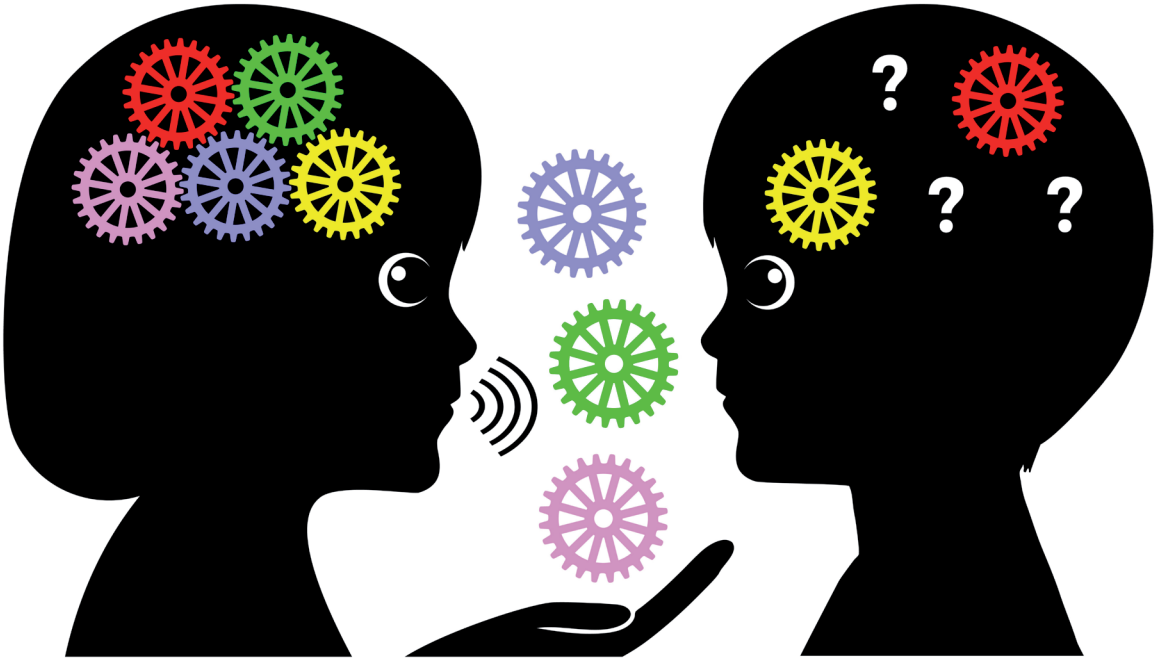
LA INVESTIGACIÓN SOBRE NUEVAS ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE

DIRECTORES
Mario Millán-Franco
Laura Domínguez de la Rosa

COORDINADORES
Mario Millán-Franco
Silvia Escobar-Fuentes

ISBN: 978-84-1122-767-4

DYKINSON E-BOOK



LA INVESTIGACIÓN SOBRE NUEVAS ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE

DIRECTORES
Mario Millán-Franco
Laura Domínguez de la Rosa

COORDINADORES
Mario Millán-Franco
Silvia Escobar-Fuentes

AUTORES:
Mario Millán-Franco
Laura Domínguez de la Rosa
Silvia Escobar-Fuentes
Natalia del Pino-Brunet
Juan Antonio Herrera Fernández
María del Carmen Rodríguez-Martínez
Antonio Ignacio Cuesta Vargas
Noelia Moreno Morales
María Teresa Labajos Manzanares
Carmen Dueñas Zambrana
Ana Laura López Carlassare
Sara Serrano Latorre
Liandro Lindner
Raimunda Hermelinda Maia Macena
Maria do Carmo Duarte Freitas
Aline Fornari
Manoela Moura de Sousa
Ana María Belmonte Jiménez
Suely Ferreira da Silva
Rafaela Wille de Aguiar

Dykinson, S.L.

Esta monografía colectiva se inserta dentro de las actividades propias del Proyecto de Innovación Educativa 19-061 denominado "El uso de las metodologías activas en el aula y de las TIC como herramientas para mejorar la motivación y el rendimiento académico". Dicho proyecto ha sido financiado a través del I Plan Propio Integral de Docencia de la Universidad de Málaga.

© Copyright
Los autores y autoras de los textos

Editorial DYKINSON, S.L. Meléndez Valdés, 61 - 28015 Madrid
Teléfono (+34) 91 544 28 46 - (+34) 91 544 28 69
e-mail: info@dykinson.com
http://www.dykinson.es
http://www.dykinson.com

ISBN: 978-84-1122-767-4

No está permitida la reproducción total o parcial de este libro, ni su incorporación a un sistema informático, ni su transmisión en cualquier forma o por cualquier medio, sea este electrónico, mecánico, por fotocopia, por grabación u otros métodos, sin el permiso previo y por escrito del editor. La infracción de los derechos mencionados puede ser constitutiva de delito contra la propiedad intelectual (art. 270 y siguientes del Código Penal).

Diríjase a Cedro (Centro Español de Derechos Reprográficos) si necesita fotocopiar o escanear algún fragmento de esta obra. Puede contactar con Cedro a través de la web www.conlicencia.com o por teléfono en el 917021970/932720407

ÍNDICE

CAPÍTULO 1: EL TRABAJO SOCIAL CON GRUPOS: EXPERIENCIAS PROFESIONALES, FORMATIVAS E INVESTIGADORAS 7
Mario Millán-Franco y Laura Domínguez de la Rosa

CAPÍTULO 2: REFLEXIÓN DE LA REALIDAD SOCIAL A TRAVÉS DEL ANÁLISIS DE LAS LETRAS DE LAS CANCIONES: REGGAETÓN Y ROLES DE GÉNERO 29
Silvia Escobar-Fuentes

CAPÍTULO 3: LA ESCRITURA ACADÉMICA EN ESTUDIANTES DE TRABAJO SOCIAL. ESTUDIO COMPARATIVO ENTRE ESTUDIANTES MATRICULADOS EN PRIMER Y ÚLTIMO CURSO DEL GRADO 50
Natalia del Pino-Brunet, Silvia Escobar-Fuentes y Juan Antonio Herrera Fernández

CAPÍTULO 4: ADAPTACIÓN CROSS-CULTURAL Y PROPIEDADES PSICOMÉTRICAS DEL ORVIS-SP: UN INSTRUMENTO PARA EVALUAR LOS INTERESES VOCACIONALES Y PROMOVER EL DESARROLLO DE COMPETENCIAS EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS 74
María del Carmen Rodríguez-Martínez, Antonio Ignacio Cuesta Vargas, Noelia Moreno Morales y María Teresa Labajos Manzanares

CAPÍTULO 5: NUEVAS TECNOLOGÍAS, CENTROS ESPECIALES DE EMPLEO Y TRABAJO SOCIAL EN EL APRENDIZAJE EXPERIENCIAL PARA LA INCLUSIÓN LABORAL DE LAS PERSONAS CON DISCAPACIDAD. EL CASO DE FUNDACIÓN ONCE E ILUNION HOTELS 93
Carmen Dueñas-Zambrana

CAPÍTULO 6: CASO PRÁCTICO: REFLEXIONES PARA APLICAR LA EDUCACIÓN EN DERECHOS HUMANOS EN LAS AULAS 121
Ana Laura López Carlassare y Sara Serrano Latorre

CAPÍTULO 7: PROYECTO LOGOS: EXPERIENCIA EN EL USO DE MOOC PARA LA EDUCACIÓN Y PROMOCIÓN DE LA SALUD EN TUBERCULOSIS 148
Liandro Lindner, Raimunda Hermelinda Maia Macena, Maria do Carmo Duarte Freitas, Aline Fornari, María del Carmen Rodríguez-Martínez y Manoela Moura de Sousa

CAPÍTULO 8: ACTITUDES DE LOS ESTUDIANTES ANTE EL EDUTAINTMENT: EDUCAPLAY EN LA ASIGNATURA "DEONTOLOGÍA DE LA COMUNICACIÓN AUDIOVISUAL" 164
Ana María Belmonte Jiménez

CAPÍTULO 9: NOÇÕES PRÁTICAS DE EDUCAÇÃO ABERTA: UM MASSIVE OPEN ONLINE COURSE PARA PROMOVER A CIÊNCIA ABERTA 175
Suely Ferreira da Silva, Maria do Carmo Duarte Freitas, Rafaela Wille de Aguiar y María del Carmen Rodríguez-Martínez

EL TRABAJO SOCIAL CON GRUPOS: EXPERIENCIAS PROFESIONALES, FORMATIVAS E INVESTIGADORAS

Mario Millán-Franco[1] y Laura Domínguez de la Rosa[2]

