Igualmente, competencias trabajadas como "expresión oral", "lenguaje no verbal" y "capacidad de argumentación", muestran cifras

iniciales por debajo del 7 de media. Sin embargo, al finalizar la actividad, pasan a percibirse en la autoevaluación con un 7,97, 7,68 y 8,05 de media, respectivamente. Este notable incremento en la mejora de la adquisición de estas competencias reafirma la actividad, al verse con claridad que sí existe un fomento claro en las competencias que se trabajan durante la Liga de debate USJ.

En definitiva, tal y como se expone en el siguiente apartado, mediante la obtención de estos resultados, se puede apreciar cómo la liga de debate cumple con los objetivos propuestos, como proyecto de innovación docente, ayudando a los estudiantes a fomentar y desarrollar determinadas competencias y a mejorar individualmente en cada una de ellas.

5. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Como se ha podido observar, la Liga de debate USJ, a lo largo de sus tres ediciones, ha ido despertando un interés creciente entre la comunidad universitaria de la Universidad San Jorge, con un mayor número de alumnos y una mayor diversidad de las titulaciones de origen de los participantes. Asimismo, los datos señalan claramente que se ha incrementado el nivel de satisfacción general con la actividad por parte de los participantes, así como con cada una de sus fases (formativa, de asesoramiento y competitiva) y con las medidas de mejora incorporadas, sobre todo con aquellas cuyo nivel de satisfacción se midió a través de las encuestas (calendario, PDU, lugar de celebración y elección del tema). En términos generales, la actividad se mueve en el notable alto y con una tendencia creciente si se observan los resultados desde un prisma comparativo entre la primera y la tercera edición. Esto significa que tanto la actividad como las mejoras planteadas están contribuyendo a que los alumnos mejoren en las competencias que se trabajan con la actividad.

En cuanto a las competencias trabajadas con la actividad, objetivo prioritario de este proyecto de innovación docente, se percibe también un incremento en su mejora a ojos de los propios participantes. A través de los cuestionarios iniciales y finales han afirmado que, efectivamente, la actividad ha servicio a su propósito, es decir, principalmente la mejora de las competencias relacionadas con la comunicación (expresión oral,

lenguaje no verbal, capacidad de argumentación, capacidad de escucha, capacidad de dar discursos en público, capacidad de improvisación) y aquellas más vinculadas al desarrollo intelectual de los alumnos (pensamiento crítico, capacidad de documentación) y las de la órbita del aprendizaje cooperativo (trabajo en equipo y capacidad de organización).

Estos resultados permiten confirmar lo que otros autores ya han señalado, como lo indicada por Vega sobre la utilidad del debate como herramienta para aprender a comunicar de forma clara y eficaz. También se confirma su idoneidad para ejercitar las habilidades de expresión oral, cuestión señalada por varios De Vita (2000), Kennedy (2007) y Rodríguez (2010); la comunicación no verbal (Solbes, 2010) Rodríguez, 2012; Esteban y Ortega, 2017) o la capacidad de argumentación (Alén et al., 2015).

Aunque la Liga de debate USJ todavía tiene mucho recorrido de mejora, ha demostrado en su recorrido desde el curso 2018-2019 que se trata de una actividad de innovación docente útil para que los estudiantes que participen en la actividad adquieran o pongan en práctica y mejoren las competencias señaladas. Se espera continuar con la actividad en sucesivas ediciones para seguir ofreciendo a los alumnos una escuela para la integración en su saber y en su saber hacer de estas competencias comunicativas y trasversales. El espíritu de mejora continuará presente manteniendo las medidas de mejora que ya han sido incorporadas y cuya utilidad ya se ha contrastados. Igualmente, se mantendrán los cuestionarios iniciales y finales a los alumnos participantes para seguir midiendo el progreso en la adquisición de estas competencias y para seguir detectando posibilidades de cambio que permitan un mejor trabajo competencial.

6. AGRADECIMIENTOS/APOYOS

Esta investigación forma parte del proyecto de Innovación Docente "Liga de debate USJ", financiado por la Universidad San Jorge a través de su programa de ayudas a proyectos de innovación educativa.

7. REFERENCIAS

Alén, E., Domínguez, T., y de Carlos, P. (2015). University students' perceptions of the use of academic debates as a teaching methodology. Journal of Hospitality, Leisure, Sport & Tourism Education, 16, 15–21. http://doi.org/10.1016/j.jhlste.2014.11.001

Atal, Y. (dir.). Una razón brillante [película]. Chapter 2, France 2 Cinema, Moonshaker, Nexus Factory, Pathé Productions Ltd, Umedia.

Ayala, P. (2020). El debate académico como herramienta educativa en la enseñanza de las Artes Visuales. ArtsEduca, 26, 152-157. https://bit.ly/3o3ViTk

Baratas, I. y Caballero, L. (2014). "Debate universitario". Documento interno de trabajo de la Universidad del País Vasco. https://tinyurl.com/y2lo7yc2

Benito, A. y Cruz, A. (2005). Nuevas claves para la docencia universitaria en el espacio europeo de educación superior. Narcea. https://bit.ly/3IKE6vQ

Brenifier, O. (2005). Enseñar mediante el debate. Edere.

Brown, Z. y Wilson, M. (2016). The complexity of in-class debates in Higher Education: student perspectives on differing designs. Educational Futures, 7(2), 14-28. http://roar.uel.ac.uk/5501/1/BESA-Journal-EF-7-2-zeta-brown-mark-wilson.pdf

De Oña, R., López, G., Garach, L., Calvo, F.J., y Oña, J. (2010). "Nueva conceptualización del debate como herramienta de aprendizaje para la nueva enseñanza universitaria". En Actas de las I Jornadas sobre Innovación Docente y Adaptación al EEES en las Titulaciones Técnicas (pp. 61-66). Universidad de Granada. https://tinyurl.com/y4w6f8aq

De Vita, G. (2000). Inclusive approaches to effective communication and active participation in the multicultural classroom. Active Learning in Higher Education, 1(2), 168-180. https://doi.org/10.1177/1469787400001002006

Esteban, L. y Ortega, J. (2017). "El debate como herramienta de aprendizaje". En VIII Jornada de Innovación e Investigación Docente (pp. 48-52). Universidad de Sevilla. https://idus.us.es/xmlui/handle/11441/64625

Jerome, L., y Algarra, B. (2005). Debating debate: a reflection on the place of debate within secondary schools. The Curriculum Journal, 16 (4), 493–508. http://doi.org/10.1080/09585170500384610

Kedraka, K., y Kourkoutas, Y. (2018). Debates in Teaching Bioethics. Journal of Curriculum and Teaching, 7(1), 32-41. https://doi.org/10.5430/jct.v7n1p32

Kennedy, R. (2007). In-class debates: Fertile ground for active learning and the cultivation of critical thinking and oral communication skills. International Journal of Teaching and Learning in Higher Education, 19(2), 183-190. http://www.isetl.org/ijtlhe/pdf/IJTLHE200.pdf

Lumet, S. (dir.). 12 hombres sin piedad [película]. Metro-Goldwyn-Mayer (MGM), Orion-Nova Productions.

Pérez, V.M. (2012). Actividades docentes en Moodle, Universidad San Jorge.

Poblete, M. y Villa, A. (dirs.) (2007). Aprendizaje basado en competencias. Una propuesta para la evaluación de competencias genéricas. Mensajero. https://bit.ly/3Ps3p8x

Rodríguez, R. (2012). El debate como estrategia de innovación docente. Experiencias en Filosofía del Derecho y Teoría de la Cultura. Revista UPO Innova, 1, 493-503. https://bit.ly/2tePOJk

Sánchez, G. (2015). El debate competitivo en el aula como técnica de aprendizaje cooperativo en la enseñanza de la asignatura de recursos humanos. Aula, 23, 303-318. http://dx.doi.org/10.14201/aula201723303318

Solbes, J., Ruiz, J. J., y Furió, C. (2010). Debates y argumentación en las clases de física y química. Alambique. Didáctica de las Ciencias Experimentales, 63(1), 65-75. https://bit.ly/3PmkRe2

Vega, R. (2007). Importancia del debate como herramienta educativa. Homines, 1-10. https://www.yumpu.com/es/document/view/34071672/importancia-del-debate-como-herramienta-educativa-homines

Villa, A. y Villa, O. (2007). El aprendizaje basado en competencias y el desarrollo de la dimensión social en las universidades. Educar, 40, 15-48. https://bit.ly/3PeEODK

Zurutuza-Muñoz, C. (2020). “El debate universitario como herramienta de formación en competencias trasversales”. En Felipe, A., Peña, B., y Bobkina, J. (coords.). Estudios sobre innovaciones educativas, (pp. 485-495). Ediciones Pirámide. https://bit.ly/3yJ1u8d

BLOQUE III

INNOVACIÓN DOCENTE PARA ACCEDER A LAS REALIDADES VIRTUALES Y DE LAS NUEVAS TECNOLOGÍAS

DISEÑO Y GESTIÓN DE COMUNIDADES VIRTUALES: UNA EXPERIENCIA DOCENTE EN EL ÁMBITO DE LA COMUNICACIÓN DIGITAL

JUAN PABLO MICALETTO-BELDA
Centro Universitario San Isidoro

ALBA MERINO CAJARAVILLE
Centro Universitario San Isidoro

ANA A. LOZANO GONZÁLEZ
Centro Universitario San Isidoro

1. INTRODUCCIÓN

La revolución tecnológica ha provocado cambios inexorables en los ecosistemas universitarios. Ahora, las herramientas digitales resultan indispensables para la correcta labor del docente. Los estudiantes demandan, con mayor frecuencia, la puesta en marcha de actividades prácticas, apoyadas en los recursos tecnológicos, que permitan fomentar el desarrollo de competencias digitales y tengan una vinculación clara con el mercado laboral.

La denominada generación de internet se muestra poco interesada en la formación tradicional que recibieron nuestros padres. Sus aspiraciones parece que están centradas en la obtención de nuevos conocimientos mediante el esfuerzo y el trabajo que conlleva la entrega de determinados ejercicios. Hace ya casi dos décadas, autores como Pozo y Monereo (2003) anunciaban que el aprendizaje sistemático, basado en la reproducción de información y la memorización de datos, había dejado de ser el único modelo válido para enseñar y aprender. En la era digital, el alumnado necesita potenciar el pensamiento crítico, el trabajo autónomo y el desarrollo de habilidades basadas en la búsqueda, selección, análisis e interpretación de fuentes de calidad (Micaletto-Belda, Albort y Leal, 2018), que mermen la infoxicación y la desinformación (Morejón-

Llamas, 2020; Morejón-Llamas, 2021) a la que se ven sometidos los ciudadanos en la actual esfera pública.

La presente obra capitular está relacionada directamente con estos propósitos. Este estudio muestra una práctica de innovación docente desarrollada durante el curso académico 2021-2022, en el Grado en Comunicación y en el Grado en Comunicación Digital que se imparten en el Centro Universitario San Isidoro, adscrito a la Universidad Pablo de Olavide de Sevilla. En este ejercicio, el alumnado debía crear y gestionar una determinada comunidad virtual en una red social. Se trata de espacios en línea donde los prosumidores pueden compartir e intercambiar información e ideas sobre una gran diversidad de disciplinas. Siguiendo a Misseri (2016), estos entornos están formados por:

> Grupos de usuarios de internet asociados bajo un interés común, que comparten información pertinente con alta frecuencia, moderan los intercambios procesando esa información y permiten contextualizarla. Es una labor colaborativa en el sentido más explícito del término. Todos trabajan para construir esa comunidad, desde quienes comparten contenido a quienes ponen su pericia al servicio de la contrastación de la veracidad de los mismos datos y de la contextualización. (p.271)

Este entorno virtual debía estar relacionado con alguna temática acorde a los grados universitarios. También, existía la posibilidad de crear y gestionar una comunidad virtual para una determinada compañía. En ambos casos, el alumnado ha tenido libertad para seleccionar y establecer los objetivos de las comunidades, pues los intereses académicos y profesionales de los alumnos y las alumnas pueden resultar realmente variados.

Estos espacios virtuales están basados en el intercambio de información, experiencias, habilidades y conocimientos mediante la interacción entre los usuarios (Martínez-Bravo, Sádaba y Serrano-Puche, 2018; Koper, 2009). Por esta razón, representan un espacio idóneo para promover el aprendizaje entre el alumnado. Además, la formación académica de estos estudiantes, que cursan dos grados diferentes relacionados con la comunicación, hace que esta experiencia docente resulte adecuada para prepararlos para su futura incorporación laboral.

2. OBJETIVOS

Los propósitos planteados en esta obra capitular son:

1. Ayudar al alumnado a explorar sus intereses académicos y profesionales, así como adquirir conocimientos sobre materias relacionadas con la comunicación.
2. Diseñar y gestionar comunidades virtuales.
3. Familiarizarse con los perfiles profesionales que poseen una mayor demanda laboral en el ámbito digital.
4. Fomentar el trabajo en equipo.
5. Potenciar las habilidades comunicativas del estudiantado en los entornos digitales.
6. Producir contenidos propios de calidad para interaccionar con el público meta, como es el caso de vídeos, infografías…
7. Trabajar de forma colaborativa en aspectos clave relacionados con la curación de contenidos.

3. METODOLOGÍA

Este capítulo presenta un estudio descriptivo en el que se muestra una experiencia docente desarrollada en la asignatura *Teoría y Estructura de la Comunicación Digital*, de 6 créditos, que forma parte del Grado en Comunicación y Comunicación Digital del Centro Universitario San Isidoro de Sevilla. Así pues, este trabajo refleja los contenidos del ejercicio, las fases de implantación, las competencias desarrolladas y la experiencia adquirida por el propio alumnado. Además, se incluyen algunos ejemplos de las comunidades virtuales diseñadas por el alumnado.

La actividad se ha realizado de manera presencial en el cuarto cuatrimestre del Grado, en el curso académico 2021-2022. En total, han participado 59 estudiantes y se han presentado 17 comunidades virtuales. La mayor parte de este alumnado forma parte de la Generación Z. Se trata de un grupo de personas que conocen a la perfección el lenguaje de internet y saben desenvolverse con facilidad en toda clase de entornos interactivos (Martín-Ramallal y Micaletto-Belda, 2021).

Por otro lado, los profesores implicados en este proyecto se pueden clasificar en dos categorías:

a. Profesor responsable de la asignatura

Dr. Juan Pablo Micaletto Belda. Participa en el proyecto en calidad de profesor de la asignatura *Teoría y Estructura de la Comunicación Digital*.

Ha realizado las siguientes funciones:

- Explicar los conceptos teóricos vinculados a la práctica.
- Ofrecer las instrucciones necesarias para realizar el ejercicio.
- Orientar al alumnado sobre las temáticas de las comunidades.
- Realizar sesiones de preparación relacionadas con la actividad.

b. Profesoras colaboradoras

En el proyecto también han participado las profesoras Alba Merino Cajaraville y Ana Lozano González. Ambas docentes forman parte del Equipo de Redes Sociales del Centro Universitario San Isidoro.

Las funciones que han ejercido son:

- Ayudar a los estudiantes con el diseño y la producción de contenidos.
- Ofrecer directrices y consejos a la hora de crear publicaciones para las redes sociales.
- Difundir las comunidades en el ecosistema universitario.

Finalmente, se ha realizado una encuesta, apoyada en un cuestionario de elaboración propia, a fin de conocer la experiencia y las impresiones del alumnado con la actividad realizada. Este instrumento de medida está compuesto principalmente por preguntas cerradas, valoradas con una escala Likert del 1 al 4, siendo el 1 la puntuación mínima y 4 la máxima. También, se ha establecido una pregunta abierta para conocer, de manera más personal, las opiniones del estudiantado tras la entrega del ejercicio. En total, han completado este cuestionario 48 estudiantes.

4. RESULTADOS

4.1. Contexto de aplicación de la innovación docente

El Centro Universitario San Isidoro de Sevilla posee, entre sus titulaciones, dos grados relacionados con la comunicación: el Grado en Comunicación, que cuenta con tres especialidades diferentes (Publicidad y Relaciones Públicas, Comunicación Audiovisual y Periodismo); y el Grado en Comunicación Digital. El alumnado de este centro cursa diferentes asignaturas de carácter teórico práctico, y está acostumbrado a realizar múltiples tareas marcadas por una vertiente profesional. Este alumnado, en su rol de nativo digital (Prensky, 2011), sabe desenvolverse con facilidad en toda clase de entornos interactivos y poseen un dominio innato del lenguaje de internet.

El trabajo colaborativo resulta imprescindible para estos futuros egresados. Por este motivo, la práctica docente ha sido organizada en grupos de estudiantes, compuestos por un máximo de 4 personas.

4.2. Descripción de la actividad

El ejercicio, denominado *diseño y gestión de comunidades virtuales,* tiene entre sus objetivos que el estudiantado pueda explorar sus intereses por las materias afines a la comunicación. Las inquietudes académicas y laborales de los alumnos y las alumnas son diferentes y, por esta razón, han seleccionado libremente la temática de sus respectivas comunidades virtuales. En esta misma línea, también han decido cuál es la red social que consideran más adecuada para llegar e interaccionar con su público objetivo. Las redes sociales utilizadas son: LinkedIn, TikTok, Spotify e Instagram, siendo esta última la que ha alcanzado una mayor popularidad entre los estudiantes.

El alumnado que completa la actividad debía entregar un formulario compuesto por los siguientes puntos:

- Link con acceso al perfil de la comunidad.
- Número de usuarios conseguidos.
- Cantidad de publicaciones elaboradas.

- Número aproximado de interacciones alcanzadas (recomendaciones, comentarios y respuestas a usuarios).
- Objetivos del grupo.
- Normas de grupo.
- Número de publicaciones realizadas y tipo.
- Contenidos con más éxito.
- Breve valoración de la actividad.

En el proceso de evaluación se han tenido en cuenta todos estos aspectos. Además, se ha valorado encarecidamente la calidad de los contenidos tratados, los recursos empleados en la producción de mensajes (emojis, *hashtags*…), el estilo comunicativo, el uso de fuentes contrastadas, el diseño y la apariencia visual así como los diálogos mantenidos con el resto de usuarios.

En relación a los contenidos del temario, esta actividad está vinculada con el tema 2 y el tema 4 de la asignatura. En el tema 2 se explica el concepto y las características de las comunidades virtuales, se describen los tipos existentes mediante ejemplos, se exponen los beneficios para las empresas y los usuarios que participan en estas y se ofrecen algunas pautas para producir contenidos de calidad. Por otra parte, en el tema 4 se describen los perfiles profesionales más demandados en el ámbito de la comunicación digital. En este sentido, el ejercicio está relacionado con figuras profesionales como el *community manager*, el *content manager* o el *content curator*, que guardan relación con el ejercicio.

4.2.1 Competencias y resultados de aprendizaje

Esta actividad tiene relación con las siguientes competencias básicas, generales, transversales y específicas que figuran en la Guía Docente del Grado en Comunicación (2022) y en la Guía Docente del Grado en Comunicación Digital (2022):

***TABLA 1**. Competencias alcanzadas*

Básicas	Generales	Transversales	Específicas
CB1, CB2, CB3, CB4, CB5	CG01, CG08, CG16	CT01, CT02, CT05, CT09, CT10, CT13, CT15	CE05, CE08, CE15, CE26, CE27, CE28, CE29, CE30

Fuente: Guías Docente

Algunas de las principales competencias que figuran en las Guías Docentes (2022) son:

- CB5. Que los estudiantes hayan desarrollado aquellas habilidades de aprendizaje necesarias para emprender estudios posteriores con un alto grado de autonomía.
- CT05. Capacidad para el desarrollo de habilidades de trabajo en equipo para la consecución de un objetivo común y previo.
- CT13. Generar ideas emprendedoras e innovadoras con iniciativa en el diseño y la gestión de proyectos.
- CE15. Capacidad para entender los mensajes de los medios sociales teniendo en cuenta los modelos y los contextos de la comunicación, conociendo el impacto de las tecnologías de la comunicación en la cultura colaborativa en la Red.
- CE26. Capacidad y habilidad para la comunicación en entornos multimedia, interactivos y animados.
- CE27. Capacidad de estructurar comunidades virtuales en los social media, aprendiendo las herramientas y tendencias en el tratamiento de personas y datos y programación de contenidos.
- CE28. Capacidad y habilidad para expresarse con eficacia comunicativa, sabiendo aprovechar los recursos hipertextuales, interactivos y visuales que sean más adecuados a los distintos medios de comunicación.
- CE29. Capacidad y habilidad para reconocer y conocer el lenguaje propio de cada uno de los medios de comunicación digital y social media.

- CE30. Capacidad para identificar y utilizar los principales formatos de los medios de comunicación presentes en Internet y la blogosfera, así como del lenguaje propio de cada uno de ellos. (pp. 5-9)

Siguiendo las Guías Docentes (2022) de la asignatura, la actividad realizada está vinculada con estos resultados de aprendizaje:

- Conoce los modos de la comunicación, las revoluciones en este ámbito, así como el nacimiento y la evolución hacia los actuales soportes digitales.
- Conoce los elementos, formas, procesos y estructuras de la comunicación.
- Entiende el nuevo contexto productivo, social y comunicativo originado por las nuevas tecnologías digitales aplicadas a la comunicación.
- Analiza el papel de la interactividad y la creación colaborativa de contenidos en la comunicación digital.
- Conoce la estructura de las diferentes comunidades digitales y analiza la estructuración y tipología de las redes sociales.
- Completa los conocimientos digitales mediante el estudio de la cultura cibernética en los planos presente y futuro. (pp.3-4)

4.2.2 Comunidades virtuales presentadas por el alumnado

La formación académica de este alumnado ha condicionado la temática de las comunidades virtuales desarrolladas. Una gran parte de estos entornos en línea guardan relación con diversos aspectos tratados en los grados universitarios.

A modo de ejemplo, los estudiantes Paula Ruz, Cayetano López y Paula Abad han elaborado un perfil de Instagram en el que analizan campañas publicitarias elaboradas por diferentes anunciantes, como se aprecia en la figura 1 y 2. La idea de este canal es compartir información de interés para las personas que desean ampliar sus conocimientos sobre el mundo

de la publicidad. Por este motivo, se analizan, a través de un diseño propio, diferentes campañas publicitarias con el fin de interaccionar con su audiencia e intercambiar impresiones. Así pues, los estudiantes se convierten en docentes en línea y transmiten información relacionada con sus metas de aprendizaje y aspiraciones profesionales.

***FIGURA 1**. Comunidad zmarketingg*

Fuente: Zmarketingg

***FIGURA 2**. Ejemplo de publicaciones elaboradas por zmarketingg*

Fuente: Zmarketingg

De manera similar, el estudiante Manuel Bonilla ha creado el perfil *digitalism_es,* centrado en difundir publicaciones que versan sobre la comunicación digital desde diferentes perspectivas (véase figura 3).

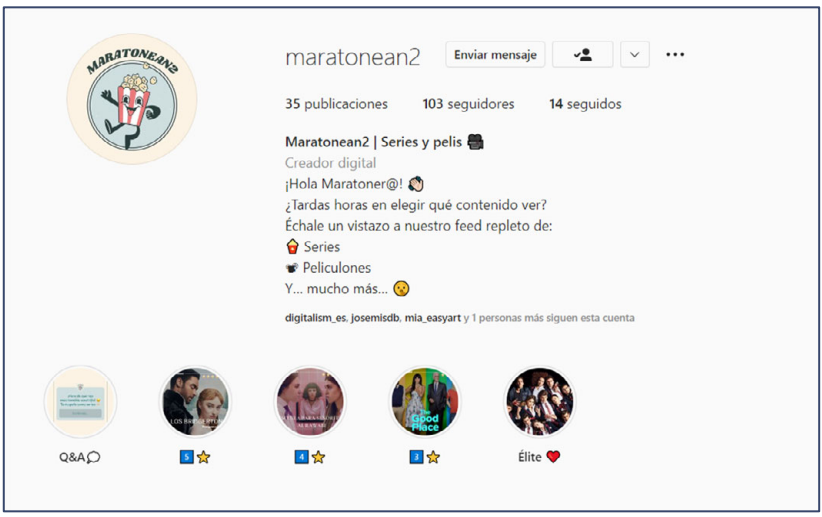
***FIGURA 3**. Perfil digitalism_es*

Fuente: digitalism_es

Por otro lado, un grupo de alumnas han creado un perfil, también en Instagram, denominado *maratonean2* (véase figura 4 y 5). En esta comunidad, las estudiantes realizan un análisis de diferentes películas y series con el objetivo de realizar recomendaciones a su audiencia. Existen multitud de plataformas *streaming* que permiten visualizar toda clase de contenidos digitales de manera rápida y sencilla. Empresas como Netflix, Prime Video o HBO ofrecen a los internautas una oferta audiovisual extremadamente amplia, compuesta por miles y miles de horas de proyección cinematográfica. En este contexto de infoxicación,

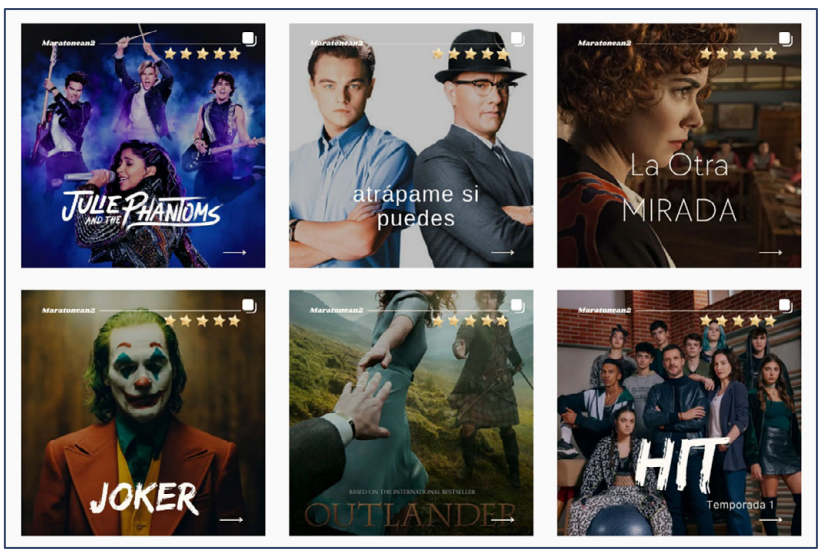
maratonean2 se convierte en una guía para ayudar a los usuarios a gestionar esta ingente cantidad de información.

***FIGURA 4**. Perfil maratonean2*



Fuente: maratonean2

***FIGURA 5**. Ejemplo de algunas de las publicaciones realizadas*



Fuente: maratonean2

El objetivo de estas publicaciones es que el alumnado adquiera las destrezas necesarias para trabajar como un curador de contenidos. Por esta razón, los alumnos que han participado en la actividad no se limitan a compartir información sin más; pues deben realizar las siguientes funciones en cada una de las publicaciones que elaboran:

1. Buscar información mediante fuentes de calidad.
2. Seleccionar y filtrar la información.
3. Realizar un análisis y añadir una propuesta de valor.
4. Difundir el contenido con los recursos comunicativos más apropiados.
5. Medir y valorar los resultados alcanzados en cada publicación.

Esta labor se observa en las figuras 6 y 7, presentes en la comunidad *maratonean2,* con la recomendación de la película *Joker*.

FIGURA 6. *Análisis de la película Joker*

Fuente: maratonean2

FIGURA 7. *Análisis de la película Joker*

Fuente: maratonean2

Para concluir con este punto, se ha elaborado una tabla resumen que recoge todas las comunidades desarrolladas por el estudiantado:

TABLA 2*. Proyectos presentados por el alumnado*

Comunidades	Temática
Comunidad 1	Deportes
Comunidad 2	Diseño gráfico
Comunidad 3	Diseño gráfico
Comunidad 4	Recomendaciones de productos Mercadona
Comunidad 5	Recomendaciones de películas y series
Comunidad 6	Marketing y publicidad
Comunidad 7	Videojuegos
Comunidad 8	Mascotas
Comunidad 9	Redes sociales
Comunidad 10	Recomendaciones de productos Mercadona
Comunidad 11	Deportes
Comunidad 12	Mascotas
Comunidad 13	Tecnología y comunicación digital
Comunidad 14	Marketing digital
Comunidad 15	Viajes
Comunidad 16	Publicidad
Comunidad 17	Deportes

4.3. Fases de implementación

Esta práctica docente ha sido organizada en las siguientes fases:

1. Descripción del ejercicio en los comienzos del curso. Durante la primera semana de clases, el profesor explicó al alumnado el sistema de evaluación de la asignatura, así como todas las actividades a desarrollar durante el cuatrimestre. Para ello, se facilitaron instrucciones específicas sobre las distintas tareas, en las que se reflejaban los objetivos, las competencias y los criterios de evaluación establecidos.
2. Como se indicaba anteriormente, el tema 2 posee una relación directa con la actividad. Tras su impartición, se explicaron nuevamente las características de la actividad. Además, se estableció una fecha de entrega consensuada con el alumnado.
3. Se realizaron un total de 3 ejercicios previos, dentro del periodo de docencia, relacionados con la creación de un perfil profesional y la curación de contenidos. Esta fase de preparación se llevó a cabo en un grupo de LinkedIn denominado *Tecnologías y Creatividad. Tendencias en la Comunicación Digital*. Estas actividades previas sirvieron para que el alumnado aprendiera a elaborar y difundir contenidos originales.
4. El Equipo de redes sociales impartió una charla sobre contenidos más específicos vinculados al ejercicio. Para ello, se preparó una clase que versaba sobre la creación de contenidos en redes sociales como Facebook, Instagram, Twitter y TikTok. Además, se comentaron diversos aspectos relacionados con su funcionamiento. El equipo de redes también colaboró con el alumnado compartiendo estos espacios en los perfiles sociales del Centro Universitario.
5. Finalmente, tras las diversas sesiones teóricas y prácticas desarrolladas durante el cuatrimestre, el alumnado hizo entrega del ejercicio en la fecha establecida. Cabe destacar que, durante buena parte del cuatrimestre se realizaron tutorías programadas con el alumnado para resolver dudas y realizar propuestas de mejora.

4.4. Resultados de aprendizaje y percepciones del alumnado

A continuación, se reflejan las valoraciones del alumnado sobre las competencias y habilidades adquiridas con el ejercicio, con una escala Likert del 1 al 4, siendo el 1 la puntuación mínima y 4 la máxima.

- El 62,8% (4) y el 33% (3) opina que el ejercicio es útil para trabajar la curación de contenidos digitales. En cambio, el 2,1% (2) y 2,1% (1) no están demasiado de acuerdo con la afirmación.
- El 50% (4) y el 31% (3) entienden que potencia la creación colaborativa de contenidos. El 12,5% (2) y el 6,3% han valorado esta cuestión en términos negativos.
- El 56% (4) y el 37% (3) piensa que mejora la redacción digital; y el 6,3% (2) se muestran menos conformes con esta idea.
- El 64% (4) y el 25% (3) señalan que enseña al alumnado a gestionar comunidades digitales, que es uno de los principales propósitos del ejercicio. El 8,3% (2) y el 2,1% (1) han asignado una puntuación baja a este ítem.
- El 64% (4) y el 20% (3) indican que ayuda a trabajar en equipo. No obstante, el 8,3% (2) y el 6,3% (1) han tenido dificultades para colaborar con sus compañeros.

En el futuro, sería necesario indagar en las dificultades que se han encontrado algunos estudiantes a la hora de realizar la práctica. Resulta de especial importancia conocer qué problemas han existido para trabajar en equipo así como para gestionar las comunidades virtuales.

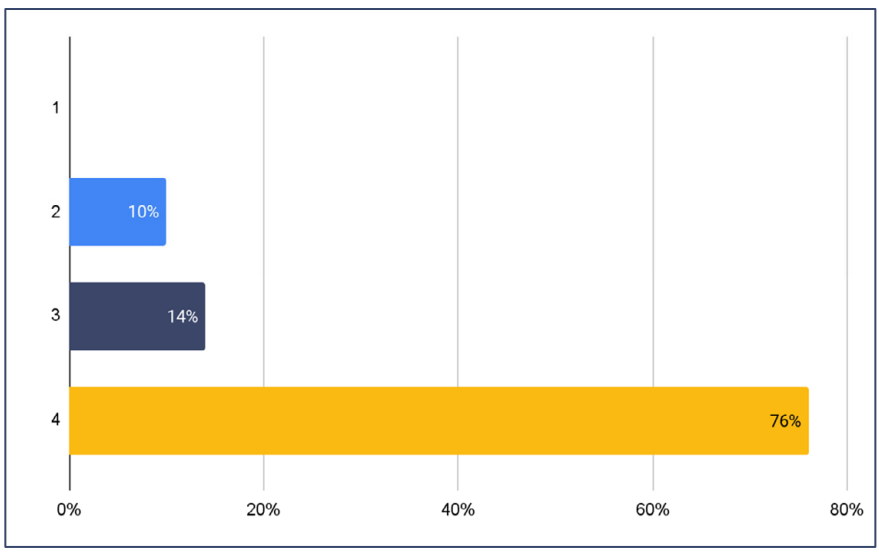
Por otro lado, se preguntó al estudiantado si la práctica era de utilidad para adquirir las destrezas necesarias para trabajar como un profesional del mundo de la comunicación digital. Por este motivo, se establecieron una serie de preguntas vinculadas con los perfiles laborales más demandados de la comunicación digital (explicados en el tema 4). Estas fueron sus respuestas:

- El 75% (4) y el 19% (3) cree que este trabajo les capacita para trabajar como un como *Community Manager*.
- El 69% (4) y el 21% (3) como un creador de contenidos (*Content Manager*).
- El 67% (4) y el 23% (3) como un curador de contenidos (*Content Curator*).
- El 48% (4) y el 40% (3) como un responsable de la reputación online.

En general, se observa que en torno a un 10% de los encuestados han valorado estas cuestiones con una puntuación baja, seleccionando las respuestas 1 y 2. Por tanto, se entiende que existe un grupo de estudiantes que no han identificado la relación del ejercicio con estos puestos de trabajo.

Uno de los principales objetivos planteados en el estudio consiste en que el alumnado tenga la capacidad de explorar sus intereses académicos y profesionales, además de ampliar sus conocimientos sobre determinados temas. Por esta razón, ha sido necesario preguntar directamente al alumnado sobre este asunto, como aprecia en la gráfica 1.

GRÁFICA 1. *¿Has ampliado tus conocimientos sobre las temáticas seleccionadas?*

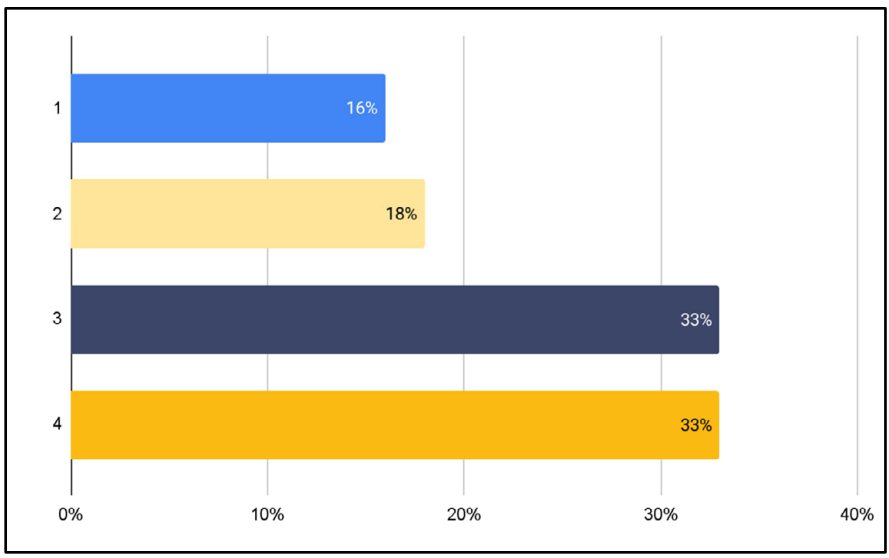


Fuente: elaboración propia

El 76% (4) y el 14% (3) de los encuestados han señalado que la actividad resulta de utilidad para mejorar sus conocimientos sobre las temáticas escogidas en sus comunidades. Esto significa que el ejercicio ha permitido al estudiantado trabajar de forma autónoma y adquirir conocimientos sobre una gran diversidades de materias: diseño gráfico, marketing digital, campañas de publicidad, redes sociales, etc.

Se preguntó a los estudiantes si estarían dispuestos a seguir trabajando en sus comunidades virtuales durante el próximo curso académico. El 66% del alumnado, entre la suma de las respuestas 3 y 4, sí le gustaría continuar trabajando en sus comunidades tras la entrega de la práctica. En cambio, un 34% no estarían especialmente entusiasmados con la idea (véase gráfica 2).

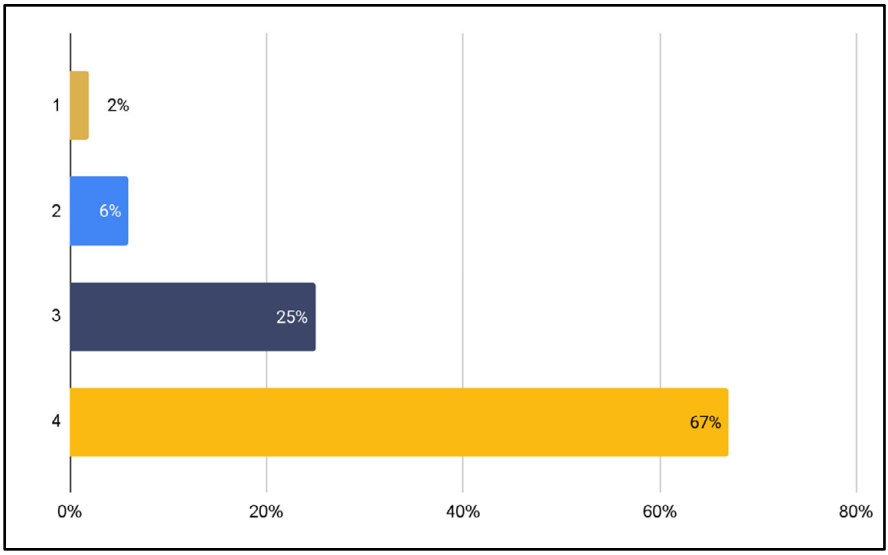
GRÁFICA 2. *¿Te planteas seguir trabajando en tu comunidad cuando finalice la entrega?*



Fuente: elaboración propia

Finalmente, cabe destacar que el 92% de los encuestados han indicado que la actividad ha mejorado su interés por la asignatura (véase gráfica 3), mediante las respuestas obtenidas con la opción 4 (66%) y 3 (25%). Sin embargo, el 6% (2) del alumnado y el 2% (1) no están de acuerdo con esta afirmación.

GRÁFICA 3. *¿La actividad ha mejorado tu interés por la asignatura?*



Fuente: elaboración propia

La media de las calificaciones obtenidas es de 7,44, en el Grado en Comunicación Digital; y de 7,00 en el Grado en Comunicación. En general, se trata de resultados que son evaluados en términos positivos. Sin embargo, existen un grupo de estudiantes que no han mostrado una gran implicación con este proyecto. En consecuencia, se ha producido una reducción significativa en los datos aportados.

A modo de cierre, se recogen algunos comentarios personales que ha realizado el estudiantado tras la entrega de la práctica:

- "Ha sido una actividad que nos ha abierto los ojos en cuanto al trabajo que es necesario realizar para mantener una comunidad virtual. Hay muchos factores a tener en cuenta, como los gustos de los usuarios que te siguen, las mejores franjas horarias para hacer las publicaciones, al igual que aprovechar al máximo el algoritmo para que te posicione mejor dentro de la red social, en nuestro caso TikTok. La curación de contenidos ha sido muy importante para poder realizar las publicaciones con contenido veraz, por lo que hemos acudido a fuentes oficiales y hemos empleado conocimientos aprendidos durante la carrera,

así como libros sobre la comunicación digital. Por lo que en todo momento la información ha sido comprobada y contrastada. Por último, consideramos que es una actividad a la que hay que dedicarle mucho tiempo y la tarea se nos ha dificultado en ese sentido ya que teníamos que compaginarla con otros trabajos y el resto de asignaturas del curso" (estudiante 1, a partir de ahora E1 y siguiente).

– "La tarea nos ha parecido una de las más interesantes ya que, en primer lugar, te "obliga" a llevar una rutina para poco a poco conseguir el objetivo de crear una comunidad virtual en torno a algo que realmente nos gusta: la publicidad y el marketing. Además, para realizar dicho trabajo hemos puesto en práctica todo lo que llevamos aprendido tanto de esta asignatura como de otras pasadas, como por ejemplo el SEO, la redacción para medios digitales, el diseño de las publicaciones, el empleo de un tono y estilo adecuado para nuestro target, etc. También nos ayudó mucho la charla sobre redes sociales que nos impartió la profesora Alba Merino, hemos aplicado muchos de sus consejos como el buen uso de los hashtags, las publicaciones con opción de deslizar… Por último, señalar que esta tarea nos ha motivado a intentar conseguir crear una gran comunidad de usuarios en torno a nuestro perfil, tenemos intención de continuar con el proyecto una vez finalicemos los exámenes. Tareas así impulsan a continuar trabajando" (E2).

– "En cuanto a nuestra valoración personal de la actividad, nos ha parecido muy interesante realizarla ya que hemos podido comprobar qué es realmente mantener una comunidad en una red social. A pesar de los problemas que tuvimos para publicar, estos últimos días el público de la cuenta ha ofrecido un apoyo que no habíamos visto en la cuenta y se ha interesado en las publicaciones deportivas de Newttop. También al ser una cuenta de actualidad, hemos aprendido a investigar y realizar en cierta medida la tarea de periodistas, redactando las noticias en un formato óptimo para Instagram y realizando los titulares de las mismas. Por último, nos gustaría recalcar el aprendizaje

que se ha obtenido sobre el algoritmo de las distintas redes sociales mediante la charla con Alba y la presentación que hay en classroom" (E3).

- "Personalmente, nuestra comunidad al tratarse de una comunidad sobre actualidad deportiva, es decir, periodismo deportivo, me ha ayudado mucho a aprender a recopilar mucha información para luego redactar contenidos efectivos, veraces y de calidad. También, me he acostumbrado en todo momento a nombrar las fuentes de información y de contenido. Luego, a la hora de diseñar desde 0 toda la identidad de la comunidad, (como el logo, el contenido, temática, biografía, etc.) he llegado a comprender y ser consciente que llevar las redes sociales al día y publicar contenido a diario conlleva mucho trabajo detrás. No solo es publicar y ya, sino que también se debe leer comentarios, estudiar competencia, corregir errores, estar al día sobre nuestra temática, etc" (E4).
- "Personalmente me ha parecido una de las prácticas más interesantes que hemos realizado hasta ahora, es entretenida, interesante y sobre todo nos pone en contacto con la realidad, sabes cuánto hay que trabajar para conseguir seguidores, aplicar diferentes estrategias de posicionamiento, contenido fresco y sobre todo bien curado. De hecho tenemos intención de continuar creando contenido para nuestra comunidad, nos hemos sentido muy arropados por nuestros seguidores y esto motiva a seguir creando contenido para ellos. Animo a que esta práctica se siga realizando para cursos posteriores, te pone en situación de cómo trabaja un community manager y esto considero que es esencial para aprender y mejorar" (E4).
- "Ambas partes del equipo nos ha parecido muy interesante esta actividad. En nuestro caso nos ha hecho crear una comunidad virtual a la cual le hemos cogido mucho cariño y que vamos a continuar a día de hoy. Si una persona consigue crear una comunidad virtual que refleja sus intereses y aficiones es un ejercicio que no se vuelva difícil de hacer. Además, con esta clase

de actividades el trabajo se te hace más ameno ya que mezclas una tarea de la universidad con las redes sociales. Por ello, consideramos que esta actividad es muy positiva para el alumno ya que aprende de manera más práctica acerca de las comunidades y de su funcionamiento" (E5).

- "Me ha parecido una actividad muy interesante, pues he adquirido ciertas habilidades que antes no tenía. Por ejemplo, no suelo publicar mi opinión por Internet, y menos en un tono profesional, por lo que a través de @maratonean2 he aprendido a desenvolverme mejor por redes sociales. Por otro lado, nunca había gestionado una red social entre varias personas, por lo que esta actividad me ha ayudado a desarrollar mis habilidades de trabajo en grupo. Por último, ha sido muy interesante el poder ampliar y compartir mi conocimiento en torno al mundo del cine" (E9).

- "A pesar de ser una actividad que ha durado todo el curso, ha sido la que más me ha motivado, por la vinculación con el oficio que me gustaría tener en el futuro. Hemos podido ver más de cerca las diferentes salidas profesionales que tiene nuestro grado, que no son pocas. Además, al darnos libertad de temática se nos ha hecho mucho más ameno. En definitiva, me ha parecido muy interesante y he aprendido la responsabilidad y constancia que se necesita para llevar a cabo una comunidad virtual" (E12).

- "Me parece una actividad muy interesante y amena. Considero que es una forma ideal de tener contacto con el mundo laboral en relación a la gestión de comunidades virtuales, desempeñando diferentes labores que nos aportan una gran variedad de conocimientos totalmente prácticos y muy demandados dentro del mercado laboral actual" (E15).

5. CONCLUSIONES

En general, los resultados de aprendizaje obtenidos mediante esta práctica docente son favorables. La media global del ejercicio es positiva. Además, una parte importante del alumnado ha valorado al alza las habilidades, competencias y conocimientos adquiridos. Por tanto, se han alcanzado los objetivos establecidos con esta práctica docente.

Primero, se ha conseguido desarrollar una actividad para que el alumnado explore sus intereses académicos y profesionales por las materias afines a la comunicación. Segundo, el ejercicio ha permitido al estudiantado diseñar y gestionar comunidades virtuales, algo que resulta fundamental para los profesionales de la comunicación digital. Tercero, se ha conseguido que se familiaricen con los perfiles profesionales más importantes del ámbito de la comunicación digital. Cuarto, se ha fomentado el trabajo en equipo. Quinto y sexto, se ha potenciado el desarrollo de habilidades comunicativas del estudiantado mediante la producción de contenidos de calidad en los entornos virtuales.

A raíz de los resultados obtenidos, se seguirá desarrollando esta actividad durante el próximo curso académico. Con objeto de mejorar esta experiencia docente, se están planteando añadir los siguientes cambios:

- Identificar las dificultades de aprendizaje que han experimentado algunos estudiantes en el desarrollo del ejercicio.
- Incluir más contenidos adicionales en el temario relacionado con la producción de contenidos en redes sociales.
- Plantear la posibilidad de vincular el proyecto con otras asignaturas del grado, de manera que el alumnado pueda recibir las valoraciones de otros docentes y dedicar más tiempo al desarrollo de sus comunidades.

Por todo lo anterior, se recomienda a otros profesores implementar esta práctica en sus correspondientes asignaturas, con el objetivo de mejorar el aprendizaje autónomo del alumnado, ayudarles a explorar sus intereses y mejorar los conocimientos sobre los diversos temas tratados en clase.

6. REFERENCIAS

Koper, R. (Ed.). (2009). Learning Network Services for Professional Development. Heidelberg.

Martínez-Bravo, M. C., Sádaba, C., & Serrano-Puche, J. (2018). Desarrollo de competencias digitales en comunidades virtuales: un análisis de "ScolarTIC". Prisma Social: revista de investigación social, (20), 129-159. https://revistaprismasocial.es/article/view/2318

Martín-Ramallal, P., & Micaletto-Belda, J. P. (2021). Tiktok, red simbiótica de la generación z para la realidad aumentada y el advergaming inmersivo. Revista de comunicación, 20(2), 223-243. http://dx.doi.org/10.26441/rc20.2-2021-a12

Micaletto-Belda, J. P. Albort, G. & Leal, A. L. (2018). Inmigrantes digitales enseñando a nativos digitales a través de comunidades virtuales. IX Jornadas de Innovación e Investigación Docente. I International Workshop. Educational Innovation and Research: actas de la jornada conjunta (pp. 161-175). Facultad de Ciencias del Trabajo. https://idus.us.es/handle/11441/100556

Micaletto-Belda, JP. (2022). Guía docente. Teoría y Estructura de la Comunicación Digital. Grado en Comunicación. https://centrosanisidoro.es/grado-en-comunicacion-guias-docentes/

Micaletto-Belda, JP. (2022). Guía docente. Teoría y Estructura de la Comunicación Digital. Grado en Comunicación Digital. https://centrosanisidoro.es/grado-en-comunicacion-digital-guias-docentes/

Misseri, L. E. (2016). La institución de la ciberpolítica: gobernanza y código. Chasqui: Revista Latinoamericana de Comunicación, (132), 261-275. https://doi.org/10.16921/chasqui.v0i132.2480

Monereo, C., & Pozo, J. I. (2003). La cultura educativa en la universidad: nuevos retos para 175 profesores y alumnos. La universidad ante la nueva cultura educativa. Enseñar y aprender para la autonomía, 15-30.

Morejón-Llamas, N. (2020). Desinformación y alfabetización mediática desde las instituciones: los decálogos contra las fake news. Revista Internacional de Relaciones Públicas, 20(10), 111-134. http://dx.doi.org/10.5783/RIRP-20-2020-07-111-134

Morejón-Llamas, N. (2021). Infodemia y dependencia informativa: la función ética de la televisión pública andaluza durante la crisis del Covid-19. Comunicación y Hombre, (17), 119-138. https://doi.org/10.32466/eufv-cyh.2021.17.658.119-138

Prensky, Marc. (2011). Enseñar a nativos digitales. SM.

DESINFORMACIÓN YMULTIALFABETIZACIÓN DESDE UNA VISIÓN EDUCATIVA: RETOS EDUCATIVOS ACTUALES

KATHERINE BELÉN QUINALUISA NARVÁEZ
Pontificia Universidad Católica

FERNANDO LARA LARA
Pontificia Universidad Católica

EMILIO SALTOS PIGUAVE
Pontificia Universidad Católica

1. INTRODUCCIÓN

Un valor fundamental de una sociedad democrática abierta es la libertad de expresión, debido a que, la información que reciben los ciudadanos debe ser verificable y diversa para que puedan formarse una opinión sobre los temas que se relacionan con su diario vivir. Sin embargo, la difusión a gran escala de desinformación pone en grave peligro la democracia planteando un enorme desafío para el sistema educativo actual. El Plan de Acción para Combatir la Desinformación, desarrollado por la Unión Europea, tiene como uno de sus pilares aumentar la conciencia y capacidad de impugnación de la sociedad ante el fenómeno, lo que permite aumentar la tasa de alfabetización de los ciudadanos para comprender cómo contrarrestar la información errónea.

La alfabetización informacional incluye un conjunto de habilidades identificadas por la UNESCO como imprescindibles para el compromiso social en el entorno actual. El Ministerio de Educación en conjunto con la Comisión Europea han recomendado que se diseñe un plan de estudios de alfabetización internacionalmente para todas las edades, que incluya la influencia de las emociones en el pensamiento crítico (Wardle y Derakhshan, 2017).

Uno de los cambios más importantes en la forma en que se comunican las plataformas sociales ha sido por la aceptación del público principalmente, que es quien consume y difunde noticias en redes sociales. Implicando una cantidad exorbitante de desinformación, siendo este un fenómeno confuso que combina evidencia desactualizada y sin evidencias científicas. Sin embargo, a pesar de los intentos de las plataformas por combatir la desinformación, estas siguen expandiéndose en la web, y cada vez se hace más necesario desmentirlas.

1.1. Subapartado de la introducción

1.1.1. Alfabetizaciones múltiples

Alfabetización múltiple, se refiere a la forma en cómo se comunican las ideas en el mundo actual, siendo este llevado por la globalización. Una de las dimensiones es la relacionada con la diversidad de aspectos y significados generales en diferentes sociedades. Actualmente, el significado se determina en base a aspectos sociales como experiencias de vida, antecedentes culturales e incluso la identidad de género. Estos aspectos se tornan muy relevantes en base a la forma en que se interactúa en la vida diaria, de igual manera en la forma en que se expresa ideas en la sociedad. Razón a ello, es imprescindible que los procesos tradicionales de alfabetización, como leer, no constituyan el único punto de interés y utilización de la educación como solía ser en tiempos de antaño.

Actualmente, la comunicación requiere cada día la implicación a un más profunda de los dicentes, mismos que sean capaces de diferenciar en la forma en que se expresan las ideas, tanto en contextos personales como en contextos sociales, con la finalidad de poder comunicarse de manera efectiva e involucrarse dentro de ellos. Un ejemplo puede ser los médicos leen y escriben expresando una manera diferente cuando al interactuar con pacientes u otros médicos, por lo que la persona debe poder comunicarse y que el paciente pueda entender y comprender lo que el profesional está expresando. Del mismo modo, un vendedor de productos específicos de importación puede leer y comprender los manuales técnicos, pero también debe poder expresar las características principales del producto a los clientes de manera clara y sencilla.

Otro aspecto que se debe tomar en consideración dentro de las alfabetizaciones múltiples es el significado del miso en el mundo actual, denotando el concepto de las propiedades múltiples. Esta conceptualización es el resultado de las formas de expresión multimodales que encontramos en los nuevos medios de información y comunicación, donde la escritura puede combinarse con interfaces verbales, visuales, auditivas, táctiles, espaciales o gestuales. Es decir, si bien la escritura fue la forma dominante de expresión del significado en el pasado, hoy es complementada o reemplazada por otras formas de comunicación que superan las limitaciones de tiempo y espacio. Esta situación nos muestra que, en nuestra vida cotidiana, alternamos entre diferentes espacios sociales que se caracterizan por diferentes lenguajes sociales, tanto verbales como no verbales. Ser capaz de negociar adecuadamente entre estos lenguajes y los patrones o diseños que los diferencian es un elemento clave para desarrollar nuestras habilidades comunicativas y va más allá de las formas tradicionales de lectura y escritura.

Hasta ahora, el texto se ha centrado en la comunicación, la transferencia de información de una persona a otra. Sin embargo, el concepto de alfabetización múltiple también involucra la representación del significado en nuestro contexto personal, por ejemplo, tomamos notas cuando debatimos en nuestras mentes. Cuando aprendemos, creamos imágenes mentales, mapas conceptuales o modelos generativos. Si bien estas actividades son claramente personales, están intrínsecamente ligadas al uso de habilidades que forman parte del concepto de alfabetización múltiple, por lo que también pueden verse como extensiones psicológicas de cada uno de nosotros.

El concepto de alfabetización múltiple, definido a través de la nueva base que hemos establecido, va más allá del concepto de comunicación eficaz y adecuada en los contextos sociales contemporáneos, y forma parte también de lo que llamamos nuevos aprendizajes (Kalantzis y Cope, 2018). Este nuevo aprendizaje se enfoca en desarrollar habilidades que preparen a los aprendices para, por ejemplo, enfrentar los desafíos de lidiar con textos desconocidos y ser capaz de encontrar las claves para comprenderlos sin sentirse alienados o excluidos.

Una forma de alentar a los estudiantes a usar sus habilidades funcionales y críticas para convertirse en consumidores reflexivos y productores de

medios es Multiliteracy; por esta razón, se han conceptualizado diferentes tipos de alfabetización. La "alfabetización mediática" que es la capacidad de los ciudadanos para adquirir, comprender, analizar y evaluar información de los medios y generar información en diversos formatos para fines específicos (Damasceno, 2021).

Las tecnologías digitales actúan como artefactos entretejidos en entornos sociales, por lo que su uso requiere una comprensión de las reglas que rigen la comunicación humana. Argumenta que el pensamiento crítico es una extensión lógica de las habilidades funcionales y que los estudiantes deben ver las herramientas digitales como artefactos culturales para ser usuarios críticos de la tecnología (Selber, 2004). Se entiende entonces que, para ello, es necesario comprender las visiones dominantes que dan forma a la cultura del diseño y la tecnología, y comprender la interrelación entre la infraestructura digital y los factores contextuales de carácter político, económico y educativo.

El objetivo principal es formar ciudadanos informados y autónomos que cuestionen la información que reciben. La alfabetización informacional es la capacidad de pensar críticamente y emitir juicios informados sobre cualquier información. Permite a los ciudadanos obtener y expresar una visión informada de la realidad (CILIP, 2018). La "alfabetización periodística" es por otro lado, la que incluye la capacidad de comprender, descubrir, evaluar críticamente y producir noticias sobre el papel de las noticias en un contexto social y las motivaciones subyacentes para el consumo de noticias. La alfabetización de datos es aquella que permite el uso de información generados en la práctica digital, incluida la identificación, comprensión, reflexión, uso y estrategia de los mismos (Moreno, 2019).

El concepto de alfabetización digital, menciona que es la capacidad de utilizar correctamente las herramientas y dispositivos digitales para identificar, acceder, gestionar, integrar, evaluar, analizar y sintetizar recursos digitales, construir nuevos conocimientos y comunicarse con otros y reflexionar sobre procesos en situaciones específicas. A través de todo esto, los estudiantes deben desarrollar las habilidades de alfabetización crítica, siendo estas necesarias para navegar por el mundo digital y cuestionar la información que encuentran en línea. El propósito de

este estudio es comprender cuál es la respuesta educativa actual al fenómeno de la desinformación a través de los hallazgos de la última década.

1.1.2. Desinformación

La desinformación es un fenómeno complejo que combina “evidencias” con datos inexactos, para posteriormente difundirlas utilizando una variedad de medios digitales y redes sociales. Hay diferentes términos para definir diferentes características. Uno de ellos puede ser la denominada “La desinformación” que es la creación y difusión de información falsa, que causa confusión y daño. "Información Errada" significa información inexacta que no pretende ser engañosa o dañina. La "información pícara" se reinterpreta maliciosamente en función de algunos datos reales para afectar negativamente a un individuo, comunidad, organización o una nación.

Noticias falsas

Diversos estudios coinciden en que las noticias falsas, o el término fake news en inglés, es poco suficiente al referirse al confuso problema de la distorsión de la información. La unión europea, en su informe del Panel de macro nivel, sobre noticias falsas y desinformación en línea (2018) defendió el uso del término desinformación sobre noticias falsas porque impugnó que el término en inglés no se evidencia las dificultades de ver el engaño. La información, que incluye no solo la difusión o manipulación de información falsa, incluido el uso de cuentas automatizadas falsas como la producción y manipulación de videos, publicidad dirigida, etc., también está vinculada con la forma en que se difunde dicha información. Este estudio destaca la intención de los agentes al definir la desinformación como "toda forma de información engañosa y falsa tiene la intención de causar daño o el bien público".

Las noticias falsas a diario se difunden en Internet y las redes sociales. El potencial abarca en gran dimensión, siendo este tan grande que, según un estudio publicado en la revista Science y realizado por miembros de la red social Twitter, la información falsa viaja aún más rápido y más lejos que la que se conoce como verdadera: la mayoría de los tuits son más retuiteados que la información real, puesto que es la más llamativa.

Las fake news no pueden estudiarse de tal manera como si fuera un fenómeno aislado, sino que, deben ser consideradas en el contexto social, cultural y económico más amplio de la sociedad, donde además de intentar influir en la opinión pública, tienen su justificación del negocio de las empresas de comunicaciones y tecnología que se utilizan en la actualidad (Buckingham, 2019).

La manipulación de la información no es exclusivamente de las redes sociales y que el desarrollo de perspectivas críticas requiere considerar el contexto social y económico en el que se produce y consume la información, razón a ello, en este trabajo se pretende limitar a estudiar la información que llega a través de las redes sociales o de la web. En cuanto a los términos, se usará en su mayoría los términos asociados a las fake news, desinformación y noticias falsas, indistintamente porque, como argumenta Levi (2019), la desinformación es un término más estricto, pero fake news es más popular y conocido por la sociedad actual. Puesto a que, con solo dos palabras, podemos dejar claro de lo que estamos hablando y a donde queremos llegar, en cambio, en español es natural hablar de noticias falsas o información falsa.

Tipos de noticias falsas

El problema de la desinformación y las noticias falsas es liado, ya que estos conceptos incluyen diversas formas de manipulación e interpretación. Autores como Wardle y Derakhshan (2020) recomiendan que el hablar de desinformación se debe relacionar con el difundir desinformación, creyendo que es absolutamente real; desinformación e información maliciosa que se miente, engaña deliberadamente, y persuade al ser humano que se refiere a información basada en la realidad, utilizándola para dañar a personas, organizaciones o países. Sin embargo, reconocen que las combinaciones de estos tipos ocurren con frecuencia en la actualidad y que es probable que las consecuencias sean similares independientemente del propósito. Una revisión de la literatura en el ámbito iberoamericano se evidencia que el término engaño está ganando aceptación en las últimas investigaciones en este ámbito académico.

Por otro lado, el autor Robles (2019) cataloga las fake news en cinco categorías: 1) Sensacionalistas: intentan llamar la atención con temas

convincentes cuyo contenido no se puede fundamentar; 2) distorsionadas: intentan controlar y orientar a la opinión pública hacia una opinión o posición 3) infundadas: no aportan datos suficientes para ser consideradas definitivas; 4) falsas: contienen partes que no se corresponden con la realidad transmitida (opinión, datos, hechos...); 5) no Completas: a un posible rumor le faltan algunas aspecto (evidencia, datos, contexto...). Sin embargo, como señala Buckingham (2019), existen tantos ejemplos de noticias falsas que cada vez es más difícil clasificarlas o distinguirlas de las noticias reales. Algunas son mentiras flagrantes, pero en otros casos no es fácil identificar el tipo de sesgo presente en la información.

La escuela frente al sistema informativo actual

En este contexto, es evidente la necesidad de que el público, especialmente los jóvenes, desarrollen la capacidad de pensar y actuar críticamente al evaluar la información. De hecho, el Marco Europeo de Competencias Digitales para la Ciudadanía lo incluye en el nuevo mapa curricular, aunque algunos estudios (Sánchez, 2021) apuntan a que este cambio curricular aún no ha afectado aún a las aulas de secundaria y bachillerato europeas; siendo un caso muy distinto en Latinoamérica, específicamente en Ecuador.

En los entornos de los países de habla hispana, la mayoría de las iniciativas educativas dirigidas a fomentar la mirada crítica e identificar la desinformación siguen siendo minoritarias y están impulsadas por las propias empresas de comunicación. Algunas de estas recomendaciones educativas son Maldita Educa, desarrollado por Maldita.es tienen como el proyecto Junior Report, mismo que fue creado por la productora Blue Globe Media; por otro lado, está (In)form yourself, impulsado por la corporación de Google, el gobierno europeo y varios medios en coordinación con Newtral Education impulsado por Atresmedia.

Sin embargo, mientras que los medios y los periodistas pueden ser aliados en este desafío educativo, los propios medios y la forma en que funcionan necesitan recibir atención crítica (Masterman, 1985). Razón a ello, aunque en los últimos años desarrollados en la sociedad se han evidenciado diversas recomendaciones didácticas- pedagógicas con este fin, ningún estudio ha analizado los resultados de este tipo de

intervenciones docentes en el aula, ni mucho menos con esa finalidad en pro de la sociedad. 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. Cuando trabaje en una tabla, haga clic donde desee agregar una fila o columna y, a continuación, haga clic en el signo más.

2. OBJETIVOS

- El propósito principal de esta investigación radica en comprender el papel de las habilidades de alfabetización múltiple en el tema de las noticias falsas y la desinformación, siendo este un tema global, cuyas consecuencias son de interés general.

3. METODOLOGÍA

Las revisiones sistemáticas consisten en compilar estudios completos para responder preguntas específicas de investigación de acuerdo con criterios de selección previos. Este trabajo corresponde a una revisión sistemática en la que se demostró el uso de PRISMA 2020 para identificar criterios, recursos informáticos, estrategias de búsqueda utilizadas, selección y finalmente el proceso de recolección de almacenamiento de datos. La investigación se determina en varias fases.

Primera fase: Comienza elaborando el problema de acuerdo a las siguientes áreas: a) Conceptual, vinculando los conceptos de las palabras clave identificadas. b) Caracterizar la literatura para identificar temas, lugares y métodos utilizados en la investigación. c) El campo de la docencia, que tiene como objetivo utilizar herramientas didácticas en la investigación para comprender el nivel de educación, la práctica docente.

Segunda fase: ensayos de búsqueda de información y fuentes de verificación de información, incluyendo artículos publicados desde los primeros meses de 2019 y los últimos meses de 2021, que contengan "información falsa", "noticias falsas", "noticias falsas", etc. Conceptos y " documentos" se encuentran principalmente en el título, de la misma manera, los resúmenes o "keywords" en español e inglés se encuentran en

el segundo proceso, además de la investigación empírica, pero también la investigación teórica. Asimismo, se añaden métodos cuantitativos o cualitativos según su uso. Los criterios de exclusión aplicados en esta encuesta se basan en la realización de investigaciones educativas relacionadas con la alfabetización, particularmente en información, medios, digital e incluso periodismo. Artículos destinados a publicación y monografías relacionadas con el tema.

Tercera fase: denominado estrategia de búsqueda, se utiliza para seleccionar artículos. Se revisan y utilizan bases de datos científicamente auténticas. Las bases de datos utilizadas fueron: Eric, Scopus, Dialnet y Web of Science. Lo mismo ocurre con las palabras clave utilizadas: "desinformación", "desinformación" y "noticias falsas" se utilizaron en todas las bases de datos, y las búsquedas se restringieron a un período de tiempo determinado de 3 años.

Cuarta fase: De acuerdo con la selección de la investigación, se generan un total de 100 artículos y 30 artículos se muestran repetidamente. Todos los investigadores revisaron 70 artículos de títulos y resúmenes de acuerdo con los criterios de inclusión y exclusión. Después del acuerdo sobre los resultados, 10 artículos fueron excluidos. Los artículos restantes fueron sometidos a análisis de texto completo por parte de los investigadores durante el segundo proceso de selección, y los artículos finalmente fueron excluidos. Posteriormente, se utilizó un método denominado "bola de nieve" en la citación de los artículos seleccionados, y se agregaron dos artículos más tarde para completar el documento final para el análisis sistemático.

Quinta fase: corresponde a la codificación y decodificación y síntesis de datos. Pará ello, se utilizó el programa del Administrador de Bibliografía "Zotero". La síntesis de la información se realiza mediante una tabla de codificación de campos. Los investigadores que desarrollan la investigación actuaron primero de forma independiente para posteriormente determinarlo por consenso de varias etapas de selección en torno a los criterios de inclusión y exclusión previa a la revisión final en la investigación.

Cabe señalar que la mayoría de las prácticas educativas descritas en los artículos de análisis se concretan en la realización de actividades

formativas y la elaboración de programas didácticos que faciliten su desarrollo en el aula. De formas más innovadoras, incluyendo "mindfulness" o memes creativos (Ireland, 2018). Este estudio identifica un conjunto de herramientas analíticas, en las que los libros de texto se clasifican de la siguiente manera: 1) Técnicas y herramientas de evaluación (considere la evaluación de recursos académicos, la evaluación de fuentes de noticias, la detección y prueba de noticias falsas o los llamados cuestionarios). 2) Diseño instruccional (marco de competencias y métodos de enseñanza). 3) Recursos físicos y digitales para la educación (repositorios y plataformas educativas, videojuegos y aplicaciones educativas).

4. RESULTADOS

Los siguientes resultados determinan las respuestas arrojadas de las preguntas principales de la investigación que están asociadas a cada fase.

F1. ¿Cuál es la red conceptual de los términos "desinformación" "noticias falsas" y "literatura"?

Para analizar los conceptos anteriores, se analizaron una serie de clústeres generados por la repetición de palabras clave en el artículo. El primer grupo, azul, identifica el concepto de fake news y su relación con la pos verdad o información real en la pedagogía. El grupo rojo incluye el concepto de desinformación y sus vínculos con la información y la alfabetización informativa. El cluster amarillo reúne conceptos relacionados con el pensamiento crítico y su relación con el engaño, y el Enfoque de Enseñanza-Aprendizaje.

F2. ¿Cuáles son las temáticas más relevantes de los artículos según la categoría de la revista en las bases de datos investigadas?

En este estudio de revisión sistemática, una de las categorías de revistas más relevantes fue Educación e Investigación Educativa con un 50 %, seguida de revistas en la categoría Ciencias de la Información con un 21 %. El tercer lugar lo ocupan las revistas pertenecientes a la categoría de comunicación, con un 13%. Finalmente, el 16% cae en la categoría general de psicología, derecho y sociología.

F3. ¿Qué niveles educativos son incluidos en las investigaciones?

Según el nivel educativo en el que se enfocó el estudio, encontramos que la educación superior tiene la mayor proporción (60%), seguida de la educación secundaria (19,5%). El tercer lugar lo ocupa la educación de adultos (12,5%), seguida de la formación para la renovación profesional (4,5%). La encuesta combinada tanto en el nivel secundario como en el terciario se investigó en el mismo porcentaje (3,5%) en la educación primaria.

F4. ¿Qué áreas de conocimiento están implicadas?

El 38% de los estudios teóricos no identificaron un nivel de educación específico. En cuanto a las áreas de conocimiento involucradas en el diseño instruccional y sus disciplinas o materias, como la investigación variable o las intervenciones educativas para la investigación realizada, la biblioteconomía es claramente la más común (50,6%). La distancia es educación (49,8%), seguida de comunicación (2%). Con el mismo porcentaje (2%) se encuentran otras áreas en educación para la salud, periodismo y censura.

5. DISCUSIÓN

El propósito de este artículo es comprender el papel de las habilidades de alfabetización múltiple en el problema de las noticias falsas y la desinformación. Para ello, realizamos una revisión sistemática de la literatura que nos permitió responder interrogantes de investigación sobre los aspectos conceptuales construidos en torno al fenómeno; las características definitorias del artículo estuvieron relacionadas con el tipo de alfabetización y los métodos de investigación utilizados para cada área temática estudiada. Finalmente, en la dimensión pedagógica del estudio, se identifican diferentes métodos educativos, tipos de prácticas docentes y herramientas didácticas.

Los hallazgos más relevantes de esta revisión sistemática radican en la identificación de redes conceptuales derivadas de estudios que son analizados y elaborados con el apoyo de herramientas digitales de búsqueda de información textual. Este marco nos permite comprender no solo los

conceptos clave que transmiten información sobre alfabetización y desinformación, sino también las relaciones que los expertos emplean entre ellos. De esta forma, se puede obtener un mapa indicativo del estado actual del conocimiento, y más adelante se puede iniciar una exploración más profunda de este campo menos investigado, pero no menos importante desde una perspectiva educativa y social.

Los resultados de una revisión sistemática de la literatura nos llevaron a concluir que un adecuado abordaje educativo del fenómeno de la desinformación requiere: actitudes compatibles con la educación cívica; b) formación inicial y a largo plazo del profesorado en alfabetización mediática e informacional y desarrollo de competencias digitales; c) formar equipos interdisciplinarios de educación y comunicación para la investigación y la docencia.

6. CONCLUSIONES

Se ha utilizado una revisión sistemática de la literatura para comprender e identificar, por ejemplo, qué métodos de enseñanza están asociados con el uso de habilidades de alfabetización múltiple y qué herramientas didácticas se utilizan ante la falta de información. Identificado en investigaciones relacionadas con la alfabetización para superar las noticias falsas.

Los resultados permitieron reconocer tres enfoques para la enseñanza del fenómeno de la desinformación. Primero identificar estrategias competenciales, es decir, diseñar y desarrollar acciones formativas para el pensamiento crítico de los jóvenes, es decir, exigir al ser humano habilidades cognitivas de apertura mental y selección de información de calidad, luego la lectura lateral es la estrategia a seguir en la búsqueda de recursos digitales; Indagación es un enfoque activo para la enseñanza y el aprendizaje basado en la investigación y, finalmente, el aprendizaje gamificado, es decir, aprender la dimensión divertida de los juegos a través de otros nuevos. En segundo lugar, se identificó un enfoque centrado en el contenido, incluida una evaluación de las noticias transmitidas.

La producción de noticias y la adquisición de conocimiento, de la que una de las fuentes más utilizadas es Wikipedia, se posiciona como un

modelo que no articula estrictamente la información. En tercer lugar, la educación cívica está dominada por la mejora de la educación cívica, que es una reflexión sobre las creencias ideológicas y su impacto en la socialdemocracia, lo que requiere prevención y atención a los ciudadanos vulnerables, más susceptibles a la información falsa por diferentes motivos.

En conclusión, en las investigaciones realizadas sobre las visiones educativas basadas en la desinformación, esto implica que los profesionales de la educación realicen una búsqueda exhaustiva de información relevante para los métodos de enseñanza en los que se implemente el pensamiento crítico y la ciudadanía en la creación de información y se promuevan actitudes cívicas que favorezcan la desarrollo Social. Para ello, la formación docente debe basarse en el desarrollo actual de las competencias digitales, con especial atención a la alfabetización mediática e informacional frente a las realidades educativas y sociales.

7. REFERENCIAS

Wardle, C., & Derakhshan, H. (2017). Information Disorder. Toward an interdisciplinary framework for research and policymaking. Council of Europe. https://bit.ly/2dy

Kalantzis y Cope. (2018). Recognise misinformation and verify before sharing: A reasoned action and information literacy perspective. Behaviour and Information Technology, 38(12), 1194-1212. https://doi.org/10.1080/0144929X.28828

Damasceno, C.S. (2021). Multiliteracies for combating information disorder and fostering civic dialogue. Social Media + Society, 7(1). https://doi.org/101177/2056305184444

Selber, S.A. (2004). Multiliteracies for a digital age. Southern Illinois University Press. https://bit.ly/9gVPR

CILIP (Ed.) (2018). What is information literacy? CILIP - Chartered Institute of Library and Information Professionals. https://bit.ly/2SRPG

Moreno, V.L. (2019). Disinformation and misinformation triangle: A conceptual model for “fake news” epidemic, causal factors and interventions. Journal of Documentation, 75(5), 1013-1034. https://doi.org/10.1108/JD-12-2209

Buckingham, O. (2019). Systematic reviews in educational research: Methodology, perspectives and application. Springer. https://doi.org/10.3102/0013189X21017495

Levi, S.Y. (2019). Mediated misinformation: Questions answered, more questions to ask. American Behavioral Scientist, 65(2), 259-276. https://doi.org/10.1177/000276421986403

Robles, L. (2019). Examining student perceptions of their knowledge, roles, and power in the information cycle: Findings from a 'fake news' event. Journal of Information Literacy, 12(2), 121-130. https://doi.org/10.11645/12.2.244

Sanchez L.M. (2021). Mediamorfosis y desinformación en la infoesfera: Alfabetización mediática, digital e informacional ante los cambios de hábitos de consumo informativo. Education in the Knowledge Society, 16, 44-57. https://doi.org/10.14201/eks201516147

Masterman, M. (1985). The use of critical thinking to identify fake news: A systematic literature review. In M. Hattingh, M. Matthee, H. Smuts, I. Pappas, Y. Dwivedi, & M. Mäntymäki (Eds.), Responsible design, implementation and use of information and communication technology (pp. 235-246). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-30-45002-1_2

Ireland, S. (2018). Fake news alerts: Teaching news literacy skills in a meme world. Reference Librarian, 59(3), 122-128. https://doi.org/10.1080/02763877.2018.9

LA GESTIÓN DE LA REPUTACIÓN ONLINE EN TIEMPOS DE DESINFORMACIÓN. APLICACIÓN EN EL AULA A TRAVÉS DE UN PROYECTO DE INNOVACIÓN DOCENTE

PURIFICACIÓN ALCAIDE PULIDO
Departamento de Comunicación y Educación
Universidad Loyola Andalucía

ALEJANDRO TAPIA FRADE
Departamento de Marketing y Comunicación
Universidad de Cádiz

MARTA PÉREZ ESCOLAR
Departamento de Comunicación y Educación
Universidad Loyola Andalucía

1. LAS COMUNICACIONES DIGITALES Y LA DESINFORMACIÓN

Los enfoques tecnológicos y basados en el ser humano propuestos hasta la fecha para controlar el discurso online inexacto no abordan, en su mayor parte, las causas sociales, políticas o comunitarias subyacentes de la expresión falsa. Tim Berners-Lee, el inventor de Internet, ha instado a que reformemos los sistemas y modelos de negocio que hemos creado para financiar nuestras vidas online. Señala, por ejemplo, el uso de datos personales por parte de las empresas como motor para la creación de sociedades de vigilancia, lo que ejerce efectos escalofriantes sobre la libertad de expresión. No es poca ironía que los sistemas de comunicación que construimos para apoyar tal debate estén en peligro, tanto por aquellos que explotarían las normas sociales del discurso cívico para sus fines ideológicos, como por los intentos resultantes de controlar la expresión extrema o engañosa. Es más fácil encontrar fallas en las tecnologías que facilitan nuestra vida cívica colectiva, que mirar nuestra vida

cívica como un todo y determinar cómo puede estar fallando (Sigal, 2017).

En la actualidad, las comunicaciones digitales en general, y las redes sociales en particular, se configuran como las principales fuentes de información para un gran número de personas. Muchas empresas las establecen como el principal canal para comunicarse con sus stakeholders, mientras que, por otro lado, fuentes falsas también lo utilizan para propagar la desinformación. Las noticias falsas son una distorsión de la realidad que se quiere hacer pasar por auténtica pieza informativa (Lazer et al., 2018; Maestre, 2020). Este hecho hace que los individuos sean potencialmente vulnerables a la desinformación de las comunidades en línea (Pérez-Escolar, Ordóñez, Olmedo y Alcaide-Pulido, 2021).

La lucha contra la desinformación es un esfuerzo conjunto en el que, a través de la cooperación con las plataformas online, las instituciones europeas animan a promocionar las fuentes autorizadas y a envilecer los contenidos que, tras la verificación, resulten ser falsos y/o engañosos (European Comission, 2022[a]). La Comisión está abordando la propagación de la desinformación y la desinformación en línea para garantizar la protección de los valores y los sistemas democráticos europeos (European Comission, 2022[b]).

Al tiempo que las falsedades online tienen un importante impacto en la opinión pública y los comportamientos, las historias fabricadas han crecido como consecuencia de la nueva era de los bulos en Internet, representando un problema global que debe abordarse con urgencia (Pérez-Escolar et al., 2021). Entre otros, acciones como el *clickbait*, o información sensacionalista a través de titulares a un *click*, son utilizados por muchas empresas para ganar tráfico en su página web y que aparezca como resultado de búsqueda, mejorar el posicionamiento en la web, o crear información con tendencia en redes sociales. Sin embargo, también presenta desventajas, como pueden ser la no permanencia en la web para terminar de leer la información, el crear una alta expectativa que traspase el contenido ofrecido generando inconformidad y malestar al visitante, puede generar una imagen de marca negativa de la empresa, e incluso, penalizaciones en algunas plataformas sociales (Arenas-Sordo, 2021).