Facultad de Estudios Sociales y del Trabajo. Universidad de Málaga, España

1. INTRODUCCIÓN

La investigación sobre grupos ha apuntado que, en diversas situaciones, los grupos pueden ser más eficaces que la intervención individual, dada la existencia de múltiples apoyos que consiguen ofrecer recursos además de la presencia del/de la propio/a profesional (Díaz y Betancourt, 2020; Lee, 2018; Manchado, 2021). En este sentido, en ocasiones los/as individuos son un tanto reacios/as a la interacción social y, por ende, las dinámicas grupales pueden generar un acercamiento y notables resultados (Alonso, 2014; Mora, 2004; Pacheco-Olivo et al. 2021). Además, en momentos de conflicto las actividades o dinámicas de grupo posibilitan a los/as miembros la oportunidad de trabajar en su resolución (Garrett, 2005). Sin embargo, en la línea de Macgowan (2012) los estudios en torno al estudiantado y al profesorado han evidenciado carencias tanto en la atención a los principios básicos del trabajo grupal como en la calidad de la educación del trabajo en grupo. Lejos de ser una cuestión baladí, en palabras de Knight (2017) y Arija (2012), el trabajo en grupo, con su énfasis en el apoyo mutuo, la relación de ayuda, el empoderamiento y la justicia social, se

---

[1]Profesor ayudante doctor (acreditado contratado doctor) del área de Trabajo Social y Servicios Sociales del Departamento de Psicología Social, Trabajo Social y Servicios Sociales de la Universidad de Málaga (España). Primer Premio Nacional Fin de Carrera (Grado en Trabajo Social).
XI Premio Andaluz a la Mejor Trayectoria Académica Universitaria en el ámbito de las Ciencias Socialeshttps://www.researchgate.net/profile/Mario_Millan_Franco.https://dialnet.unirioja.es/servlet/autor?codigo=4003603. https://orcid.org/0000-0002-5536-7139. Agradecimientos: El primer autor agradece la ayuda del II Plan Propio de Investigación y Transferencia de la Universidad de Málaga para el desarrollo de una estancia de investigación posdoctoral realizada en la Universidad de Granada (España), Departamento de Trabajo Social y Servicios Sociales, entre junio y julio de 2022, durante la cual trabajó sobre la investigación que se presenta.
[2]Autora de correspondencia: ldominguez@uma.es. Profesora contratada doctora (acreditada a titular) del área de Trabajo Social y Servicios Sociales del Departamento de Psicología Social, Trabajo Social y Servicios Sociales de la Universidad de Málaga (España). https://www.researchgate.net/profile/Laura-Dominguez-De-La-Rosa.
https://dialnet.unirioja.es/servlet/autor?codigo=3036319.

constituye como un enfoque eficaz para la intervención social con un amplio espectro de colectivos sociales y, por tanto, de gran valía para los/as profesionales del Trabajo Social (-Si bien la necesidad de trabajadores/as de grupo capacitados/as es elevada, diversas investigaciones han apuntado la insuficiente importancia que se le da al trabajo en grupo, en relación con otras modalidades, v.g. trabajo de casos, en la investigación, formación e intervención social de los/as profesionales del Trabajo Social-) (Arinze y McGarry, 2021; Duyan et al., 2017; Hyde, 2013; Kelly y Doherty, 2016; Kelly et al., 2022).

Dicho esto, este estudio pretende dar respuesta a estas carencias detectadas. En este sentido, cabe recordar que la intervención de los/as trabajadores/as sociales con grupos es fundamental para el quehacer profesional. Así, incluso autores como Cartwright y Zander han puesto en valor la relevancia del Trabajo Social en el desarrollo de la intervención en grupos (Pacheco-Olivo et al. 2021).

En palabras de Gómez-Gómez (2010), entre las competencias profesionales generales en Trabajo Social se sitúa "promover el crecimiento, desarrollo e independencia de las personas identificando las oportunidades para formar y crear grupos, utilizando la programación y las dinámicas de grupo para el crecimiento individual y el fortalecimiento de las habilidades" (p. 56). De esta forma, aspectos característicos del Trabajo Social con Grupos (v.g. ayuda mutua, dinámicas de grupo lúdicas, toma de decisiones democráticas) pueden ayudar a los/as usuarios/as a mejorar su percepción de autoeficacia y adquirir importantes habilidades Sociales (Skolnik y Skolnik, 2022). Según Garrett (2005) las dinámicas o actividades de trabajo en grupo se utilizan para fines muy diversos. Entre ellos fomentar la creatividad, divertirse, mejorar la comunicación, la cohesión, desarrollar las relaciones interpersonales u optimizar la toma de decisiones. En este sentido, tradicionalmente los juegos de rol, el teatro, la fotografía, el canto, etc. se han usado en los grupos de Trabajo Social. En definitiva, en base a Pacheco-Olivo et al. (2021), en la intervención social las dinámicas de grupos son empleadas por los/as profesionales del Trabajo Social para conseguir cambios positivos tanto en los grupos como en los miembros, por lo que es clave analizar a través de la literatura científica el estado de la cuestión en torno al Trabajo Social con Grupos (Breton, 2000; Coholic et., 2009; Rodenborg y Huynh, 2006).

2. METODOLOGÍA

Por medio de una revisión bibliográfica sistemática se han analizado los elementos vinculados al Trabajo Social con Grupos desde el enfoque de la intervención social. En la línea de Pardal-Refoyo y Pardal-Peláez (2020) el objetivo de la revisión bibliográfica sistemática es que el estudio esté especificado de tal manera que pueda ser reproducido por cualquier investigador/a. De esta forma, entre los pasos para realizar una revisión bibliográfica sistemática se pueden señalar la formulación de la pregunta de investigación (¿Cuál es el estado de la cuestión en torno al Trabajo Social con Grupos en la literatura

científica?), planificar la metodología, obtener los datos, presentar y analizar los resultados y obtener conclusiones. En palabras de Jiménez:

> Respecto a la estrategia, se trabajó desde la investigación documental, la cual permite la revisión sistemática de documentos, con el fin de realizar un registro organizado y de actualizar la literatura que circula en el medio, relacionada con el tema de investigación específico (Vélez y Galeano, 2002). (2020, p. 88)

La búsqueda bibliográfica se llevó a cabo a través de la base de datos digital Scopus. En relación a los descriptores se utilizaron palabras en español y mayoritariamente en inglés. Específicamente, "Trabajo Social", "grupos", "Social Work", "group dynamics", "Group Social Work", "group activities", "Group work activities", "group facilitation skills" y "Social Work with Groups". En diversas ocasiones se usó el operador booleano "and". En las diferentes búsquedas se siguió la pauta de que en los documentos científicos estos descriptores aparecieran en el título, en el resumen o en las palabras clave.

Los criterios de inclusión fueron que los documentos estuvieran escritos en español o, principalmente, en inglés, por ser el idioma de referencia en la literatura académica, que fueran acordes a los propósitos de la investigación, que tuvieran carácter científico y, que, por tanto, fueran rigurosos. Por el contrario, se excluyeron los documentos que estuvieran escritos en otros idiomas, que no aparecieran en Scopus y, por ende, en última instancia que no cumplieran los requisitos de inclusión previamente apuntados. La información se recopiló y posteriormente se analizó durante los meses de junio y julio de 2022. Se llevó a cabo una selección entre los 342 resultados hallados en la base de datos Scopus en función de los criterios de búsqueda previamente citados. A partir de la lectura de cada título, si se estimó potencialmente útil, se leyó el resumen y, en último lugar, se accedieron a las producciones completas más acordes a los fines del estudio. Concretamente, se seleccionaron 26 documentos. Por medio de estos artículos en el siguiente apartado se desarrolla un análisis del estado de la cuestión en torno al Trabajo Social con Grupos desde el prisma de la intervención social.

3. RESULTADOS

A partir del contenido de los diversos documentos analizados emanaron tres bloques temáticos que arrojan luz al análisis del estado de la cuestión en torno al Trabajo Social con Grupos en la literatura científica. Específicamente, "Una aproximación a la conceptualización del Trabajo Social con Grupos", "La formación del estudiantado en Trabajo Social con Grupos" y "Buenas prácticas profesionales e investigadoras con grupos". En conjunto estos tres bloques temáticos identificados ayudan a explicar el estado de la cuestión en torno al Trabajo Social con Grupos.

3.1. Una aproximación a la conceptualización del Trabajo Social con Grupos

Maidment y Crisp (2007) señalan que tradicionalmente la literatura académica sobre trabajo en grupo ha apuntado que para que los/as participantes se impliquen activamente en un grupo el número de los/as mismos/as debería oscilar aproximadamente entre 5 y 10. Dicho esto, en términos prácticos en muchas ocasiones los/as profesionales deben trabajar con grupos mucho más numerosos y se ven obligados/as a implementar estrategias que permitan la participación significativa de todos/as los/as miembros. Las "citas rápidas" han generado buenos resultados como ejercicio para "conocerse" entre miembros de un grupo. De esta forma, una dinámica que posibilita muchos de los beneficios del trabajo en grupo, pudiéndose utilizar con grupos grandes, es la adaptación de las "citas rápidas". Por ejemplo, las adaptaciones de las "citas rápidas" con fines educativos han emergido en diversas disciplinas y en todos los niveles formativos.

En palabras de Kelly y Doherty (2017), las revisiones de la literatura académica sugieren que la aplicación de actividades basadas en el arte y la música fomenta y facilita la práctica del trabajo en grupo, posibilidando notables oportunidades para involucrar las fortalezas de los/as jóvenes. Jane Addams y el personal de *Hull House* ya proporcionaban a la juventud acceso a actividades basadas en la música y en el arte en la casa de acogida. Estas prácticas de Trabajo Social con Grupos (v.g. enseñando danza, esculpir la madera) facilitaban espacios para que la juventud aprovecharan sus fortalezas. De esta forma, los/as jóvenes aportaban sus talentos para influir en estas actividades y al hacerlo se comprometían y desarrollaban aún más sus fortalezas. Dicho esto, lo anterior podía llegar a tener un impacto en sus vidas fuera de dichas actividades. En la actualidad las actividades fundamentadas en la música y el arte siguen usándose en el Trabajo Social con Grupos de jóvenes, señalándose que las sesiones promueven la resiliencia en los/as niños/as. A modo de ejemplo, un estudio sobre la evaluación de un programa de arte (v.g. talleres de escritura creativa, artes visuales, teatro) con una duración de tres años para adolescentes privados de libertad involucrados en el sistema de justicia juvenil apuntó que más de la mitad de los participantes adquirieron habilidades profesionales concretas y casi tres cuartas partes de los jóvenes experimentaron una sensación de satisfacción fruto de su participación en el programa de arte. Además, a largo plazo se evidenció los efectos del programa en los jóvenes, ya que los participantes de los talleres demostraron unas tasas de reincidencia relativamente bajas. En este sentido, los adolescentes se mostraron dispuestos a compartir sus problemas personales y sus sentimientos por medio de los talleres basados en actividades. La participación en actividades fundamentadas en el arte ofrece a los/as jóvenes la oportunidad de expresarse por medio de formas de comunicación verbales y no verbales.

Según Skolnik y Skolnik (2022) entre los principios fundamentales del trabajo en grupo se incluyen el empoderamiento de los/as miembros, el fomento de la ayuda mutua, la toma de decisiones democrática y la resolución creativa de problemas. De la misma forma, en la línea de Lee (2018), la metodología del Trabajo Social con Grupos incorpora códigos éticos de diversas fuentes (v.g. Declaración de Principios Éticos de la Federación

Internacional de Trabajadores Sociales). Incluso, el Comité de Práctica de la organización profesional internacional denominada Asociación para el fomento del Trabajo Social con Grupos, S.A. (IASWG) y la Comisión de Educación para el Trabajo en Grupo han elaborado un manual denominado Estándares para la práctica del Trabajo Social con Grupos que contiene la ética y las normas para el desarrollo profesional del Trabajo Social con Grupos. Además, se ha recomendado que la formación en torno a los contenidos del manual de Estándares para la práctica del Trabajo Social con Grupos forme parte de los planes de estudios vinculados al Trabajo Social con Grupos.

En base a Castro et al. (2022) el concepto de ayuda mutua ha sido y es un aspecto central para la intervención grupal en Trabajo Social. De esta manera, la inmensa mayoría de la comunidad científica considera que la ayuda mutua es un requisito esencial para una intervención grupal eficiente. En este sentido, habitualmente los grupos de ayuda mutua lo forman una agrupación de personas con características y dificultades similares, las cuales se apoyan y aconsejan de manera recíproca. Dicho esto, la aplicación de la intervención grupal demanda que los/as profesionales del Trabajo Social aprendan un conjunto de competencias y evidencien una serie de actitudes propias de este tipo de método, sin las cuales se dificulta en extremo el éxito de la intervención y el propio bienestar de los/as participantes del grupo. Así, por ejemplo, cabe señalar que una intervención fundamentada en la ayuda mutua se diferencia notablemente de los modelos psicoeducativos, donde el foco está en la experiencia y en el conocimiento del/de la profesional de la salud.

En la línea de Carter et al. (2013), los/as trabajadores/as de grupo (v.g. profesionales del Trabajo Social) en ocasiones experimentan una orientación inadecuada sobre la autonomía de los/as miembros de los/as grupos. De esta forma, los/as trabajadores/as de grupo se encuentran en una posición ideal para mejorar la autonomía de los/as usuarios/as por medio de actividades de grupo que fomentan el empoderamiento, la capacidad de tomar decisiones y la autoeficacia. En síntesis, uno de los valores centrales del Trabajo Social con Grupos es el respeto por la autonomía de las personas. Concretamente, la práctica ética del trabajo en grupo conlleva asumir el derechos de las personas a decidir las cosas por sí mismas.

En última instancia, en base a Zanbar (2018), es fundamental que los/as trabajadores/A sociales comunitarios sean más consicientes de las potencialidades de las dinámicas de grupo y de su impacto en los colectivos en los que intervienen, por lo que es clave que desarrollen las habilidades necesarias para que puedan desempeñar esta labor. De la misma forma, esta autora desarrolla sugerencias prácticas para la adaptación de aspectos específicos de los grupos de trabajo al ámbito del Trabajo Social Comunitario. La comunidad puede ser local-geográfica o una comunidad de intereses (v.g. madres solteras, personas inmigrantes recién llegadas) y algunos/as miembros de estas comunidades desempeñan el rol de activistas comunitarios voluntarios/as guiados/as por trabajadores/as sociales comunitarios. Un grupo de trabajo es dirigido por un/a trabajador/a social comunitario/a cuyo papel es motivar e instruir a los/as miembros del grupo para que puedan lograr sus objetivos de forma eficaz. Los grupos de trabajo en las intervenciones de Trabajo Social Comunitario buscan promover

cambios sociales en su comunidad. En última instancia, en palabras de Schopler et al. (1998), pese a la proliferación de grupos basados en la tecnología en el ámbito de la *praxis* profesional, los modelos de intervención existentes de la práctica profesional del Trabajo Social no acaban de abordar las características distintivas de estas formas de grupo innovadoras (v.g. conferencias telefónicas, grupos asistidos por ordenador). En este sentido, los grupos basados en la tecnología ofrecen los beneficios del tratamiento grupal, la educación y el apoyo a los/as usuarios/as que no pueden o deciden no acudir a los grupos presenciales. Las Nuevas Tecnologías hacen que esta era sea un momento emocionante y desafiante para la intervención, la enseñanza y la investigación de los grupos de Trabajo Social.

3.2. La formación del estudiantado en Trabajo Social con Grupos

En base a Macgowan y Vakharia (2012) en la actualidad existe la necesidad de un trabajo en grupo basado en la competencia. Concretamente, la educación basada en competencias se fundamenta en un plan de estudios con resultados de aprendizaje medibles. Dicho esto, el propio profesorado de Trabajo Social, en relación a su conocimiento y competencia en la enseñanza de cursos de Trabajo Social con Grupos, ha sugerido que para mejorar la *praxis* es necesario elaborar más material didáctico y desarrollar sus capacidades para enseñar el trabajo en grupo. Además, el estudiantado ha señalado que las prácticas profesionales para aprender a trabajar con individuos son notablemente mejores que las vinculadas al trabajo con grupos. En esta línea, Castro et al. (2022) apuntan que el Trabajo Social con Grupos es uno de los métodos de intervención más importantes del Trabajo Social. Sin embargo, en base a dichos autores, en la actualidad se evidencian diversas carencias y necesidades relacionadas con la formación de los/as trabajadores/as sociales en este ámbito (v.g. modelos de intervención grupal). En este sentido, en las últimas décadas diversos estudios han señalado la necesidad de mejorar la preparación del estudiantado y la formación del profesorado en lo vinculado a la enseñanza del Trabajo Social con Grupos (Macgowan, 2012; Macgowan y Wong, 2017).

En palabras de Skolnik y Skolnik (2022) es fundamental que el alumnado desarrolle competencias, habilidades y actitudes para el Trabajo Social con Grupos. Sin embargo, tal y como se ha señalado, las carencias de la preparación en el aula de los/as trabajadores/as sociales para la práctica grupal ha sido notablemente documentada. Entre los factores que contribuyen a esta limitación se han apuntado la insuficiente preparación de los/as instructores/as de campo y el uso extensivo de los grupos en línea. En síntesis, el enfoque contemporáneo basado en las competencias señala que el estudiantado de Trabajo Social debe demostrar un conjunto de competencias establecidas, entre las que se encuentra la práctica grupal, no únicamente en clase sino también en el campo.