La necesidad de verificar los hechos e incluso las denuncias de noticias falsas gracias a las campañas de alfabetización mediática, son necesarias en un sistema actual en el que los medios de comunicación inundan las redes de información sensacionalista y trivial (Sigal, 2017).

2. LA REPUTACIÓN ONLINE

La reputación corporativa ha sido muy abordada en la academia en diversas áreas de conocimiento como son la educación, la economía, la teoría organizacional, sociología, finanzas, o el marketing (Fombrun & Van Riel, 1997; Nguyen y LeBlanc, 2001). El hecho de que las empresas con mejores índices de reputación, con frecuencia se encuentran en mejores posiciones en el mercado, constituye un descriptor de la reputación como fuente de valor (Gavilanes y Párraga, 2018). En este sentido, Gotsi y Wilson (2001) la definen como:

> "la evaluación general de una parte interesada de una empresa a lo largo del tiempo. Esta evaluación se basa en las experiencias directas de las partes interesadas con la empresa, cualquier otra forma de comunicación y simbolismo que proporcione información sobre las acciones de la empresa y / o una comparación con las acciones de otros rivales líderes" (p.29).

Partiendo de este análisis teórico, tradicionalmente la mayoría de los trabajos desarrollados consideran la reputación desde una perspectiva relacional a medio-largo plazo, entendida como un activo de construcción y validación social, donde es importante la percepción (Mackelo y Drūteikienė, 2010; Martínez y Olmedo, 2010). Como resultado de las buenas prácticas empresariales en Internet y el buen comportamiento corporativo en la doctrina de la gestión empresarial nace un nuevo concepto: la reputación online (Vaquero Collado, 2012).

2.1. EMPRESAS CON CRISIS DE REPUTACÓN

La relación de la desinformación ha sido principalmente estudiada en el ámbito institucional y político, teniendo menos presencia en la comunicación corporativa. No obstante, a finales de los 90 se empiezan a recoger algunas investigaciones que la analizan desde este enfoque empresarial. Dishman y Nitse señalan que: "el uso de la desinformación no

es únicamente la aplicación de la deshonestidad dentro la comunicación corporativa. Es la aplicación estratégica de la falsedad con la intención de engañar y anticipar las ventajas" (1999; pp.26 en Fernández, 2019).

La inmersión de las empresas en un entorno digital provoca la necesidad de adoptar una nueva perspectiva de la reputación en este ámbito. Gavilanes y Párraga (2018, pp.199): "La reputación online constituye una de las tendencias innovadoras dentro de la gestión empresarial, que demanda una estrategia que considere las necesidades y expectativas de los diferentes grupos de interés", más allá de las actividades productivas o de servicios, como resultado del comportamiento empresarial y de las buenas prácticas online.

Según Berthon y Pitt (2018) en Fernández:

> "Las marcas pueden estar involucradas con las fake news: (1) cuando se registran informaciones falsas sobre la compañía (2) cuando la publicidad de la marca aparece cerca de noticias falsas (…) (3) por la asociación, siendo un ejemplo los casos de patrocinio (4) cuando con las propias organizaciones quiénes financian, directa o indirectamente, este tipo de site en aras de conseguir tráfico e impacto" (2019, pp. 1719).

Las crisis se configuran como eventos inesperados, traumáticos, que exigen que se reconstruya la relación con una realidad que se ha mostrado diferente a cómo se suponía que era. Afectan a los fundamentos de nuestras ideas sobre cómo funciona la realidad; por lo que las claves, orientaciones y pistas que poseemos ya no sirven. La mejor metáfora para describir el sentimiento experimentado en una crisis es la ausencia de tierra firme; como un náufrago, ante una situación incierta, se realizan grandes esfuerzos por conseguir información fiable que permita recuperar el control (Maestre, 2020).

Las organizaciones necesitan la implementación de procesos comunicacionales de prevención de crisis, que detalle las pautas de actuación y las responsabilidades de cada miembro a seguir en diferentes escenarios de comunicación. Para la gestión de la reputación online, estos miembros deben realizar un seguimiento de las opiniones que se generan sobre la organización en blogs, foros, wikis y redes sociales para dar respuesta en un proceso de comunicación que preserve la imagen corporativa y asegure una percepción alineada con la realidad. Este proceso le

va a facilitar saber cómo reaccionar ante cualquier contratiempo, ya que debe integrar posibles respuestas a comentarios u opiniones negativas que circulen sobre la empresa en los medios sociales (Hernández, 2018) partiendo de la valoración e importancia de la reputación empresarial, propiciando la creación de una cultura corporativa que se refleje en la comunicación interna y externa (Gavilanes y Párraga, 2018).

Además de acciones de SEO (Search Engine Optimization), SEM (Social Engine Marketing), monitorización online, opiniones personales en blogs o redes sociales, o gestión de crisis en medios sociales, hay que tener una gestión de la reputación en Internet con fines proactivos, que contribuyan al fortalecimiento de las relaciones con los diferentes grupos de interés. Esta situación se agrava con la actual integración de las fake news, y cuya velocidad de propagación y viralización es infinita en la sociedad, en la comunicación, y por ende, en las empresas.

Las crisis ponen en peligro el funcionamiento de una organización, por lo que, respecto a la comunicación de estas, el fundamento de la estrategia es la transparencia, la honestidad y la velocidad cuando se afrontan los errores y tratan de disminuir los efectos de la crisis. Es más, en contexto de crisis, el entorno digital constituye un contexto de mayor incertidumbre para la reputación empresarial, lo que demanda una gestión específica. Por ello, las empresas deben anticiparse y adoptar medidas preventivas para evitar daños en la reputación online, ya que la mala gestión de una crisis puede afectar a la reputación online de forma negativa, incluso más que la propia crisis (Gavilanes y Párraga, 2018; Hernández, 2018).

3. OBJETIVOS E HIPÓTESIS DE INVESTIGACIÓN

3.1. OBJETIVOS

1. Demostrar que la mayoría de los departamentos de comunicación de empresas e instituciones españolas gestionan de forma deficiente la comunicación de crisis a través de la web. Esto se realiza a través de un estudio en profundidad de varios casos, que permita extrapolar conclusiones aplicables al conjunto de la comunicación organizacional española.
2. Identificar las principales amenazas a las que se enfrenta una empresa en los tiempos actuales de infodemia para la gestión de crisis de la reputación online.
3. Desarrollar a través del Proyecto de Innovación Docente una metodología de aprendizaje activo (no solo se trabajan contenidos, sino que también el dominio de competencias) con el fin de analizar los resultados obtenidos en ese aprendizaje.
4. Conseguir que el alumnado sea capaz de mostrar las competencias adquiridas a través de la formulación de opiniones sobre el estado actual de la sociedad y sobre cómo la tecnología y los diversos cambios influyen en la evolución de la comunicación de las empresas con recursos planteados: entradas en blog, vídeos e informe escrito.

3.2. HIPÓTESIS

- Hipótesis 1: Se detecta una importante cifra de publicaciones sobre la reputación online, inconexas y desprovistas de un marco conceptual.

- Hipótesis 2: Desde la perspectiva del sector, se divisan intentos de gestión de la reputación online carentes de un eje central para detectar casos de desinformación, como el clickbait.

- Hipótesis 3a: El Proyecto de Innovación Docente fomenta la reflexión crítica. Los alumnos son capaces de formular sus opiniones sobre el estado actual de las empresas y la sociedad.

- Hipótesis 3b: El Proyecto de Innovación Docente fomenta la reflexión crítica. Los alumnos son capaces de analizar cómo la tecnología y los diversos cambios influyen en la evolución de la comunicación de las empresas.
- Hipótesis 3c: El Proyecto de Innovación Docente fomenta la reflexión crítica. Los alumnos son capaces de analizar cómo las empresas detectan y luchan contra la desinformación.
- Hipótesis 4: El desarrollo del Proyecto de Innovación Docente potencia el trabajo en equipo, el nivel de conocimiento de la asignatura, la habilidad para conectar teoría y práctica, y la capacidad crítica y reflexiva.

4. METODOLOGÍA

4.1. ESTUDIO DE CASO

Dentro del amplio campo de las ciencias naturales, existen voces antagónicas que critican, duramente, el uso de los estudios de casos en las investigaciones. Uno de los principales inconvenientes que detectan los opositores de este método es que no es posible hacer generalizaciones a partir de los estudios de casos, pues existe una falta de rigor y se crea un problema de sesgo al introducir la subjetividad del investigador y de los integrantes del estudio para obtener una comprensión del caso. Sin embargo, estos opositores también ha sido objeto de críticas por sus deficiencias, sobre todo, en el ámbito de la investigación empresarial. Aun así, dado que los métodos cualitativos tienden a predominar en los estudios de casos, es importante subrayar por qué y cuándo deben utilizarse y cómo el enfoque del estudio de casos contrasta con el de las ciencias naturales en cuestiones importantes (Patton, & Appelbaum, 2003).

Los educadores y profesores que deseen reflexionar sobre su método de enseñanza y el aprendizaje de los alumnos encontrarán, en el análisis de contenido, una metodología de análisis de datos cualitativos fácilmente accesible y sólido que puede arrojar resultados rigurosos tanto para su publicación como para la mejora de su práctica educativa. El análisis de contenido es un método de análisis de datos bien establecido que ha

evolucionado y progresado a la hora de manejar y tratar los datos textuales. El método se considera, por tanto, de alto rendimiento en la investigación educativa porque es versátil y puede aplicarse tanto en estudios cualitativos como cuantitativos.

El análisis de contenido se ocupa de los datos que son fácilmente observables, tanto para los investigadores como para los codificadores que colaboran en sus análisis, quienes no necesitan discernir la intención o identificar un significado más profundo. Por tanto, se trata de contenidos que pueden reconocerse y contabilizarse con poca formación. Las primeras aplicaciones del análisis de contenido se centraron en la identificación de objetivos fácilmente observables dentro del texto (como, por ejemplo, el número de veces que aparece una determinada palabra en los artículos de prensa), las películas (como, por ejemplo, la aparición de un personaje) o las interacciones interpersonales (como, por ejemplo, el seguimiento del número de veces que un participante parpadea durante una entrevista) (Kleinheksel, Rockich-Winston, Tawfik y Wyatt, 2020:127-128).

Para realizar el análisis de contenido se emplea una metodología de análisis de casos de clickbait en una empresa española de referencia, atendiendo especialmente a los daños sufridos en la reputación online. En concreto, encontramos una gran cantidad de casos de la empresa de alimentación "Mercadona". Con un simple rastreo de la palabra «Mercadona» encontramos titulares como: "La cajera más lista de Mercadona explica cuál es nuestro principal problema" (Hernández, 2021), e incluso una sección entera en la hemeroteca del diario "20minutos" que incluye 250 artículos desde el 9 de junio de 2021 hasta el 5 de febrero de 2022, con ejemplos como:

***FIGURA 1**. Casos de clickbait de la empresa Mercadona.*

Mercadona: el pintalabios rotulador que triunfa en TikTok

20MINUTOS

Ha lanzado una gama de productos llamada Sun Party, en la que destacan los labiales, que cuestan 5 euros.

El aceite seco de Mercadona que potencia el bronceado y protege contra el sol

20MINUTOS

Se trata del aceite solar seco protector FPS 30 resistente al agua de Ecran.

La infusión quemagrasas de Mercadona que te puede ayudar con el sobrepeso

20MINUTOS

Es una infusión de mezcla de plantas aromatizadas que ayuda a activar el metabolismo.

Fuente: Hernández (2021)

***FIGURA 2**. Casos de clickbait de la empresa Mercadona.*

Mercadona arrasa con la spirulina: por qué esta alga es el superalimento de moda

20MINUTOS

Tiene carácter saciante y Mercadona la comercializa en cajas de 60 tabletas por un precio de 4,5 euros.

Mercadona lanza una nueva bebida para hidratarse y lograr un vientre plano en verano

20MINUTOS

Se trata del producto Agua-Fruta, bajo la marca Hacendado, disponible a un precio de 0,70 euros la unidad.

Mercadona estrena tienda eficiente en Socuéllamos con comida preparada, jamón al corte y panadería con rebanadora

20M EP

Mercadona ha inaugurado este lunes su nuevo modelo de supermercado eficiente en Socuéllamos, apertura que supone el cierre de la tienda situada en la misma...

Fuente: Hernández (2021)

***FIGURA 3**. Casos de clickbait de la empresa Mercadona.*

Las bebidas de Mercadona que triunfan en verano: se venden más de 140.000 litros al día

20MINUTOS

La nueva bebida de Mercadona para este verano por 0,80 euros

La novedad de Mercadona que soluciona al instante las picaduras de mosquito

20MINUTOS

El producto de Mercadona para acabar con las moscas en casa este verano.

El producto de Mercadona ideal para los amantes del café este verano

20MINUTOS

La nueva bebida de Mercadona para este verano por 0,80 euros.

Fuente: Hernández (2021)

5. RESULTADOS Y CONCLUSIONES

Se plantean recomendaciones para que las empresas sepan cómo enfrentar y combatir con éxito los titulares sensacionalistas de clickbait que hacen peligrar la reputación online de su negocio. La empresa "Mercadona" es una de las principales en España en la utilización de titulares sensacionalistas cargados de "autobombo" para provocar una tasa de apertura de las noticias. Esta práctica puede hacer peligrar su reputación, lo que la empresa podría combatir con otras prácticas como son la generación de una imagen positiva con noticias como: "Mercadona logra su primera estrella Lean&Green por la reducción de emisiones de CO2" (La Vanguardia, 2021) a través de la cual informan de que la Asociación de Fabricantes y Distribuidores (AECOC) concede a Mercadona su primera estrella Lean & Green por acreditar una reducción igual o superior al 20% en sus emisiones de CO2 equivalente producidas en sus procesos

logísticos en 2020; o incluso noticias que mejoran su RSC. Ejemplo de ella puede ser también una del pasado 2021, suyo titular informa: "Mercadona dona 7.800 kilos de productos de primera necesidad al Banco de Alimentos de La Rioja" (La Rioja, 2021).

La desinformación a nivel mundial causa muchas consecuencias negativas en la percepción de las personas. Una comunicación efectiva contribuye al mantenimiento de una buena reputación, a la vez que incide en el mejoramiento del nivel de competitividad, basado en la disminución de costos y una mayor productividad (Gavilanes y Párraga, 2018, pp. 203). Es muy importante que la empresa conozca cómo lidiar con los bulos y sortear las futuras crisis de reputación que pudieran surgir, a través del control de las noticias de clickbait, e incluso, de forma más efectiva, promoviendo e informando de las acciones de RSC que realizan.

6. APLICACIÓN EN EL AULA: PROYECTO DE INNOVACIÓN DOCENTE

En la industria alimentaria hay otras marcas, como Lidl, que también ven dañada su reputación con el clickbait, como ocurre con Mercadona. Este proyecto de innovación docente se centra en enseñar a los alumnos a explorar, reconocer y tomar consciencia de los riesgos oportunidades que ofrece la revolución digital en la sociedad actual. Se le pedirá al alumnado que, antes de las clases, trabajen, en casa, diversos materiales subidos a la plataforma online Moodle para que, en el aula, puedan desarrollar otras actividades complementarias, como debates, pruebas evaluables para comprobar si se ha entendido el contenido, etc. El producto final (redacción de un informe) actúa como herramienta de evaluación para valorar la labor de investigación de los alumnos (individual y colectivamente), el trabajo en equipo, el nivel de conocimiento de la asignatura, la habilidad para conectar teoría y práctica, capacidad crítica y reflexiva, etc.

El método docente de la asignatura 'Fundamentos de la Publicidad y las RR.PP.' se centra en el aprendizaje basado en competencias. Esto implica que el profesor proporciona al alumno las herramientas e

instrumentos necesarios "que le permitan una rápida adaptación a las situaciones que vayan surgiendo, potenciando la capacidad de análisis, de relación y de conocimiento" (Avilés & Jiménez, 2009, p.276). En este contexto, el profesor se convierte en lo que Pividori (2007) describe como "un mero conductor/guía/tutor del proceso de aprendizaje autónomo" (p.2). Por estos motivos, en el aula, se desarrolla una metodología de aprendizaje activo (no solo se trabajan contenidos, sino que también el dominio de competencias) con el fin de analizar los resultados obtenidos en ese aprendizaje.

Además, será fundamental también que los alumnos recurran a las habilidades comunicativas que han aprendido, durante todo el semestre, para saber comunicar correctamente las ideas que se contemplan su proyecto. En líneas generales, el documento que los alumnos tienen que crear será el resultado tangible de este proyecto de innovación docente y, a su vez, servirá también como herramienta para evaluar las competencias adquiridas por el estudiante. Los resultados del aprendizaje suponen, en la actualidad, una de las evidencias más claras y directas que determinan la calidad educativa y, por ello, se han convertido en un elemento imprescindible en la educación universitaria del siglo XXI (Ordóñez-Olmedo, Alcaide-Pulido y Pérez-Escolar, 2021).

El objetivo principal del proyecto es fomentar la reflexión crítica. Los alumnos deberán formular sus opiniones sobre el estado actual de la sociedad y sobre cómo la tecnología y los diversos cambios influyen en la evolución de la comunicación de las empresas. Para hacer esta reflexión, el alumno debe tener en cuenta los contenidos estudiados en la asignatura Fundamentos de la Publicidad y las Relaciones Públicas. La segunda semana de septiembre de 2022, se creará un blog para que los estudiantes puedan publicar sus posts e interactuar con los contenidos que otros usuarios vayan subiendo al blog.

Los alumnos de la Universidad Loyola Andalucía se dividirán en dos grandes grupos: Córdoba y Sevilla. Cada grupo debe seguir varios pasos para aprobar su proyecto final:

1. Redactar y publicar post. Cada grupo tiene que redactar y publicar, al menos, 5 post que cumplan con varias formalidades, entre las que destacan título informativo y sugerente, cuerpo de texto con extensión de entre 300 y 500 palabras, además de contar con entre 4 y 8 palabras clave o etiquetas. Cada post debe ir acompañado de un recurso audiovisual de elaboración propia, y el cuerpo del texto debe contener hipervínculos a fuentes de información fiables.
2. Crear debate. Es fundamental que los estudiantes alimenten el debate en el blog dejando comentarios en los posts de otros compañeros, replicando o contestando a los comentarios que otros compañeros les han dejado, y compartiendo el progreso del blog en redes sociales.
3. Desarrollar un informe final. Una vez terminen las clases, en diciembre de 2022, el estudiante deberá entregar un documento tipo informe final para reportar toda la actividad que él y su grupo han realizado.

Algunos de los temas de los posts que se plantean como iniciales, tras un análisis de desinformación, sobre todo por técnicas de clickbait, de Mercadona y de otras cadenas como Lidl, y que deben trabajarse en clase e incluirse en el informe final serían:

- ¿Cuáles son las principales amenazas a las que se enfrenta una empresa en los tiempos actuales de infodemia para la gestión de crisis de la reputación online?

- ¿Cómo gestionan los departamentos de comunicación de empresas e instituciones españolas de forma deficiente la comunicación de crisis a través de la web? De forma eficiente, deficiente, por qué, ejemplos.

- Se evidencia la importancia de la verificación, pero ¿podéis considerar la alfabetización mediática con una estrategia para luchar contra la amenaza que supone la desinformación en la reputación de la empresa?

- ¿Podría incorporarse la figura del curador de contenidos en el departamento de comunicación de firmas como esta para disminuir el impacto negativo?

Otros más generales y orientados con la estrategia de comunicación de la empresa serían:

- En los últimos meses, un número importante de usuarios están publicando, en la red social TikTok, vídeos que proyectan una imagen negativa sobre los productos que comercializa Mercadona. ¿creéis que los retails como Mercadona o Lidl están creando contenidos para hacer frente a estas publicaciones?

- Recientemente, se han viralizado tuis de usuarios enfadados con el servicio de atención de Ikea. Estas críticas empañan la imagen y reputación de la compañía y ¿hasta qué punto ponen en riesgo su modelo de sostenibilidad centrado, sobre todo, en el bienestar de la sociedad?

- Teniendo en cuenta las características de la gestión responsable y sostenible de las empresas del siglo XXI, ¿cómo comunican las compañías su compromiso con los ODS de la Agenda 2030?

- Las empresas se han convertido en víctimas de la desinformación. Este hecho hace peligrar la confianza de sus consumidores y clientes, quienes se ven inmersos en un clima de infodemia. Dada esta situación, ¿por qué las empresas no crean, dentro de sus propios gabinetes de comunicación, una unidad para verificar las informaciones que les llega sobre la propia compañía?

Es, en este punto, donde radica la innovación del proyecto docente que se plantea, pues se busca conseguir que el alumnado adquiera los conocimientos y las competencias propuestas en la asignatura, a través de una metodología de aprendizaje nueva (Ordóñez-Olmedo et al., 2021). El resultado asociado a este proyecto de innovación docente es conseguir que el alumno experimente algún progreso o evolución en su vida personal. Como nativos digitales que son, los estudiantes suelen tener

una visión bastante utópica de cómo las tecnologías de la información han influido en la sociedad actual y, por ello, suelen olvidar las amenazas y riesgos que devienen del uso inadecuado de estas tecnologías. Por ello, es necesario concienciar a los estudiantes sobre las implicaciones reales de la revolución digital y ofrecerles una perspectiva holística sobre las crisis de reputación que pueden devenir de un uso inadecuado de esta, para que puedan formular sus juicios de forma crítica y reflexiva. En este sentido, el producto final, ese informe, también resulta ser otro resultado del proyecto, altamente valioso, que no solo sirve al profesorado como herramienta de evaluación, sino que también requiere una alta implicación del alumnado en los asuntos que estudia en clase, lo que refuerza su sentimiento de pertenencia al proyecto y se espera que mejore el aprendizaje.

Dada la dimensión del proyecto, de tan solo un semestre, se considera que este proyecto se articula siguiendo un plan de crecimiento y de consecución de objetivos coherentes y sólidos. El calendario de la asignatura se diseñará de forma que todas las tareas y pruebas que se proponen, tanto en el aula como para realizar en casa, están en sinergia para cumplir con los objetivos de este proyecto de innovación docente.

El proyecto tiene, como núcleo central, la asignatura de 'Fundamentos de la Publicidad y las RR.PP.', ya que, en esta asignatura, se trabajan una serie de competencias y habilidades, se adquieren unos conocimientos y se desarrollan ejercicios y actividades, en el aula, que hacen posible que los alumnos estén capacitados para desarrollar el producto audiovisual que se solicita. Son estudiantes de 3º y 4º curso de los Grados: Comunicación, Administración y Dirección de Empresas (ADE), y las dobles, ADE + Comunicación, y Relaciones Internacionales + Comunicación, con competencias digitales y audiovisuales gracias a la formación en asignaturas previas como TIC, Comunicación Visual y Comunicación Audiovisual.

Desde otro punto de vista, también se ha contemplado la posibilidad de replicar este modelo metodológico en otros cursos del Grado de Comunicación, ya que se podrán obtener distintos resultados, dado que el perfil del alumnado es diferente y, posiblemente, se identificarán unas problemáticas y unas oportunidades distintas, así como soluciones y

estrategias concretas. En cualquier caso, esta dispersión de los resultados también se puede obtener entre los alumnos de Sevilla y Córdoba, por lo que es interesante conocer, en primer lugar, cómo se desarrolla el proyecto de innovación docente, durante este curso académico, para luego decidir cómo extrapolar esta metodología docente.

Finalmente, cabe destacar que este proyecto de innovación docente se desarrollará en el aula, durante las horas de clase, por lo que no será necesario utilizar infraestructuras especiales, más allá de las propias que ofrece la Universidad. Es importante especificar que este proyecto también requiere que el alumnado desarrolle ciertas actividades fueras del aula y, para ello, se le proporcionará los materiales y facilidades que pudiera necesitar.

7. REFERENCIAS

Arenas-Sordo, M. D. L. L. (2021). Challenges of distance higher education during the COVID-19 pandemic. Advantages, disadvantages, experiences. COVID-19 Research and Information Metrics: Diverse Approaches to the Pandemic [Retos de la enseñanza superior a distancia durante la pandemia por COVID-19. Ventajas, desventajas, experiencias. Investigación y metría de la información sobre COVID-19: diversos enfoques de la pandemia]. Coordinadores Salvador Gorbea-Portal, Maricela Piña-Pozas. – México: UNAM. Instituto de Investigaciones Bibliotecológicas y de la Información: Instituto Nacional de Salud Pública.

Avilés, J. A. G., & Jiménez, L. G. (2009). Teaching Theories of Communication in Spain: Analysis and Reflection on the Bologna Convergence [La enseñanza de Teorías de la Comunicación en España: análisis y reflexión ante la Convergencia de Bolonia]. Zer: Revista de estudios de comunicación= Komunikazio ikasketen aldizkaria, (27), 271-293.

European Comission (2022a). Fighting against disinformation [Lucha conta la desinformación]. https://ec.europa.eu/info/live-work-travel-eu/coronavirus-response/fighting-disinformation_es

European Comission (2022b). Tackling online disinformation | Shaping Europe's digital future (europa.eu) https://digital-strategy.ec.europa.eu/en/policies/online-disinformation

Fernández, L. R. (2019). Disinformation and organizational communication: study on the impact of fake news [Desinformación y comunicación organizacional: estudio sobre el impacto de las fake news]. Revista Latina de Comunicación Social, (74), 1714-1728.

Fombrun, C., & Van Riel, C. (1997). The reputational landscape. Corporate reputation review, 1-16.

Gavilanes, J. Á., & Párraga, D. M. (2018). Business reputation crisis in the digital environment [Crisis de reputación empresarial en el entorno digital]. Revista Uniandes Episteme, 5(3), 194-209.

Gotsi, M., & Wilson, A. M. (2001). Corporate reputation: seeking a definition. Corporate communications: An international journal.

Hernández, M. R. (2018). Online or Digital Reputation and Reputation: Who Goes First? [Reputación y Reputación online o digital: ¿quién va primero?] [Tesis Doctoral, Universitat Pomepu Fabra] http://tesisenred.net/bitstream/handle/10803/120432/tmcs.pdf?sequence=1

Hernández, E. (2021, junio). El confidencial. La cajera más lista de Mercadona explica cuál es nuestro principal problema. https://blogs.elconfidencial.com/espana/postpolitica/2021-06-28/problema-cajera-mercadona-vidas-low-cost_3151807/

Kleinheksel, A. J., Rockich-Winston, N., Tawfik, H., & Wyatt, T. R. (2020). Demystifying content analysis. American journal of pharmaceutical education, 84(1).

La Rioja (2021, julio). Mercadona dona 7.800 kilos de productos de primera necesidad al Banco de Alimentos de La Rioja. https://www.larioja.com/la-rioja/mercadona-entrega-7800-20210716231756-nt.html

La Vanguardia (2021, abril). Mercadona logra su primera estrella Lean&Green por la reducción de emisiones de CO2 (lavanguardia.com) https:www.lavanguardia.com/local/valencia/20210716/7604940/mercadona-logra-primera-estrella-lean-green-reduccion-emisiones-co2.html

Lazer, D. M., Baum, M. A., Benkler, Y., Berinsky, A. J., Greenhill, K. M., Menczer, F., … & Zittrain, J. L. (2018). The Science of fake news. Science, 359 (6380), 1094-1096.

Maestre, R. L. (2020). Fake news in the crises of the digital society [Las fake news en las crisis de la sociedad digital]. Más poder local, 41, 48-50.

Martínez, I., & Olmedo, I. (2010). Theoretical review of reputation in the business environment [Revisión teórica de la reputación en el entorno empresarial]. Cuadernos de Economía y Dirección de la Empresa, 13(44), 59-77.

Nguyen, N., & Leblanc, G. (2001). Corporate image and corporate reputation in customers' retention decisions in services. Journal of retailing and Consumer Services, 8(4), 227-236.

Ordóñez-Olmedo, E., Alcaide-Pulido, P., & Pérez-Escolar, M. (2021). Innovative teaching experience on the infodemic in the Degree in Communication [Experiencia docente innovadora sobre la infodemia en el Grado de Comunicación]. In Hacia un modelo de investigación sostenible en educación (p. 128). Dykinson.

Patton, E., & Appelbaum, S. H. (2003). The case for case studies in management research. Management research news.

Pérez-Escolar, M., Ordóñez-Olmedo, E., & Alcaide-Pulido, P. (2021). Fact-Checking Skills and Project-Based Learning about Infodemic and Disinformation. Thinking Skills and Creativity, 41, 100887.

Pividori, M. C. (2007). Literature study guides and guided notes: a guide to guided reading. Jornades d'Innovació Docent de la UAB, 1-10.

Vaquero Collado, A. (2012). Online reputation within the framework of corporate communication. A view on trend research and career prospects [La reputación online en el marco de la comunicación corporativa. Una visión sobre la investigación de tendencias y perspectivas profesionales]. Informe. http://dx.doi.org/10.6035/2174-0992.2012.3.4

CAPÍTULO 16

EDUCACIÓN TRANSMEDIA Y EDUCOMUNICACIÓN/EDUENTRETENIMIENTO EN CONTEXTO DE PANDEMIA DE COVID-19

FELIPE NAVARRO NICOLETTI
Universidad de Cádiz

YIHENG WANG
Universidad de Cádiz

1. INTRODUCCIÓN

La modernidad nos encuentra en un contexto de supremacía del sistema capitalista y sus consecuencias entorno a la desigualdad (Esparza, 2013); a la que se le suman las crisis institucionales, sociales y culturales. El auge de las redes sociales ha abierto la puerta a una nueva dimensión digital para la sociedad tanto con cambios radicales en la difusión de la información, como en el modo de vida de las personas, sin embargo, no todos tienen las mismas condiciones de acceso. A esto se le suma que la pandemia por COVID-19 facilita un escenario de aislamiento, así como de desigual acceso a espacio de conectividad. Es decir, los sitios y espacios que quedan más vulnerables y con infraestructuras más pobres, tienden a tener peores impactos en la salud (Dutta, 2020). Consideramos, además, que la pandemia del COVID-19 expuso falencias comunicacionales en aspectos institucionales y comunitarios a la vez que la comunicación nos interpeló como comunidad más que nunca. Estas falencias las encontramos, principalmente, en la capacidad de transmitir información fiable y eficiente; además de la dificultad de diálogo entre miembros de las comunidades.

Entendemos que «la pandemia producto del COVID-19 nos ha llevado a repensar espacios, prácticas, diálogos, encuentros y desencuentros; que como sociedad hemos tenido que reconfigurar para poder respetar las disposiciones de aislamiento, a la vez de lograr vivir lo más viable

dentro de las posibilidades» (Navarro Nicoletti, 2021, p. 20). El plano comunicacional resultó sumamente necesario para transmitir información oficial, así como para generar discursos de modo masivo. Ya sea institucionalmente como desde los medios de comunicación, se observó un impacto que deja al descubierto problemáticas sociales, culturales, habitacionales y políticas que vuelven con más fuerzas a sectores históricamente vulnerados y los grupos que conforman diversas costumbres del consumo de información. Esta desigualdad es más evidente en el plano que estos discursos oficiales o estandarizados no logran ser interpretados correctamente por gran parte de la sociedad. Por ejemplo, las generaciones que han nacido en el auge de las redes sociales, en general se encuentran reacias a los estilos de comunicación y a los medios institucionales. Y es aquí donde la comunicación masiva no logra ser efectiva y se buscan alternativas comunicacionales. Se trata de un sector de la población acostumbrado a otros lenguajes y estilos de comunicar, basados en la interacción que ofrecen las redes sociales (Guerrero-Pico et al., 2018).

Esta desigualdad en materia de acceso e interpretación de discursos lo llevaremos a un plano interpretativo de modelos educativos y comunicacionales. En el ámbito educativo actual conviven dos mundos. Uno tradicional, donde la mayoría de nosotros hemos participado como estudiantes y/o docentes y otro vinculado al «desborde pedagógico», entendiéndose a éste como una oportunidad de despliegue creativo, de coconstrucción y apertura a otras puertas para propiciar el aprendizaje. Desde esta perspectiva, las herramientas digitales nos posibilitan otras formas de enseñanza. No obstante, las divergencias comunicativas enraizadas en la desigual distribución de los recursos materiales están entrelazadas con las desigualdades estructurales en la dimensión social, cultural y económica (Dutta, 2004, 2007, 2008). En la actualidad, los usos, las apropiaciones y las formas de participación en las tramas tecnológicas influyen en el campo educativo, teniendo en cuenta a este último no solo desde las instituciones escolares, sino también en materia de adquisición de conocimientos para la práctica social.

De este modo, y bajo el escenario de pandemia, buscamos reflexionar que, si los procesos comunicacionales desean acompañar la transformación social y cultural, deben poder adaptarse a diversos lenguajes,

contenidos y modos de intercambio con las comunidades. En la misma línea con lo mencionado en el párrafo anterior, trabajaremos desde el concepto de «desbordes comunicacionales» (Marí, 2018) con relación a «prácticas lideradas por la ciudadanía en las que se desbordan los límites institucionales establecidos» (p. 10). Es decir, pensar en los «desbordes» pedagógicos y comunicacionales invita a reflexionar sobre las prácticas que escapan a límites y estructuras masivas y hegemónicas; para pensar así en espacios situados, alternativos y coherentes con los diversos sectores que componen a la ciudadanía.

Tenemos como objetivo contrastar un modelo tradicional, lineal y masivo; con otro que busca la diversidad, flexibilidad y capacidad de adaptación a diferentes públicos. Específicamente sobre este segundo enfoque, nos adentraremos en la perspectiva de las «narrativas transmedia» (Scolari, 2020) y en la «edu-comunicación» y el «edu-entretenimiento» que trabajan con una diversidad de plataformas y herramientas que expanden el universo a través de narrativas digitales para la generación de nuevos contenidos en el marco de la adaptabilidad de lenguajes y significaciones varias frente a la dicotomía entre prácticas comunicacionales tradicionales y lineales con otras adaptadas al escenario digital actual. Si pensamos este contraste en el contexto de pandemia, encontramos una particularidad que creemos pertinente destacar. Entendemos que, para buscar conexiones y unión en el contexto de pandemia que obligó al distanciamiento físico, se necesitan alternativas comunicacionales que logren permear en diversidad de públicos. Así, encontramos en los conceptos de narrativas transmedia y la edu-comunicación/edu-entretenimiento, espacios más cercanos a lenguajes, contenidos y reflexiones utilizados y producidos por y para públicos que no se adapten a comunicaciones masivas, tradicionales o con lenguajes más técnicos.

A modo organizativo, la estructura del trabajo se compone de tres grandes bloques. El primero corresponde a la introducción y presentación de las narrativas transmedia. El segundo refiere a la edu-comunicación y edu-entretenimiento que cerraremos con dos ejemplos que permitan comprender la perspectiva. Y un tercer apartado lo destinaremos a realizar un cruce entre ambas partes y reflexionar sobre lo anteriormente desarrollado.

2. NARRATIVAS TRANSMEDIA

El concepto de «narrativas transmedia» es iniciado por Henry Jenkins[10] (*transmedia storytelling*) y piensa como una historia puede contarse desde varios medios y personas, expandiendo el relato y generando así, nuevos contenidos. Es decir, se puede definir como el cruce de dos elementos: por un lado, la historia, el relato, que se expande en muchos medios y plataformas. Cada texto puede contar una parte del mundo narrativo. En esta línea, encontramos que los discursos que circulaban en periodo de pandemia por COVID-19 referidos a educar a la población en materia de concientización, tuvieron que adaptarse a otras plataformas y lenguajes para que pudiera ser incorporado por otros sectores de la sociedad.

En la actualidad, los usos, las apropiaciones y las formas de participación en las tramas tecnológicas influyen en el campo educativo. Hay un vínculo estrecho entre la educación y la comunicación. En particular, focalizaremos en los modos de comunicar que configuran dinámicas lineales o circulares en el ámbito educativo. También, lógicas que nos ubican como receptores o emisores, o dinámicas que habilitan más o menos a la singularidad o la masividad en una trama que está tejiéndose, a veces, con sentidos u horizontes no tan definidos y diversos. Cabe recordar, que aquí trabajaremos lo educativo no simplemente desde lo institucional (las aulas, por ejemplo), sino desde un modo amplio, incluyendo dinámicas educativas que pueden darse desde las casas y con medios de comunicación como intermediarios.

Las narrativas transmedia han existido siempre (Scolari, 2020). Hoy en día, nos encontramos con una diversidad de plataformas y herramientas que expanden el universo a través de narrativas digitales. No obstante, si nos situamos en la década de 1980 (o más atrás), observamos ejemplos de narrativas transmedia a raíz de la participación de consumidores que luego son retomadas y resignificadas (el radioteatro, el *fandom*, convenciones de cosplay, etc.).

[10] Académico estadounidense de la Comunicación por la Universidad del Sur de California.

De todos modos, creemos que Internet es (muchas veces) engañosa. La red de redes expone una participación democrática aparente. Las preguntas sobre los sentidos en esos hilos que se tejen constituyen pistas necesarias para una mirada crítica y cuidadosa en el ámbito educativo. Nos interesa en esta propuesta profundizar en clave transmedia para nutrir sentidos didáctico-pedagógicos y la inclusión social. Encontramos en Internet y las redes sociales un abanico diverso de estrategias comunicacionales, como por ejemplo las narrativas transmedia o el edu-entrenimiento.

La propuesta de este texto pretende un recorte para analizar las transmedia. Desde un marco interdisciplinar entre el campo de la educación y la comunicación, buscaremos un material que permita (re)pensar experiencias, dinámicas y teorías que apunten a un modo de configuración de conocimientos y contenidos transmedia. A la vez dar conocimiento a otras alternativas comunicacionales, como en este caso la hemos pensado en vínculo con otros modos de establecer vínculos educativos con diversos sectores de la sociedad excluidos de lenguajes, contenidos y dinámicas masivas, entre otros.

En un escenario actual donde Internet y las plataformas digitales se encuentran en auge y existe una expansión del mundo narrativo, así como en su multiplicación de usos y apropiaciones, debemos profundizar la mirada en cómo estos procesos intervienen en los ámbitos sociales como la comunicación y la educación. Aquí invitamos, tal como afirman Scolari et al. (2019) a pasar de la pedagogía de la enunciación a la pedagogía de la participación. De una monomedia (centrada en el libro, enunciador único y alumno pasivo) a una transmedia (circularidad y alumno productor), en donde los procesos educativos y comunicativos sean abiertos, masivos, en línea, y a veces creativos. Y también poder pensar a los procesos educativos por fuera de las aulas, sino también en todos los ámbitos sociales, así como sucedió con los intentos institucionales de comunicar información estructurada a la sociedad sin contemplar la heterogeneidad del mismo.

3. EDU-ENTRETENIMIENTO (E-E)

Si volvemos a mirar en el contexto de COVID-19, la comunicación digital y la educación transmedia forma una parte esencial en la vida de pandemia, particularmente en las primeras etapas donde teníamos que quedarnos en casa por el confinamiento. La comunicación para la salud (Dutta, 2008, 2017; Kreps et al., 2003) puede mostrarse como un ejemplo vivo de la educación alternativa en conjunto con la transmedia, para poder pensar dinámicas alternativas de educación y comunicación en contexto de pandemia donde lo estructurado e institucional predominaba en la vida social.