En la línea de Lee (2018), algunos estudios han evidenciado la vinculación entre la experiencia de trabajo en grupo y las competencias. Así, a modo de ejemplo, los/as estudiantes que habían facilitado un grupo de Trabajo Social obtuvieron puntuaciones más

altas antes de asistir a la respectiva clase que los que no habían tenido experiencias de trabajo en grupo. Esto demuestra la importancia de la experiencia en la construcción de la confianza del estudiantado como trabajador/a de grupo. Lennon-Dearing (2015) apunta que los/as trabajadores/as sociales generalistas deben dominar las competencias de liderazgo y facilitación de los grupos, siendo la práctica real la mejor manera. Así, entre otras posibilidades, se puede involucrar al estudiantado en el trabajo con grupos enfocado al desarrollo de habilidades sociales en niños/as de la escuela secundaria. Esta metodología denominada aprendizaje-servicio se constituye como una estrategia de enseñanza-aprendizaje experimental que integra el servicio comunitario con la enseñanza y la reflexión para enriquecer la experiencia de aprendizaje, potenciar la responsabilidad cívica y fortalecer las comunidades. Esta metodología evidencia una gran compatibilidad con los valores del Trabajo Social y notables resultados tanto para los/as estudiantes como para las comunidades. De esta forma, el aprendizaje-servicio les da importancia a partes iguales al aprendizaje del estudiantado y a la prestación de un servicio comunitario necesario. La gran ventaja que ofrece el aprendizaje-servicio es que los/as estudiantes se convierten en aprendices activos/as a través de este proceso de enseñanza-aprendizaje.

Knight (2017) propone que es fundamental que las facultades de Trabajo Social potencien la colaboración con las entidades de Servicios Sociales y sus profesionales para que los/las estudiantes tengan más posibilidades para practicar el trabajo en grupo de manera adecuada (v.g. las prácticas de campo reflejen la profundad y la amplitud de las modalidades de grupo). Así, el aprendizaje experimental es clave para desarrollar la experiencia en el trabajo en grupo y, por tanto, se pone de relieve la importancia de las prácticas. De la misma forma, Lee et al. (2009) señalan que los clubes universitarios de trabajo en grupo se constituyen como una iniciativa innovadora para apoyar el Trabajo Social con Grupos. Entre los objetivos de estos clubes se pueden destacar a) vincular a los/as miembros con organizaciones de Trabajo Social que apoyan los aspectos del trabajo en grupo; b) involucrar al estudiantado, los/as profesionales y académicos/as en una experiencia de trabajo en grupo colaborativo y c) fomentar el Trabajo Social con Grupos. Se ha evidenciado que los/as miembros del club experimentaron un crecimiento profesional y se beneficiaron de la ayuda mutua. El desarrollo de un club universitario de trabajo en grupo se manifiesta como una respuesta innovadora a las necesidades del estudiantado y el profesorado que quieren potenciar sus conocimientos y competencias sobre el trabajo en grupo y obtener apoyo mutuo.

En último lugar, en palabras de Katsama (2022), el pilar fundamental del aprendizaje en grupos educativos es la participación e interacción activa y vivencial a través del trabajo individual y, especialmente, grupal, centrado en compartir sentimientos, pensamientos y expectativas y en hacer valer el grupo. Por ello, es clave crear un marco de confianza mutua en el que se desarrollará el proceso grupal. En este contexto, son necesarios aspectos como una planificación eficaz, reglas, principios y acuerdos. Según Macgowan y Wong (2017), a lo largo del tiempo se han identificado un conjunto de modelos de enseñanza del trabajo en

grupo entre los que se encuentran la simulación (v.g. juegos de rol), la observación, las habilidades basadas en comportamientos específicos de los/as líderes/lideresas y la didáctica (v.g. lecturas, debates, conferencias). En este sentido, el modelo de micro-habilidades puede considerarse eficaz al basarse en comportamientos específicos que el estudiantado debe demostrar en interacciones grupales simuladas. Dicho esto, si bien se ha investigado de manera notable sobre la educación del Trabajo Social y los métodos de enseñanza del Trabajo Social con Grupos, hay una escasez de estudios en torno a diseños rigurosos para evaluar la eficacia de los enfoques de enseñanza y los resultados de aprendizaje.

3. 3. Buenas prácticas profesionales e investigadoras con grupos

A continuación se desarrolla una revisión de buenas prácticas profesionales e investigadoras con grupos, con especial hincapie en el papel del Trabajo Social.

En primer lugar, en palabras de Cordero y Muñoz (2019), aplicar el teatro al Trabajo Social con personas sin hogar, convirtiendolas en actores y actrices, es una iniciativa que permite superar las intervenciones asistencialistas. Desde sus inicios el Trabajo Social ha recibido influencia de diversas disciplinas, posibilitando un puente entre el Trabajo Social y las realidades sociales por medio de múltiples posibilidades. De esta forma, colaboraciones entr el Trabajo Social con Grupos y el teatro aplicado consiguen tanto conocer las necesidades de este colectivo como generar espacios de lucha por la dignidad. Las buenas prácticas profesionales están contextualizadas en la ciudad de Sevilla (España) y se fundamentan en el principio de que el vínculo Trabajo Social-Arte puede generar espacios de dignidad en colectivos vulnerables, en este caso las personas sin hogar, para que sean las propias protagonistas del proceso de aumentar su propia visibilidad social, su empoderamiento y reclamar su derecho a ser ciudadanos/as activos/as.

Continuando con Cordero y Muñoz (2019), en 2007, la dirección de un albergue municipal para personas sin hogar de la ciudad de Sevilla (España) tuvo la iniciativa de poner en marcha un taller de teatro dirigido a personas sin hogar. Concretamente, el objetivo de este taller era ayudar a un grupo de 15 residentes en el albergue a aprender habilidades sociales y técnicas de resolución de conflictos. Así, se fomentó un proceso de aprendizaje e interacción, desarrollado dentro del propio grupo a través de técnicas de teatro y Trabajo Social. En los talleres se ensayaron situaciones de conflictos familiares y sociales y se buscaron otros modelos posibles de relaciones e interacciones basadas en el cuidado y en el respeto. Además, se utilizaron técnicas para reforzar la cohesión y la confianza del grupo. Una vez finalizado el taller, en noviembre de 2007, algunos/as de los/as participantes expresaron su interés en continuar con el taller, aunque esta vez sin el apoyo del albergue, naciendo el Teatro de la Inclusión. En los últimos años, 2007-2016, el grupo ha contado con un total de 39 miembros, con diversidad en cuanto a género, edad y lugar de origen. Cada creación colectiva supone un proceso en el que el grupo elige un tema o asunto de su interés, generalmente vinculado con las experiencias de discriminación, opresión, etc. que han sufrido en su situación de personas sin hogar. A modo de resumen cronológico, los títulos

de sus producciones fueron: “Tristeza de Mundo” (2008), “El Drama Es Nuestro” (2009), “Naturaleza Humana” (2010), “Se Comparte Mundo” (2012), “La Espera” (2014) y “Breves Relatos de Vergüenza y Olvido” (2015). El teatro puede ser usado como una herramienta de Trabajo Social para la recuperación de identidades fragmentadas entre colectivos socialmente excluidos como las personas en situación de sinhogarismo. Esta metodología combina la práctica cultural del teatro con las prácticas del Trabajo Social para fomentar los procesos de colaboración, basándose en el aprendizaje cooperativo. Para las personas sin hogar esta iniciativa puede significar un punto de inflexión en su autoidentificación y en su capacidad de empoderamiento personal y social.

En esta misma línea, Steitzer (2011) investiga las conexiones históricas y teóricas entre el Trabajo Social con Grupos y la comedia de improvisación (subirse a un escenario e inventar escenas sin ningún guión ni planificación previa). De esta forma, la autora señala que la comedia de improvisación proviene de la *Hull House,* en Chicago (EEUU), y al igual que el Trabajo Social con Grupos, hace especial énfasis en el crecimiento individual, la asunción de riesgos, la mentalidad de grupo y la escucha activa. En última instancia, evidencia cómo una compañía de improvisación puede funcionar como un grupo de Trabajo Social de ayuda mutua. Cabe señalar que la comedia de improvisación es esencialmente un esfuerzo de grupo. Si bien los equipos pueden estar formados por tantos individuos como quepan en el escenario, generalmente la media se sitúa en torno a ocho. Dicho esto, existen diversas maneras en las que se logra incorporar la improvisación en la práctica con un grupo. Se pueden usar los ejercicios de improvisación para romper el hielo en cualquier tipología de grupo. Además, se consigue ir más allá y ayudar al grupo a convertirse en una compañía de improvisación. En cada una de estas iniciativas se desarrollan altos niveles de confianza y ayuda mutua. En conclusión, la comedia de improvisación y el Trabajo Social con Grupos comparten un fondo histórico y una base teórica para la acción. La comedia de improvisación posee un potencial enorme para utilizar la ayuda mutua, por lo que su aplicación en grupos de Trabajo Social facilitaría a los/as profesionales del Trabajo Social retornar a las raíces del método. Además, la aplicación de la improvisación favorece en los/as participantes el desarrollo de aspectos específicos como la asunción de riesgos, la escucha activa y el compromiso con la comunidad.

En tercer término, Wong et al. (2021) analizan un programa de formación en habilidades para cuidadores/as familiares y familias de niños/as con Trastorno del Espectro Autista (TEA) y otros problemas de desarrollo en Hong Kong, China. De esta forma, pretenden describir las necesidades adicionales derivadas de la COVID-19 de estos/as cuidadores/as y familias y los retos inesperados que encontraron los/as profesionales de los Servicios Sociales al prestar el servicio. Los/as profesionales de los Servicios Sociales abordaron las necesidades de las familias, proporcionándoles recursos tangibles y ofreciéndoles formación, talleres y programas en línea para satisfacer sus necesidades. Estos autores resaltan como la prestación de teleservicios en línea representó un patrón de interacción diferente entre los/as profesionales de los Servicios Sociales y los/as usuarios/as

de los servicios, especialmente en las dinámicas de grupo. Así, se evidenciaron diferencias en las dinámicas de grupo, tanto en las interacciones de los/as compañeros/as de grupo como en la interacción entre el/la profesional y el/la usuario/a del servicio, dependiendo de si el formato era presencial u *online*. Concretamente, algunos/as usuarios/as del servicio mostraban una mayor pérdida de concentración durante el desempeño de los talleres en línea en comparación con los presenciales. Ante esta situación, en la medida de lo posible los/as profesionales debían formar un grupo entre los/as participantes que se conocían entre sí, con el objetivo de facilitar el intercambio mutuo en el programa de crianza en línea.

Dicho esto, la finalidad del estudio de caso comunitario desarrollado por Wong et al. (2021) fue describir los factores contextuales que fomentan el desarrollo de la resiliencia de los/as proveedores/as de Servicios Sociales para ayudar a las familias vulnerables y a sus hijos/as con necesidades especiales de aprendizaje durante la pandemia. Para ello se llevó a cabo una investigación cualitativa a través de entrevistas semiestructuradas a diez profesionales del Trabajo Social, la Psicología, la Psicopedagogía, la Enfermería y la Educación Infatil. A partir de este estudio se describieron las necesidades de las familias de niños/as con Trastorno del Espectro Autista y otros problemas de desarrollo, así como la respuesta innovadora de los/as profesionales de los Servicios Sociales y las lecciones aprendidas durante la pandemia derivada de la COVID-19. Desgraciadamente, especialmente durante la pandemia derivada de la COVID-19, algunos grupos vulnerables (v.g. usuarios/as, cuidadores/as familiares y familias de niños/as con Trastorno del Espectro Autista y otros problemas de desarrollo) han experimentado dificultades adicionales, como el riesgo de infracciones electrónicas, la piratería informática durante la provisión de servicios psicosociales en línea o la grabación, y posterior difusión, por parte de compañeros/as de grupo de las interacciones en la plataforma *online*.

En cuarta instancia, Steward (2021) hace una reseña del libro *"Creative Engagement: A Handbook of Activities for People with Dementia"*, "Compromiso creativo: Un manual de actividades para personas con demencia", de Rachael Wonderlin. Es un manual repleto de actividades prácticas que pueden aplicarse a personas con demencia. Está orientado a directores/as de actividades, cuidadores/as profesionales, familias, y personal de atención a la demencia. Entre su diverso contenido se encuentran consejos sobre temas como la calendarización, las dinámicas de grupo y las actividades de la vida diaria. Además, los autores detallan una extensa lista de actividades sencillas y prácticas aplicables tanto a nivel individual como grupal (v.g. trabajos artísticos, ejercicios cerebrales). Se desarrolla un enfoque centrado en la persona y en su entorno, que se ajusta a los valores del Trabajo Social. Este manual se recomienda a los/as profesionales del Trabajo Social interesados/as en el desarrollo de programas basados en el arte con adultos mayores que viven con demencia. De la misma forma, la información y las actividades desarrolladas en este libro son especialmente útiles para los/as trabajadores/as sociales que trabajan con cuidadores/as familiares o profesionales de personas con demencia. Así, este libro puede arrojar luz al Trabajo Social Gerontológico en lo referente a las responsabilidades cotidianas de los/as directores/as de

actividades en entornos de vida asistida o de Enfermería especializada. El *Creative Engagement*, compromiso creativo, se alinea claramente con el Trabajo Social al centrarse en la perspectiva de la persona en el entorno. Las recomendaciones vinculadas con la comunicación con las personas con demencia y la gestión de las dinámicas de grupo pueden ser útiles para los/as profesionales del Trabajo Social y los/as estudiantes. También, a lo largo del documento se incluyen ejemplos de casos, y, especialmente los relacionados con la dirección de grupos o la comunicación eficaz con personas con demencia pueden ser útiles en el contexto del aula.

Posteriormente, Cheung y Ngai (2016) analizan la reducción de la desviación (v.g. alcoholismo, abuso de sustancias, delincuencia) o de los problemas de comportamiento a través de las dinámicas de los grupos de ayuda mutua en jóvenes en Hong Kong, China. En este sentido, el grupo de ayuda mutua, con el apoyo del/de la profesional del Trabajo Social, desempeña un papel fundamentar para ayudar a los/as miembros del grupo a reducir sus problemas de comportamiento. Concretamente, la cohesión dentro del grupo, la ayuda mutua y la ayuda específica de los/as trabajadores/as son las responsables de la reducción de los problemas de comportamiento. Estas dinámicas de grupo se benefician del apoyo de los/as profesionales, especialmente de los/as trabajadores/as sociales, que son responsables del enlace entre los distintos grupos y personas. En estos grupos, la ayuda mutua es esencial. La ayuda mutua conlleva que los/as miembros del grupo se ayuden entre sí, lo que supone que el grupo es lo suficientemente dinámico para ser útil. Las actividades o dinámicas de grupo implican compartir, discutir, resolver problemas y, en general, el apoyo mutuo, contribuyendo a la reducción de la problemática concreta.

En sexto lugar, Lazar (2014) trata la temática de los juegos de rol en el grupo, en el contexto del aula. Esta autora señala que, en entornos educativos, en los juegos de rol se presta escasa atención a la preparación del ambiente de grupo en el aula. Además, aborda las estrategias y técnicas para transformar la estructura tradicional del aula en un entorno de grupo cohesionado que apoye la asunción de riesgos colectivos e individuales. Concretamente, refleja una experiencia de juego de rol en un curso de trabajo en grupo de un máster de Trabajo Social, simulando un grupo de apoyo para mujeres mayores atendidas por depresión en un centro de salud de la comunidad. Los juegos de rol como método de enseñanza experimental y aprendizaje activo contribuyen al aprendizaje de los/as estudiantes de Trabajo Social. Dado que frecuentemente los/as profesionales del Trabajo Social durante su *praxis* dirigirán grupos, es clave que el estudiantado haya vivenciado experiencias y dinámicas en las que desarrollen competencias y habilidades vinculadas al trabajo de grupo (v.g. habilidades para la práctica profesional como facilitadores/as de grupo) y la satisfacción de crear espacios donde pueda emanar la ayuda mutua.

En séptimo término, Pinto et al. (2011) abordan un estudio de caso que explora las potencialidades de una Junta de Colaboración Comunitaria. En este sentido, tratan de evidenciar cómo estas juntas pueden integrar las perspectivas de la comunidad con el conocimiento científico e implicar a la comunidad en la difusión del conocimiento sobre el

Virus de Inmunodeficiencia Humana (VIH). Esta Junta de Colaboración Comunitaria está afiliada a la Escuela de Trabajo Social de la Universidad de Columbia (Estados Unidos) y en sus inicios estaba constituida por 30 miembros. Las dinámicas generadas en esta junta ayudaron a los/as miembros a adquirir conocimientos sobre la prevención y tratamiento del VIH y a difundir los conocimientos vinculados a este. Concretamente, estas juntas pueden reducir la brecha de conocimientos entre los/as socios/as comunitarios/as y los/as investigadores/as, preparar a los/as miembros para desempeñar funciones de investigación y de procedimiento, y retener a los/as socios/as comunitarios/as.