La pandemia de COVID-19 es una emergencia de salud pública de importancia internacional que amenaza nuestra vida. En este caso, es fundamental poner la atención en la comunicación para la salud y como parte inevitable de la educación a los ciudadanos, por ejemplo, sobre los conocimientos sanitarios para enfrentar con la pandemia con mayor capacidad. Además, es indudable que el tema de salud forma parte de un sector clave del desarrollo. Entonces, la comunicación para la salud como subdisciplina dentro de la Comunicación para Desarrollo y su posterior evolución hacia la Comunicación para el Cambio Social centrada en la ciudadanía activa y sus organizaciones (ONG, movimientos sociales) tiene potencial en desarrollar, en la dimensión académica y la práctica (Kreps et al., 2003; Thompson et al., 2011; Servaes, 2002 & Marí, 2020).

Si entendemos a la desigualdad comunicativa en relación con la desigualdad estructural en el capitalismo, es importante procurar que las iniciativas educativas no se quedan en el nivel personal y grupal del cambio social, sino que apuntan, además, a transformar las normas, instituciones y estructuras que regulan el comportamiento social con un enfoque centrado en la Cultura (Dutta, 2004, 2008, 2017a, b; Dutta & Jamil, 2013) y no sólo basada en tecnología (Gumucio-Dagron, 2001, pp. 1-6). La cultura, en este caso, refleja la interacción dinámica entre significados y contextos compartidos, aprovechando y dando forma a los valores, creencias y prácticas compartidas en la vida cotidiana. La estructura aprovecha los patrones de distribución de los recursos sociales,

materiales, políticos y económicos de salud y bienestar (Dutta & Basu, 2008; Sastry et al., 2019). Por ejemplo, retomando el caso de la educación sanitaria, encontramos que las plataformas de redes sociales tienen una influencia significativa en el comportamiento relativo a la salud, tanto a corto como a largo plazo (Hunter et al., 2019). Si lo extendemos esta dinámica a otros aspectos de la educación, entendemos que la exposición a sus contenidos también tiene un impacto significativo en las personas que rodean al usuario (Fletcher et al., 2011; Latkin & Knowlton, 2015; Macdonald-Wallis, et al., 2011 & Sawka et al., 2013).

Donde se logra visualizar un cambio distinguido, no es en los contenidos o las iniciativas en sí, sino en los planteamientos de los medios masivos de radiodifusión de décadas anteriores que ahora son actualizados en la era de las redes sociales. El nuevo contexto tecnológico, comunicativo y sociocultural ha permitido el impulso de iniciativas de E-E particularmente con lo que llevamos en esta pandemia. En este sentido, la evolución de la E-E desde enfoques clásicos hasta los actuales más centrados en las estrategias narrativas que Riley et al. (2020) muestra la necesidad de anclar estas narraciones en las culturas locales e incorporar narrativas transmediáticas mediante el uso de vídeos, gráficos o memes. Así también existen otros estudios que indican que la exposición regular a los dibujos animados disponibles en YouTube tiene una relación significativa con el recuerdo, lo que contribuye a predecir los cambios del comportamiento de salud de la población (Onuora et al., 2020).

Bajo una mirada retrospectiva en la primera etapa en China, observamos que las iniciativas y organizaciones por parte de los ciudadanos, contribuyen considerablemente en el nivel comunicativo de la difusión de las medidas de prevención contra COVID-19 y los conocimientos sanitarios. Es un logro significativo que las iniciativas de E-E por los ciudadanos, destinadas a educarse entre sí con los conocimientos sanitarios en una narrativa de *story telling*, logren superar la brecha de conocimiento entre los grupos distintos y así poder absorber la información para luego aplicar las medidas correctamente.

Tomamos un estudio de caso (Wang & Marí, 2021) realizado por la misma autora de este trabajo como referencia, para apoyar y profundizar lo comentado hasta el momento. Los mismos se seleccionaron teniendo

en cuenta la presencia de la participación ciudadana, sin que ésta fuese realizada desde perfiles institucionales o comerciales. Tampoco se tuvieron en cuenta las iniciativas lideradas por expertos sanitarios. Además, todos los casos elegidos son de contenidos populares con difusión masiva e impacto en las redes sociales. Podemos adelantar, entonces, que los casos seleccionados forman parte, tanto de una narrativa transmedia como de una configuración desde E-E.

Concretamente, en lo que respecta a las estrategias de E-E para la prevención del COVID-19, seleccionamos un caso de dibujos animados y otro caso de vídeo de doblaje editado en Sina Weibo, una de las principales redes sociales de China. Hemos tenido en cuenta que el entorno mediático y los hábitos de los usuarios de las redes sociales en el mundo occidental no son los mismos que en China. Las redes sociales dominantes en el país asiático son WeChat y Sina Weibo, mientras que en el caso español (al igual que en otros países occidentales) las redes sociales más utilizadas son Facebook, Twitter e Instagram. Pero teniendo en cuenta que la pandemia se originó en el país asiático, nos resulta pertinente mencionar casos de allí como de las primeras respuestas de prevención sanitaria, educativa y comunicacional.

Además de analizar la narrativa, el contenido y los elementos culturales particulares de cada caso, recogimos datos sobre la hora de publicación, el número de retuits/comentarios y los 50 comentarios de más impacto de cada caso. También buscamos noticias relacionadas (en prensa, blogs u otros medios), para observar el potencial de difusión de los mensajes con contenido sanitario.

4. PRESENTACIÓN DE CASOS Y ANÁLISIS

El primer caso seleccionado es un vídeo de doblaje creativo por Y Show Club que populariza la prevención del COVID-19 por parte del grupo impulsor. En este vídeo, el equipo creativo integró varios clips de comedias y películas chinas clásicas que han seguido los espectadores durante generaciones, combinando la sustitución de los diálogos originales por mensajes sobre medidas preventivas frente al COVID-19.

Durante la pandemia, los doblajes creativos del grupo Y Show Club se ciñeron al objetivo prioritario de ayudar a las audiencias a afrontar el COVID-19 de un modo cercano y alternativo. Sirvieron para rescatar muchos recuerdos de la infancia en sus seguidores. Utilizaron fragmentos de películas clásicas y de series de televisión chinas para concienciar sobre medidas preventivas frente a la pandemia. En su tarea de prevención, fue tan importante el fondo del mensaje como las formas, siempre relajadas y agradables.

Esta experiencia comunicativa permite romper la falsa dicotomía entre viejos y nuevos medios, entre medios de difusión y medios sociales, ya que existe una interrelación mutua entre ellos; así, en los vídeos de doblaje difundidos por Internet se incorporan narrativas y estéticas propias de los programas y series de televisión clásicos. Por otro lado, estos mensajes, virales en las redes sociales, son objeto de atención por parte de los medios de comunicación chinos convencionales. Aquí también podemos sumar a este caso como un ejemplo de narrativa transmedia en tanto una historia que se cuenta en diversas plataformas, todo con motivo de acercarse a públicos que no son alcanzados por discursos «oficiales». Es decir, que también identificamos un «desborde pedagógico» en sentido de buscar la referencia educativa por fuera de estructuras oficiales ya sea desde lo propiamente institucional como también a nivel de contenido y lenguajes utilizados.

Jiang Minjun (2015) reconstruye las etapas por las que ha pasado la evolución de este equipo creativo de doblaje, indicando el modo en que pasaron de realizar obras por puro entretenimiento personal a considerarlas como un ejercicio de publicidad profesional. Elementos propios del discurso postmoderno (la deconstrucción, la parodia, el disfrute del presente) quedan recogidos en muchas de sus creaciones. Aparece una cultura de la parodia, con elementos positivos propios de la cultura de Internet, desde la que se promueven principios como el de la innovación, la tolerancia y la apertura, pero también con los riesgos del exceso de espectacularización de la realidad ya señalados hace décadas por Neil Postman (1985) en Divertirse hasta morir.

Por otra parte, hay usuarios que aprovechan para comentar las indicaciones de higiene recomendadas para protegerse del COVID-19,

animando a otros usuarios de seguir las metidas. Son recomendaciones que, con un contenido similar, también hacen las autoridades en otros formatos y géneros televisivos, como los informativos. Sin embargo, aquí hay dos diferencias sustanciales. La primera es que los consejos están insertos en una estructura narrativa que favorece la identificación de la audiencia con la historia y, por tanto, una mayor receptividad a los mensajes. La segunda es que los consejos no vienen de una autoridad externa, sino que provienen de un internauta que sigue el programa, de alguien del grupo de iguales, por lo que de esta forma se puede reforzar más eficazmente el contenido del mensaje.

En otro caso, el contenido del mensaje de Weibo es un cómic protagonizado por unas mascotas domésticas que ayudan a difundir las medidas preventivas del COVID-19 de Baicha. Este dibujante reelaboró nueve expresiones conocidas del chino antiguo, de uso frecuente en la actualidad, combinando las medidas preventivas del COVID-19 con la melodía y la narrativa típicas de cada figura. Los comentarios de los usuarios de redes sociales valoran positivamente la actitud más afectuosa de los dibujos en esta versión reelaborada. Otra serie de comentarios están de acuerdo con las medidas preventivas transmitidas, y verbalizan su compromiso de difundir el mensaje. Hasta el momento de la realización de nuestra investigación, este contenido había alcanzado 5.295 retuis y 16.146 *likes*.

En este caso, el contenido centra su éxito en el género de los cómics, de modo que un sector muy amplio de la audiencia, que conecta con este formato de la cultura popular, puede sentirse identificado con la experiencia. Según los comentarios, los seguidores están muy dispuestos a transmitir la información a su círculo social con la intención tanto de ayudar a las personas de su entorno a protegerse como de aliviar el miedo, la ansiedad y la confusión generadas por el coronavirus mediante el aprendizaje de información sanitaria correcta.

Con esta iniciativa, es posible incorporar medidas preventivas contra el COVID-19 útiles para el público (como llevar una mascarilla o tener permiso de las autoridades para acceder a espacios públicos), pero se parte de una base emocional relajada, de confianza, conseguida gracias a los dibujos animados.

Es importante tener en cuenta que aportes como el cómic de Baicha se producen en un contexto de gran ansiedad, provocado en los ciudadanos chinos por el distanciamiento social, por la desinformación existente ante la rápida propagación de una enfermedad en gran medida desconocida como el COVID-19 y por la consiguiente ansiedad que esta situación genera. Así lo relatan algunos testimonios recogidos en investigaciones similares a la nuestra, como la realizada por Pan et al. (2020):

> El 99% de los mensajes de mi grupo de *WeChat* son sobre la pandemia. Eso me ponía nerviosa y ansiosa. Recibíamos recordatorios en *WeChat* de la oficina de gestión residencial para recordarnos que debíamos permanecer en casa, llevar mascarilla, mantener la distancia social y lavarnos las manos con regularidad. Algunos de los mensajes refutaban los rumores, como que el consumo de alcohol, ajo y Shuanghuanglian podía eliminar el virus. Poco a poco, dejé de estar ansioso y me tranquilicé. [sic.]

Como indica Zhoudaosh.com, obras como las de Baicha son capaces de llevar a cabo una amplia divulgación científica al tiempo que permiten a la gente aprender a afrontar adecuadamente la pandemia en un estado de ánimo relajado. El propio autor de los dibujos comenta en una entrevista, en línea con su contribución creativa a la difusión de las medidas preventivas sanitaria contra el COVID-19, que «es más valioso ayudar a protegerse que difundir la ansiedad».

Baicha es uno de los dibujantes más populares en las plataformas de redes sociales de esta particular subcultura. A partir del uso de una estrategia narrativa de lenguaje sencillo e hilarante, combinada con dibujos animados, consigue conectar con sus seguidores, animándolos a compartir la información sanitaria con sus contactos personales, como familiares o amigos. Los usuarios destacan en sus comentarios que el caso Baicha reúne una serie de elementos que ayudaron a que esta iniciativa de E-E fuera un gran éxito: la belleza de sus composiciones, el encuadre de su cómic en marcos que impulsan la tranquilidad y la relajación, la disposición a difundir sus dibujos entre las redes de contactos y amigos de los medios sociales.

5. CONCLUSIONES Y DISCUSIÓN

La sociedad capitalista, dentro del orden global dominado por la neoliberalización y digitalización, acelera la velocidad de la vida social en el nivel comunicativo con el acceso al teléfono, las redes sociales, las aplicaciones de mensajes y los programas de comunicación por vídeo. Nos dirige a otro polo de información excesiva centrada en la cantidad, pero sin reflexionar en la equidad que debe integrar también los sectores con dinámicas alternativas en la sociedad (Fuchs, 2020). Queda claro que la pandemia por COVID-19 nos puso a prueba en varios sentidos y sectores. Es así como, cuando la necesidad llevó a que las estructuras institucionales tuvieran que responder ante las necesidades de comunicar a la sociedad o lograr consensos, se observaba la dificultad de intervenir en numerosos sectores de las poblaciones a la vez.

En este caso buscamos alternativas comunicacionales y educativas que nos permitieran pensar más allá de las estructuras masivas. Así como Marí Sáez (2018) nos invita a reflexionar sobre «desbordes comunicacionales», debemos relacionarlo nuevamente con una perspectiva alternativa. Por ejemplo, en esta línea encontramos miradas como la de Simpson Grimberg (1986) que cuestiona la concentración y estructuración del poder comunicacional, así como pensar al «receptor pasivo» de las estructuras hegemónicas en agentes activos en tanto productores de contenidos y dinámicas. Así como hemos observado en los casos expuestos, la conformación de contenidos fue configurada, principalmente desde los propios usuarios, sin estructurar unilateralmente la producción y el consumo de contenidos.

Reflexionar sobre los ámbitos de la educación y la comunicación desde las narrativas transmedia y el E-E nos posibilita, así, volver a ubicar al usuario en el rol activo que piensan las corrientes alternativas. De este modo, también hemos observado que dinamizar procesos desde los «bordes» permite una flexibilización de lenguajes, contenidos y vínculos más cercanos a los sectores de la sociedad que los discursos y prácticas masivas no lograban penetrar. Es más, como mencionamos anteriormente, la ciudadanía mediante la participación ciudadana por las vías transmediáticas, juega un papel relevante en el desarrollo de la

educación alternativa saliendo de lógicas institucionales. En las iniciativas lanzadas por los *grassroots* sin llevar a cabo un rol oficial o gubernamental, ni de los expertos sanitarios, se encuentra gran valor y eficacia en la generación de contenido destinado a educar a los ciudadanos sobre los protocolos de prevención contra el COVID-19, sin necesidad de una estructura oficial respaldatoria.

Desde una perspectiva crítica, como la evaluación de la educación y la comunicación, es fundamental tener en consideración a la desigualdad comunicativa vinculada con la desigualdad estructural generada y cada vez más solidificada por la globalización y neoliberalización actual en este contexto de digitalización. Hay que pensar las brechas en las dimensiones como la económica, la social y la cultura. Aunque el riesgo de enfrentar al COVID-19 parece alcanzar a todos, la desigualdad estructural define la discrepancia en la capacidad de protegerse entre las clases altas y bajas (Dutta, 2020). La distribución desigual en los recursos materiales y comunicativos hace a los grupos vulnerables más frágiles. Y el cambio de comportamiento personal a nivel microsocial pierde sentido si se omite el cambio transformador de las cuestiones sistémicas de nivel macrosocial.

En la misma línea y desde la investigación en el campo de Comunicación desde las prácticas sociales, como apuntan Marí Sáez y do Nacimento (2021), los enfoques macrosociales siguen siendo marginalizados. La lógica del mercado continúa siendo dominante en la investigación social que resulta una obsesión en relación con la producción por cantidad y con la facilidad de adoptar los análisis empíricos y cuantitativos en el lugar de poner también la importancia a la reflexión cualitativa de las cuestiones estructurales o sistémicas. Por ello, necesitamos llegar a un equilibrio de la ecología del investigador en el área de Comunicación. Debería poder considerarse y cuestionarse también a la investigación de Comunicación, para no caer en la falacia de puro funcionalismo que defiende por el capitalismo.

6. APOYOS

Esta comunicación forma parte del proyecto de I+D de la AEI Digicom2030: Comunicación solidaria digital: análisis de los imaginarios, los discursos y las prácticas comunicativas de las ONGD en el horizonte de la Agenda 2030.

(PID2019-106632GB-I00/AEI/10.13039/501100011033) (2020-2023). https://digicom2030.uca.es/

7. REFERENCIAS

Dutta, M. J. (2004). Poverty, structural barriers, and health: a Santali narrative of health communication. Qualitative Health Research. 14, 1107–1122. https://doi.org/10.1177/1049732304267763

Dutta, M. J. (2007). Communicating about culture and health: Theorizing culture-centered and cultural sensitivity approaches. Communication Theory, 17(3), 304-328. https://doi.org/10.1111/j.1468-2885.2007.00297.x

Dutta, M. J. (2008). Communicating Health: A Culture-Centered Approach. Polity.

Dutta, M. (2017a). Migration and Health in the Construction Industry: Culturally Centering Voices of Bangladeshi Workers in Singapore. International Journal of Environmental Research and Public Health, 14(2), 132. https://doi.org/10.3390/ijerph14020132

Dutta, M. J. (2017b). Negotiating health on dirty jobs: Culture-centered constructions of health among migrant construction workers in Singapore. En Y. Mao & R. Ahmed (Eds.), Culture, migration, and health communication in a global context (pp. 45-59). Routledge. https://doi.org/10.4324/9781315401348

Dutta, M. J. (2020). COVID-19, authoritarian neoliberalism, and precarious migrant work in Singapore: Structural violence and communicative inequality. Frontiers in Communication, 5, 58. https://doi.org/10.3389/fcomm.2020.00058

Dutta, M. J., & Basu, A. (2008). Meanings of health: Interrogating structure and culture. Health communication, 23(6), 560-572. https://doi.org/10.1080/10410230802465266

Dutta, M. J., & Jamil, R. (2013). Health at the margins of migration: Culture-centered co-constructions among Bangladeshi immigrants. Health communication, 28(2), 170-182. https://doi.org/10.1080/10410236.2012.666956

Esparza, J. (2013). Comunicación, sociedad civil y economía solidaria: una respuesta alternativa ante la actual crisis del capitalismo global. Razón y Palabra, 83(2). Universidad de los Hemisferios Quito, Ecuador. https://www.redalyc.org/pdf/1995/199527531025.pdf

Fletcher, A., Bonell, C., & Sorhaindo, A. (2011). You are what your friends eat: systematic review of social network analyses of young people's eating behaviours and bodyweight. Journal of Epidemiology & Community Health, 65(6), 548-555. http://dx.doi.org/10.1136/jech.2010.113936

Fuchs, C. (2021). Communicating COVID-19: Everyday life, digital capitalism, and conspiracy theories in pandemic times. Emerald Group Publishing.

Guerrero-Pico, M., Masanet, M.-J., & Scolari, C. A. (2018). Toward a typology of young produsers: Teenagers' transmedia skills, media production, and narrative and aesthetic appreciation. New Media & Society, 21(2), 336–353. https://doi.org/10.1177/1461444818796470

Gumucio-Dagrón, A. (2001). Comunicación para la salud: el reto de la participación. Agujero Negro. https://www.academia.edu/1365096/Comunicaci%C3%B3n_para_la_salud_el_reto_de_la_participaci%C3%B3n?auto=citations&from=cover_page

Hunter, R. F., de la Haye, K., Murray, J. M., Badham, J., Valente, T. W., Clarke, M., & Kee, F. (2019). Social network interventions for health behaviours and outcomes: a systematic review and meta-analysis. PLoS medicine, 16(9), e1002890. https://doi.org/10.1371/journal.pmed.1002890

Jiang, M. (2015). On the Cultural Reconstruction of Network Parody Dubbing from the Transformation of "Y Show Club" Works, News World, 4, 221-222. http://www.cqvip.com/qk/82606x/201504/664815851.html

Kreps, G. L., Bonaguro, E. W., & Query Jr, J. L. (2003). The history and development of the field of health communication. Russian Journal of Communication, 10, 12-20. http://www.russcomm.ru/eng/rca_biblio/k/kreps.shtml

Latkin, C. A., & Knowlton, A. R. (2015). Social network assessments and interventions for health behavior change: a critical review. Behavioral Medicine, 41(3), 90-97. https://doi.org/10.1080/08964289.2015.1034645

Macdonald-Wallis, K., Jago, R., & Sterne, J. A. (2012). Social network analysis of childhood and youth physical activity: a systematic review. American journal of preventive medicine, 43(6), 636-642. https://doi.org/10.1016/j.amepre.2012.08.021

Marí Sáez, V. M. (2018). Sobre el concepto de desborde aplicado a las prácticas contemporáneas de comunicación social transformadora. In Desbordes comunicativos: comunicación, ciudadanía y transformación social (pp. 9-27). Fragua.

Marí Sáez, V. M. (2020). Institutionalization and implosion of Communication for Development and Social Change in Spain: A case study. En J. Servaes (Ed.), Handbook of Communication for Development and Social Change (pp. 1311–1323). Springer. https://doi.org/10.1007/978-981-15-2014-3_65

Marí Sáez, V. M. & do Nascimento, C. M. (2021). Communication Research, the Geopolitics of Knowledge and Publishing in High-Impact Journals: The Chronicle of a Commodification Process Foretold. tripleC: Communication, Capitalism & Critique. Open Access Journal for a Global Sustainable Information Society, 19(2), 307-324. https://doi.org/10.31269/triplec.v19i2.1258

Navarro Nicoletti, F. (2021). La comunicación alternativa, comunitaria y popular en clave interdisciplinar: el caso de la radio comunitaria en contexto de COVID19. Revista Comedhi. 2(2), 19-37. https://redcomedhi.com.ar/numero-actual-2/#dearflip-df_1066/19/

Onuora, C., Torti Obasi, N., Ezeah, G. H., & Gever, V. C. (2021). Effect of dramatized health messages: Modelling predictors of the impact of COVID-19 YouTube animated cartoons on health behaviour of social media users in Nigeria. International Sociology, 36(1), 124–140. https://doi.org/10.1177/0268580920961333

Postman, N. (2006). Amusing ourselves to death: Public discourse in the age of show business. Penguin.

Pan, S. L., Cui, M., & Qian, J. (2020). Information resource orchestration during the COVID-19 pandemic: A study of community lockdowns in China. International Journal of Information Management, 54, 102-143. https://doi.org/10.1016/j.ijinfomgt.2020.102143

Riley, A. H., Sangalang, A., Critchlow, E., Brown, N., Mitra, R., & Campos Nesme, B. (2021). Entertainment-Education Campaigns and COVID-19: How Three Global Organizations Adapted the Health Communication Strategy for Pandemic Response and Takeaways for the Future. Health communication, 36(1), 42-49. https://doi.org/10.1080/10410236.2020.1847451

Sastry, S., Stephenson, M., Dillon, P., & Carter, A. (2019). A meta-theoretical systematic review of the culture-centered approach to health communication: toward a refined,"nested" model. Communication Theory. https://doi.org/10.1093/ct/qtz024

Servaes, J. (2002). Approaches to Development Communication. UNESCO.

Sawka, K. J., McCormack, G. R., Nettel-Aguirre, A., Hawe, P., & Doyle-Baker, P. K. (2013). Friendship networks and physical activity and sedentary behavior among youth: a systematized review. International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity, 10(1), 1-9. https://doi.org/10.1186/1479-5868-10-130

Scolari, C. (2020). Transmedia y educación. Organización de Estados Iberoamericanos. [Video]. YouTube. https://www.youtube.com/watch?v=TPbDUBiEnWA

Scolari, C. A., Lugo Rodríguez, N., & Masanet, M. J. (2019). Educación transmedia: de los contenidos generados por los usuarios a los contenidos generados por los estudiantes. Revista latina de comunicación social, 74(1). 116-32. https://nuevaepoca.revistalatinacs.org/index.php/revista/article/view/265

Simpson Grinberg, M. (1986). Comunicación alternativa: tendencias de la investigación en América Latina. En Simpson Grinberg, M. (1986) Comunicación alternativa para el cambio social. Premia.

Thompson, T. L., Parrott, R., & Nussbaum, J. F. (Eds.). (2011). The Routledge handbook of health communication. Routledge.

Wang, Y.H., & Marí Sáez, V. M. (2021). The Covid-19 pandemic in China and the entertainment education as communicative strategy against the misinformation. En J. Sierra Sánchez & A. Barrientos (Coord.), Cosmovisión de la comunicación en redes sociales en la era postdigital (pp. 675-698). McGraw-Hill.

DINÁMICAS DE INNOVACIÓN DOCENTE EN TEORÍA DE LA IMAGEN. RECURSOS DE APRENDIZAJE EN LÍNEAY TRABAJOS PRÁCTICOS PARA AUNAR EL DESARROLLO DE LA CREATIVIDAD ICÓNICA CON LA ADQUISICIÓN DE COMPETENCIAS DIGITALES

ELENA OROZ
Universidad Carlos III de Madrid

SANTIAGO LOMAS MARTÍNEZ
Universidad Carlos III de Madrid

1. INTRODUCCIÓN

Teoría de la imagen es una asignatura de carácter obligatorio que, en la Universidad Carlos III de Madrid, se imparte en el primer curso del Grado en Comunicación Audiovisual y del Doble Grado en Periodismo y Comunicación Audiovisual. En su modalidad bilingüe, donde se han implementado las dinámicas de innovación docente que aquí exponemos, la cursan anualmente unos 120 estudiantes nacionales e internacionales. En términos curriculares, la asignatura propone una aproximación conceptual, teórica e histórica a la imagen desde diferentes disciplinas enfatizando su papel social, cultural, político y estético. Entre los resultados de aprendizaje que recoge la guía docente, señalamos los que hemos contemplado en la propuesta pedagógica que exponemos y cuya consecución se realiza mediante ejercicios prácticos: los conocimientos de los elementos básicos de la gramática de la imagen, la expresión por medio de imágenes fijas y el desarrollo de la creatividad icónica. En nuestro caso, estos trabajos se integran dentro del sistema de evaluación continua que computa un 40% de la nota, estando reservado el 60% restante a los resultados obtenidos en el examen final.

Si bien estas dinámicas de innovación docente aplicadas a Teoría de la imagen se han desarrollado durante los tres últimos cursos, en el año académico 2021-2022 se integraron en un proyecto de innovación docente avalado en el marco de la 19ª convocatoria de Apoyo a Experiencias de Innovación Docente, promovida, entre otros organismos, por el Vicerrectorado de Estrategia y Educación Digital de la Universidad Carlos III de Madrid. Específicamente, participamos en la línea destinada a nuevas metodologías educativas y nuestro énfasis recayó en el desarrollo de la competencia digital del profesorado y el alumnado, sin olvidar el fomento del aprendizaje autodirigido, contemplándolo como un importante elemento motivacional entre el alumnado universitario (Williams & Williams, 2011). Todo ello se concretó en la creación de una web específica para la asignatura [https://imagetheorystudies.org/], en la que se alojan los trabajos prácticos y de carácter creativo de nuestros/as estudiantes y una serie de recursos de aprendizaje para facilitar su ejecución.

En este capítulo, tras exponer los objetivos de mejora docente, presentaremos en el apartado metodología las consideraciones pedagógicas contempladas a la hora de conceptualizar e implementar esta iniciativa atendiendo a los cambios que la digitalización impone en las formas de obtener información y conocimiento, también en el ámbito educativo, y en la necesidad de que la formación superior garantice, o al menos propicie, que los/as jóvenes participen crítica y creativamente en la sociedad digital. Seguidamente, explicaremos cómo estos aspectos se integran en dos trabajos prácticos —un collage y un fotolibro— que conjugan el desempeño de las habilidades creativas con el uso consciente y responsable de una amplia variedad de fuentes y herramientas digitales. Por último, a modo de conclusión, ofreceremos las valoraciones de esta experiencia que incorpora herramientas y materiales docentes y de aprendizaje abiertos al conjunto de la comunidad educativa.

2. OBJETIVOS

A la hora de introducir mejoras en una asignatura de gran raigambre en los estudios de comunicación en España, como es Teoría de la imagen,

nuestro principal objetivo consistió en actualizar los citados resultados de aprendizaje de la materia siguiendo el marco competencial de referencia europeo DigCompEdu (Redecker, 2020). Esta guía subraya la importancia que el uso de las tecnologías digitales por parte del profesorado tiene a la hora de desarrollar las habilidades digitales del alumnado. Al respecto, no podemos obviar que nuestros/as estudiantes, pertenecientes a la denominada *Generación Z*, están ampliamente familiarizado/as con la cultura y las herramientas digitales, si bien esto no es supone, como apunta Christine Redecker, que "estén equipados por naturaleza con las habilidades adecuadas para utilizar de forma efectiva y consciente las tecnologías digitales" (2020, p. 12). En consecuencia, esta experiencia de innovación ha estado destinada a aprovechar los beneficios que las tecnologías brindan para mejorar la enseñanza a través de diferentes recursos digitales que empleamos en las sesiones lectivas y que también quedan a disposición del alumnado para su trabajo autónomo fuera del aula.

En relación con lo anterior, y como objetivo secundario, diseñamos unos trabajos prácticos que aúnan el desarrollo de la creatividad icónica y la expresión mediante imágenes fijas con el uso responsable de las tecnologías a la hora de crear y distribuir contenidos digitales. Por tanto, la selección contenidos de la web responde concretamente a la naturaleza estos ejercicios (un collage y un fotolibro) que conjugan el desempeño de las habilidades creativas con el uso de una amplia variedad de tecnologías digitales y una mirada crítica al actual entorno mediático.

3. METODOLOGÍA.

3.1. Incrementando las competencias digitales de la *Generación Z*. Consideraciones pedagógicas.

El marco de referencia europeo DigCompEdu (Redecker, 2020), sobre el que ha pivotado nuestra propuesta de mejora docente, parte de la premisa de que el profesorado debe adquirir una serie de competencias digitales para el desempeño de su labor docente con el fin de aprovechar el potencial de las tecnologías digitales para mejorar e innovar en educación. Como indica este diagrama (Figura 1), las competencias

profesionales y pedagógicas de los educadores, recogidas en las áreas 1-5, constituyen la base sobre la que impulsar las competencias de los/as estudiantes. Estas últimas se detallan en el área 6 y engloban su capacitación para el uso seguro y responsable de las tecnologías digitales a la hora de crear contenido digital y comunicarse de manera efectiva, fomentando la colaboración y la participación cívica.

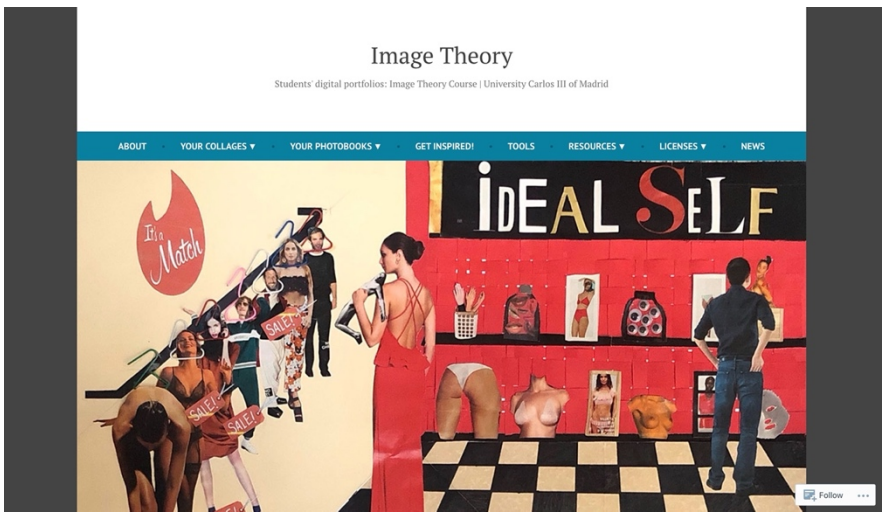
***FIGURA 1**. EL MARCO DIGCOMPEDU*

Fuente: Redecker (2020, p. 8)

Para diseñar nuestra propuesta, procedimos a identificar aquellas áreas y competencias que pudieran tener una mayor viabilidad e impacto en Teoría de la imagen. Para ello, también tuvimos en cuenta los resultados obtenidos en una encuesta voluntaria sobre las Competencias. Digitales Docentes realizada en abril y mayo de 2021 por la CRUE en colaboración con el Joint Research Centre de la Comisión Europea. Esta herramienta de autoevaluación, destinada a medir el nivel de competencia digital entre el profesorado universitario español, nos permitió tomar conciencia de cómo las tecnologías digitales se integraban en muchas de nuestras prácticas docentes y que una mayor reflexión y sistematización de su uso en clases redundaría en el beneficio educativo. Decidimos centrarnos en las competencias ligadas a la enseñanza y el aprendizaje (área 3), como son la gestión y organización del uso de las tecnologías digitales, y las vinculadas al empoderamiento del alumnado (área 5),

particularmente, la personalización y el compromiso activo del alumnado con su aprendizaje. Atendiendo a estas consideraciones, concluimos que una medida concreta y eficaz para aunar estas competencias con las específicas de la asignatura sería la creación de una web (Figura 2) que respondiera a las necesidades de enseñanza y aprendizaje, complementando las lecciones teóricas y el trabajo de tutorización de las diversas prácticas.

FIGURA 2. *El site de la asignatura teoría de la imagen*



Fuente: https://imagetheorystudies.org/

En primer lugar, nuestro site está concebido como un repositorio de recursos de aprendizaje, fundamentalmente de licencia abierta, que sirve de orientación y apoyo en la ejecución de los trabajos prácticos (competencia 3.2). De este modo, el foco de atención del proceso de enseñanza se centra en el estudiante (Roderick, 2020, p. 20) y se favorecen los procesos de aprendizaje autorregulado (competencia 3.4); un tipo de aprendizaje que, como ya expusiera Malcolm Knowles (1975, p. 18), es autorreflexivo, de manera que se propicia que el alumnado pueda formular objetivos concretos a partir de premisas dadas y que también pueda identificar los materiales y recursos necesarios para realizar los trabajos propuestos.

En segundo lugar, la web se presenta como un portfolio digital que aloja los trabajos creativos realizados por nuestros/as estudiantes, visibilizando y poniendo en valor sus primeras obras artísticas más allá del ámbito universitario, siendo el reconocimiento público y la posibilidad de generar interacciones sociales, importantes elementos motivacionales del aprendizaje de acuerdo con Williams y Williams (2011).

En tercer lugar, la web permite un proceso de retroalimentación por parte del alumnado respecto a los trabajos de sus compañeros/as que generalmente no es posible en las sesiones lectivas por falta de tiempo, ya sea mediante comentarios en las entradas donde se recogen las prácticas creativas o invitando, desde la página de inicio, a participar en el proyecto sugiriendo otros recursos de aprendizaje u obras artísticas que consideren de utilidad para las clases y que puedan incluirse en el site tras la supervisión y valoración del profesorado. En suma, aunque este es un aspecto que debe ser mejorado en los siguientes cursos, consideramos que la web tiene el potencial de mejorar las estrategias de evaluación existentes (competencia 4.3), involucrando al alumnado en el *feedback* que recibe sobre sus trabajos, sin que este quede supeditado exclusivamente a los comentarios que recibe del profesorado.

De manera no menos importante, en el diseño de la web también contemplamos la relación de nuestros/as estudiantes con la tecnología. En líneas generales, podemos afirmar que como nativos digitales, Internet y las redes sociales son consustanciales a su vida cotidiana y socialización, gracias a estos medios forjan su conciencia y participan en la sociedad civil y, desde edades tempranas, muestran una inusitada habilidad tecnológica (Scholz & Vyugina, 2019; Szymkowiak et al., 2021). Estamos, por tanto, ante una generación acostumbrada a los múltiples flujos de información, las interacciones frecuentes y rápidas con contenidos y las experiencias colaborativas, de manera que sus expectativas frente al aprendizaje también incluyen el uso, o al menos el acceso, a recursos digitales (Ding, Guan & Yu, 2017). Así, al tiempo que el alumnado percibe que "a golpe de un clic puede acceder a todo aquello que necesita saber" (Szymkowiak et al., 2021, p. 3), la figura del profesorado se revela fundamental en su rol de facilitador (Rodercick, 2020; Yates et. al, 2020). Esto es, en su proceso de búsqueda y acceso a una serie de

materiales docentes que, indefectiblemente, ya no se restringen al medio impreso, sino que se diseminan —a menudo de manera confusa o sin verificación de su calidad— en la red.

3.2. Herramientas digitales empleadas.

Esta iniciativa nos ha permitido compilar una serie de recursos en línea que ya veníamos empleando como ejemplos, ampliarlos y sistematizarlos atendiendo a categorías claras en base a su utilidad pedagógica. En concreto, la página web ofrece:

- Sección "Tools". Compila herramientas digitales con licencia abierta para la ejecución de las prácticas. Se incluye un listado de software para el tratamiento digital de la imagen fija y en movimiento y un listado de aplicaciones para la generación de *flipbooks*, con las que se puede simular la creación de un fotolibro en formato físico.

- Sección "Licenses". Ofrece información sobre los derechos de autor y la propiedad intelectual en el entorno digital. Se explica la forma correcta de citar recursos ajenos, ya sean imágenes o textos, y de licitar obras propias atendiendo al tradicional copyright o las variables que ofrecen las licencias *creative commons*.

- Sección "Resources". Incluye bibliografía clave y recursos multimedia vinculados a contenidos teórico-prácticos de la asignatura. Estos abarcan cuestiones vinculadas a los principios constitutivos de la imagen, su función comunicativa y estética y los principales parámetros compositivos.

- Sección "Get Inspired!". Presenta diferentes referentes estéticos para conceptualizar los proyectos propios, a través de un somero análisis de fotolibros realizados por artistas consolidados.

- Dos secciones ("Your photobooks" y "Your collages") donde se publican los trabajos creativos y los statements artísticos del alumnado.

4. DISCUSION

4.1. Potenciando la creatividad icónica: nuevas prácticas

Tras exponer las herramientas digitales a disposición de nuestros/as estudiantes, en este apartado comentaremos los trabajos prácticos de Teoría de la imagen en los que, como indicamos, se conjuga la creatividad icónica mediante la creación y/o manipulación de imágenes fotográficas o pictóricas con el uso responsable de distintas tecnologías. Atendiendo a los de resultados de aprendizaje, se espera también que el estudiantado aplique los conocimientos básicos de la gramática de la imagen y los principales parámetros composicionales, aspectos que se explican en las clases teóricas a través de autores de referencia como Donis A. Dondis (1972) o Justo Villafañe y Norberto Mínguez (2002). Además, siguiendo las observaciones del historiador del arte James Elkins (2003), las prácticas se han diseñado con la firme voluntad de llevar la creación de imágenes al aula. De lo contrario, como este autor apunta, siempre existirá un abismo entre el pensar las imágenes y crear imágenes, y en el peor de los casos, "la teoría (de la imagen) podrá consolidar la noción de que el estudio es suficiente para su comprensión, independiente del hacer real" (Elkins, 2003, pp.158–159). En este sentido, cada trabajo implica un proceso de reflexión sobre el tema abordado, a menudo vinculado a la cultura visual, de manera que se propician tanto las lecturas críticas sobre el entorno mediático como la capacidad de conceptualizar ideas a través de las imágenes.

4.2. Collage

Esta perspectiva crítica es clara en el primer ejercicio que nuestro alumnado realiza en grupos de cuatro o cinco estudiantes y que consiste en un collage siguiendo los principios situacionistas del *détournement* y su actualización contemporánea a través de la práctica del *culture jamming*, un movimiento subcultural surgido en la década de 1990 en Estados Unidos, pero que sigue vigente a través de una miríada de prácticas artísticas colectivas de carácter crítico como recoge Marilyn DeLaure en *Culture Jamming. Activism and The Art of Cultural resistance* (2017). En el aula empleamos casos de estudio contemporáneos entre los que

destacamos, a modo de ejemplo, la intervención artística del fotógrafo Alexander Kargaltsev —exiliado en Estados Unidos por su orientación sexual —como respuesta a la decisión de la compañía IKEA de retirar una fotografía de la edición rusa de la revista IKEA Family Live donde se mostraba a una pareja de lesbianas siguiendo la ley que prohíbe la propaganda de las relaciones sexuales no tradicionales. En noviembre de 2013, Kargaltsev tomó diversas fotos de parejas homosexuales besándose en cocinas y habitaciones de una tienda de la marca en Nueva York. La editorial alternativa OR Books publicó el catálogo IQEA[11], denunciando así la persecución de gays y lesbianas en Rusia en los meses previos a los Juegos Olímpicos de invierno en Sochi.

En clase se discute el primer capítulo del libro *La sociedad del espectáculo* (1967), procurando que el alumnado entienda la crítica de Guy Debord a la comodificación de todos los ámbitos de la vida social y del propio individuo a través de su propia relación con las imágenes y las redes sociales. Tras el debate, se enfatiza uno de los principios básicos del situacionismo, como es el empleo de las imágenes y el lenguaje espectaculares para interrumpir el flujo del espectáculo, con el ánimo de fomentar el pensamiento crítico, romper la unidireccionalidad de los mensajes fomentando la participación ciudadana, y articular lecturas inesperadas. Así la elaboración del collage va acompañada de una memoria explicativa en la que los estudiantes no solo deben reflexionar sobre el tema que abordan, sino también sobre los significados originales de las imágenes que usan y su resemantización crítica a través de su yuxtaposición o descontextualización. Desde un punto de vista semiótico, el ejercicio también plantea a un alumnado que tiene una gran cultura visual que examine hasta qué punto es capaz no sólo de decodificar los signos visuales sino también de manipularlos y subvertirlos. En el mismo sentido, invitamos al alumnado a que reflexione sobre la vigencia y utilidad de estas prácticas críticas, siguiendo las observaciones de Mark Dery, quien apunta sagazmente:

[11] El proyecto puede consultarse en la URL https://bit.ly/3car7Hg

> "¿Es la ironía táctica del *jamming* -su intento de considerar la Sociedad del Espectáculo desde una distancia crítica- un mero alivio cómico a los ojos de los millennials nacidos en un mundo en el que la resistencia subcultural es casi instantáneamente apropiada por los cazadores de tendencias?" (en DeLaure, 2017, p. XI).

4.3. Fotolibro

La segunda práctica de la asignatura consiste en la realización de un fotolibro en el que los estudiantes tienen que aplicar conceptos y teorías vistas durante la asignatura, demostrando una reflexión consciente al respecto, es decir, que están manejando tales recursos y articulando discursos propios como fruto del proceso de aprendizaje. El proyecto incluye la creación de imágenes fijas originales (fotografías), si bien se permite un uso limitado de imágenes ajenas o la inclusión de otros elementos gráficos, como ilustraciones. Por otra parte, aunque las imágenes deban ir acompañadas de un texto (entre 300 y 800 palabras), se trata de que sean lo más expresivos que puedan utilizando elementos visuales, usando las palabras únicamente como complementos expresivos.

El trabajo se desarrolla durante la segunda mitad del cuatrimestre. Primero, se les propone que elijan entre dos enfoques principales: uno más conceptual, donde trabajen de forma más abstracta sobre ideas o conceptos específicos, u otro más narrativo, donde desarrollen una historia más o menos definida. Tras esta sesión inicial, que suele tener lugar en la semana 7 u 8, durante el curso 2021-22, cuando implementamos el site, los estudiantes tuvieron disponibles en la web de la asignatura fotolibros que pudieron usar como materiales de referencia para la creación del suyo propio, como *The Afronauts*, de Cristina de Middel, publicado en 2012, *Karma*, de Oscar Monzón, de 2013, o *The Epilogue*, de Laia Abril, de 2014. Algunos de ellos fueron compartidos y analizados en clase, al igual que los fotolibros realizados en otros cursos.

Para desarrollar su trabajo posterior, dispusieron de distintos materiales bibliográficos sobre análisis y realización de fotolibros, así como sobre composición, en la pestaña "Resources" de nuestra web. En ella, también incorporamos enlaces a vídeos o webs sobre composición que pudieran enriquecer sus referencias visuales y teóricas. Por otra parte, aunque se permitió a los estudiantes total libertad en cuanto a la elección de

programas para edición online de imágenes, en la pestaña de la web "Tools", nosotros propusimos algunos programas, añadiendo breves explicaciones sobre sus características.

Por último, en la pestaña "Licenses", indicamos las diferentes formas en las que podían elegir qué tipo de licencia otorgaban a su trabajo final. En este sentido, queremos resaltar que, salvo algunas excepciones, la mayoría de estudiantes han optado por licencias abiertas, no por el tradicional copyright sino más bien por las opciones *Creative Commons.* Así durante este último curso, el 86% del alumnado optó por licencias creative commons, el 4% por el Copyright (limitando su difusión en la web) y el 10% restante no incluyeron ninguna licencia. Pese a estos últimos casos, detectamos un deseo mayoritario de que sus materiales puedan ser vistos, siempre y cuando se reconozca su autoría. Este hecho, y la buena acogida general que tuvieron las sesiones finales de presentación y análisis de los fotolibros creados en el aula, nos parecen indicadores elocuentes del éxito de nuestra iniciativa en cuanto a su acogida por parte del alumnado.

En términos de cronograma, es importante señalar que, dos semanas después de la sesión inicial de planteamiento del trabajo, solemos tener una sesión de tutorías, en las que cada grupo dialoga con el profesor sobre qué ideas básicas están manejando y cómo planean desarrollar su proyecto. Finalmente, en una de las últimas clases del cuatrimestre, los estudiantes participan en la actividad "Analyse your own pictures", en las que muestran en clase dos de sus fotografías realizadas y explican los aspectos compositivos de su trabajo en relación al tema abordado. Esta sesión es muy útil para dar *feedback* acerca de si se está realizando un esfuerzo suficiente, cómo se podría enriquecer el trabajo en curso y corregir posibles deficiencias. Finalmente, en la última sesión de la asignatura, los estudiantes comparten con el resto de la clase su trabajo, explicando las principales decisiones conceptuales, formales y estéticas que han tomado. Asimismo, deben entregar de forma online un informe final donde desarrollen cómo ha sido su proceso creativo, prestando atención a sus decisiones creativas, y exponiendo qué herramientas y métodos han utilizado.

Cada año, planteamos un tema básico a partir del cual los estudiantes deben trabajar al crear su fotolibro. En el curso 2020/2021, este fue el texto de John Berger "Ways of remembering" (1997), que podemos traducir como "Formas de recordar". Entre otras ideas del texto, nos interesaba especialmente que los estudiantes aplicaran la idea del autor del funcionamiento radial de la memoria: al recordar, no pasan imágenes por nuestra cabeza de forma lineal y sino por asociación de unas con otras. En este último curso, 2021/2022, el tema que hemos planteado ha sido "Being locked in pictures", o "Atrapados en imágenes", tomando como referente la obra de la artista visual Barbara Kruger "Untitled (We Are Astonishingly Lifelike/Help! I'm Locked Inside This Picture)", realizada en 1985.

5. RESULTADOS

A la hora de evaluar esta propuesta docente, nos centraremos específicamente en el impacto del trabajo final, cuyos resultados han sido bastante elocuentes, no solo en términos de aprendizaje y usos de recursos teóricos y expresivos, sino como manifestaciones sintomáticas del impacto de ciertos fenómenos socioculturales contemporáneos. En los fotolibros del curso 2020/2021, se apreció una cierta tendencia a representar el impacto emocional que tuvo la experiencia del confinamiento por la pandemia de Covid-19 que tuvo lugar entre febrero y mayo de 2020 y empezó a relajarse hacia el verano. Las clases en ese momento en la universidad eran, unas online, las teóricas, y otras presenciales, las prácticas, siempre manteniendo en el aula una distancia de seguridad y llevando mascarilla. Durante el otoño, de hecho, volvieron los confinamientos e ir a la universidad fue una de las pocas actividades permitidas. Algunos trabajos representaron lo traumático de la experiencia del confinamiento utilizando imágenes angustiantes, desconcertantes o distorsionadas, en las que no había apenas color o bien este aparecía carente de saturación. En alguno, de hecho, se apostó directamente por el blanco y negro. Sentimientos como la soledad, la desesperación o la frustración por llenar interminables horas de tiempo con los recursos disponibles en casa aparecieron con claridad en estos trabajos. También cómo imaginar posibilidades de escapar, aunque sea solo en forma de fantasía, dentro

del propio encierro. En este sentido, destacó especialmente el trabajo "Unthinkable thought" (Figura 3) [12].

***FIGURA 3**. Páginas del fotolibro "unthinkable thought"*

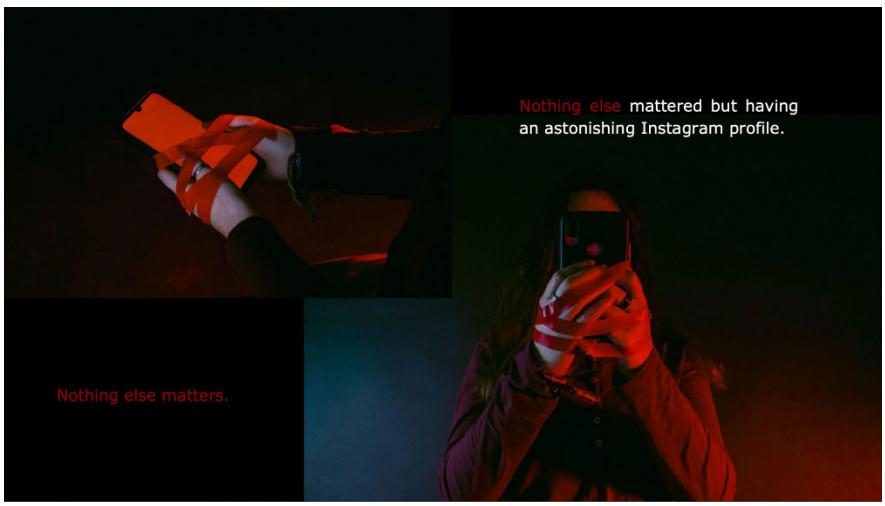
Autores/as: Lucía Goyanes, Cristina Köning, Enrique González, Maria Virginia Mac Adoo

Esta tendencia a compartir tema por parte de algunos de los trabajos finales de la asignatura se ha visto incrementada enormemente en el último año. En esta ocasión, no solo algunos, sino la inmensa mayoría de los trabajos han tenido temas similares y han girado en torno a los efectos nocivos de las redes sociales en las vidas de jóvenes como ellos/as y la fuerte disociación entre las apariencias, lo que se muestra en las pantallas, y lo que realmente se vive, con frecuencia marcado por emociones como la tristeza, la soledad y la inseguridad. La ansiedad y la frustración al chocar con modelos de perfección que circulan en el paisaje mediático son aspectos recurrentes. En algunos de los trabajos, las redes sociales no aparecen de forma explícita, pero sí se tematizan de forma abrumadora los problemas de salud mental. En trabajos como "The five stages of grief when losing yourself" o "The media(tic) tragic" (Figura 4), se utilizan enormes contrastes entre luz y oscuridad y colores muy saturados, con frecuencia añadidos mediante proyectores, sobre las figuras que aparecen dentro de las imágenes. Recursos de edición digital como la

[12] Los trabajos referidos pueden consultarse en la web https://imagetheorystudies.org/

multiplicación o el emborronamiento generan significados adicionales con imágenes que funcionan como poderosas metáforas sobre el sufrimiento y los problemas de autopercepción y construcción de la identidad en un mundo saturado de mensajes mediáticos sobre cómo deben ser las vidas y cuerpos de jóvenes supuestamente ideales y que nuestros estudiantes perciben de forma muy pesimista, como algo fundamentalmente tóxico, dañino, pero también ineludible y adictivo.

***FIGURA 4**. Páginas del fotolibro "the media(tic) tragic"*



Autoras: Paola González, Ariadna Manrique, Claudia Martínez, Leyre Peirotén, Paula Vaquero

En alguno de los trabajos, se aprecia un cierto giro irónico que revela otra forma de manifestar esta lucidez crítica de nuestros estudiantes respecto a su entorno mediático: el fotolibro "@Viiooleetaa_1900" presenta un personaje que vive solo para ficcionar su propia existencia de cara a sus seguidores en redes sociales. Las creadoras del fotolibro ironizan en él acerca de la falsedad de los perfiles en redes como Instagram, con frases motivacionales y presuntos momentos perfectos, que no son sino performances de cara al exterior. Las estudiantes jugaron de forma muy elocuente con el recurso de seleccionar fragmentos de imágenes más amplias para evidenciar cómo, en redes sociales, las imágenes compartidas no son sino representaciones donde se seleccionan realidades

más complejas y vulgares, que se organizan con cuidadas puestas en escena para aparentar felicidad o supuesta perfección. Sin embargo, los contrastes entre las imágenes parciales y las imágenes completas son sumamente reveladores y con frecuencia divergen por completo lo que se quiere aparentar y lo que en realidad está teniendo lugar en el espacio donde se toma la fotografía. De nuevo, aparecen tematizadas así la soledad, la tristeza o la ansiedad de cumplir unos estándares ideales de formas de vida imaginadas por la sociedad como perfectas.

6. CONCLUSIONES

Las experiencias de innovación docente que hemos venido realizando en los últimos años han resultado muy positivas. En términos generales, hemos podido actualizar una asignatura de largo arraigo en los estudios de comunicación tratando, como hemos expuesto, de fomentar la creatividad icónica de nuestros estudiantes a la vez que adquieren competencias digitales. La implicación de los alumnos en la creación de sus prácticas, especialmente en lo que respecta al trabajo de los fotolibros, ha sido muy alta y se han obtenido resultados excelentes en muchos casos, donde claramente se han aplicado múltiples recursos expresivos y ha habido una reflexión crítica y una elaboración de discurso evidente, partiendo de los presupuestos básicos de la práctica.

Como evidencian los trabajos elaborados, publicados en la web, y las memorias *ad hoc*, nuestras iniciativas han incrementado la formación digital de nuestro alumnado a través de tres vías: 1) la creación y modificación de recursos digitales; 2) el uso responsable de los contenidos digitales ajenos y la protección y gestión de los propios; y 3) su empoderamiento gracias a la participación activa y el fomento de aprendizaje por proyectos, colaborativo y autodirigido.

Asimismo, no consideramos estos buenos resultados un punto de llegada sino escalones adicionales para mantener la asignatura viva en un entorno mediático dinámico y muy cambiante: la web, como proyecto en progreso, constituye un espacio de reflexión e intercambio para seguir actualizando la materia Teoría de la imagen al siempre bullente entorno digital, incorporando herramientas y materiales docentes y de

aprendizaje abiertos al conjunto de la comunidad educativa. En este sentido, el site es una plataforma online y abierta que engloba tanto recursos digitales como ejemplos de ejercicios evaluables que pueden compartirse y aplicarse en otros centros universitarios. Esto nos parece especialmente relevante si tenemos en cuenta que se trata de una asignatura de primer año, tanto en el Grado en Comunicación Audiovisual como en el Doble Grado en Periodismo y Comunicación Audiovisual, y, especialmente, el hecho de que nuestros estudiantes son nativos digitales, que han crecido manejando habitualmente recursos digitales muy integrados en sus vidas cotidianas.

7. REFERENCIAS

Berger, J. (1997). Ways of remembering. En Evans, J. (Ed.), The Camerawork Essays: Context and Meaning in Photography (pp. 41- 51). Rivers Oram Press.

Debord, G. (2000 [1967]). La Sociedad del Espectáculo. Pre-textos.

DeLaure, M. (2017). Culture Jamming: Activism and the Art of Cultural Resistance. New York University Press.

Ding, D., Guan C., Yu, Y. (2017). Game-Based Learning in Tertiary Education: A New Learning Experience for the Generation Z. International Journal of Information and Education Technology, 7(2),148-152.

Dondis, D. A. (1972). A Primer of Visual Literacy. MIT Press

Elkins, J. (2003). Visual Studies: A Skeptical Introduction. Routledge.

Knowles, M. (1975). Self-Directed Learning: A Guide for Learners and Teachers. Follett Publishing Company.

Redecker, C. (2020 [2017]) Marco Europeo para la Competencia Digital de los Educadores: DigCompEdu. Secretaría General Técnica del Ministerio de Educación y Formación Profesional de España.

Scholz, T.M., Vyugina, D. (2019). Looking into the Future: What We Are Expecting from Generation Z. En Scholz, C., Renning, A. (Eds.), Generations Z in Europe (The Changing Context of Managing People) (pp. 277-284), Emerald Publishing Limited.

Szymkowiak, A., Melović, B., Dabić, M., Jeganathan, K., Kundi, G. (2021). Information Technology and Gen Z: The Role of Teachers, the Internet, and Technology in the Education of Young People. Technology in Society, 65.

Villafane, J., Mínguez, N. (2002). Principios de teoría general de la imagen. Pirámide.

Williams, K.C, Williams, C.C. (2011). Five key ingredients for improving student motivation. Research in Higher Education Journal, 12, 1-23.

Yates, A. L. Starkey, B. Egerton, F. Flueggen (2020). High School Students' Experience of Online Learning during Covid-19: The Influence of Technology and Pedagogy. Pedagogy and Education, Technology, 30(1), 59-73.

LA EDUCACIÓN MEDIÁTICA PARA ENFRENTAR EL DESORDEN INFORMATIVO: UNA REVISIÓN BIBLIOGRÁFICA TRADICIONAL

FRANCISCO MARCOS MARTÍN-MARTÍN
Universidad de Málaga

1. INTRODUCCIÓN

El fenómeno desinformativo no es nuevo, como tampoco lo es la alfabetización mediática. Ya, en los años 80 en España se reivindicaba la implementación de la educación mediática en los planes educativos ante una sociedad cada vez más mediatizada. No obstante, resulta difícil discutir que la omnipresencia de la desinformación ha supuesto una oportunidad para la alfabetización mediática.

Esta afirmación está sustentada por la proliferación de iniciativas educomunicativas que se están implementado por todo el mundo, por entidades de distinta procedencia y propiedad. Muchas de estas iniciativas nacen de las organizaciones gubernamentales, del compromiso adquiridos por el tejido asociativo, de proyectos universitarios competitivos y, en los últimos tiempos, de los grupos mediáticos.

También se podría afirmar que se respira una atmósfera de efervescencia en torno a la educación mediática. Sin embargo, esta sensación tampoco es nueva. Divina Fraud (2019) asevera que, en situaciones de crisis, habitualmente, se recurre a la alfabetización mediática. Ciertamente, la influencia de los medios en los resultados de convocatorias electorales, o la confusión y pérdida de credibilidad de la ciencia por las opiniones vertidas sobre la pandemia por la COVID-19 han hecho saltar las alarmas de los poderes políticos y han encontrado respuesta en la educomunicación. En este punto, David Buckingham (2019) ha manifestado que la alfabetización mediática no resuelve por sí misma ningún problema.

También advierte que la implementación de proyectos educomunicativas requieren mucha atención y recursos debido a su alta complejidad. En cualquiera de los casos, resulta difícil discutir que en los últimos tiempos se está hablando en numerosos foros sobre alfabetización mediática, y esta es una realidad que celebra el colectivo de educomunicadores.

El interés sobre el fenómeno desinformativo y cómo combatirlo también ha tenido respuesta en la Academia. Desde 2017 hasta 2022 se ha producido un enorme incremento de investigaciones publicadas sobre desorden informativo y educación en medios. El foco permanente sobre este tema ha acelerado su grado de madurez. En este punto de madurez surgen los artículos de revisión, que aportan una visión enriquecedora del objeto de estudio. Justo en este lugar situamos a nuestro trabajo, que trata de facilitar un estado de la cuestión sobre la alfabetización mediática imbricada al desorden informativo

2. OBJETIVOS

El propósito de este trabajo es aportar una visión general, temática y actualizada, sobre la vinculación que se establece entre la educación en medios de comunicación y el fenómeno desinformativo.

3. METODOLOGÍA

Para alcanzar el objetivo citado, se ha realizado una revisión bibliográfica tradicional de estudios publicados en la colección principal de la base de datos académica *Web of Science* (WoS). Se ha delimitado la búsqueda a artículos científicos en versión *open access*, publicados en los últimos cinco años (2017-2022), en las áreas *Communication, Information Science Library Science* y *Education Educational Research*.

En el entorno de WoS se ha procedido a una búsqueda manual por tópicos relacionados con los vocablos alfabetización mediática y desorden informativo. Concretamente, se ha utilizado la siguiente ecuación de búsqueda: "Misinformation" OR "Disinformation" OR "malinformation" OR "Fake news" OR "Information disorder"* OR "Bulo"* OR

"posttruth" and "Media literacy"* OR "Media education"* OR "Digital literacy"* OR "Information literacy". En la estrategia de búsqueda responde a la complejidad terminológica de los temas abordados en este estudio y las posibilidades de interacción entre los mismos.

El filtrado generó una lista de referencias compuesta por 81 artículos. A continuación, se realizó una lectura simple para verificar que los trabajos se adecuaban a las temáticas. Este ejercicio concluyó con la selección de 44 artículos. Se ha realizado una consulta del contenido de los manuscritos y se han extraído las siguientes líneas temáticas: revisiones, comunidad educativa, bibliotecas y bibliotecarios, medios de comunicación y verificadores, formación, proyectos y actividades, COVID-19 y miscelánea.

4. RESULTADOS

4.1. Artículos de revisión

El fenómeno desinformativo ha despertado el interés de la academia a través de publicaciones científicas. En esta coyuntura, se han realizado trabajos de revisión, fundamentales para aportar una visión global de la producción bibliográfica sobre el tema en cuestión y una herramienta útil para los investigadores.

Valverde-Berrocoso, González-Fernández y Acevedo-Borrega (2022) han llevado a cabo una revisión bibliográfica para evaluar los modelos didácticos que se han desarrollado para empoderar a la ciudadanía ante la desinformación. El análisis documental ofrece una visión del papel de las alfabetizaciones múltiples destacando la relevancia de la alfabetización mediática y la informacional, así como la emergencia de la alfabetización informativa y en datos. Los autores ponen en evidencia la necesidad de adoptar enfoques interdisciplinares. Con relación a los resultados educativos, se identifican tres enfoques pedagógicos: estrategias competenciales, centrado en contenidos y educación para la ciudadanía. Respecto a las acciones educomunicativas, las prácticas de enseñanza más frecuentes son la realización de talleres y el diseño de programaciones didácticas.

Por otra parte, Antunes, Lopes, y Sanches (2021) realizan un análisis en el que se describen iniciativas y proyectos de bibliotecas de enseñanza superior o de profesionales de la información del mismo sector, comprometidos con la lucha contra las noticias falsas. La literatura pone énfasis en la importancia del factor educativo: "la formación de usuarios ayuda a distinguir la veracidad de lo que se afirma y permite identificar el escenario más adecuado para la producción de conocimiento". También se evidencia que las personas mejor preparadas asumen que la información disponible en Internet es insuficiente. En este proceso, los autores aseveran que las bibliotecas y los bibliotecarios de la enseñanza superior son agentes importantes porque se forman y porque forman, se mantienen actualizados y son fiables.

Con unos objetivos similares y en la misma área que el artículo anterior, Revez y Corujo (2021) realizan una revisión bibliográfica para identificar y categorizar las prácticas tangibles de las bibliotecas y discutir su eficacia. Los resultados muestran las acciones de las bibliotecas académicas se centran principalmente en la enseñanza de la alfabetización informacional. El debate actual gira en torno a la pertinencia de las estrategias que pretenden reiterar una evaluación de las fuentes, basada en la autoridad frente, frente al reto que supone reconocer emocional del usuario ante las noticias falsas en la sociedad de la posverdad.

Por otro lado, De Paor y Heravi (2020) revisan la literatura académica para identificar los temas, los patrones, las correlaciones y las brechas actuales dentro de la bibliografía existente sobre noticias falsas, alfabetización informacional y biblioteconomía. Los hallazgos se centran en la definición del concepto noticias falsas, el análisis de marcos de alfabetización informacional emergentes y contemporáneos, y la descripción de los esfuerzos e iniciativas actuales ejercidos por las bibliotecas para verificar la difusión de noticias falsas y educar a las comunidades sobre actuar frente al desorden informativo.

4.2. Comunidad educativa

En este apartado se evidencia que la formación, la educación cívica y las alfabetizaciones múltiples son los ingredientes más sustanciosos de la receta para empoderar a la ciudadanía frente al desorden informativo.

Nagumo, Teles y Silva (2022) realizan un ensayo en el que se aborda tres frentes sobre los que la educación puede actuar para combatir la desinformación: la alfabetización mediática, la confianza en la ciencia y el fomento del diálogo para hacer frente a la polarización. Este artículo propone que para hacer frente al negacionismo científico es necesario mejorar las condiciones de la enseñanza de las ciencias en las escuelas brasileñas: con más laboratorios y una adecuada formación del profesorado. También se requiere una divulgación científica que se acerque a la vida cotidiana del alumnado. Los autores consideran, además, que para recuperar la confianza en la ciencia es importante practicar el método científico, es decir la información basada en hechos demostrables y no en opiniones.

Corser, Dezuanni y Notley (s. f.), a través de una encuesta, examinan la percepción de los docentes australianos sobre la alfabetización mediática y, por otro lado, analizan las experiencias docentes educomunicativas en el aula. Los resultados muestran que los maestros y maestras carecen de orientación sobre cómo se deben enseñar medios de comunicación a los jóvenes. Además, el plan de estudios resulta muy exigente, lo que limita las oportunidades para integrar la alfabetización mediática y los maestros carecen de acceso al desarrollo profesional relevante. Los autores proponen las siguientes soluciones: los responsables de la política educativa deben superar los obstáculos que impide que se incluya en los planes de estudios la educación en medios de comunicación. Las empresas y entidades mediáticas centradas en la juventud deben colaborar con la creación de materiales de aprendizaje y oportunidades de formación para el profesorado. Y a los investigadores se les exige desarrollar materiales educativos eficaces para la alfabetización mediática, así como proponer los enfoques pedagógicos más adecuados.

Teba Fernández (2021) pone el foco en la figura del docente y discute sobre la necesidad de ir más allá de la mera instrumentalización de la competencia digital, si se quiere atender a los desafíos educativos en unas sociedades cada vez más mediadas por la tecnología. Entre otras reflexiones, el autor considera prioritario "dar un enfoque más holístico a la praxis digital del docente y ayudar a empoderar al alumnado con una alfabetización más crítica e informada, que impida nuevas formas

de exclusión o problemas psicosociales". Otra situación de atención urgente es la formación a los docentes para que puedan desarrollar competencias en alfabetización mediática e informacional.

López-Flamarique y Planillo Artola (2021) plantean una investigación participativa (pre-test, post-test) para analizar el comportamiento del alumnado de Secundaria ante la información falsa y el efecto de una intervención didáctica, realizada online durante la pandemia de la COVID-19. Los resultados muestran que el alumnado incrementó su competencia para identificar algunos tipos de falsedad como la información no probada y la información tergiversada. Sin embargo, los participantes tuvieron dificultades para reconocer la información descontextualizada o el uso de lenguaje discriminatorio. Ante estos resultados, los autores apuntan a la necesidad de trabajar en el aula de forma integral, extensiva y transversal la evaluación de la información partiendo de las habilidades que el alumnado ya posee.

Cada vez es más frecuente que las personas recurran a las redes sociales como principal fuente de información científica. En relación con los nuevos modos de consumo mediático Hoettecke y Allchin (2020) sostienen que en la educación sobre la naturaleza de la ciencia debe incluir la comunicación de la ciencia: mediación, mecanismos y estrategias de manipulación. El trabajo se centra en el análisis de patrones comunicativos destacados en los medios sociales: algoritmos para agregar noticias, burbujas de filtros, cámaras de eco, espirales de silencio, efectos de falso consenso, noticias falsas y desinformación intencionada.

Por otro lado, Cebrián-Robles (2019) presenta una actividad de identificación de noticias falsas por estudiantes del grado de Educación, donde se analiza cómo las creencias epistemológicas que tienen sobre la ciencia y la tecnología influyen en el desempeño de las actividades formativas. En esta investigación se ha observado que los estudiantes con un pensamiento evaluador pudieron identificar por igual las diferentes tipologías de noticias falsas, mientras que los que tenían un pensamiento absolutista tuvieron más dificultades para identificar las noticias tergiversadas y/o con falta de pruebas. En este trabajo, además, se presenta la herramienta digital hypothes.is que permite citar y crear anotaciones en páginas web sobre publicaciones falsas.

En una original propuesta, Derkach (2017) investiga la eficacia de la integración de la alfabetización mediática en el aprendizaje de la lengua ucraniana. La autora demuestra que, gracias a la integración, el estudiantado aprende habilidades que les ayudan a comprender y evaluar la complejidad de los mensajes que reciben de los medios de comunicación: a identificar los prejuicios, la desinformación y a reconocer las estrategias de manipulación que ejercen los medios de los medios sobre la población.

4.3. Bibliotecas y bibliotecarios

Ya se ha comprobado en artículos citados en anteriores apartados y, también en este, el compromiso y el papel relevante del sector bibliotecario en la educación sobre la desinformación.

Caridad-Sebastián, Morales-García, Martínez-Cardama y García-López (2018) revisan las principales iniciativas internacionales, de carácter educomunicativo, propuestas por organismos como la Federación Internacional de Asociaciones de Bibliotecarios y Bibliotecas (*IFLA)* o la American Library Association (*ALA). La revisión realiza propone dos principales vías de actuación: ampliar* las alfabetizaciones mediáticas para que estén orientadas desde una perspectiva más cívica; y la curación de contenidos, realizando guías temáticas que sean un punto de información sobre el fenómeno desinformativo y sus herramientas de verificación de hechos. Todo esto, sin descuidar las funciones que se les atribuye a las bibliotecas de difusión de las colecciones.

López-Borrull, Vives-Gracia y Badell (2018) en este artículo, realizan una descripción de iniciativas y proyectos, tanto de las instituciones bibliotecarias y de sus profesionales, como de los sectores de la educación y de la comunicación, afectados e involucrados en la problemática de las noticias falsas y de la posverdad. El estudio concluye en la necesaria revisión de prácticas y actividades desarrolladas hasta ahora, la participación y colaboración con otros sectores profesionales implicados y la potenciación de proyectos de formación en competencias digitales y mediáticas.

Beene y Greer (2021) ofrecen una visión general de los problemas que plantean las teorías conspirativas contemporáneas que circulan en Internet. En relación al contexto citado, las autoras ofrecen un cambio epistemológico para la alfabetización informativa, de la heurística a la mentalidad y los comportamientos, basándose en disciplinas externas a la biblioteconomía. En el artículo se pone en consideración el papel que desempeñan las emociones en la promoción y difusión del conspiracionismo, y la necesaria formación para que los bibliotecarios mejoren su comprensión del pensamiento conspirativo y de las herramientas para contrarrestarlo.

La ya citada Martínez-Cardama junto con Algora-Cancho (2019) recurren al cuestionario, como herramienta principal de investigación, para analizar el papel que tienen las bibliotecas universitarias para concienciar sobre las noticias falsas y su problemática, en el marco bibliotecario español. Los resultados muestran el protagonismo de las bibliotecas como agentes infomediarios.

Martzoukou (2021) se centra en el argumento de que el impacto de la COVID-19 dentro de la Educación Superior y de las bibliotecas académicas ha supuesto para los bibliotecarios tener que asumir la misión de abordar el acceso y la conectividad a los recursos, el diseño para la educación en línea y el fomento del desarrollo de la alfabetización digital del estudiantado. Los bibliotecarios se muestran, por tanto, como un socio estratégico de la Educación Superior para luchar contra el desorden informativo.

Perry (2018) realiza un ensayo en el que argumenta que los bibliotecarios deben proporcionar instrucción a los usuarios en la fase de evaluación (escepticismo crítico), debido al conflicto de intereses generado por los mensajes sesgados que difunden ciertos sectores o industrias. El autor realiza un llamamiento a los bibliotecarios para que sean más conscientes de la influencia de los poderes económicos y políticos en los medios y que traten de ayudar a los usuarios a tomar las decisiones que mejor satisfagan sus necesidades de información.

Rose-Wiles (2018) reflexiona sobre las dificultades de persuadir al estudiantado para que persistan en el uso de los recursos que proporcionan

las bibliotecas para obtener información filtrada y el uso del método empírico, generalizado de Bernard Lonergan, como marco para el pensamiento crítico y la alfabetización informativa, que deriva en el escepticismo sobre las fuentes de información.

Bangani (2021) en este estudio emplea métodos de investigación cualitativos para establecer la contribución de las bibliotecas académicas a la lucha contra las noticias falsas en Sudáfrica. En el país africano, los bibliotecarios se apoyaron en programas de capacitación, el suministro de información de calidad a los usuarios, el empleado *LibGuides* y sitios web como plataformas para luchar contra las noticias falsas. No obstante, como indica el autor, se trata de un estudio preliminar que está limitado por el hecho de que no se recogieron datos empíricos de los implicados en la lucha contra las noticias falsas.

Sullivan (2019a, 2019b), en dos artículos complementarios, examina la respuesta de la biblioteconomía y la ciencia de la información a los problemas de las noticias falsas y la desinformación desde las elecciones presidenciales en Estados Unidos de 2016, hasta finales de 2018. La respuesta de los profesionales ha sido reafirmarse en los valores fundamentales de la biblioteconomía y en la defensa de los servicios tradicionales de las bibliotecas como medio para combatir la desinformación. El problema, según el autor, es que estas soluciones se ofrecen en ausencia de una plena comprensión del verdadero peligro de la desinformación: la manipulación de la conducta a la que están sometidos los consumidores de contenidos mediáticos.

Young, Boyd, Yefimova, Wedlake, Coward y Hapel (2021) proponen, en este trabajo, una agenda de investigación para las bibliotecas sean lugares más eficaces para combatir la desinformación. Esta agenda se basa en el análisis de las entrevistas y los debates surgidos en el marco de los talleres del personal de las bibliotecas públicas del Estado de Washington (Estados Unidos). El análisis de los resultados revela tres áreas en las que los académicos pueden apoyar a las bibliotecas: el diseño de una programación efectiva; el desarrollo de herramientas que ayuden a los bibliotecarios a mantenerse al día sobre los fenómenos desinformativos, y las intervenciones en los contextos políticos y económicos que obstaculizan la libertad de los bibliotecarios para abordar temas

controvertidos. Observamos que la propuesta de los autores de este trabajo puede aplicarse, o servir de referencia, en otros sectores.

4.4. Medios de comunicación y verificadores

¿En qué medida y de qué manera los verificadores de información polacos proporcionan educación como parte de sus actividades? Esta es la pregunta central del estudio realizado por Kus y Barczyszyn-Madziarz (2020). La respuesta es que muy pocas entidades de verificación, principalmente las relacionadas con grupos de la sociedad civil, desarrollan actividades educomunicativas como eje prioritario de su plan de acción.

Shapovalova (2020) muestra la labor educativa que realizan los medios de comunicación como forma de contrarrestar las noticias falsas, y ofrece recomendaciones para los medios mejoren su propuesta educativa. El autor sugiere que los medios deben hablar más a los lectores/espectadores/oyentes sobre la necesidad de comprobar la información y dar consejos sobre cómo hacerlo. También, se propone que las entidades mediáticas deben crear sus propios proyectos de verificación.

4.5. Formación

La educación cívica y la formación educomunicativa son aspectos fundamentales para aumentar la resiliencia de la ciudadanía frente al fenómeno desinformativo. Esta tesis la comparten, prácticamente, todos los investigadores citados en este estudio e incluso los que han quedado fuera de la muestra. En este apartado, no obstante, se referencias estudios específicos sobre educación contra el desorden informativo.

Hameleers (2022) muestra los resultados de un experimento realizado en Estados Unidos y en los Países Bajos en los que se expuso a un grupo de personas a información errónea anti inmigratoria basaba en pruebas y en hechos. Los principales resultados indican que la combinación de intervenciones de alfabetización mediática y comprobadores de hechos es la solución más eficaz para reducir las consecuencias negativas de la desinformación.

Por otra parte, Elmwood (2020) pone de relevancia la necesidad de aplicar el modelo periodístico contra la desinformación en lugar recurrir a

la dualidad cognitiva que plantea de la lista de verificación. Se recomienda que el alumnado aplique las seis partículas interrogativas: qué, quién, dónde, cuándo, por qué y cómo para evaluar las fuentes dudosas que circulan en Internet. También se sugiere que el estudiantado considere tanto el contexto informativo como el uso potencial de una fuente como algo central para su evaluación.

Syam y Nurrahmi (2020) el presupuesto que inspira este trabajo es que las intervenciones de alfabetización mediática ayudan a los usuarios indonesios a ser más resistente a las noticias falsas. Los resultados, extraídos de un planteamiento metodológico mixto (encuesta-grupo de discusión), mostraron que, aunque casi todos los estudiantes demostraron buenas habilidades digitales para el uso de plataformas de medios sociales y en la comprensión de la información que recibían, no confiaban en su capacidad para distinguir entre noticias falsas y reales. También, que algunos estudiantes comparten deliberadamente publicaciones controvertidas en las redes sociales sin ninguna razón o para complacerse a sí mismos. Estos resultados ponen de relevancia la necesidad de implementar programas de alfabetización mediática que hagan hincapié en la identificación de las noticias falsas y las consecuencias de su distribución.

Kahne y Bowyer (2017) investigaron sobre los juicios de los jóvenes acerca de la exactitud de la verdad subjetiva vinculadas a cuestiones públicas controvertidas. Las evaluaciones de los jóvenes dependían de la alineación con la posición política previa de cada uno y, en menor medida, dependía de que el post incluyera una afirmación inexacta. Para considerar las formas en que los educadores podrían mejorar los juicios de exactitud, los autores analizaron la influencia del conocimiento político y la exposición a la educación en medios de comunicación. Respecto a esta variable, se comprobó que los conocimientos políticos no mejoraban la valoración de la exactitud, pero sí la formación en medios de comunicación.

La preocupación por el impacto social real y potencial de las noticias falsas llevaron a Notley y Dezuanni (2019) a realizar una encuesta sobre las prácticas y experiencias informativas de los jóvenes australianos. El análisis revela que, aunque las redes sociales son una de las fuentes de

noticias preferidas por los jóvenes, estos no se sienten seguros a la hora de detectar noticias falsas en Internet y muchos de ellos rara vez o nunca comprueban la fuente. De las conclusiones del trabajo derivan cuestiones sobre la necesidad de educar en materia de medios de comunicación, sobre la implementación de marcos pedagógicos que contemplen la realidad mediática actual, tanto en las escuelas como en los hogares.

Xiao, Su y Lee (2021) examinaron variables demográficas, de personalidad y el uso de las redes sociales, en relación con la alfabetización mediática, y las percepciones y acciones de los usuarios sobre temas controvertidos. El estudio demostró que el aumento de la alfabetización en plataformas digitales puede ayudar a reducir las percepciones erróneas, inducidas por la desinformación, en el entorno de los nuevos medios de comunicación.

Por otra parte, Igbinovia, Okuonghae y Adebayo (2021) examinaron, mediante encuesta, el efecto de la Competencia en Alfabetización Informacional en la reducción de la propagación de noticias falsas entre los estudiantes de grado de Biblioteconomía y Ciencias de la Información en Nigeria. Los resultados del estudio evidenciaron que los estudiantes de ciencias de la información y la comunicación demostraron mayor grado de competencia en alfabetización informacional respecto a estudiantes de otras facultades. Estas competencias educativas les sitúan en una posición ventajosa para la identificación de las noticias falsas y reducir su difusión.