Continuando con Pinto et al. (2011), en los Consejos Consultivos Comunitarios los/as socios/as de la comunidad han participado tradicionalmente en los procedimientos de la investigación, en el reclutamiento de miembros de la comunidad y en la comunicación de los beneficios y riesgos de los/as participantes. Dicho esto, la Investigación Participativa Basada en la Comunidad ha supuesto el florecimiento de las Juntas Consultivas Comunitarias, dado que permite a los/as investigadores/as ampliar la participación de la comunidad en los aspectos fundamentales de la investigación (v.g. especificación de los objetivos, interpretación de los datos). El desarrollo de las relaciones se produce durante las reuniones trimestrales y están basadas en el intercambio de apoyo social (v.g. los/as investigadores/as ayudan a los/as proveedores/as de servicios a preparar las presentaciones para las conferencias y los/as proveedores/as les hacen recomendaciones sobre usuarios/as). De la misma forma, la dinámica de grupo (v.g. trabajo en comité, comunicación abierta, participación equitativa) promueve la acción colectiva, genera confianza y aborda los conflictos. Así, se incorporó las perspectivas comunitarias en la investigación, prevención y tratamiento del VIH. La Junta de Colaboración Comunitaria se comprometió a ser coautora de publicaciones para difundir las lecciones aprendidas, incluyendo presentaciones en las comunidades. La difusión de las dinámicas de la Junta de Colaboración Comunitaria puede ayudar a otros/as colaboradores/as a replicar estrategias y evaluar sus esfuerzos. Durante el propio desarrollo del proyecto de investigación es fundamental que se difundan los resultados a través, por ejemplo, de foros comunitarios u hojas informativas. Esta Junta de Colaboración Comunitaria por medio de un proceso dialéctico ha permitido avanzar en el intercambio de información, en el desarrollo del apoyo mutuo y en la propia resolución de problemas. En definitiva esta Junta de Colaboración Comunitaria a través de la dinámica de grupo, y favorenciendo el consenso, ha integrado el conocimiento científico con el experiencial, posibilitanto que los/as socios/as de la comunidad se formen e impliquen en la investigación y difusión en torno al VIH.

Posteriormente, Dempsey y Halton (2017) exploran las experiencias en el desarrollo de grupos de apoyo entre pares en el Trabajo Social de protección infantil en Irlanda. De esta manera, señalan que el desarrollo de grupos de apoyo entre pares implica la negociación de una serie de aspectos prácticos entre los que se encuentran la consideración de cuestiones logísticas en su formación y la identificación de la influencia de las dinámicas de grupo en la estructuración y negociación de estas agrupaciones.

En noveno lugar, O´Driscoll (2011) reflexiona sobre la planificación de un grupo formado por menores preadolescentes (10-12 años) con una desfiguración facial de labio y paladar hendido en un contexto médico. Estos menores previamente habían revelado haber sufrido acoso mientras estaban en la escuela o jugando. Este grupo trata tanto el aspecto emocional de los menores como, al mismo tiempo, educa al grupo sobre cómo manejar los problemas de acoso y autoestima (empoderar al grupo). En este sentido, se daba respuesta a la necesidad de crear un foro en el que los menores pudieran hablar de sus experiencias en torno a la desfiguración facial y a los impedimentos del habla (efecto secundario) y, también, para discutir cómo habían abordado el acoso hasta el momento (oportunidad para arrojar luz sobre estrategias al respecto). Este trabajo en grupo genera un entorno en el que cada uno de los/as miembros potenciamente vivencian un sentimiento de inclusión con los/as otros/as, sintiéndose parte de la misma experiencia vital. El trasfondo del grupo es promover el cambio individual, en un contexto donde el trabajo en grupo reduce el estigma, el aislamiento y la impotencia. El trabajo en grupo es una oportunidad para que los/as miembros muestren evoluciones que quizá no se hayan logrado por medio del trabajo individual.

Continuando con O´Driscoll (2011), el autor señala que la planificación del grupo es la etapa que más tiempo consume, si bien es una parte muy necesaria, ya que de esta depende el éxito de la intervención. Apunta la especial pertinencia de que las sesiones semanales sean dirigidas por dos facilitadores, una combinación masculina y femenina, y que incorporen teatro, juegos y arte con el objetivo de promoveer la participación y la interacción de los/as usuarios/as. La especialidad de Trabajo Social de la cofacilitadora es el trabajo con la infancia. El estilo de liderazgo democrático es el más adecuado para este grupo. Dicho esto, el uso del poder por parte de los facilitadores es un aspecto de controversia entre los/as profesionales del Trabajo Social, si bien generalmente se considera que no se puede ayudar plenamente a los/as miembros de un grupo si el trabajador/a social niega su autoridad y no mantiene ciertos límites. Además, un valor básico del/de la trabajador/a social es el respeto por la opinión y la aportación de los/as miembros del grupo, independientemente de su capacidad. Tanto una preparación meticulosa en las primeras fases de la planificación del grupo como una facilitación eficaz son piedras angulares del éxito de un grupo.

En décimo término, Fluhr (2005) señala que en múltiples ocasiones es necesario trabajar con grupos con miembros heterogéneos, si bien apunta que la literatura de Trabajo Social no ofrece suficiente información sobre cómo trabajar con grupos diversos de personas. En este sentido, la autora presenta un método de Trabajo Social con Grupos que utiliza temas reales y palpables como vehículo terapéutico para generar una sólida cohesión de grupo con miembros heterogéneos. De esta manera, pese a las diferencias personales, los/as miembros de grupos heterogéneos pueden encontrar conexión centrándose en temas tangibles. Los/as profesionales del Trabajo Social habitualmente deben crear grupos con usuarios/as de diferentes orígenes, comportamientos, actitudes y características sociodemográficas. La naturaleza del Trabajo Social es generar un entorno seguro y

respetuoso de todas las diferencias de las personas para ayudar a los/as individuos/as a propesperar en ese contexto. La autora presenta un método de Trabajo Social con Grupos que disminuye las diferencias entre los/as miembros centrándose en una experiencia común fuera del grupo (temas no personales, como los animales o un desfile de moda). Los ejemplos que utiliza la autora provienen de dos grupos. En primer lugar, *"Animal World",* un grupo psicoeducativo de un programa de tratamiento diurno continuado en Manhattan (Estados Unidos) para personas mayores con enfermedades mentales graves y persistentes. En segundo término, *"The Fashion Show*", un grupo creado con mujeres adolescentes y preadolescentes en un centro comunitario del sur del Bronx (Estados Unidos). Los grupos incluían usuarios/as con diferencias de edad, género, étnia, diagnóstico, experiencia vital, personalidad, valores, etc. Cabe destacar que los dos grupos generaron un gran sentido de cohesión grupal, permitiendo a sus miembros conectarse consigo mismos, con su mundo y con los demás.

Continuando con Fluhr (2005), los beneficios del uso de temas tangibles y palpables para potenciar la cohesión entre miembros heterogéneos de grupos son: a) el tema concreto lleva a los/as usuarios/as a un enfoque común, b) el material específico nivela el campo de juego, disminuyendo las diferencias entre los/as miembros del grupo, c) el contenido no personal ayuda a los/as usuarios/as a discutir temas tabúes y d) el contenido tangible no es amenazante. En referencia al grupo *"Animal World",* el propósito del grupo era añadir valor a la programación diaria, aumentando el conocimiento de los/as usuarios/as sobre el reino animal. Por medio de la exploración de los animales aumentan su comprensión del mundo y la identificación de sus emociones y obstáculos diarios. En relación al grupo *"The Fashion Show",* el propósito de este era utilizar la creación de un desfile de moda como un "vehículo terapéutico", no amenazante y no personal, que facilitara a las jóvenes ponerse en contacto con los aspectos personales de su mundo, entre ellas y con ellas mismas. De la misma forma, se pretendía desarrollar competencias como el trabajo en equipo, una mejor gestión del tiempo, la ética de trabajo, la formación en el ámbito de la moda y la realización de una tarea desde el principio hasta el final. El valor de este método de Trabajo Social con Grupos reside en el uso de un "vehículo terapéutico" (v.g. animales, un desfile de moda) y su aplicación.

En undécimo lugar, en base a Garrett (2005), con el fin de describir las prácticas de trabajo en grupo de los/as trabajadores/as sociales escolares se enviaron encuestas a una muestra aleatoria de 313 miembros de la *School Social Worker's Association of America* en el verano de 2002. El objetivo principal de la investigación era identificar los tipos de servicios de trabajo de grupo que los/as trabajadores/as sociales escolares realizaban, especialmente en lo relacionado con el desarrollo de dinámicas o actividades de grupo, planes de estudio implementados y procesos de grupos pequeños. La utilización de los grupos por parte de los/as trabajadores/as sociales escolares ofrece muchos aspectos positivos más allá del buen uso del tiempo. De esta manera, cuando los/as estudiantes dan y reciben apoyo y ayuda de los/as demás se sienten útiles y a la vez aprenden a aceptar la ayuda. La cohesión y el vínculo grupal genera en los miembros un sentido de pertenencia e identidad. Las actividades o

dinámicas de grupo no deben considerarse como la única intervención en el trabajo de grupo. Así, las dinámicas deben estar vinculadas a la comprensión por parte de los/as miembros de los objetivos y del propósito del grupo. Además, la planificación debe atender a los procesos grupales, dado que el proceso grupal tiene un poderoso efecto terapéutico superior al contenido de una sesión específica. Los resultados de este estudio evidenciaron que el uso del trabajo de grupo por parte de los/as trabajadores/as sociales escolares varíaba considerablemente. En este sentido, algunos/as llevaban a cabo muy pocos grupos mientras que otros/as utilizaban el trabajo de grupo de manera extensiva.