Suminas y Jastramskis (2020) exploraron cómo los jóvenes de Lituania evalúan la fiabilidad de las noticias. Para concretar este objetivo, se seleccionaron dos grupos de estudiantes: jóvenes que habían participado en un curso básico de alfabetización mediática e informacional, y jóvenes cuyo aprendizaje estaba mínimamente relacionado con esta disciplina. El estudio se llevó a cabo mediante una encuesta y un dispositivo de seguimiento ocular que permitió a los investigadores registrar y analizar el comportamiento real de los lectores e identificar la distribución de la atención (concentración de la vista y el tiempo dedicado a determinados elementos de las noticias). Los resultados de la investigación muestran una clara diferencia en favor del grupo alfabetizado,

confirmando de esta forma la importancia de la educación en materia de medios de comunicación.

Tsvetkova (2017) realiza un estudio fundamentado en la necesidad de promover la lectura lenta y la alfabetización mediática en el contexto desinformativo y la sociedad de la posverdad. La sugerencia del autor es pasar a una redefinición estratificada de la alfabetización mediática. La idea que propone está basada en el desarrollo de un programa educomunicativo de nicho, es decir, para cada categoría de persona (en términos de edad, formación, etc.), que no exceda de su potencial.

4.6. Proyectos y actividades

Las iniciativas y proyectos educomunicativos aplicados se muestran como una solución exitosa para contrarrestar los problemas sociales generados por la manipulación y los contenidos maliciosos.

Katsaounidou, Vrysis, Kotsakis, Dimoulas y Veglis (2019) presentan el diseño y el desarrollo de una aplicación web educativa para la detección de contenidos falsos, siguiendo la metodología aplicada por los verificadores. Los resultados del trabajo evidencian que el juego puede concienciar, enseñar sobre las herramientas de autentificación y destacar la importancia de los patrones que incluyen pruebas sobre la autenticidad de los contenidos mediáticos. De esta forma, queda demostrada que los juegos educativos, la gamificación, pueden ser un vehículo capacitado para empoderar a la ciudadanía contra la desinformación.

Mertoglu y Genc (2020) presentan el desarrollo de un sistema automatizado para la detección de noticas falsas, para comprobar la credibilidad de las noticias digitales proporcionados por las bibliotecas turcas. El modelo desarrollado puede integrarse en los sistemas digitales de las bibliotecas para etiquetar los contenidos informativos servidos como potencialmente falsos siempre que sea necesario, evitando la difusión incontrolada de falsedades a través de estas instituciones. Además, una de las ventajas de esta aplicación es que puede modificarse para cualquier otro idioma si se dispone de material etiquetado.

Yakub, Knight, Kitto y Fray (2020) presentan los primeros resultados del desarrollo de una herramienta de alfabetización mediática

evaluativa, para capacitar en el pensamiento estratégico a los consumidores de contenidos informativos. Esta herramienta, llamada *Fallasigns*, se basa en la hipótesis de que los temas de las noticias pueden contener errores. Se cree que el uso de esta herramienta puede proporcionar al consumidor resistencia frente a los contenidos maliciosos difundidos por los medios de comunicación, y proporcionarle un enfoque sistemático en el ejercicio de evaluación de la información.

Hanz y Kingsland (2020) realizan un estudio de caso en el que examinan los talleres ofrecidos por dos bibliotecarios vinculados a la *McGill University*, una importante institución de investigación de Montreal (Canadá). Las autoras describen los talleres en detalle y facilitan la adaptación de este modelo a otras entidades interesadas. Se descubrió que los estudiantes de Secundaria resultaron ser los más hábiles para reconocer las noticias falsas. Sin embargo, la literatura académica sugiere que la mera exposición de los adolescentes a los medios digitales no es suficiente para que los miembros de la Generación Z desarrollen habilidades digitales y evolucionen el pensamiento crítico.

Flores Michel, González Trevino y Gutiérrez Leyton (2019) presentan una práctica de innovación docente sobre alfabetización mediática con estudiantes de la asignatura Metodología de la Investigación, impartida en la Facultad de Comunicación de Monterrey (México). El estudiantado analizó la forma en que se muestran las mujeres y los hombres en la portada de un periódico impreso local. El objetivo era trabajar la búsqueda de fuentes fiables y hechos verificables y el pensamiento crítico, respecto a una realidad subjetiva, sesgada y deformada que presentaba el medio.

4.7. Miscelánea

Morejón-Llamas (2020) en esta investigación analiza la coherencia entre las campañas visuales institucionales que alertan y alfabetizan sobre las *fake news* durante el Covid-19 y las recomendaciones de organismos nacionales e internacionales como la Comisión Europea, la UNESCO y la OMS. Los resultados de este trabajo arrojan una deficiencia en la cantidad de iniciativas, una falta de perspectiva en el enfoque, una limitación al público infantil y adolescente, además de a los adultos en el rol

de padres, y una difusión insuficiente en sus perfiles de Twitter. El trabajo invita a una revisión y cohesión de las estrategias comunicativas institucionales como mecanismos de alfabetización mediática, al mismo tiempo que apuesta por la coordinación con medios, periodistas, educadores e instituciones gubernamentales para mejorar su efectividad.

El objetivo del trabajo de Trninic (2021) es determinar la forma de uso y evaluación de la información sobre la pandemia COVID-19 en Bosnia y Herzegovina, en el contexto de cinco conceptos básicos de la alfabetización mediática acuñados por Thoman y Jolls (2004). Para alcanzarlos el objetivo citado el autor recurre a la encuesta como herramienta metodológica para extracción de la información. Los resultados muestran que la mayoría de los encuestados consultaron páginas web para buscar información, que se sintieron confundidos por la gran cantidad de informaciones que reciben, que a menudo no comprueban las fuentes y que no fueron capaces de reconocer ningún contenido malicioso. Estos resultados ponen de relevancia la importancia de la alfabetización mediática, sobre todo en contextos de crisis sanitaria.

Gu y Feng (s. f.) realizan un estudio transversal, con estudiantes universitarios chinos, para examinar la relación entre el compromiso público con la ciencia y la alfabetización informativa científica durante la pandemia de COVID-19. Las sinergias positivas resultado de la relación que se establece entre el compromiso público con la ciencia y la alfabetización informativa científica indica la necesaria implementación de un modelo de comunicación específico para restablecer la confianza del público en la ciencia. Al mismo tiempo, se evidencia la necesaria incorporación de la educación científica informal para facilitar la alfabetización informativa individual.

Smeyukha, Shapovalova y Armash (2021) realizan un trabajo de investigación en el marco del conflicto informativo ruso-ucraniano, en la península de Crimea. Los autores realizan una encuesta a la población de esta zona para conocer la percepción de la población sobre la información y el consumo de medios. Los resultados de la encuesta muestran que Internet es la principal fuente de información para los habitantes de Crimea, pero no recuerdan qué sitios de noticias leen. Al mismo tiempo, los encuestados critican las noticias y la política de los medios de

comunicación, pero sobrestiman la capacidad que tienen de detectar información falsa en Internet (debido al exceso de confianza en sí mismo). El artículo ofrece sugerencias sobre las formas de enseñar la alfabetización mediática a los residentes adultos de Crimea.

Tselykh (2021) considera que el aumento constante de la propaganda antirrusa en los trabajos académicos, de los principales expertos en medios de comunicación ucranianos, y en los libros de texto sobre educación en medios de comunicación, destinados a las escuelas y las universidades, influyen negativamente en la percepción que tiene la ciudanía ucraniana sobre Rusia, su política y su cultura. Para Tselykh los textos académicos se basan en teorías occidentales, y casi no hay referencias a los resultados de las investigaciones y las experiencias prácticas rusas.

Rosenthal (2020) analiza el papel de la alfabetización mediática y la alfabetización científica en relación con los beneficios y los inconvenientes que proporcionan los vídeos científicos en Internet. Los inconvenientes están relacionados con la comunicación que se produce en las cámaras de eco y la difusión de información errónea. Para el autor la alfabetización mediática y la científica ayudan a los individuos a cribar y dar sentido a los vídeos científicos en Internet, al tiempo que aprenden nueva información y evitan la sobrecarga de información.

5. CONCLUSIONES

Todos los artículos consultados para este trabajo, y los consultados, pero no incluidos, coinciden que la alfabetización mediática debe constituirse como el pilar fundamental para prevenir y contener las consecuencias de la desinformación. No obstante, la alfabetización mediática por sí misma y en solitario no resuelve la complejidad de un fenómeno vivo y atroz, que muta, permanentemente, en entes tecnológicos cada vez más sofisticados. La alfabetización mediática, en todo caso, es un elemento, dentro de un enfoque holístico y multinivel.

Se destaca a la Escuela como el espacio ideal para la formación en alfabetización mediática. Sin embargo, en general, los centros educativos no tienen capacidad para impartir esta disciplina. De acuerdo con los autores de los trabajos examinados, urge que los responsables de la política

educativa se comprometan y hagan efectiva la inclusión en los planes de estudios de la educación mediática.

Asimismo, se tiene que dotar a los centros de docentes con perfil educomunicador. El profesorado de los centros educativos admite carencias de conocimiento sobre medios de comunicación. Consideramos que esta situación se resuelve incluyendo en los planes de estudios del máster para el profesorado la asignatura de alfabetización mediática. O bien, que la labor docente o la formación para los docentes sea asumida por periodistas y comunicadores con conocimiento en educación. Los docentes de los centros educativos denuncian que la sobresaturación de tareas les impide adaptar contenidos o incluir novedades. Las asociaciones y los colegios de periodistas están tratando de colaborar con los docentes realizando formaciones en colegios e institutos o creando material didáctico contra la desinformación.

Los numerosos proyectos y acciones educomunicativas reseñados en este trabajo, confirman la responsabilidad que han adquirido las bibliotecas en la educación mediática e informacional, y también como entes infomediarias. No obstante, a pesar de que las bibliotecas se confirman como lugares estratégicos para la contener los efectos del desorden informativo. Sin embargo, los bibliotecarios no son especialista en medios de comunicación, por lo que se encuentran en una situación similar a la de los docentes.

En este caso, las corporaciones mediáticas y los verificadores se postulan como ejes principales contra la desinformación. Las entidades mediáticas conocen la morfología, los métodos y el comportamiento de las noticias falsas y los contenidos maliciosos, hasta el punto de que estas organizaciones pueden producir contenidos falsos por error o deliberadamente.

Los trabajos incluidos en el apartado de formación, coincide que se deben dejar de realizar ejercicios asociados a las listas de verificación. En este caso, se sugiere recurrir al modelo aprendido en las escuelas de Periodismo e incidir en la fase de evaluación a través de las partículas interrogativas características de la práctica periodística. Asimismo, los resultados de los trabajos indican que las intervenciones combinadas de

alfabetización mediática y la verificación de los hechos se muestra como la solución más eficaz para hacer frente al fenómeno desinformativo.

En esta revisión numerosas investigaciones demuestran que la ciudadanía alfabetizada en medios se muestra más resiliente y menos vulnerable al desorden informativo. Asimismo, para aumentar la eficacia de las actuaciones educomunicativas, se sugiere que en los proyectos se contemplen el abordaje alfabetizaciones mediática, informacional, audiovisual, digital, informativa, de datos y cívica; que estos contenidos sean adaptados a las necesidades y características de las personas beneficiarias, teniendo en cuenta su madurez intelectual y comunicativa.

En este trabajo, se citan proyectos y actividades que son referentes de buenas prácticas. Se trata de iniciativas originales e inspiradoras como la alfabetización mediática para la enseñanza de una segunda lengua o las gamificaciones para la verificación de contenidos y el desarrollo del pensamiento crítico.

Quizás no es posible erradicar el fenómeno desinformativo, sin embargo, los resultados de los trabajos citados en este artículo invitan a pensar que nos encontramos en la dirección correcta. La lucha contra la desinformación se debe afrontar con una de las armas más poderosas que tiene la humanidad: la educación.

6. AGRADECIMIENTOS/APOYOS

Este trabajo ha sido financiado por el Departamento de Periodismo de la Universidad de Málaga.

7. REFERENCIAS

Antunes, M. L., Lopes, C. & Sanches, T. (2021). How is fake news combated through information literacy? Challenges and training strategies in higher education. BID-Textos Universitaris de Biblioteconomia i Documentacio, 46. https://doi.org/10.1344/BiD2020.46.14

Bangani, S. (2021). The fake news wave: Academic libraries' battle against misinformation during COVID-19. Journal of Academic Librarianship, 47(5). https://doi.org/10.1016/j.acalib.2021.102390

Beene, S. & Greer, K. (2021). A call to action for librarians: Countering conspiracy theories in the age of QAnon. Journal of Academic Librarianship, 47(1). https://doi.org/10.1016/j.acalib.2020.102292

Buckingham, D. (2019) Teaching media in a 'post-truth' age: fake news, media bias and the challenge for media/digital literacy education. Culture and Education, 31(2), 213-231. 10.1080/11356405.2019.1603814

Caridad-Sebastián, M., Morales-García, A. M., Martínez-Cardama, S. & García-López, F. (2018). Infomediation and post-truth: The role of libraries. Profesional de la Información, 27(4), 891-898. https://doi.org/10.3145/epi.2018.jul.17

Cebrián-Robles, D. (2019). Identification of false news about science and technology by pre-service elementary science teachers. PIXEL-BIT-Revista de Medios y Educación, 55, 23-36. https://doi.org/10.12795/pixelbit.2019.i55.02

Corser, K., Dezuanni, M. & Notley, T. (s. f.). How news media literacy is taught in Australian classrooms. Australian Educational Researcher. https://doi.org/10.1007/s13384-021-00457-5

De Paor, S. & Heravi, B. (2020). Information literacy and fake news: How the field of librarianship can help combat the epidemic of fake news. Journal of Academic Librarianship, 46(5). https://doi.org/10.1016/j.acalib.2020.102218

Derkach, L. M. (2017). Integration of means of media education in teaching the ukrainian language (for professional direction) to future teachers. Information Technologies and Learning Tools, 59(3), 62-75. https://doi.org/10.33407/itlt.v59i3.1675

Elmwood, V. (2020). The Journalistic Approach: Evaluating Web Sources in an Age of Mass Disinformation. Communications in Information Literacy, 14(2), 269-286. https://doi.org/10.15760/comminfolit.2020.14.2.6

Flores Michel, J., González Trevino, M. E. & Gutiérrez Leyton, A. E. (2019). Challenging stereotypes with media and information literacy in Mexico. Medijske Studije-Media Studies, 10(19), 68-82. https://doi.org/10.20901/ms.10.19.4

Frau-Meigs, D. (2019). Information Disorders: Risks and Opportunities for Digital Media and Information Literacy? Medijske Studije-Media Studies, 10(19), 10-28. 10.20901/ms.10.19.1

Gu, C. & Feng, Y. (s. f.). Influence of Public Engagement with Science on Scientific Information Literacy During the COVID-19 Pandemic Empirical Evidence from College Students in China. Science & Education. https://doi.org/10.1007/s11191-021-00261-8

Hameleers, M. (2022). Separating truth from lies: comparing the effects of news media literacy interventions and fact-checkers in response to political misinformation in the US and Netherlands. Information Communication & Society, 25(1), 110-126. https://doi.org/10.1080/1369118X.2020.1764603

Hanz, K. & Kingsland, E. S. (2020). Fake or for real? A fake news workshop. Reference Services Review, 48(1), 91-112. https://doi.org/10.1108/RSR-09-2019-0064

Hoettecke, D. & Allchin, D. (2020). Reconceptualizing nature-of-science education in the age of social media. Science Education, 104(4), 641-666. https://doi.org/10.1002/sce.21575

Igbinovia, M. O., Okuonghae, O. & Adebayo, J. O. (2021). Information literacy competence in curtailing fake news about the COVID-19 pandemic among undergraduates in Nigeria. Reference Services Review, 49(1), 3-18. https://doi.org/10.1108/RSR-06-2020-0037

Kahne, J. & Bowyer, B. (2017). Educating for Democracy in a Partisan Age: Confronting the Challenges of Motivated Reasoning and Misinformation. American Educational Research Journal, 54(1), 3-34. https://doi.org/10.3102/0002831216679817

Katsaounidou, A., Vrysis, L., Kotsakis, R., Dimoulas, C. & Veglis, A. (2019). MAthE the Game: A Serious Game for Education and Training in News Verification. Education Sciences, 9(2). https://doi.org/10.3390/educsci9020155

Kus, M. & Barczyszyn-Madziarz, P. (2020). Fact-checking initiatives as promoters of media and information literacy: The case of Poland. Central European Journal of Communication, 13(2), 249-265. https://doi.org/10.19195/1899-5101.13.2(26).6

López-Borrull, A., Vives-Gracia, J. & Badell, J. I. (2018). Fake news, threat or opportunity for information professionals? Profesional de la Información, 27(6), 1346-1356. https://doi.org/10.3145/epi.2018.nov.17

López-Flamarique, M. & Planillo Artola, S. (2021). Secondary school students and fake news: results from a didactic intervention. Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa-Relatec, 20(1), 39-56. https://doi.org/10.17398/1695-288X.20.1.39

Martínez-Cardama, S. & Algora-Cancho, L. (2019). Fighting disinformation from academic libraries. Profesional de la Información, 28(4). https://doi.org/10.3145/epi.2019.jul.12

Martzoukou, K. (2021). Academic libraries in COVID-19: a renewed mission for digital literacy. Library Management, 42(4-5), 266-276. https://doi.org/10.1108/LM-09-2020-0131

Mertoglu, U. & Genc, B. (2020). Automated Fake News Detection in the Age of Digital Libraries. Information Technology and Libraries, 39(4). https://doi.org/10.6017/ital.v39i4.12483

Morejón-Llamas, N. (2020). Disinformation and media literacy from the institutions: the decalogues against fake news. Revista Internacional de Relaciones Públicas, 10(20), 111-134. https://doi.org/10.5783/RIRP-20-2020-07-111-134

Nagumo, E., Teles, L. F. & Silva, L. de A. (2022). Education and misinformation: media literacy, science and dialogue. ETD Educacao Tematica Digital, 24(1), 220-237. https://doi.org/10.20396/etd.v24i1.8665292

Notley, T. & Dezuanni, M. (2019). Advancing children's news media literacy: learning from the practices and experiences of young Australians. Media Culture & Society, 41(5), 689-707. https://doi.org/10.1177/0163443718813470

Perry, H. P. (2018). Understanding Financial Conflict of Interest: Implications for Information Literacy Instruction. Communications in Information Literacy, 12(2), 215-225. https://doi.org/10.15760/comminfolit.2018.12.2.10

Revez, J. & Corujo, L. (2021). Librarians against fake news: A systematic literature review of library practices (Jan. 2018 - Sept. 2020). Journal of Academic Librarianship, 47(2). https://doi.org/10.1016/j.acalib.2020.102304

Rose-Wiles, L. (2018). Reflections on Fake News, Librarians, and Undergraduate Research. Reference & User Services Quarterly, 57(3), 200-204. https://doi.org/10.5860/rusq.57.3.6606

Rosenthal, S. (2020). Media Literacy, Scientific Literacy, and Science Videos on the Internet. Frontiers in Communication, 5. https://doi.org/10.3389/fcomm.2020.581585

Shapovalova, E. (2020). Improving Media Education as a Way to Combat Fake News. Media Education-Mediaobrazovanie, 4, 730-735. https://doi.org/10.13187/me.2020.4.730

Smeyukha, V., Shapovalova, E. & Armash, V. (2021). Media Consumption and Media Literacy of Residents of the Republic of Crimea in the Context of Information Confrontation. Media Education-Mediaobrazovanie, 3, 544-552. https://doi.org/10.13187/me.2021.3.544

Sullivan, M. C. (2019a). Libraries and Fake News: What's the Problem? What's the Plan? Communications in Information Literacy, 13(1), 91-113. https://doi.org/10.15760/comminfolit.2019.13.1.7

Sullivan, M. C. (2019b). Why librarians can't fight fake news. Journal of Librarianship and Information Science, 51(4), 1146-1156. https://doi.org/10.1177/0961000618764258

Suminas, A. & Jastramskis, D. (2020). The importance of media literacy education: How Lithuanian students evaluate online news content credibility. Central European Journal of Communication, 13(2), 230-248. https://doi.org/10.19195/1899-5101.13.2(26).5

Syam, H. M. & Nurrahmi, F. (2020). "I Don't Know If It Is Fake or Real News" How Little Indonesian University Students Understand Social Media Literacy. Jurnal Komunikasi-Malaysian Journal of Communication, 36(2), 92-105. https://doi.org/10.17576/JKMJC-2020-3602-06

Teba Fernández, E. (2021). Educating the homo digitalis: the role of education and DigComEdu to palliate the effects of algorithms, fake news, polarization, and lack of critical thinking. Vivat Academia, 154. https://doi.org/10.15178/va.2021.154.e1378

Thoman, E. & Jolls, T. (2004). Media Literacy - A National Priority for a Changing World. American Behavioral Scientist, 48(1), 18-29. 10.1177/0002764204267246

Trninic, D. (2021). Manner of usage and evaluation of information on the COVID-19 pandemic by citizens of Bosnia and Herzegovina within the context of five core concepts of media literacy. Medijske Studije-Media Studies, 12(23), 57-77. https://doi.org/10.20901/ms.12.23.4

Tselykh, M. (2021). Issues of Modern Media Culture and Media Literacy Education in the Context of Anti-Russian Propaganda: Interpretations of Leading Ukrainian Scientists' Works. Media Education-Mediaobrazovanie, 3, 571-581. 10.13187/me.2021.3.571

Tsvetkova, M. I. (2017). The Speed Reading is in Disrepute: Advantages of Slow Reading for the Information Equilibrium. European Journal of Contemporary Education, 6(3), 593-603. https://doi.org/10.13187/ejced.2017.3.593

Valverde-Berrocoso, J., González-Fernández, A. & Acevedo-Borrega, J. (2022). Disinformation and multiliteracy: A systematic review of the literature. Comunicar, 30(70), 97-110. https://doi.org/10.3916/C70-2022-08

Xiao, X., Su, Y. & Lee, D. K. L. (2021). Who Consumes New Media Content More Wisely? Examining Personality Factors, SNS Use, and New Media Literacy in the Era of Misinformation. Social Media + Society, 7(1). https://doi.org/10.1177/2056305121990635

Yakub, G., Knight, S., Kitto, K. & Fray, P. (2020). The absence of a media literacy toolbox: working towards an evaluation tool. Communication Research and Practice, 6(3), 259-276. https://doi.org/10.1080/22041451.2020.1802844

Young, J. C., Boyd, B., Yefimova, K., Wedlake, S., Coward, C. & Hapel, R. (2021). The role of libraries in misinformation programming: A research agenda. Journal of Librarianship and Information Science, 53(4), 539-550. https://doi.org/10.1177/0961000620966650

BLOQUE IV

INNOVACIÓN DOCENTE PARA EL CONOCIMIENTO DE LA REALIDAD INTERNACIONAL

SEMINARIO DE TEMAS ACTUALES DE LAS RELACIONES INTERNACIONALES COMO MÉTODO DE APRENDIZAJE ACTIVO

WALDIMEIRY CORREA DA SILVA[13]
Universidad de Sevilla

1. CONSIDERACIONES INICIALES SOBRE EL USO DEL SEMINARIO EN EL AULA DE RELACIONES INTERNACIONALES

Un desafío frecuente para el profesorado de la asignatura de Relaciones Internacionales (RR. II) es el de trasmitir el contenido teórico y fundamentos principales de las RR. II a partir de la praxis de la política internacional. Es decir, por un lado, desarrollar el denso contenido teórico exigido en los programas docentes que servirán de lentes para el análisis de la realidad internacional. Por otro lado, aplicar la teoría a la agenda internacional. En este contexto, entra la explicación de cómo están estructurados el sistema y la sociedad internacional. La estructura, procesos y actores involucrados pueden parecer demasiado teóricos. De ahí, la necesidad de unir la explicación teórica a ejemplos prácticos de la política internacional; y de este modo, acercar al análisis de la política internacional a partir de sus elementos fundacionales. Al mismo tiempo, atraer al alumnado para que no sólo comprendan como están estructuradas las Relaciones Internacionales, sino que también actúen, analicen y contribuyan como agentes de cambio.

En el primer cuatrimestre del curso académico 2021-2022, la autora llevó a cabo dos experimentos distintos en la asignatura de Relaciones Internacionales, impartida a estudiantes del primer curso de los grados de Comunicación Audiovisual, Periodismo y doble grado de la Facultad

[13] Esta publicación se enmarca en el proyecto del programa de Captación al Talento Investigador, "EMERGIA" de la Junta de Andalucía.

de Comunicación de la Universidad de Sevilla. Por un lado, se desarrolló la actividad de simulación para aproximar el alumnado a los enfoques teóricos de las relaciones internacionales, la conformación de la sociedad internacional, contexto de las negociaciones internacionales, al proceso de toma de decisión de los principales actores internacionales, el funcionamiento de organismos internacionales y la inserción de temas en la agenda internacional. La segunda parte de la asignatura se ha dedicado a explicar los elementos básicos del Sistema Internacional, sus actores, estructura y procesos. Y, a partir de ahí, explicar "cómo se mueve el mundo", la inserción de temas en la agenda internacional y los intereses que están por detrás de todo ello.

Ante este escenario, el uso del aprendizaje activo posibilita el uso de recursos como: simulaciones, juego de roles, cinema y textos alternativos para posibilitar una conexión más directa del contenido teórico y la realidad más cercana al alumnado (Susskind & Corburn 1999; Starkey & Blake, 2001). Un ejemplo muy extendido en todo el mundo son las simulaciones que fueron incorporadas al aula desde aproximadamente un siglo cuando la Universidad de Harvard realizo una simulación sobre la Sociedad de las Naciones (Muldoon, 1995; Correa da Silva et al., 2018). El éxito de estas simulaciones como modo de aprendizaje activo depende en gran parte de la organización y planificación previa del/la docente. En este contexto, el alumnado se ve beneficiado por simulaciones que le proveerán herramientas prácticas que servirán para desarrollar habilidades dentro y fuera de la academia (Correa da Silva y Tomé, 2021). Otro ejemplo, sería el uso del seminario para introducción de los temas principales de la agenda internacional. Este estudio se dedicará a explicar este modelo, aunque la asignatura haya realizado las dos prácticas.

A estos efectos, se optó por el uso del seminario como método de aprendizaje activo que acercase al alumnado a esta realidad internacional. De este modo, se ha viabilizado una conexión más directa del contenido teórico y la realidad más cercana al alumnado (Susskind & Corburn 1999; Starkey & Blake, 2001, Correa da Silva y Tomé, 2021). El objetivo fue el de acercar el alumnado a los temas de agenda internacional y de esta forma explicar porque determinados temas son noticias

frecuentes en los diferentes medios de comunicación. Al desenmarañar sus orígenes, los intereses y actores que están por detrás de cada uno de los temas, se hace más viable comprender cómo la realidad internacional afecta nuestro cotidiano.

A partir de lo expuesta este trabajo está estructurada en cinco apartados: Esta breve introducción que contextualiza el ámbito de aplicación de esta actividad de innovación docente realiza una descripción de los grupos y objetivos de la actividad. En segundo lugar, se describe la innovación docente en marco de la enseñanza de Relaciones Internacionales y su aplicabilidad. A partir de ahí, se indica cómo el Seminario fue utilizado como "semillero de ideas" para el debate de los temas claves de las RR. II contemporáneas. El cuarto apartado explica la metodología didáctica utilizada y competencias trabajadas. Para finalizar serán presentadas los resultados obtenidos y las reflexiones finales de uso de esta técnica de innovación documento.

El resultado más evidente ha sido el de favorecer el aprendizaje autónomo del alumnado, ya que este fue responsable por delimitar el tema, realizar una pregunta de investigación, definir el formato que sería realizado su propuesta, ampliar las fuentes de referencia con búsqueda de información, reflexionar y realizar un pensamiento crítico sobre su tema, tomar decisiones, estimular el debate con sus compañeros/as y, responder a las preguntas realizadas por las docentes.

Como conclusiones preliminares consideramos que la aproximación de los temas actuales de la agenda internacional, sin duda, aporta una experiencia diferenciada para el alumnado y desarrolla competencias, capacidades y habilidades que extrapolan los modelos clásicos de enseñanza de RR. II, y están centrados en la participación del alumnado como protagonista en los procesos de enseñanza.

2. LA UTILIZACIÓN DEL SEMINARIO COMO "SEMILLERO DE IDEAS" PARA EL DEBATE DE LOS TEMAS CLAVES DE LAS RR. II

El seminario se utiliza como una técnica basada en el trabajo individual o en grupo y que proporciona intercambio oral de información, utilizada

para trabajar y profundizar desde el debate y análisis colectivo en un tema predeterminado. Se trata de una estrategia participativa y facilitadora del aprendizaje activo (Goñi, 2005), en la cual el alumnado no recibe la información ya elaborada como convencionalmente, y sí debe buscar por sus propios medios, teniendo en cuenta la pauta docente establecida, la información en un clima de recíproca colaboración. Puede ser desarrollado a través de diferentes modalidades (Exley y Dennick, 2007) y, deben, cumplir tres principios: reflexión, participación activa y trabajo en equipo.

Esta estrategia cumple una función específica en el proceso de formación de estudiantes, la de autonomía y responsabilidad de gestionar tanto el contenido como la forma de comunicación que propiciará al debate colectivo. Se considera como un "semillero de ideas", que debe ser fruto de un proceso de investigación del alumnado, que incita a preguntas y al debate colectivo mediado por el o la docente. Se trata por tanto de un método dialogal que enseña a aprender de forma autónoma, crítica, benevolente e igualitaria.

Sus objetivos son introducir métodos de trabajo que envuelvan principios pedagógicos relevante y que estimulen la enseñanza universitaria centrada en el aprendizaje. Por ello, puede ser utilizado con diferentes objetivos que buscan formar en las competencias de: la investigación, análisis crítico y reflexión, capacidad de síntesis, la participación del alumnado y trabajo en equipo que facilita al estudiantado a familiarizar con conceptos y temas propios de las relaciones internacionales y conéctalos a la comunicación. En este sentido, por un lado, el alumnado investiga, compara, analiza, saca conclusiones, conoce sus debilidades y descubre los caminos propios para alcanzar el objetivo pretendido con la tarea. Por otro lado, la docente, tutela el trabajo y logra sus fines por medio de enseñanza-aprendizaje dialogal.

Sus características principales son la intervención y la participación del alumnado. Otro punto interesante en el proceso de evaluación continua es que el seminario proporciona un contacto más cercano entre la docente y el alumnado, ya que trabajan conjuntamente para la solución de las tareas y metas establecidas. En esta dirección se valora positivamente la utilización del seminario que ha permitido construir el conocimiento

a partir de un aprendizaje colaborativo entre la docente y discentes. En este sentido, el alumnado, a partir de las directrices ofrecidas por la docente ha desarrollado diferentes mecanismos para la construcción de su conocimiento y desarrollo de las conexiones significativas entre la teoría y la práctica, en el cual el alumnado es sujeto activo en la construcción del conocimiento (Eison 2010).

El seminario aplicado al estudio de las RR. II. presenta colaboración al uso del aprendizaje activo en aula en tres sentidos: 1º. Desde la respuesta cognitiva a los estímulos durante el aprendizaje. Ya que el envolvimiento directo del alumnado impacta directamente en la comprensión del contenido aprendido; 2º. La aplicación de los contenidos teóricos a una situación concreta[14] permite una interacción proactiva del alumnado en que los mismos son estimulados a presentar soluciones innovadoras a desafíos internacionales concretos o hipotéticos; 3º. Genera una la mejora de la retención del conocimiento[15], al salir del modelo tradicional de enseñanza, y mejorar el desarrollo de la autonomía en la formación a partir de la búsqueda autónoma del conocimiento, a partir de las directrices recibidas por los docentes.

Lo que se plantea es un modelo didáctico de interactuación en el que alumnado y docente trabajan en la construcción de los escenarios (internacionales, regionales, nacionales y locales) de debate, articulación y toma decisión, donde la creatividad colectiva es el producto final del aprendizaje, rompiendo con la dinámica de transferencia de conocimiento típica de clases basadas en métodos tradicionales de enseñanza centrado en el/la docente (Hertel & Millis, 2002).

Para alcanzar estos objetivos, se parte de una programación y planeamiento previo de la asignatura. Esta ha sido estructura para que el alumnado vaya trabajando y alcanzando diferentes competencias y contenidos al largo del curso. Para ello, se une métodos tradicionales de

[14] La docente puso a disposición del alumnado un listado de temas de actualidad internacional para que el alumnado, en grupos eligiera el tema y el enfoque a su seminario. En el apartado 3 se explicará cómo fue desarrollado.

[15] Todo ello, teniendo en cuenta que "Los diferentes estudios tienden a destacar que los/las estudiantes se involucran más en la dinámica de la clase cuando "hace cosas y piensan sobre lo que está haciendo" y no se limitan "solamente escuchar". (Bonwell and Eison, 1991, p.iii).

enseñanza y el aprendizaje activo. La propuesta de seminario, como parte del sistema de evaluación continua tenía un peso de 40% para la calificación final. Al mismo tiempo, ha sido programada para evaluar las siguientes competencias: pensamiento sistémico, comunicación oral y escrita, resolución de problemas, capacidad crítica y autocrítica, trabajo en equipo, habilidades para trabajar en un contexto internacional, para aplicar la teoría a la práctica, de investigación, para trabajar de forma autónoma y para el manejo de las TIC's. Dada la complejidad del contenido teórico de la asignatura de RR.II, la docente eligió que seminario fuera realizado en grupos de tres personas, para estimular el trabajo en equipo, coordinación, investigación y sistematización de la información encontrada.

2.1. Competencias trabajadas a partir del seminario de temas de las Relaciones Internacionales

De modo a alcanzar los objetivos propuestos los seminarios partieron de las siguientes etapas:

- Definición de los objetivos de aprendizaje: contenidos, competencias y metodología para el aprendizaje.
- Planeamiento, seguimiento y ejecución de la actividad: Pautas establecidas con la exigencia de entrega de actas para seguimiento de la actividad.
- Evaluación de la actividad: Discusión sobre los resultados y reflexión sobre las cuestiones que emergieron de la actividad con el objetivo de consolidar el aprendizaje.

Las competencias trabajadas fueron:

- Que el alumnado sepa aplicar sus conocimientos a su trabajo o vocación de forma profesional. Para ello, se considera la adquisición de habilidades y conocimientos específicos para desarrollarse en el entorno tecnológico y permita informar a la ciudadanía a través de diversos suportes.
- Que alumnado tenga capacidad de reunir e interpretar datos relevantes para emitir juicios que incluyan una reflexión sobre

temas relevantes de las RR.II . Búsqueda, selección, contrastación y procesamiento de la información para exposición.

- Trasmitir información periodística en el lenguaje propio de cada uno de los medios de comunicación. Selección del tipo de contenido utilizado como suporte de presentación (textual, vídeo o sonido).
- Exponer de forma ordenada los resultados del proceso de investigación.
- Autonomía.
- Demonstrar un conocimiento adecuado de las Relaciones Internacionales contemporáneas.
- Gestionar el tiempo de forma adecuada.
- Demostrar espíritu crítico y autocrítico.
- Valorar la diversidad y la interculturalidad como fundamento del trabajo en equipo.

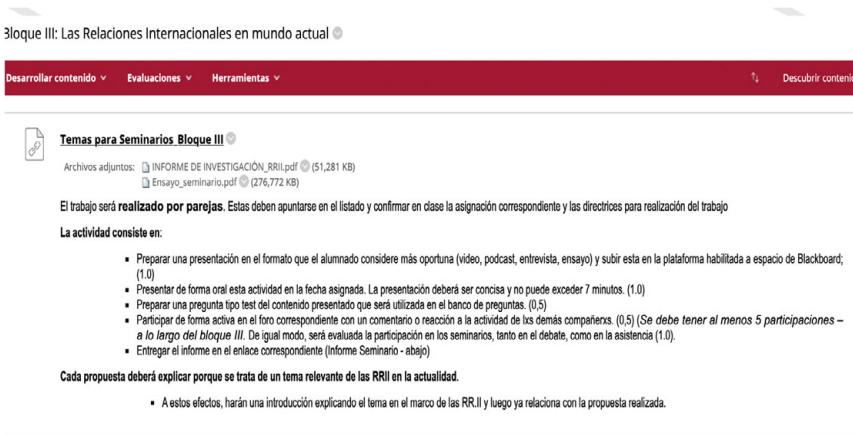
3. METODOLOGÍA DIDÁCTICA UTILIZADA

La estrategia de aprendizaje del seminario permite al alumnado salir de sus zonas de confort. A partir de las orientaciones previas de la docente, definen su propuesta de trabajo. Este ejercicio proporciona tanto autonomía como responsabilidad por el trabajo por parte del alumnado. Como afianza Starkey y Blake, este tipo de actividad "tienen en común su esfuerzo por recrear aspectos importantes del sistema internacional, desde las herramientas y palancas disponibles para los actores estatales y no estatales en el sistema, hasta las numerosas conexiones entre las cuestiones de interés en el ámbito internacional." (Starkey & Blake, 2001, p. 539)

La primera fase se ha desarrollado con la preparación de los materiales informativos de referencia básica[16], creación de los grupos, estabelecimiento de los canales de comunicación (en este punto el uso intensivo de las TIC se hizo muy importante como facilitador de las comunicaciones y de las creaciones colectivas por parte del alumnado) y la elaboración de los documentos previos.

En el primer día de clase, se presenta el contenido a ser trabajado[17], la metodología y sistema de evaluación. En el caso específico del seminario, como anteriormente indicado se propuso que fuera realizada en grupo. A estos fines, la actividad ha sido adaptada a los diferentes grupos de clase. Por tratarse de grupos extensos los mismos fueron divididos en 36 grupos de 2 o 3 personas. Para el desarrollo del seminario se adoptó una planificación previa cuyo objetivo fue el identificar elementos claves para la actividad. En esta línea, lo primero fue establecer el objetivo de la actividad y las competencias que se pretendía alcanzar, como se puede observar en la figura abajo:

***FIGURA 1**: Indicaciones para la realización del Seminario*


Bloque III: Las Relaciones Internacionales en mundo actual

Desarrollar contenido | Evaluaciones | Herramientas | Descubrir contenido

Temas para Seminarios_Bloque III

Archivos adjuntos: INFORME DE INVESTIGACIÓN_RRII.pdf (51,281 KB)
Ensayo_seminario.pdf (276,772 KB)

El trabajo será **realizado por parejas**. Estas deben apuntarse en el listado y confirmar en clase la asignación correspondiente y las directrices para realización del trabajo

La actividad consiste en:

- Preparar una presentación en el formato que el alumnado considere más oportuna (video, podcast, entrevista, ensayo) y subir esta en la plataforma habilitada a espacio de Blackboard; (1.0)
- Presentar de forma oral esta actividad en la fecha asignada. La presentación deberá ser concisa y no puede exceder 7 minutos. (1.0)
- Preparar una pregunta tipo test del contenido presentado que será utilizada en el banco de preguntas. (0,5)
- Participar de forma activa en el foro correspondiente con un comentario o reacción a la actividad de lxs demás compañerxs. (0,5) (*Se debe tener al menos 5 participaciones – a lo largo del bloque III*. De igual modo, será evaluada la participación en los seminarios, tanto en el debate, como en la asistencia (1.0).
- Entregar el informe en el enlace correspondiente (Informe Seminario - abajo)

Cada propuesta deberá explicar porque se trata de un tema relevante de las RRII en la actualidad.

- A estos efectos, harán una introducción explicando el tema en el marco de las RR.II y luego ya relaciona con la propuesta realizada.

Fuente: Captura de pantalla de la plataforma de enseñanza de la US

[16] Todo el material docente necesario para la orientación, realización de la actividad y tutorización fueron puestos a disposición del alumnado en una carpeta específica de la actividad junto a la plataforma virtual de la Universidad de Sevilla.

[17] Además de la Guía Docente ha sido puesto a la disposición del alumnado un cronograma detallado de la asignatura con el contenido y actividades previstas para el curso (Syllabus), con indicaciones de fechas y otras orientaciones didácticas.

En segundo lugar, fueron definidos los contenidos que serían objeto de investigación con base en la propuesta de la guía docente, estableciendo una conexión entre los temas ya trabajados en las unidades previas y la puesta en prácticas con estos "temas de la agenda global" (Tabla 1). Para ello, los temas elegidos eran amplios y flexibles para que el alumnado abordase desde su visión situada del grupo. Es decir, se permitía realizar una presentación general del tema en ámbito internacional y explicar el desafío para la agenda internacional, o bien acercarse localmente el tema. Esto dejaba gran margen al debate posterior a las presentaciones. Para noción general del tema fueran puestas a disposición del alumnado referencias básicas en el apartado correspondiente a los contenidos en la plataforma virtual de la US.

***TABLA 1**: Temas de las Agenda Global para el Seminario*

Temas	Contenidos
Derechos Humanos en un mundo convulso	Niños Soldados
	Violencia contra las Mujeres
	Diversidad Sexual -LGTBIQ+
	Memoria Histórica
	Democracia y Derechos
	Pueblos Indígenas
La Salud Global en la Sociedad Internacional contemporánea	Geopolítica de la Pandemia - Covid-19
	Multilateralismo y Salud
	Salud: Las diez principales causas de muerte en el mundo y sus efectos en la sociedad española.
	Las vacunas contra el COVID y los retos sociales
	Los efectos de la Pandemia del Covid a la Salud Mental
	Los Efectos de la Pandemia a la Salud Mental de los jóvenes – contexto español y andaluz.
Cambio Climático y retos medioambientales para una sociedad sostenible	Los principales desafíos climáticos y sus causas
	Los principales efectos del Cambio Climático
	Los principales retos y propuestas sobre los desafíos medioambientales
	Impacto del Cambio Climático para España
	Desplazamiento forzado causado por el Cambio Climático
	Transición Energética y su reto en España
Migraciones Contemporáneas en la "Aldea Global"	El desafío de las migraciones contemporáneas
	La situación global de los refugiados

	Tráfico de Personas
	Trata de Personas
	El desafío de la Migración en España/Andalucía
	La importancia de las Migraciones
Seguridad Global	La Seguridad Colectiva en ámbito de las NN.UU
	Seguridad Humana
	Terrorismo Global
	Nuevas amenazas a la Seguridad
	Periodismo de guerra
	Armas de destrucción masiva
ODS	¿En qué consiste el reto del "hambre cero"?
	¿Por qué y para qué se defiende la Igualdad de Género?
	Trabajo Decente y Crecimiento Económico
	Paz, Justicia, instituciones sólidas
	Vida submarina y los océanos
	Ciudades y comunidades sostenibles

Fuente: elaboración propia

En tercer lugar, se establecieron los procedimientos que deberían ser seguidos realización de la actividad, formato abierto, forma, contenido, orden de presentación y tiempo establecido para cada presentación oral (Figura 1) y también la entrega de un informe de evaluación escrito por el grupo para orientar el trabajo de investigación y los resultados de este de dos páginas máximo[18] (Tabla 2).

[18] Las informaciones completas del modelo del informe, su contendido y formato de entrega fueron puestos a disposición del alumnado junto a la plataforma digital. Asimismo, tenían un enlace específico para descargar el modelo y subir su informe ara evaluación.

***TABLA 2**: Informe de evaluación que debería ser entregado por los grupos*

Introducción	¿Cuál es el problema? ¿Cómo se insiere en el marco de las RR.II contemporáneas? Delimitación del tema a tu objetivo del trabajo
Objetivo	Dentro del tema asignado ¿Qué pretende realizar? ¿Cuál es el objetivo general? ¿Objetivos específicos?
Metodología	¿Cómo fue resuelto el problema? ¿Cómo fueron trabajados los objetivos? ¿Cómo fue estructurado tu trabajo? ¿Cuáles fueron las fuentes utilizadas?
Resultados	¿Qué es lo que se encontró? ¿Qué más te ha llamado la atención?
Discusión	¿Qué significan los resultados? ¿Cómo tu trabajo contribuye a tu formación en RR. II?
Recomendaciones y conclusiones	¿Qué debería hacerse para sensibilizar y prevenir sobre el tema investigado?)
Referencias bibliográficas	

Fuente: elaboración propia

Unido al anterior, fue delimitado el rol que se esperaba del alumnado y que la docente actuaría como tutora y moderadora del seminario. Por último, la docente subió a la plataforma virtual los criterios establecidos para la evaluación y calificación para el seminario (rúbrica).

4. RESULTADOS OBTENIDOS

Se considera que ha sido muy positivo puesto que favoreció el aprendizaje autónomo del alumnado: responsable por delimitar el tema, realizar una pregunta de investigación, definir el formato que sería realizado, ampliar las fuentes de referencia con búsqueda de información, reflexionar y realizar un pensamiento crítico, tomar decisiones, estimular el debate con sus compañeros/as.

En este sentido, fueron presentadas diferentes propuestas: entrevistas, videos informativos, podcast, pieza de periodismo de investigación, encuestas, presentaciones con power point o prezi utilizando las fuentes trabajadas. De las cuales se ha podido observar que el seminario había permitido trabajar diferentes competencias, de las cuales se subraya:

análisis crítico, confrontación, comunicación oral, audiovisual y escrita, etc.

Para cada uno de los temas he creado un enlace junto al Paddlet[19], de esta manera los trabajos fueron subidos por parte del alumnado con acceso abierto para visualización y comentario de los demás. Como resultado, en cada presentación se la logrado una gran interacción entre el alumnado, pues se ha generado una media de 15-20 comentarios por cada presentación. En su mayoría comentarios positivos y constructivos, como se puede ver en los enlaces.

De acuerdo con una encuesta presentada al alumnado esta actividad formativa fue percibida por el alumnado como muy amena, flexible, que favoreció la relación interpersonal y les permitió profundizar conocimientos en el tema seleccionado. Desde el punto de vista docente, los objetivos fueron alcanzados y el resultado se ha reflejado en que la gran mayoría de los grupos han aprobado con notable la actividad y estaban satisfechos con su calificación.

5. CONCLUSIONES

Como se puesto de manifiesto, llevar a cabo una actividad de aprendizaje activo que aporta conocimientos teóricos juntamente con una vivencia práctica es un reto tanto para el alumnado cuanto para los docentes. De hecho, involucra la necesidad de acercamiento entre el alumnado para la construcción conjunta de la información - lo que, por su vez, demanda tutorías individualizadas -, fomenta debates de ideas y la capacidad de desarrollo de trabajos en equipo. Estos puntos pudieron ser verificados en las propuestas presentadas durante los seminarios, guardando sus particularidades.

Se puede valorar la experiencia de los seminarios como algo exitoso tanto en términos de utilización de las bases teóricas cuanto, en las

[19] DDHH: https://padlet.com/MeiryCorrea/u5os4ue07gau6mt1; Salud global: https://padlet.com/MeiryCorrea/1f0u9ib8a4n7xmfp; El cambio climático: https://padlet.com/MeiryCorrea/tkfnd912pnoadxig; Migraciones Internacionales: https://padlet.com/Waldimeiry/u8wh00v9ukcwhyyw; ODS: https://padlet.com/Waldimeiry/s49r49resbwseg94; Seguridad Global: https://padlet.com/Waldimeiry/zsb9zkpu912o9rd1.

habilidades de autonomía, trabajo en equipo, investigación, selección, sistematización y presentación de los resultados de la investigación, manejo de diferentes formatos de contenidos, análisis crítico y capacidad de trasmisión de la información (aspectos fundamentales para de su área profesional) con una mirada hacia a problemas concretos. El alumnado ha desarrollado exitosamente las competencias planeadas en el escenario de los seminarios. Asimismo, vale la pena destacar los beneficios y limitaciones de este uso del aprendizaje activo en relaciones internacionales.

Con relación a los beneficios, podemos destacar al menos cinco: 1) participación entusiasta. La gran mayoría del alumnado manifestaba interés fuera y dentro del aula—con el envío constante de preguntas por email, o solicitando tutorías extras, realizando investigaciones desde una actitud proactiva, etc.; 2) En el día de su presentación, el alumnado debería atender al protocolo y procedimientos establecidos. Esto les ha permitido emular la vivencia desde el formalismo que el acto exigía. Lo que ha sido valorado de forma muy positiva e interesante para su futuro profesional. 3) Durante la realización del seminario la participación del alumnado ha sido muy activa, tanto con os comentarios a los trabajos presentados (paddet[20]); como también, con preguntas que conducían a buenos debates en clase.; 4) Desde la perspectiva docente, preocupación por hablar en público fue un desafío para gran parte del alumnado, pero que la gran mayoría ha superado y sentíase motivado para seguir; y 5) las relaciones personales entre el alumnado y la docente se fortaleció debido a la continua interacción fuera del aula, durante horas de tutorías designadas a la preparación del seminario.

Sobre las limitaciones se destaca las tres más visibles, de cara a la superación de estas limitaciones se propone para el futuro: 1). El grupo de la asignatura era muy extenso más de 90 estudiantes. Con ello, se ha limitado el tiempo de exposición oral y consecuentemente, el tiempo dedicado al debate y comentarios; 2). Para dedicar el tiempo requerido a una buena planeación y ejecución del seminario, se recomienda que implemente este tipo de innovación docente no tenga grupos tan grandes

[20] Véase nota 7.

y se atribuya créditos por la innovación docente, para que así pueda dedicar más tiempo a las tutorías y preparaciones individuales y de grupo, indicar fuentes y hacer seguimiento más cercano de cada grupo de alumno; 3). Para un desarrollo óptimo de la asignatura, se observa también que falta una poco más de bagaje académica al alumnado, pues esta es una asignatura que suele estar en tercero o cuarto, y, en actual planificación está en primer, lo dificulta profundizar tanto en el contenido como en la formato.

En definitiva, se puede concluir que la aproximación a los temas transcendentales de la agenda internacional, sin duda, aporta una experiencia diferenciada para el alumnado y desarrolla competencias, capacidades y habilidades que extrapolan los modelos clásicos de enseñanza de relaciones internacionales. Sin embargo, aunque dichos mecanismos de aprendizaje que apuntan para una pedagogía activa, desde la participación del alumnado como protagonista en los procesos de enseñanza, demanden un esfuerzo más allá que lo "normal" para el profesorado, los resultados son muy positivos, ya que el alumnado desarrolla competencias que también van más allá del cotidiano de las aulas tradicionales.

Ante el expuesto, el seminario innova con el aprendizaje activo que engloba técnicas de: aprendizaje basado en problemas; aprendizaje colaborativo; aprendizaje vivencial, que ha posibilitado una mejora continua de la praxis educativa. En estas, se perciben un incremento del algunas habilidades entrenadas y simuladas por el alumnado: sentimiento de equipo, desarrollo de ideas estructuradas, argumentación coherente, tomada de decisiones en ambientes de presión. Los retos superados les hacen sentir partícipe del proceso de aprendizaje, además de más efectivo y atractivo.

6. AGRADECIMIENTOS/APOYOS

Contrato de Investigación de Captación del Talento Investigador "EMERGIA". Junta de Andalucía. Consejería de Trasformación, Innovación y Universidades. (2021-2015)

7. REFERENCIAS

Bonwell, C. C., & Eison, J. A. (1991). Active learning: Creating excitement in the classroom (ASHE–ERIC Higher Education Rep. No. 1). George Washington University, School of Education and Human Development.

Brown, S. W. & King, F. B. (2000). Constructivist Pedagogy and How We Learn: Educational Psychology Meets International Studies. International Studies Perspectives 1(3): 245 – 254.

Correa da Silva W. y Tomé Alonso, B. (2021). La docencia reflexiva de las RRII a través del cine: de la ficción a las bases teóricas. Buzón-García, O; Romero-García, C.; Verdú Vázquez, A (Coord). Innovaciones metodológicas con TIC en educación. N.º 3 Colección Conocimiento Contemporáneo. Dykinson, Madrid, 2021, pp. 282-304.

Exley, K. y Dennick, R. (2007). Enseñanza en pequeños grupos en educación superior. Tutorías, seminarios y otros agrupamientos. Narcea, Madrid.

Fernández, A. "Metodologías activas para la formación de competencias". Educatio siglo XXI, Papers 24, 35-56 (2006).

Goñi, J.Mª. “El espacio europeo de Educación Superior, un reto para la universidad: competencias, tareas y evaluación, los ejes del currículo universitario”, Octaedro, Barcelona, 2005.

Hertel, J. P. & Millis, B. J. (2002). Using Simulations to Promote Learning in Higher Education: An Introduction. Sterling, VA: Stylus.

Muldoon, J. (1995). The Model United Nations Revisited. Simulation & Gaming, 26(1), 27-35. http://dx.doi.org/10.1177/1046878195261003.

Susskind, L. E. & Corburn, J. (1999). Using Simulations to Teach Negotiation: Pedagogical Theory and Practice. Working Paper 99–1. Program on Negotiation at Harvard Law School. Disponible en: http://web.mit.edu/publicdisputes/teach/index.html

Starkey, B. A., & Blake, E. L. (2001). Simulation in international relations education. Simulation and Gaming, 32(4), 537–551. https://doi.org/10.1177/104687810103200409.

PROYECTO DE INNOVACIÓN DOCENTE: ¿CÓMO ACERCAR LA REALIDAD SOCIAL A LAS AULAS? ANÁLISIS DE LA GUERRA RUSIA-UCRANIA

ALBA ADÁ-LAMEIRAS
Universidad Rey Juan Carlos

1. INTRODUCCIÓN

Dentro de la asignatura "Gestión del Conocimiento: Información e Inteligencia Prospectiva", el alumnado de 1º de Criminología de la Universidad Rey Juan Carlos de Madrid (URJC), durante el curso académico 2021-2022, ha participado en un proyecto de innovación docente analizando la situación del conflicto Rusia-Ucrania escribiendo un libro de divulgación científica. La innovación docente trata de crear conciencia crítica en los alumnos y alumnas, de incorporar elementos prácticos a sus asignaturas como futuros profesionales y, también, de acercar la realidad social a las aulas. Incorporar al alumnado con estas prácticas docentes

> "integra la principal característica de la sociedad del conocimiento: ser constructores y usuarios de la misma" (Fidalgo, 2016, p. 90).
>
> Ayudar a la comprensión social, más allá de simples contenidos teóricos, centrándose en entender los problemas sociales es una de las responsabilidades más importantes de la educación superior (Gómez Chipana, 2020).

Para este proyecto se ha analizado la situación entre Ucrania y Rusia en un libro con siete capítulos en los que se presentan los antecedentes del conflicto, los datos actuales y qué se debe hacer en caso de ser una persona refugiada en España. Los temas como la equidad de género -que se trabaja en este proyecto- o los Derechos Humanos -tema central de este libro- son dos de los temas que más interesa a estudiantes universitarios (González-Andrío, 2020). Según Gómez Chipana (2020), la

Universidad, como educación superior, tiene la responsabilidad de formar con principios comprometidos con la ética y los Derechos Humanos. Algo clave en este proyecto.

Con el objetivo de desarrollar una práctica innovadora en la materia y teniendo en cuenta la realidad impuesta por la situación de la Guerra en Ucrania, se consideró interesante la realización de este libro que presenta un tema de actualidad que afecta a millones de personas. De esta manera, se ha podido llevar a la práctica la teoría vista en la asignatura involucrando al alumnado de Criminología con un aprendizaje activo.

Los datos son muy altos. En todo el mundo, más de 89,3 millones de personas se han visto obligadas a huir de sus hogares, entre ellas, 52,2 millones de desplazamientos internos -dentro del mismo país- y 27,1 millones de personas refugiadas -obligadas a salir de su país- (UNHCR, 2022). En concreto, en Ucrania se ha declarado el nivel 3 de emergencia, el más alto de ACNUR -Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Refugiados, organización para personas refugiadas que forma parte de la ONU (Organización de las Naciones Unidas)-, el cual se activa en situaciones de especial gravedad (ACNUR, 2022). Los datos de Ucrania: 5,6 millones de personas refugiadas y 7,1 millones de personas desplazadas dentro de Ucrania presentan una situación inusual (ACNUR, 2022). Se trata de la migración más grande en Europa desde la II Guerra Mundial. Los países que mayor número de personas refugiadas, procedentes de Ucrania, han acogido son: Polonia, Rusia, Hungría, Rumanía, Eslovaquia, Moldavia y Bielorrusia (Statista, 2022). España ha concedido el permiso de residencia y trabajo a 124.000, siendo el cuarto país europeo en número de concesiones de protección temporal para personas provenientes de Ucrania (Ministerio de Inclusión, Seguridad Social y Migraciones, 2022).

1.1. Explicación del proyecto de innovación educativa

Una de las primeras acciones que se llevaron a cabo fue determinar cuál era la diferencia entre personas migrantes y personas refugiadas. Una persona refugiada es aquella cuyo Gobierno no protege ni atiende sus necesidades básicas, que huye en busca de seguridad personal y que requiere de la asistencia internacional (Shacknove, 2017). Según la

Convención de 1951, el principio básico para las personas refugiadas es la 'no devolución', no pueden ser expulsadas en situaciones en las que su libertad o su vida corran peligro (ACNUR, 1954). Aquí también se destaca el derecho al asilo, en el artículo 14 de la Declaración de los Derechos Humanos, donde se especifica que una persona tiene derecho a protección fuera de su país (ONU, 1948).

Por su parte, las personas migrantes son aquellas que abandonan su país, sin importar las causas, aunque mayoritariamente son económicas, durante un periodo igual o superior a un año (Rienzo y Vargas-Silva, 2012). Por tanto, en este proyecto trabajamos y analizamos la situación de personas refugiadas.

1.1.1. Ucrania

Se contextualiza la situación de Ucrania, la cual tenía, antes de la invasión de Rusia, más de 43 millones de habitantes -41 millones sin contar la población de Crimea-, siendo Kiev, su capital, la ciudad con más habitantes -también, una de las ciudades más habitadas de Europa- (Ministerio de Asuntos Exteriores, Unión Europea y Cooperación, 2021a). Además, Ucrania es el segundo país, en extensión, más grande de Europa.

Su política exterior se centra en un acercamiento a Europa y alejamiento de Rusia. Este ha sido uno de los grandes detonantes del conflicto bélico surgido el 24 de febrero de 2022 (Ministerio de Asuntos Exteriores, Unión Europea y Cooperación, 2021a).

Ucrania es el principal importador, a nivel mundial, de algunas materias primas como las semillas, aceite de girasol y harinas, lo que ha tenido un fuerte impacto en la sociedad mundial (Feás y Steinberg, 2022)

1.1.2. Rusia

Rusia cuenta con casi 146 millones de personas, siendo el país del mundo con más extensión geográfica, abarcando dos continentes -Europa y Asia-. Su capital, Moscú, es la ciudad más poblada de Rusia con 12 millones de habitantes (Ministerio de Asuntos Exteriores, Unión Europea y Cooperación, 2021b).

1.1.3. Informes utilizados para la contextualización del tema tratado

Existen varios informes sobre migraciones que son referencia ante este tipo de conflictos y con los que se trabajó durante el proyecto. Concretamente, con los datos que publicaron sobre el conflicto Rusia-Ucrania.

- La *Organización Internacional para las Migraciones*, creada en 1951, es la principal organización intergubernamental en el ámbito de las migraciones (OIM, 2022).
- El *Portal de Datos Operativos* se creó en 2011 para permitir a ACNUR intercambiar información y datos que facilitan la coordinación de las emergencias de personas refugiadas (PDO, 2022).
- *Comité Internacional de la Cruz Roja*. En donde se consultan los Convenios de Ginebra de 1949, tratados internacionales con normas para limitar los efectos de la guerra en las personas y en los bienes civiles (CICR, 2022).
- La Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo creada en 1998 (AECID, 2022).
- La *Comisión Española de Ayuda al Refugiado* es una institución que ampara los Derechos Humanos, fomentando el progreso de las personas refugiadas que llegan a España solicitando asilo (CEAR, 2022).
- La *Asociación Comisión Católica Española de Migración* es una organización sin ánimo de lucro, apartidista y aconfesional que trabaja para mejorar las condiciones de vida de las personas vulnerables (ACCEM, 2022).
- El *Ministerio del Interior* es la institución política encargada de proponer y llevar a cabo la política del Gobierno en relación a la seguridad ciudadana y de proteger los derechos fundamentales.
- También se trabajó con los informes de ACNUR

- Se utilizaron las estadísticas sobre el conflicto publicadas por Statista (Statista, 2022).

Asimismo, se hizo una valoración de los artículos publicados en la Declaración de los Derechos Humanos que se han vulnerado durante la invasión de Rusia a Ucrania (UN, 1948).

1.1.4. Aplicación de la perspectiva de género al conflicto

En 2021 en un estudio de ACNUR (2021) reveló que 1 de cada 5 mujeres desplazadas había sufrido violencia sexual. En este tipo de conflictos, los grupos criminales de trata de personas o redes de explotación sexual son los que sacan provecho. Les ofrecen alojamiento, transporte o trabajo para engañarlas. Organizaciones como UNICEF y ACNUR han puesto en marcha planes para prevenir y frenar los peligros mencionados anteriormente, entre los que cabe mencionar la instalación de "puntos azules" en numerosas ciudades (UNICEF, 2022). También se han creado refugios con el objetivo de rehabilitar física y psicológicamente a mujeres refugiadas que han huido traumatizadas, sin saber dónde ir y sin saber hablar otro idioma.

En España, el teléfono 016, que presta ayuda a las víctimas de violencia de género, presta sus servicios en ucraniano para las mujeres que lleguen a España y que quieren denunciar cualquier tipo de violencia machista, así como, explotación sexual o ser víctimas de trata (Ministerio de Igualdad, 2022).

Estos grupos se aprovechan de la vulnerabilidad de estas mujeres y menores, convenciéndolas, de manera casi inminente, de acompañarlos, ante la desesperación que sienten en esos momentos. Esta Guerra ha provocado constantes violaciones y abusos sexuales, aumentando los riesgos a los que se exponen las mujeres al huir del conflicto (Amnistía Internacional, 2022).

1.1.5. La realidad del conflicto, análisis con casos reales

Salir de Ucrania, o de cualquier otro lugar del mundo en medio de una Guerra no es fácil. La guerra conlleva consecuencias a nivel psicológico muy dramáticas para las poblaciones, pues los sobrevivientes de la

guerra pierden a sus familias y amigos, tienen que dejar atrás su vida y empezar desde cero en otro lugar (Briñez Lozano, 2021). De hecho, las consecuencias psicológicas y sociales no solo son causadas por el propio combate de guerra, sino también por la violencia, el secuestro y los abusos sexuales que se llevan a cabo en estos conflictos (Cudris-Torres y Barrios-Nuñez, 2018).

Algunos de los trastornos psicológicos más comunes entre las personas que se han visto obligadas a abandonar su país a causa de la guerra son los trastornos del estado de ánimo, el duelo, la depresión, o el trastorno de estrés postraumático, entre otros (Médicos Sin Fronteras, 2013). Según Abraham Kardinier, psicoanalista norteamericano, la neurosis de guerra desencadena en las personas afectadas, por un lado, síntomas psicológicos y somáticos como la hipervigilancia, hipersensibilidad a los cambios de temperatura, al dolor y a los estímulos externos; y, por otro lado, síntomas emocionales (Navarro, 2007).

Por otra parte, la población más joven, como niños, niñas y adolescentes, suelen ser los primeros perjudicados por este tipo de conflictos. Muchas veces, no llegan a comprender la magnitud de lo que ocurre y, sin quererlo, se ven envueltos en una situación que muy probablemente cambie su vida para siempre. Este impacto se refleja en muchas áreas, tanto en educación, salud, bienestar social o incluso en su propio proyecto de vida (Muñoz Hernández, 2018).

2. OBJETIVOS

El objetivo principal de este proyecto de innovación docente no fue solo crear un libro de divulgación científica, sino que el alumnado aprenda, a través de un aprendizaje activo y una experiencia colaborativa, a analizar casos reales para su futuro laboral como profesionales de la Criminología.

Para ello, durante un mes, se estableció una organización de trabajo en grupos. Con el claro objetivo de adentrar a alumnos y alumnas en el mundo laboral, a través del análisis de un caso real que ha provocado grandes cambios a nivel mundial (de migraciones, de crisis de Derechos Humanos y a nivel económico).

3. METODOLOGÍA

La metodología empleada en este proyecto de innovación educativa se basó en la creación de grupos de análisis compuestos por 4-5 personas. Cada uno de ellos se encargó de abordar un tema concreto a través de la investigación, observación y posterior conclusión de la invasión de Rusia a Ucrania. Este proyecto se plasma en un libro compuesto por 7 capítulos redactados por el alumnado de 1º de Criminología de la Universidad Rey Juan Carlos de Madrid, dentro de la asignatura "Gestión del Conocimiento: Información e Inteligencia Prospectiva", en el curso académico 2021/2022.

En el proyecto participaron 59 estudiantes que se encargaron de contextualizar y presentar el tema tratado. Desarrollaron los temas, realizaron entrevistas a personas implicadas, seleccionaron datos e información relevante, así como, desarrollaron habilidades de trabajo en equipo al trabajar con aprendizaje colaborativo -al depender unos apartados de otros- y aprendieron redacción científica, algo clave y fundamental para su futuro laboral como profesionales de la Criminología. Así, crearon su caso y construyeron su escena con la información contrastada con la que se trabajó durante este proyecto que duró un mes.

Por último, añadir que en clase había una alumna ucraniana con familia directa viviendo de cerca este conflicto. A través de ella y de otros voluntarios contactamos con personas que se quedaron en Ucrania y otras que decidieron emigrar. Asimismo, esta alumna también hizo de traductora para poder realizar las entrevistas en el idioma natal de las personas afectadas, algo muy importante para poder conocer mejor cómo se sienten ante esta dura situación.

4. RESULTADOS

La distribución de la información del proyecto de innovación docente se distribuyó en siete capítulos con diferentes sub-apartados. En el capítulo I, titulado "Contextualización de la situación. Emergencia mundial" se hizo especial hincapié en ACNUR, la organización para personas refugiadas que forma parte de la ONU. Además, se profundizó en los siguientes temas:

1. ¿Qué dice ACNUR?
2. Número de personas refugiadas y países de destino
3. Solidaridad europea: la migración más grande desde la II Guerra Mundial
4. Migraciones de otras nacionalidades no-ucranianas
5. Negociaciones: ¿por qué surge este conflicto? y ¿qué piden ambas partes?

En el capítulo II se analizó, en profundidad, la historia de Ucrania. Para poder comprender mejor el por qué de la situación se hace una presentación de Ucrania con sus datos antes de la Guerra: economía, población, ciudades importantes, política, y, por último, se analiza la situación real de Ucrania tras varias semanas de Guerra.

1. Ucrania Pre-Guerra: datos económicos, paro, materias primas
2. Datos de Ucrania: población, extensión, ciudades más importantes
3. Situación política de Ucrania
4. ¿Cuál es la situación real de Ucrania semanas después de comenzar la Guerra?

Por su parte, en el capítulo III se investiga y redacta un capítulo similar al anterior, pero poniendo en contexto la historia de Rusia: su economía, su población, sus ciudades, así como su política.

1. Rusia Pre-Guerra: datos económicos, paro, materias primas
2. Datos de Rusia: población, extensión, ciudades más importantes
3. Situación política de Rusia

En el capítulo IV, bajo el título "Actuaciones en situaciones de Guerra", se analiza no solo la situación actual de Ucrania, sino también qué ha pasado históricamente cuando surge una Guerra. Cuáles han sido las migraciones más importantes, los riesgos a los que se enfrentan las personas migrantes, qué Derechos Humanos se violan durante estos conflictos, y también se redactan unas recomendaciones de qué se puede/debe realizar en las situaciones de emergencia.

1. Informes sobre migraciones más importantes
2. Riesgos más comunes de las migraciones
3. Leyes de Derechos Humanos: ¿qué sucede durante un conflicto de Guerra?
4. Viajar sin documentación: ¿qué hacer ante estas situaciones de emergencia?

La temática del Capítulo V incluye la perspectiva de género "El refuerzo de los estereotipos de género en los conflictos de Guerra". Se pone el foco en la situación de las mujeres, visibilizando su realidad, muchas veces oculta en la historia.

1. Evolución de los riesgos para las mujeres en situaciones de Guerra
2. Realidad de las mujeres ucranianas en la sombra del conflicto: 2014-2022
3. Riesgos de las mujeres ucranianas en Ucrania y en los países de destino
4. Papel de las organizaciones criminales y delitos contra las mujeres
5. Medidas tomadas con perspectiva de género

En el Capítulo VI se tiene en cuenta la situación de las personas refugiadas que provienen de Ucrania en España. El objetivo de este capítulo es convertirse en una guía sobre qué realizar una vez llegados a España y también, qué puede realizar la población española en caso de querer ayudar.

1. Situación actual
2. ¿Qué se puede hacer desde España para ayudar?
3. Documentación necesaria una vez llegados a España
4. Respuesta de España ante situaciones similares

En el último Capítulo VII "Casos reales" se realizan 5 entrevistas a personas que han vivido el conflicto en primera persona. Bien porque estaban en Ucrania cuando se inició la Guerra, o porque tenían familia directa en Ucrania. Para este apartado contamos con la ayuda de una alumna ucraniana que hizo de traductora y puso en contacto a sus

compañeros y compañeras con personas que estaban viviendo el conflicto en primera persona.

1. Caso 1: Mujer que decide quedarse en Ucrania. Al mes del comienzo de la guerra huye a Polonia con su hijo, teniendo que dejar a su marido que no podía salir del país.
2. Caso 2: Jugadora de fútbol sala de la selección ucraniana. Huye de Ucrania y viene a España a jugar.
3. Caso 3: Hombre inglés con novia ucraniana, residentes en Kiev. Deciden salir de Ucrania en el momento que desalojan a la embajada americana.
4. Caso 4: Mujer ucraniana que trabaja en España. Trae a su hermana y su sobrino exiliados.
5. Caso 5: Hombre que reside en España, pero tiene familia en Ucrania.

Por último, se presentan unas pequeñas conclusiones sobre el tema analizado y, finalmente, se realiza el listado de las referencias bibliográficas utilizadas a lo largo del trabajo.

5. DISCUSIÓN

Tras realizar este proyecto de innovación educativa de elaboración de un libro de divulgación, construyendo un caso real a raíz de la Guerra Rusia-Ucrania, el *feedback* fue positivo. El alumnado del Grado de Criminología de la Universidad Rey Juan Carlos registró un nivel de satisfacción muy alto en la última clase al finalizar el proyecto. Su valoración de la actividad fue muy buena aludiendo a un vínculo de aprendizaje más interesante que la clásica clase magistral. Salir del esquema tradicional, indican, ha sido una experiencia enriquecedora, siendo la primera vez que realizaban una actividad similar.

La educación universitaria debe dotar al alumnado, como uno de sus grandes compromisos, de recursos que les ayuden a comprender el mundo y los problemas que surgen en él. Fomentar que el alumnado sea protagonista realizando y desarrollando su propia acción con una clara orientación laboral es necesario dentro de los estudios superiores (González-Lorente y Martínez-Clares, 2020).

Se destacan varias ideas de este proyecto. Ha sido la primera experiencia realizada en esta materia; hacer trabajos como el llevado a cabo investigando, analizando y construyendo su propia escena provoca una mayor implicación del alumnado; poner en relación la materia estudiada con la aplicación práctica en un tema de total actualidad ayuda a la interiorización de conceptos; este tipo de prácticas promueven el análisis crítico de la realidad que es más fácil de conseguir con estas prácticas que únicamente con la clase magistral.

De esta manera, se ayuda al alumnado a conocer una buena estructura de trabajo, y a desarrollar su creatividad, clave para afianzar su seguridad tanto profesional como personal. Se realizan prácticas reales, que deberán llevar a cabo en su futura vida profesional, lo que ayuda a perder el miedo ante la primera experiencia laboral, que afirman que les angustia (Lindozzi y Decuzzi, 2020).

Además, uno de los temas que ha tenido un capítulo específico dentro del libro es la perspectiva de género. Según Medina-Játiva (2018), los estereotipos de género, todavía muy presentes en nuestra sociedad, se terminan naturalizando dentro del entorno escolar, por lo que se debe prestar especial atención a ellos, incluyendo actividades que fomentan la igualdad de género, ayudando a crear un pensamiento no sexista. Añade Ramírez (2017) que el sexismo sigue estando muy presente dentro del alumnado universitario. Por tanto, el libro cuenta con un apartado para visibilizar la realidad y peligros a los que se enfrentan mujeres y niñas.

6. CONCLUSIONES

En definitiva, como profesora de este grupo de alumnas y alumnos de 1º de Criminología de la Universidad Rey Juan Carlos es importante destacar que ha sido una satisfacción personal y profesional desarrollar este proyecto de innovación educativa. El resultado es un trabajo de gran calidad y rigor científico que sirve como ejemplo de éxito de una nueva forma de impartir la docencia que mejora la empleabilidad e incentiva el aprendizaje activo del alumnado una vez entra en la Universidad.

7. AGRADECIMIENTOS/APOYOS

Este capítulo de libro se ha podido llevar a cabo gracias al trabajo, la implicación y el esfuerzo de los siguientes alumnos y alumnas de la asignatura "Gestión del Conocimiento: Información e Inteligencia Prospectiva" de 1º de Criminología de la Universidad Rey Juan Carlos del curso académico 2021/2022: Andrea Acosta González; Adriana Ajenjo San Segundo; Valeria Almendros Alvarado, Nerea Almodovar Alvarado; Rocío Archilla Ruiz; Ayman Belhaja Labrigui; Andrea Bemposta Penas; Andrea Blázquez Sánchez; Víctor Bravo García; Andrea Bueno García; Sergio Cardeña Redondo; Lucía Casaus Sánchez; Lucía Cifuentes Grandi; Ángela Cuenca Santos; Lucía Díaz Guzmán; Paula Fernández Domínguez; Duna Fernández Íñigo; Cristina Fernández Saco; Laura García Gómez; Eva García Kovalenko; Violeta García Palomo; Noelia García Pérez; Sara García Ureña, Alba García Valverde; Irene Garza Barreno; Irene Godoy Antona; Bruno Javier Hernando Murga; Sara Herrero Vallejo; Celia Hurtado Infante, Elsa Lacruz Aranda; Cristina Lázaro Velázquez; Diana María López Gómez; Carlos López Zapico; Nerea Márquez Díaz-Delgado; María Mata García; Ana María Medina Sánchez; Tracy Méndez Murenzi; Andrea Molina Rodríguez; Irati Olaizola Caballero; Rocío Palacios Alcázar; Olga Paniagua Quintana; Elena Pardo Corral; Carlota Parra García-Oliva; Marta Pascual Chico; Paula Pastor Hernández; Eva Pineda Jiménez; Aitana Pizarro Ferrer; Miguel Ángel Pujadas Rubio; Alba Rodríguez López; Andrea Rojas Sacristán; Natalia Romero Sánchez; Eva Rosales Torrejón; Paula Ruíz Alonso; Daniela Ruíz Nieto; Ruth Sáez Cañadillas; Jimena Sánchez Morato; Paula Serrano Tirado; Andrea Villuendas Pertusa; Aleksandra Zima.

8. REFERENCIAS

ACCEM. (2022). Asociación Comisión Católica Española de Migración. https://www.accem.es

ACNUR. (1954). Convención sobre el Estatuto de los Refugiados de 1951. ACNUR. https://www.acnur.org/5b0766944.pdf

ACNUR. (2021). Mujeres refugiadas y desplazadas: cómo sobrevivir a la violencia sexual y de género. ACNUR. https://cutt.ly/hLAwlZr

ACNUR. (2022). Emergencia en Ucrania. La Agencia de la ONU para los Refugiados. ACNUR. https://cutt.ly/hLQWKPe

AECID. (2022). Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo. https://www.aecid.es/ES/

Amnistía Internacional. (2022). Vidas destrozadas. Crímenes contra mujeres en situaciones de conflicto. No más violencia contra las mujeres. https://cutt.ly/cLAwHec

Briñez Lozano, N. J. (2021). Revisión Bibliográfica de las afectaciones psicológicas en niños victimas del conflicto armado en Colombia. Universidad Antonio Nariño. https://cutt.ly/ZLAeoGi

CEAR. (2022). Comisión Española de Ayuda al Refugiado. https://www.cear.es

CICR. (2022). Comité Internacional de la Cruz Roja. https://cutt.ly/7LIje9A

Cudris-Torres, L., y Barrios-Núñez, Á. (2018). Malestar psicológico en víctimas del conflicto armado. CS, (26), 75-90.

Feás, E., y Steinberg, F. (2022). Efectos económicos y geopolíticos de la invasión de Ucrania. Análisis del Real Instituto Elcano (ARI), (35), 1.

Fidalgo, Á. (2016). La innovación docente y los estudiantes. La cuestión universitaria, (7), 84-91.

Fondo de Población de las Naciones Unidas. (2022). Ucrania: El conflicto agrava la vulnerabilidad de las mujeres y las niñas a medida que aumentan las necesidades humanitarias. UNFPA. https://www.unfpa.org/es/ukraine-war

Gómez Chipana, E. (2020). Análisis correlacional de la formación académico-profesional y cultura tributaria de los estudiantes de marketing y dirección de empresas. Revista Universidad y Sociedad, 12(6), 478-483

González-Andrío Jiménez, R., Bernal Bravo, C., y Palomero Ilardia, I. M. (2020). Uso de las redes sociales entre los jóvenes y ciudadanía digital: análisis tras la COVID-19. Revista de investigación en didáctica de las ciencias sociales. https://doi.org/10.17398/2531-0968.07.64

González-Lorente, C., y Martínez-Clares, P. (2020). Hacia un modelo de empleabilidad en educación superior. Diálogos Pedagógicos, 18(35), 47-66. http://dx.doi.org/10.22529/dp.2020.18(35)04

Lindozzi, M. G., y Decuzzi, M. (2020). Autopercepción de empleabilidad y competencias socio emocionales en jóvenes graduados de psicología. Revista Académica Electrónica de la UNR, 23(12),1 http://hdl.handle.net/2133/17649

Médicos sin fronteras (2013). Las heridas menos visibles: Salud mental, violencia y conflicto armado en el sur de Colombia. https://cutt.ly/gLArrYh

Medina Játiva, M. P. T. (2018). Estereotipos sexistas de las y los docentes y la reproducción de modelos androcéntricos en las estudiantes de décimo de básica y tercero de bachillerato del Colegio de América. Master's thesis, Quito: UCE.