Continuando con Garrett (2005), los/as trabajadores/as sociales encuestados/as estaban implicados/as en un amplio espectro de tipologías de grupos, que abordaban aspectos como las habilidades sociales, la autoestima, la inteligencia emocional o las dificultades familiares. Dicho esto, fueron escasos los/as trabajadores/as sociales que afirmaron estar utilizando activamente la teoría de los grupos pequeños para guiar sus intervenciones grupales. La investigación evidenció que el trabajo en grupo estaba siendo muy utilizado por los/as profesionales del Trabajo Social Escolar para ayudar a los/as estudiantes a superar las barreras para lograr el éxito educativo. Sin embargo, se apuntó que la práctica de trabajo en grupo podría mejorarse aún más con una aplicación más sistemática de la teoría de los grupos.

En última instancia, Katsama (2022) analiza una intervención de Trabajo Social con Grupos que se desarrolló en un entorno laboral de una agencia pública griega situada en Atenas que se centra en la promoción de la crianza positiva. Se utilizó un enfoque sintético basado en el trabajo en grupo, las técnicas experienciales y las dinámicas de grupo. Concretamente, la intervención estuvo dirigida a un grupo de nueve padres, con el objetivo de reforzar la perspectiva y la práctica del rol parental para establecer una mejor comunicación familiar y cambiar la mentalidad centrada en los problemas. Se realizaron seis sesiones (una vez a la semana) entre marzo y abril de 2018 y cada sesión duró sesenta minutos. Las sesiones incluían contenidos diversos: desarrollo de conductas que promuevan la identificación y la expresión de los sentimientos; respuesta positiva a los problemas de los/as niños/as a través de la exploración de formas alternativas de comunicación; necesidades de los niños según las diferentes fases de desarrollo (v.g. la empatía) o el establecimiento de reglas básicas y su impacto positivo para la familia. El objetivo era reforzar el papel de los padres en lo que respecta a las habilidades de comunicación, la cooperación y la relación con sus hijos. La *praxis* se centró en los puntos fuertes y las capacidades del individuo, por medio de un modelo basado en las fortalezas. De esta forma, con el fin de invertir la manera tradicional de resolver problemas, focalizarse en el problema, la intervención se centró en las capacidades y en los puntos fuertes de los padres e hijos. Las intervenciones de Trabajo Social son generalmente eclécticas, dado que combinan enfoques teóricos para cumplir mejor los objetivos y abordan las dificultades a través de fortalezas que están presentes en el entorno del individuo, la familia, el grupo o la comunidad.

Continuando con Katsama (2022), los participantes reconocieron las influencias positivas derivadas de su participación en el grupo, destacando sus beneficios en lo referente

a la superación de patrones no funcionales en la comunicación con los/as miembros de la familia. Así, la participación en el grupo de Trabajo Social permitió su evolución en diversos aspectos. Los padres reconocieron un cambio de perspectiva en lo referente a su rol y a su capacidad para reconocer los puntos fuertes y las competencias personales de sus hijos/as y de ellos mismos. Además, mejoraron las habilidades de comunicación dentro de la familia, desarrollando la conciencia y la sensación de confort. Su participación les permitió darse cuenta de que no estaban solos en su esfuerzo constante por ser eficaces como padres. En conclusión, la crianza de los/as hijos/as es un procedimiento de aprendizaje permanente que exige habilidades, paciencia, estabilidad, apoyo y comprensión. Los/as trabajadores/as sociales pueden apoyar a los padres por medio de sus intervenciones en las escuelas o en lugares relevantes (v.g. contextos laborales). El Trabajo Social con Grupos basado en un modelo de fortalezas permite el desarrollo de competencias personales y sociales y potencia la crianza positiva de los/as hijos/as.

4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

A lo largo de esta investigación se han evidenciado tres bloques temáticos que ayudan a explicar el estado de la cuestión en torno al Trabajo Social con Grupos desde el prisma de la intervención social. Específicamente, "Una aproximación a la conceptualización del Trabajo Social con Grupos", "La formación del estudiantado en Trabajo Social con Grupos" y "Buenas prácticas profesionales e investigadoras con grupos".

A continuación, a modo de síntesis, se señalan diferentes aspectos claves emanados de la reflexión en torno a este estudio sobre el Trabajo Social con Grupos. En primer lugar, en la línea de Castro et al. (2022) una formación teórico-práctica en intervenciones grupales adecuadamente integrada en los planes de estudios universitarios de la disciplina del Trabajo Social sería fundamental para erradicar las incertidumbres con respecto al trabajo de intervención grupal en los/as estudiantes de programas de Trabajo Social. Entre otras iniciativas, es primordial adaptar los métodos de enseñanza del profesorado y reducir el tamaño de las clases (de 20 a 25 estudiantes), con el objetivo de que el estudiantado pueda practicar en clase con garantías.

En segundo término, los/as especialistas del trabajo en grupo recomiendan que el manual de Estándares para la práctica del Trabajo Social con Grupos forme parte de los planes de estudios del Grado en Trabajo Social (Lee, 2018). En palabras de Macgowan y Wong (2017), se ha evidenciado como el estudiantado y el profesorado demandan enfoques eficaces para la enseñanza y el aprendizaje de las competencias fundamentales del trabajo en grupo. El manual denominado Estándares para la práctica del Trabajo Social con Grupos posee las cualidades para mejorar la *praxis* y la enseñanza sobre el Trabajo Social con Grupos al presentar los aspectos fundamentales que los/as trabajadores/as de grupo deben saber y practicar.

En tercera instancia, en la línea de Knight (2017), los/as estudiantes de Trabajo Social necesitan experiencias reales con el trabajo en grupo para que puedan desarrollar las

competencias vinculadas a esta modalidad. Además, los programas de Trabajo Social deben aumentar sus esfuerzos para mejorar la formación de los/as supervisores/as de prácticas en lo referente al trabajo en grupo. En este sentido, se ha de prestar mayor atención a ayudar al estudiantado a integrar su aprendizaje académico con la práctica del trabajo en grupo (v.g. uso de material de casos en clase que refleje escenarios reales de práctica de grupo). En palabras de Lennon-Dearing (2015), el aprendizaje-servicio es una metodología clave para la formación de Trabajo Social al integrar actividades de servicio comunitario experiencial y aprendizaje académico, ofreciendo beneficios mutuos al estudiantado y a los/as miembros de la comunidad. El Aprendizaje-servicio promueve el desarrollo de conocimientos y habilidades, el crecimiento personal y profesional y la autoeficacia del estudiantado.

Posteriormente, tal y como se ha señalado, en palabras de Skolnik y Skolnik (2022), la enseñanza y el aprendizaje del Trabajo Social con Grupos es un tema clave para la preservación de este método de intervención, especialmente teniendo en cuenta que las habilidades del trabajo en grupo son aplicables a todos los espectros de la intervención social (micro, meso y macro). Cabe señalar que los grupos de trabajo en múltiples ocasiones pueden aportar una mayor eficacia que la resolución individual de problemas debido a la incorporación de diversas perspectivas, a la inversión de las partes y a que pueden atender a varias personas al mismo tiempo (Lee, 2018).

En quinto lugar, en palabras de Macgowan y Vakharia (2012), es fundamental consolidar un instrumento de evaluación fiable, válido y sistematizable para medir las competencias en el Trabajo Social con Grupos. Así, este instrumento se podría utilizar como elemento fundamental para la enseñanza del trabajo en grupo y en la evaluación de si determinadas estrategias de enseñanza han contribuido a cambios en el aprendizaje de conocimientos y habilidades pertinentes.

En la línea de Lee et al. (2009) los clubes de trabajo en grupo pueden ser enriquecedores para potenciar la educación del estudiantado y su experiencia en el trabajo en grupo. De esta forma, el club se constituye como un contexto idóneo para que sus miembros puedan aprender sobre el trabajo en grupo recíprocamente. En este sentido, estos clubes facilitan la participación en reuniones y recibir y dar ayuda y apoyo mutuo. Además, se ha evidenciado el uso exitoso del teatro y la dramatización en trabajo de grupo con los/as preadolescentes en relación a la toma de decisiones y a la integración social de los/as jóvenes inmigrantes (Kelly y Doherty, 2017).