Ministerio de Asuntos Exteriores, Unión Europea y Cooperación (2021a). Oficina de información diplomática. Ficha país: Ucrania. https://cutt.ly/9LIfEWe

Ministerio de Asuntos Exteriores, Unión Europea y Cooperación (2021b). Oficina de información diplomática. Ficha país: Rusia. https://cutt.ly/kLIgIdd

Ministerio de Igualdad. (2022). Gobierno de España, Ministerio de Igualdad. https://cutt.ly/cLIxequ

Ministerio de Inclusión, Seguridad Social y Migraciones. (2022). Balance de la crisis de Ucrania. Más de 124.000 refugiados ya tienen protección temporal y 8.100 han encontrado trabajo en tres meses. https://cutt.ly/5LUVXf2

Ministerio del Interior. (2022). Gobierno de España. https://www.interior.gob.es/opencms/es/inicio/

Muñoz Hernández, L. J. (2018). Conflicto armado: una semejanza entre las causas y consecuencias del reclutamiento de menores en el contexto colombiano y africano (Doctoral dissertation, Corporación Universitaria Minuto de Dios).

Navarro, D. (2007). Desarrollo histórico del estudio de las secuelas psíquicas de los traumas. Alcmeon, Revista Argentina de Clínica Neuropsiquiátrica, 14(2), 37-42. https://www.alcmeon.com.ar/14/54/06_Navarro.pdf

OIM. (2022). Organización Internacional para las Migraciones. https://www.iom.int/es

OPD. (2022). Portal de Datos Operativos. https://data.unhcr.org/es/situations

Ramírez, E. M. A. (2017). Análisis de la presencia de sexismo en alumnado universitario. Ensayos: Revista de la Facultad de Educación de Albacete, 32(1), 127-143

Rienzo, C., y Vargas-Silva, C. (2012). Migrants in the UK: An overview. Migration Observatory briefing. Oxford: COMPAS, University of Oxford.

Shacknove, A. E. (2017). Who is a Refugee?. In International Refugee Law (pp. 163-173). Routledge.

Statista. (2022). Número de refugiados de Ucrania que cruzan las fronteras de Europa Central y Oriental tras la invasión rusa de Ucrania del 24 de febrero al 9 de junio de 2022, por país. https://cutt.ly/ALUCZ7W

UN. (1948). La Declaración Universal de los Derechos Humanos. https://www.un.org/es/about-us/universal-declaration-of-human-rights

UNHCR. (2022). Global Trends Report 2021: Forced displacement in 2021. UNHCR. The UN Refugee Agency. https://cutt.ly/4LUCNDl

UNICEF. (2022). Conoce los Puntos Azules que protegen a los niños de Ucrania. https://cutt.ly/tLIlahQ

POLÍTICAS PÚBLICAS O PROGRAMAS DE GOBIERNO, ¿SON UN APORTE A LA INCLUSION EN CHILE?

JOSÉ MANUEL SALUM TOMÉ
Doctor en Educación
Universidad Católica de Temuco

INTRODUCCIÓN

Políticas educativas son aquellas políticas públicas que responden, en alguna medida, a requerimientos sociales en el ámbito sectorial de la educación. La definición de políticas públicas, sin embargo, tiene distintas aproximaciones, evolucionando permanentemente (Lahera, 2008; Espinoza, 2009). Dicha evolución está vinculada a los cambios de nuestro entorno social, cultural, político, económico e institucional. Así, mientras que en el siglo pasado la toma de decisiones era exclusivamente estatal, con su poder de crear, estructurar y modificar el ciclo de las políticas públicas, en la actualidad la participación de diversos actores, la creación de consenso y la legitimidad en los asuntos públicos, se han tornado ineludibles para la gobernanza en cualquier territorio.

Desde este enfoque, conceptualmente se puede decir que las políticas públicas "corresponden a cursos de acción y flujos de información relacionados con un objetivo público definido de forma democrática; los que son desarrollados por el sector público y, frecuentemente, con la participación de la comunidad y el sector privado" (Lahera, 2008 p. 16). Es, de manera general, un conjunto de opciones y decisiones interrelacionaladas que implica el establecimiento de objetivos y la definición de los medios para alcanzarlos, en respuesta a demandas de política[1] (Kraft y Furlong, 2004; Fischer et al. 2007; Espinoza, 2009). A partir de esa perspectiva, las políticas públicas tienen que ver tanto con acciones como con omisiones. Por un lado, involucran un quehacer para lidiar con problemas sobre los cuales se demandan acciones de nivel público

y, por otro, pueden reducirse a decisiones de simplemente "no hacer nada" en relación con algún aspecto o problema social (Kraft y Furlong, 2004; Fischer et al. 2007).

En ese sentido, las políticas públicas son instrumentos de gobernabilidad que dan forma a la política, asignando ganadores y perdedores entre ciudadanos y grupos de interés, lo que suele afectar el ciclo de política, la participación y las demandas futuras (May & Jochim, 2013). Así, y dado que sirven a compromisos tanto sustantivos como políticos, las políticas públicas son, finalmente, un componente clave de la política misma (May & Jochim, 2013).

La política y las políticas públicas son entidades diferentes, pero que se influyen de manera recíproca. Ambas se buscan en la opacidad del sistema político.

Tanto la política como las políticas públicas tienen que ver con el poder social. Pero mientras la política es un concepto amplio, relativo al poder en general, las políticas públicas corresponden a soluciones específicas de cómo manejar los asuntos públicos. El idioma inglés recoge con claridad esta distinción entre politics y policies.

Las políticas públicas son un factor común de la política y de las decisiones del gobierno y de la oposición. Así, la política puede ser analizada como la búsqueda de establecer políticas públicas sobre determinados temas, o de influir en ellas. A su vez, parte fundamental del quehacer del gobierno se refiere al diseño, gestión y evaluación de las políticas públicas.

El objetivo de los políticos -tanto conservadores como radicales, idealistas o motivados por el interés propio- consiste en llegar a establecer políticas públicas de su preferencia, o bloquear aquellas que les resultan inconvenientes. En cualquiera alianza de gobierno, confunden su papel quienes se restringen a las tesis y no buscan su concreción en políticas.

La política en su sentido más amplio tiende a conformar, tanto las propuestas de políticas públicas, como aquellas que se concretan. Quien quiere el gobierno, quiere políticas públicas.

Los gobiernos son instrumentos para la realización de políticas públicas Más que mirar al ordenamiento de las actividades del sector público, como dado por su organización, conviene mirarlo como un instrumento para la realización de las políticas públicas. Así como el logro principal de una empresa privada no es su organigrama, sino sus utilidades, lo importante en el gobierno son sus resultados, más que su estructura.

Por lo ya dicho, las políticas públicas resultan útiles para estudiar diversos aspectos de la política, tales como la discusión de la agenda pública por toda la sociedad, las elecciones entre candidatos y sus programas, las actividades del gobierno, las actividades de la oposición, los esfuerzos analíticos sobre estos temas

1.1. Por lo tanto, que entendemos por una buena política pública

Una política pública de excelencia corresponde a aquellos cursos de acción y flujos de información relacionados con un objetivo político definido en forma democrática; los que son desarrollados por el sector público y, frecuentemente, con la participación de la comunidad y el sector privado. Una política pública de calidad incluirá orientaciones o contenidos, instrumentos o mecanismos, definiciones o modificaciones institucionales, y la previsión de sus resultados.

Lo principal es la idea, el punto de vista, o el objetivo desde el cual plantear o analizar normas o disposiciones. Así es posible considerar a una norma o decisión o a varias (como el "programa" de Estados Unidos). También se ha usado la expresión “espacio de las políticas” para denotar un conjunto de políticas tan interrelacionadas que no se pueden hacer descripciones o enunciados analíticos útiles de ellas sin tener en cuenta los demás elementos del conjunto.

Las políticas públicas de excelencia incluyen el aspecto político como su origen, objetivo, justificación o explicación pública. Si las políticas públicas no son enmarcadas en un amplio proceso de participación, ello puede sesgar a los actores públicos: los especialistas hacia la tecnocracia y los comunicadores o encuestólogos hacia al populismo inmediatista.

Una alternativa a la inclusión de las consideraciones políticas en las políticas públicas es la simple agregación de especialistas sobre algunos

temas, o de soportes comunicacionales - incluyendo el uso de cuñas y de encuestas- a las actividades tradicionales del gobierno.

Desde el punto de vista más instrumental, debe recordarse que las políticas públicas necesariamente representan algún tipo de simplificación de los problemas, característica de la que deriva su carácter operacional. Dicha simplificación puede tener un efecto negativo sobre una comprensión más amplia de los temas o problemas, e incluso puede sesgar la respectiva investigación académica. Más que despolitización de las decisiones gubernamentales lo que habría habido es una politización y degradación de un segmento considerable de las actividades de investigación.

Los temas económicos y sociales son tan dinámicos y relacionados y las actividades del gobierno que los afectan son tan numerosas e interconectadas, que la precisión en la interpretación de los desarrollos o en la predicción de los resultados de cualquier nueva intervención parece dudosa.

En todo caso, es necesario considerar también el peligro de la ideologización de los temas de la agenda pública, o su análisis en contextos no específicos o imposibles de convertir en políticas reales.

El concepto de políticas públicas incluye tanto temas de gobierno como de Estado. Estas últimas son, en realidad, políticas de más de un gobierno, lo que plantea una especificidad política. También es posible considerar como políticas de estado aquellas que involucran al conjunto de los poderes del estado en su diseño o ejecución.

2. DESARROLLO

En el período comprendido desde el año 2004 al 2016, se han observado importantes cambios en las políticas educativas en Chile. Sin embargo, aun cuando se han conseguido importantes logros, en la actualidad la educación sigue siendo el principal desafío que enfrenta el país para convertirse en una sociedad más igualitaria y verdaderamente desarrollada. De esta forma, el presente documento tiene como objetivo entregar una visión panorámica de la educación chilena entre el año 2004 al 2016,

considerando el diseño e implementación de las profundas reformas realizadas durante el segundo gobierno de la presidenta Bachelet, y que se describen brevemente a continuación.

Pese a los esfuerzos, el sistema educativo en Chile presenta altos niveles de segregación y desigualdad que se instalaron a causa de ciertas prácticas como el financiamiento compartido y la selección escolar. La existencia de un copago discrimina a las familias en función de su capacidad económica, y contribuye al aumento de la segregación en el país sin aportar significativamente en calidad (Mizala y Torche, 2012; Bellei, 2013; Elacqua et al., 2013). En consecuencia, las familias no tienen la posibilidad de escoger el establecimiento al que quieren que asistan sus hijos, sino que solo pueden optar por aquellos que tienen la posibilidad de pagar.

Además, antes de la implementación de la Ley de Inclusión Escolar, cerca del 80% de las escuelas y liceos que recibieron una subvención del Estado exigieron a los apoderados cumplir con algún requisito de ingreso al establecimiento (Presidencia de la República, 2014). La selección escolar profundiza la segregación, al incentivar y permitir que sean los establecimientos quienes escojan a sus estudiantes según el capital social, económico y cultural de las familias. Al mismo tiempo y similar a lo que ocurre con el financiamiento compartido, la selección no garantiza mayor efectividad educativa (Carrasco et al., 2014).

La política como finalmente es entonces un resultado de enfrentamientos y compromisos, de competiciones y coaliciones de conflictos y transacciones convenientes del Gobierno de turno.

Para su estudio haremos la siguiente división: policy analisis (buscar la mejor Política Pública en términos de eficiencia y equidad) y el estudio de la elaboración de políticas (policy-making study) orientando positivamente a describir, clasificar y explicar el patrón de decisión y operación con el que procede un sistema político administrativo dado o un gobierno particular en las Políticas Públicas. Cada uno de estas partes conlleva a un profundizar más sobre este tema, generando así un mayor una idea complementaria.

En Chile, la política de globalización económica desarrollada a partir de la década de 1990 se caracterizó por la apertura económica y su reorientación hacia el mercado externo. Pero, la modernización tecnológica importante y políticas de ajuste que terminaron produciendo el aumento del desempleo y la reducción del gasto público en coberturas sociales. Las políticas públicas se interpretaron sólo a la acción de los sectores sociales, parcializando la capacidad del Estado de responder a los efectos ocasionados por las políticas económicas y reduciendo su actuación a situaciones de emergencias. Las políticas sociales derivadas de estas políticas públicas, se caracterizaron por destinar un alto costo presupuestario para su implementación y resultados poco eficaces para resolver los problemas derivados de la pobreza. Los programas sociales se convirtieron en un mecanismo de control social, a través de los cuales los actores con mayor poder ejercen una fuerte influencia para legitimar las perspectivas e ideologías en las zonas de pobreza. Enfocado de esta manera, el campo de la asistencia social termina produciendo una burocratización de las políticas públicas y un marcado perfil fragmentado caracterizado por la desarticulación de las acciones, la falta de competitividad y la inequidad en la distribución de recursos.

La evolución económica del capitalismo chileno ha producido un contraste entre la miseria y la riqueza, fortaleciendo estas desigualdades. La extensión de la pobreza ha generado algunos problemas sociales preocupantes como la desnutrición, la enfermedad y la ignorancia. El impacto de la pobreza y sus innumerables consecuencias son tan devastadores como la incertidumbre ante lo que vendrá. Su incrementación es la consecuencia de los costos sociales implementados por el modelo de las políticas que le acompañaron, cuyos nuevos patrones de acumulación extendieron la distribución desigual de los ingresos. Se pone de manifiesto la política económica porque no es posible analizar la política social sin relacionarla con el desarrollo económico, y viceversa. El fenómeno de la incrementación de la pobreza produjo una merma en el nivel de vida de ciertos grupos poblacionales, marcando fuertes diferencias sociales. Pero este aumento no es nuevo y su aumento no cesa.

La gran tarea es ser una guía en la comprensión y análisis de lo que lo significan las Políticas Públicas, así como contribuir al entendimiento

de los mecanismos de diseño y elaboración de las mismas. Que se tenga una idea clara y sencilla de los que son las Políticas Públicas en un contexto generalizado y los pasos que se debe llevar a cabo para implementarlas.

Dada la importancia de las Políticas Públicas para la transformación social, el documento explica por qué y bajo qué circunstancias éstas, constituyen un factor decisivo para promover o inhibir la transformación social.

¿Qué entendemos por Gobierno y Políticas Públicas?

Los límites, los tiempos y las técnicas que separaban a las actividades propias del gobierno y aquellas correspondientes a las campañas políticas se han hecho más borrosos.

Las campañas buscan persuadir y el gobierno hacer, pero esta distinción es más o menos aguda, según el sistema político de cada país y la mayoría que el gobierno tenga en el parlamento. Los plazos en las campañas son indefinidos, todo parece posible en cualquier minuto. No es así en el gobierno, donde las opciones y las secuencias son muy importantes.

Como resultado, el tiempo de la política parece haberse hecho permanente lo que con frecuencia resulta en un descrédito de la actividad.

Las campañas políticas tienen por objeto obtener votos o porcentajes de aprobación en las encuestas, objetivo compartido por los gobiernos. Por otra parte, las campañas no requieren ser precisas o detalladas, sino que basarse en frases simplificadoras.

Las campañas se basan en la utilización de encuestas como proxy de votaciones menos espaciadas; y en las comunicaciones basadas en una frase por día, los seudoeventos y el privilegio de las imágenes televisivas.

El gobierno tendrá habitualmente más material con el que plantearse frente al público y tendrá logros que exhibir, mientras los partidos siguen en el limbo hasta las próximas elecciones. Esta tendencia puede contribuir a la declinación de los partidos políticos.

Se ha planteado la existencia de la "paradoja de la determinación", conforme a la cual las grandes condiciones de equilibrio político-económico, cualquiera que ellas sean, predeterminan lo que sucederá. Sin embargo, se comete un error cuando se aconsejan políticas públicas sobre la base de una visión estrecha de su factibilidad. No hay ninguna diferencia esencial entre las restricciones técnicas, económicas, políticas, institucionales o de cualquier otra clase: todas limitan la libertad de elección del gobernante, y su violación lleva siempre consigo una sanción.

Los gobiernos deben especificar los programas en políticas públicas para su período. Esta determinación es un modo efectivo para no darle a mucha gente lo que quiere. Lo habitual es que no haya políticas públicas óptimas, sino un rango de soluciones posibles. No hay garantía de escoger la mejor política pública. Pero es un deber de los gobiernos elegir cursos de acción.

Es conveniente distinguir entre el programa público y la agenda del gobierno, a veces porque la demagogia infló el programa y, en todo caso, porque se aspira a elegir secuencias óptimas, efectos de cascada, momentos políticos y económicos.

Una actividad central de un grupo de interés es lograr incorporar sus propias alternativas a temas de agenda que otros han hecho prominentes. Así se afectan las políticas consideradas, incluso si no se afecta la respectiva agenda.

Los gobiernos requieren coordinar sus políticas públicas con los partidos políticos. Los partidos políticos deben ser capaces de organizarse para las elecciones, pero también de gobernar; para ello, sería conveniente fortalecer los institutos de estudio ligados a ellos e insistir en la incorporación de personas con capacidad técnica y científica para diseñar las propuestas de políticas públicas.

Algunas políticas públicas son más importantes que otras. Y está en la naturaleza del buen gobierno que su acción se ordene principalmente en torno a orientaciones y políticas estratégicas. Son políticas estratégicas aquellas que prefiguran el legado del gobierno. Ellas deben dar los

principales criterios de evaluación de la gestión propia y permitir ordenar a los partidos que apoyan al gobierno.

Se requiere una visión estratégica de mediano plazo que conjugue adecuadamente la dimensión política y la técnica en las políticas públicas. Para ello conviene institucionalizar una "hoja de ruta" para la gestión del gobierno, que se evalúe y actualice periódicamente. La función de análisis prospectivo debería convertirse en una rutina formal en la gestión del Poder Ejecutivo.

Ahora, gobernar es una afirmación de la voluntad, un intento de ejercer control, de modelar el mundo. Mientras que las políticas públicas son instrumentos de esta resuelta ambición.

Hay un acuerdo en que las políticas públicas son importantes, pero el concepto habitual de ellas es impreciso y la mala calidad de las políticas es un fenómeno generalizado. El desafío es precisar el primero y mejorar el segundo.

Las políticas públicas establecen los cursos de acción para abordar los problemas o para proporcionar los bienes y servicios a los segmentos de la sociedad. Las políticas hacen más que simplemente anunciar un curso de acción.

Es una realidad que el rol del gobierno y de las empresas de Chile han sufrido grandes transformaciones estructurales que han cambiado el panorama de la economía y de la política durante las últimas décadas que hacen necesaria la implementación de nuevas políticas. Sin embargo, estas transformaciones han fragmentado a la sociedad de manera que el empoderamiento y desarrollo económico, cultural y social de las comunidades es desigual.

Debemos ir más allá de cuestionarnos cuál es la política pública correcta para resolver este gran debate y aclarar qué hace que las políticas públicas funcionen.

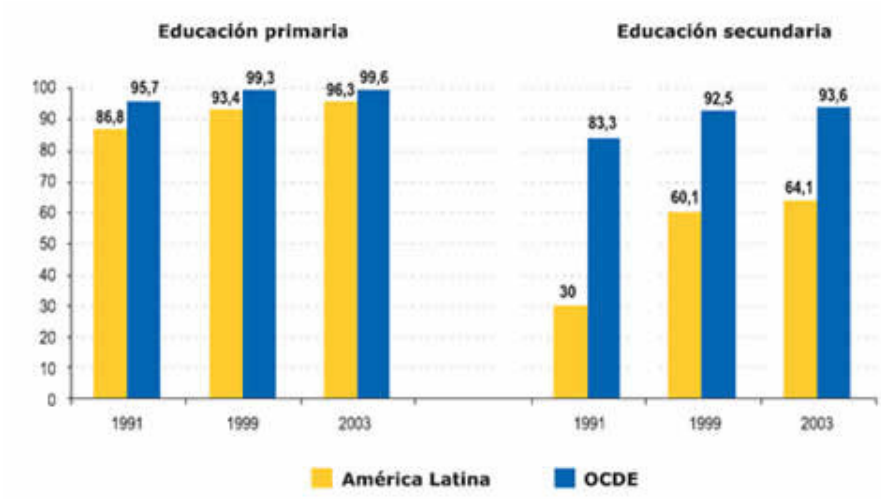
- Los gobiernos, al hacerse cargo constitucional y políticamente de muchos de los problemas sociales y económicos que afectan a los individuos y grupos sociales, han tendido a desplazar el

énfasis desde la “política” hacia el eje de las “políticas públicas”.

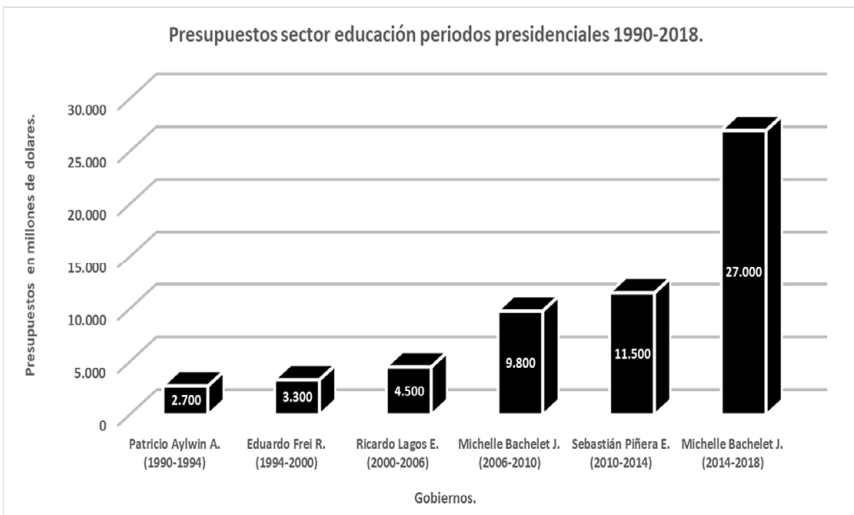
- Tales problemáticas demandaban una solución por parte de los gobiernos, había que velar por el bienestar social. Es en ese contexto en donde las políticas públicas recobran una renovada importancia. En última instancia la “política”, se ha sostenido, consiste en determinar quién obtiene qué cosa, cuándo y cómo, a partir de las políticas públicas. Sin embargo, sería un error asumir que “política” es lo mismo que “políticas públicas” ya que se trata de cuestiones muy distintas.

- La política es un concepto, a diferencia de las políticas públicas, más relacionado con el tema del poder (y su uso legítimo) en la sociedad. Y las políticas públicas, por su parte, son un instrumento del gobierno de turno, de los asuntos públicos, educativos y la resolución de problemáticas sentidas en una sociedad, en todos los ámbitos.

Ahora bien; se puede tener la política: Satisfacción de las necesidades educativas de los sectores juveniles en edad escolar con un alto grado de vulnerabilidad”. Para dicha política pública se pueden generar programas que apoyen al desarrollo de estos, pero hoy la falta de recursos fiscales impide el desarrollo de proyectos educativos del gobierno de turno, contradictoriamente la inversion en educacion en la última decada ha ido en aumento, lo que no se refleja en la calidad educativa del país.



Fuente: Evaluaciones de políticas nacionales de Educación. OCDE

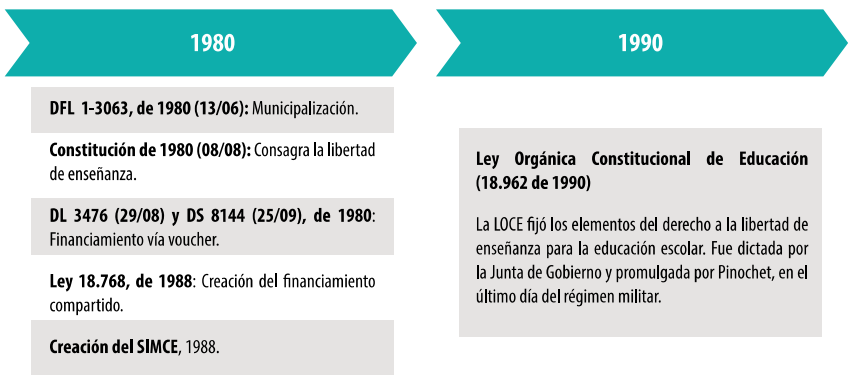


Fuente: Elaboración propia con datos Centro de Estudios Mineduc, 2017.

Se podría decir que la historia de las políticas educativas en Chile data de 1810, con el plan de partida de la educación pública. A partir de entonces se destacan varios hitos, entre ellos la aprobación de la Ley Orgánica de Instrucción Primaria en 1860 y la Ley de Educación Primaria Obligatoria en 1920.

Durante los gobiernos de Eduardo Frei Montalva y Salvador Allende, las reformas en el ámbito educacional tuvieron prioridad y merecen destacarse. Por ejemplo, el avance de 6 a 8 años de duración en el ciclo de enseñanza básica, y a 4 años en el caso de educación media. En ese periodo también hubo una gran ampliación de la cobertura y las oportunidades educativas (Oliva, 2010). Ya la fase más contemporánea de la historia de las políticas educativas en Chile puede, a su vez, ser dividida en dos periodos de análisis: la dictadura militar y los gobiernos en democracia.

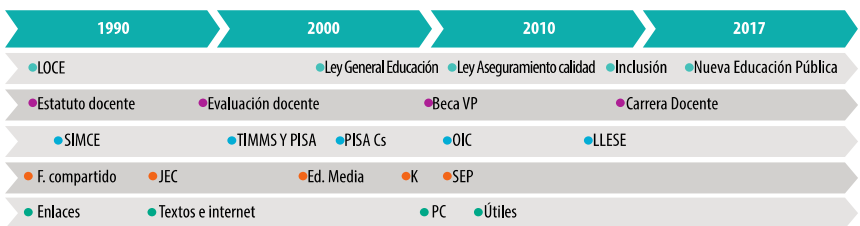
En el primer caso, durante la década de los '80, se inició una profunda reforma educacional, bajo una lógica de la competencia, como se resumen en la gráfica 1 abajo. Por un lado, se traspasó la administración de los establecimientos escolares públicos desde el nivel central a los municipios del país. Por otro, se introdujo un sistema de financiamiento a la demanda mediante una subvención (voucher) mensual por alumno asistente al centro escolar. Se creó la figura del "sostenedor educacional", quien asume, ante el Estado, la responsabilidad de administrar una escuela o liceo según la ley de subvenciones (García-Huidobro, 2007).



Gráfica 1 – Principales cambios legales durante el régimen militar
Fuente: Elaboración propia.

– A partir de 1990, con el retorno de la democracia, la temática de educación ha ido evolucionando desde un enfoque de cobertura y alcance en los años90 hacia políticas con foco en el aseguramiento de la calidad, equidad e inclusión. Estos últimos aspectos se han impulsado especialmente a partir de 2006, con las marchas estudiantiles y el involucramiento de la sociedad en general.

– A partir de esa fecha se ha iniciado un periodo de participación de actores claves en la elaboración de las políticas, lo que ha influenciado varias leyes fundamentales que dan base a una reforma estructural del sistema educativo chileno, como la Subvención Escolar Preferencial (SEP), la Ley General de Educación (LGE), la Ley de Aseguramiento de la Calidad (SAC), la Ley de Inclusión, la Ley de Carrera Docente y la Ley que crea el nuevo Sistema de Educación Publica. La gráfica abajo resume los hitos más importantes hasta la fecha.



Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza: Define objetivos de la educación básica y media y padres como 1° responsables.

Estatuto Docente: Condiciones mínimas de seguridad laboral a docentes.

Financiamiento Compartido o copago: Facultad que tienen las escuelas de fijar de forma adicional a la subvención estatal cobro mensual a las familias.

Textos e internet: Gratuitos en escuelas públicas.

Jornada Escolar Completa (JEC): 8 horas diarias, establece al menos dos comidas diarias vía JUNAEB.

Evaluación Docente: Revela desafío de formación inicial docente.

TIMMS y PISA: Malos resultados al subir exigencia.

Ed. Media: 12 años obligatorios.

PC: Entrega de computadores y útiles a estudiantes más vulnerables.

Subv. Escolar Preferencial: Fondos adicionales a establecimientos con estudiantes del I y II quintil.

K: Kinder Obligatorio.

Ley General de educación: Objetivos más amplios y flexibles, primera responsabilidad en el Estado, suma educación parvularia.

Beca vocación de Profesor (Beca VP): Carrera gratuita a estudiantes con más de 600 puntos PSU.

Creación Sistema de Aseguramiento de Calidad: Generación de la nueva institucionalidad en 4 estamentos.

Ley de Carrera Docente: Establece parámetros de avance, evaluación y desempeño para docentes en una trayectoria profesional escalonada.

Ley de Inclusión: Pone fin al lucro, la selección y el copago en establecimientos que reciben financiamiento del Estado.

Ley Nueva Educación Pública: Crea el sistema que absorberá la educación municipal a un nivel central, creando los Servicios Locales de Educación como el ente sostenedor de los establecimientos públicos de un territorio.

Gráfica 2 – Línea del tiempo de las políticas educativas chilenas recientes
Fuente: Fundación Chile, Centro de Innovación en Educación (2018).

- Tras los últimos 40 años de reformas, se ha instalado un marco regulatorio y un conjunto de políticas educativas que enfatizan principios diversos y siguen motivaciones muchas veces antagónicas: desde la competencia a la colaboración, desde la selección a la inclusión, y desde la imposición de apoyo externo a la creación de capacidades internas.

- Aunque esta incoherencia del sistema debería disminuir con las reformas del último gobierno –con la ley de inclusión–, la implementación de esas reformas es un punto clave. Asimismo, la interacción de estas leyes con un financiamiento a la demanda y un sistema de responsabilidad externa altamente demandante, es ciertamente un desafío que se mantiene.

Cómo los actores escolares interpretan e implementan dichas políticas educativas y sus demandas, es un tema a ser profundizado en Chile. Con relación a las contradicciones de las políticas, Acuña et al. (2014) enfatiza, por ejemplo, que la inclusión educativa, como principio y derecho, es estimulada y dificultada a la vez por el sistema, dado las diferencias de incentivos desde el sistema de financiamiento por un lado, y de responsabilidad por otro.

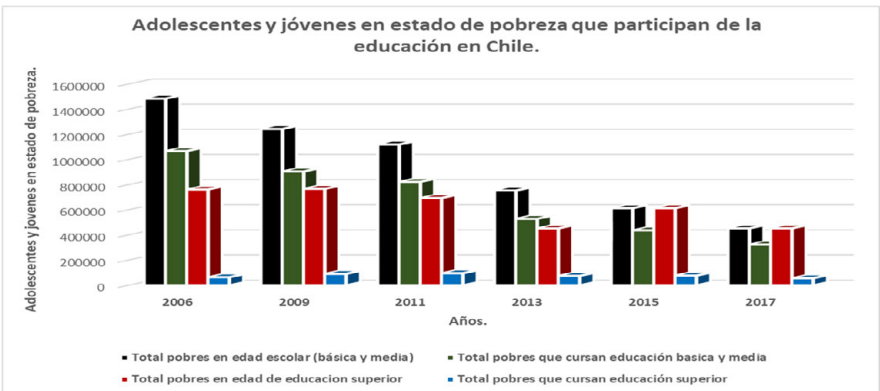
En muchos sentidos, por tanto, se percibe una tensión que se debe principalmente a la falta de coherencia del sistema y sus políticas educativas, y a la superposición de contradictorios esquemas de presión y apoyo a los actores escolares.

Como oportunamente señalan Munby y Fullan (2016), este tipo de lucha entre los discursos y las políticas a nivel nacional en una vereda, y las acciones u omisiones de las escuelas, en la vereda contraria, resulta en un tipo de fricción que de cierto modo produce calor pero no da luz, ya que sus resultados, o las palancas que mueve, no son suficientes como para producir un cambio sistémico.

> Esto, de acuerdo con Munby y Fullan (2016), implica un gran desafío y a la vez una gran oportunidad para los líderes intermedios, que por un lado, *"pueden quedarse como víctimas de un sistema fragmentado con políticas de arriba a abajo o pueden trabajar para un cambio. La idea no es ser un rebelde sin causa, sino cambiar el juego de obedecer, a estar enfocado con un sentido. Es la responsabilidad de los líderes modelar una cultura que asegure que aunque toman en cuenta los requerimientos de la rendición de cuentas externa a nivel nacional, ellos desarrollan una rendición de cuentas interna que lleva a los resultados esperados. Los líderes del medio necesitan plantearse alternativas ambiciosas que desarrollen las capacidades en el corazón de los sistemas"* (p. 13).

Por otra parte, desde hace ya varios sexenios se ha cuestionado la idea por diferentes medios de que gobernar por políticas públicas varía en las expectativas a corto plazo frente a las consecuencias a largo plazo, pues a menudo tienden a tener resultados no esperados, funcionan como un tipo de experimentación basado en "prueba y error" y se debate la reflexión sobre que la Constitución mexicana ha perdido vigencia en la actualidad.

Por consiguiente, abordar el problema con las herramientas inadecuadas puede resultar peor a no tratar el problema, pues se debe garantizar a los ciudadanos el acceso justo a las políticas públicas que solamente puede otorgarse mejorando la gobernanza del país.



	2006	2009	2011	2013	2015	2017
Total pobres en edad escolar (básica y media).	1484152	1242142	1118318	752938	612576	452159
Total pobres que cursan educación basica y media.	1066329	904595	822342	527777	436401	322901
Total pobres en edad de educacion superior.	761502	766928	693728	451801	612676	452159
Total pobres que cursan educación superior.	64274	90720	95456	74923	77116	56422

Fuente: Elaboración propia con datos Encuesta CASEN periodo 2006-2017

Por lo tanto, aunque las políticas públicas son acciones meramente del gobierno, no se reduce a éste, los ciudadanos somos responsables también de generar un cambio significativo, ya que cómo afirmó Paul Romer (2019), primer economista del Banco Mundial *"los funcionarios del Gobierno no actúan en el vacío. Sus decisiones reflejan el poder de negociación de los ciudadanos que compiten entre sí para defender intereses contrapuestos*" y, enfocarnos como ciudadanos en la materia de gobernanza, como respuesta clave a los desafíos que enfrenta el Chile de hoy, será la garantía futura para el cumplimiento de la ley en interés de la equidad, el desarrollo y la prosperidad.

En síntesis, las políticas públicas participan en el desarrollo nacional al solucionar y responder a las variadas carencias, necesidades, intereses, exigencias y predilecciones individuales y comunitarias, para así hacer posible el progreso de los ciudadanos y reforzar su convivencia.

Deben establecerse dentro del marco jurídico vigente, ser elaboradas por personas capacitadas para ello, tener viabilidad financiera, estar orientadas hacia el bien común y permitir la participación ciudadana.

Las evaluaciones de las políticas públicas deben ser imparciales, se hacen para mejoría, no para estigmatización, como acción de seguimiento y monitoreo; deben incluir cualquier momento, desde la propia definición de prioridades y elaboración del diseño, implementación, recursos, desempeño durante su transcurso, resultados parciales, complicaciones y dificultades, hasta resultados finales e incidencia sobre usuarios.

Las evaluaciones a las políticas nacionales realizadas presentan elementos relevantes para la toma de decisiones en el marco de las importantes transformaciones y procesos de reforma educativa que vive Chile. Analiza el continuo educativo y destaca recomendaciones que, de implementarse, podrían presentar impactos positivos en la calidad de los aprendizajes y la equidad del sistema en su conjunto.

Las políticas públicas en Chile deben diseñarse y gestionar entornos educativos que avancen en calidad para ser impulsores de la creatividad, la innovación e inclusión.

CONCLUSIONES

Por último, el rol de las políticas públicas en el mejoramiento educativo depende del contexto de cada establecimiento, es decir, aquellos elementos externos que influyen en el quehacer cotidiano de cada comunidad escolar (Spillane et al. 2002). El elemento externo considerado más explicativo de los resultados educativos es el nivel socioeconómico en el que los establecimientos educacionales están inmersos. Otro elemento muy importante, que influye en la manera con que una escuela responde a las políticas y proyecta la mejora, es aquel vinculado a las presiones o apoyo institucional desde las autoridades intermedias (Trujillo, 2013; Woulfin et al. 2016). Aunque, en efecto, la escuela, a través de sus capacidades internas, es la principal unidad de cambio, el liderazgo del sostenedor es clave en términos de cómo las políticas son percibidas o recibidas por una escuela, lo que influencia la adecuada (o no) implementación de las mismas, tanto en razón de (o la falta de) apoyo técnico-pedagógico como político y económico (Spillane, 1996; Leithwood et al. 2004; Trujillo, 2013; Woulfin et al. 2016; Valenzuela y Montecinos, 2017).

De lo anterior se aclara que las Políticas Públicas, son la consecuencia de:

- Directriz, pauta decisoria que define la manera de actuar en casos especiales
- El carácter público de las políticas esta dado por la participación que en estas decisiones tengan los diferentes actores involucrados.
- Conjunto de decisiones, principios y normas que orientan la acción, definiendo objetivos y metas concretas orientadas a legitimar y ejercer el poder y la autoridad que conduzcan a satisfacer determinadas necesidades de un país, sector, institución, comunidad.
- Una vez que ya hemos analizado y conceptualizado a las Políticas Públicas, que podremos decir, desde una perspectiva de la sociedad civil, las Políticas Públicas son relevantes, ya que constituyen uno de los instrumentos socialmente disponibles para atender las necesidades de la población. La visión que se requiere enfatizar aquí es, una de tipo instrumental haciendo hincapié que son "medio para", la resolución de los problemas sociales. De lo anterior se puede deducir que el ideal de un gobierno es tener politicas de estado, para mantenerlas en el tiempo, ajeno al gobierno de turno.

BIBLIOGRAFÍA

Agencia de Calidad de la Educación (2004). Resultados Simce 2004 4to básico por establecimiento. Recuperados de: http://www. agenciaeducacion.cl/simce/bases-de-datos-nacionales/ Chile.

Agencia de Calidad de la Educación (2006). Resultados Simce 2006 2do medio por establecimiento. Recuperados de: http://www. agenciaeducacion.cl/simce/bases-de-datos-nacionales/ Chile.

Agencia de Calidad de la Educación (2012). Resultados Simce 2012 4to básico por establecimiento. Recuperados de: http://www. agenciaeducacion.cl/simce/bases-de-datos-nacionales/ Chile.

Almonacid, C. (2008). La educación particular subvencionada como cooperadora del Estado.

Arellano, J. P. (2001). La reforma educacional en Chile: logros, proyectos y estancamientos. Revista de la CEPAL, 73, 83-94.

Bellei C., Contreras D., y Valenzuela J. P. (2008), La agenda pendiente en educación (pp. 156-179). Santiago: UNICEF.

Bellei. C. (2013). Segregación económica y académica de la educación chilena: magnitud, causas y consecuencias. Estudios pedagógicos, 1(XXXIX), 325-345.

Carrasco, A., Gutiérrez, G., Bogolasky, F., Rivero, R. y Zahri, M. (2014). Análisis sobre el diseño e implementación del fin de la selección escolar en el contexto de la reforma educacional en Chile, Resumen de la tesis para optar al grado de Magíster en Gestión y Políticas Públicas, Santiago, Chile.

CEPAL (1996), "Descentralización fiscal en América Latina", Notas sobre la economía y el desarrollo No 596, Santiago de Chile, octubre.

Centro de Políticas Públicas de la Pontificia Universidad Católica de Chile (2014). Estudio sobre el modelo de asistencia técnico-pedagógica del Ministerio de Educación de Chile a establecimientos educacionales subvencionado del país. Chile.

Martínez, J. (2016). Internet y Políticas Publicas Socialmente Relevantes, ¿por qué, cómo y en qué incidir, P: 509-541, Costa Rica.

Rodríguez, J. (2017). Políticas Públicas, RVE, 2017, 4 (2):17-26