En séptima instancia, debido a que el uso de grupos está en aumento, y atendiendo a que habitualmente son facilitados por los/as trabajadores/as sociales, es preocupante que los/as graduados/as en Trabajo Social no estén lo suficientemente preparados/as para desarrollar esta metodología con poblaciones vulnerables (Lee, 2018). En base a las necesidades detectadas es fundamental que las facultades de Trabajo Social se comprometan fehacientemente a la educación de campo del trabajo grupal y a proporcionar el apoyo administrativo necesario (Skolnik y Skolnik, 2022).

A través de esta investigación se ha evidenciado como son escasos los documentos científicos vinculados específicamente al Trabajo Social enfocados en las actividades o dinámicas grupales. En este sentido, la inmensa mayoría de los documentos localizados a través de Scopus se centran en los procesos, las interacciones o las etapas de desarrollo del grupo, siendo residuales los contenidos sobre actividades o dinámicas de grupo concretas (v.g. de presentación, de cohesión, de resolución de conflictos).

En conclusión, en base a Lee (2018), la metodología del Trabajo Social con Grupos permite ayudar eficientemente y de manera notable a las poblaciones vulnerables, fomentando que los grupos de trabajo sean productivos, creativos y útiles. Así, se ha evidenciado que incluir la ética y los Estándares para la práctica del Trabajo Social con Grupos en las clases de Trabajo Social con Grupos permite a los/as estudiantes sentirse seguros/as de su trabajo cuando facilitan grupos en entidades de Servicios Sociales. De esta forma, en base a Macgowan (2012), la *praxis* y la enseñanza del trabajo en grupo basada en la evidencia demandan instrumentos válidos y fiables. En este sentido, a modo de ejemplo, los inventarios posibilitan asegurar que lo esencial se enseña y se aprende, por lo que pueden ayudar a avanzar en la práctica y en la educación del trabajo en grupo. El trabajo en grupo sigue demostrando su eficacia en diversos colectivos sociales, por lo que los programas del Grado en Trabajo Social deben proporcionar una formación que reflejes sus potencialidades y realidades (Knight, 2017). Tanto el profesorado como el estudiantado demandan urgentemente nuevos enfoques para la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación de las competencias del trabajo en grupo (Macgowan y Vakharia, 2012).

5. REFERENCIAS

Alonso, C. (2014). Una experiencia de Trabajo Social de grupo con pacientes con enfermedad mental grave y crónica. Una alternativa de recuperación psicosocial. *Cuadernos de Trabajo Social*, *27*(1), 223-231. https://doi.org/10.5209/rev_CUTS.2014.v27.n1.41212

Arija, B. (2012). Acompañamiento con grupos en Trabajo Social. Un modelo interfocal para la comprensión y sistematización de la praxis. *Cuadernos de Trabajo Social*, *25*(2), 427-438. https://doi.org/10.5209/rev_CUTS.2012.v25.n2.39627

Arinze, N. A. y McGarry, J. E. (2021). Identities and Relationships: Black and Latina Adolescent girls in Sport-Based Youth Development Programs. *Child and Adolescent Social Work Journal, 38*(4), 475-486. https://doi.org/10.1007/s10560-021-00775-8

Breton, M. (2000). The Relevance of the Structural Approach to Group Work with Immigrant and Refugee Women. *Social Work With Groups, 22*(2-3), 11-29. https://doi.org/10.1300/j009v22n02_03

Carter, I., Munro, S. y Matin, S. (2013). Exploring Autonomy in Group Work Practice with Persons with Intellectual Disabilities. *Social Work with Groups*, *36*(2-3), 236-248. https://doi.org/10.1080/01609513.2012.762618

Castro, C., Labra, O., Grenier, S. y Dunoyer, A. (2022). Group social intervention by social workers: Challenges and issues. *Social Work with Groups* (ahead-of-print), 1-15. https://doi.org/10.1080/01609513.2022.2083744

Cheung, C. y Ngai, S. S. (2016). Reducing Deviance Through Youths' Mutual Aid Group Dynamics. *International Journal of Offender Therapy and Comparative Criminology*, *60*(1), 82-98. https://doi.org/10.1177/0306624X14548024

Coholic, D., Lougheed, S. y Lebreton, J. (2009). The Helpfulness of Holistic Arts-Based Group Work with Children Living in Foster Care. *Social Work With Groups, 32*(1), 29-46. https://doi.org/10.1080/01609510802290966

Cordero, N. y Muñoz, M. (2019). Social work and applied theatre: creative experiences with a group of homeless people in the city of Seville. *European Journal of Social Work*, *22*(3), 485-498. https://doi.org/10.1080/13691457.2017.1366298

Dempsey, M. y Halton, C. (2017). Construction of Peer Support Groups in Child Protection Social Work: Negotiating Practicalities to Enhance the Professional Self. *Journal of Social Work Practice*, *31*(1), 3-19. https://doi.org/10.1080/02650533.2016.1152958

Díaz, M. P. y Betancourt, G. (2020). Método de Trabajo Social de Grupo. Hacia nuevas aristas de interpretación diferencial. *Margen: revista de trabajo social y ciencias sociales*, *97,* 1-17.

Duyan, V., Şahin-Kara, G., Camur Duyan, G., Özdemir, B. y Megahead, H. A. (2017). The Effects of Group Work With Institutionalized Elderly Persons. *Research on Social Work Practice, 27*(3), 366-374. https://doi.org/10.1177/1049731516654572

Fluhr, T. (2005). Transcending Differences: Using Concrete Subject-Matter in Heterogeneous Groups. *Social Work with Groups, 27*(2-3), 35-54. https://doi.org/10.1300/J009v27n02_04

Garrett, K. J. (2005). Use of Groups in School Social Work: Group Work and Group Processes. *Social Work with Groups, 27*(2-3), 75-92. https://doi.org/10.1300/J009v27n02_06

Gómez-Gómez, F. (2010). Competencias profesionales en Trabajo Social. *Portularia, 10*(2),51-63.

Hyde, B. (2013). Mutual Aid Group Work: Social Work Leading the Way to Recovery-Focused Mental Health Practice. *Social Work With Groups, 36*(1), 43-58. https://doi.org/10.1080/01609513.2012.699872

Jiménez, D. M. (2020). Trabajo social con grupos y sus dimensiones de intervención. Revisión documental en América Latina. *Revista de la Facultad de Trabajo Social, 34* (34), 84-124. http://dx.doi.org/10.18566/rfts.v34n34.a04

Katsama, I. (2022). Promoting positive parenting: a group social work intervention in aworkplace setting. *Journal of Social Work Practice, 36*(1), 57-71. https://doi.org/10.1080/02650533.2021.1926223

Kelly, A. E., Clinton-Lisell, V. y Klein, K. A. (2022). Enhancing College Students' Online Group Work Perceptions and Skills Using a Utility-Value Intervention. *Online Learning, 26*(3), 236-258. https://doi.org/10.24059/olj.v26i3.2807

Kelly, B. L. y Doherty, L. (2016). Exploring Nondeliberative Practice through Recreational, Art, and Music-Based Activities in Social Work with Groups. *Social Work with Groups, 39(2-3)*, 221-233. https://doi.org/10.1080/01609513.2015.1057681

Kelly, B. L. y Doherty, L. (2017). A Historical Overview of Art and Music-Based Activities in Social Work with Groups: Nondeliberative Practice and Engaging Young People's Strengths. *Social Work with Groups, 40*(3), 187-201. https://doi.org/10.1080/01609513.2015.1091700

Knight, C. (2017). Social Work Students' Experiences With Group Work in the Field Practicum. *Journal of Teaching in Social Work, 37*(2), 138-155. https://doi.org/10.1080/08841233.2017.1294130

Lazar, A. (2014). Setting the Stage: Role-Playing in the Group Work Classroom. *Social Work with Groups, 37*(3), 230-242. https://doi.org/10.1080/01609513.2013.862894

Lee, C. D. (2018). Social Work With Groups' Practice Ethics and Standards: Student Confidence and Competence. *Research on Social Work Practice, 28*(4), 475-481. https://doi.org/10.1177/1049731516655456

Lee, C. D., Montiel, E. del C., Atchison, J., Flory, P., Liza, J. y Valenzuela, J. (2009). An innovative approach to support social groupwork. *Groupwork, 19*(3), 11-26. https://doi.org/10.1921/095182410X505848

Lennon-Dearing, R. (2015). A Model for Teaching Group Work Through Service-Learning in a Baccalaureate Program. *Journal of Teaching in Social Work, 35*(5), 544-556. https://doi.org/10.1080/08841233.2015.1087935

Macgowan, M. J. (2012). A Standards-based Inventory of Foundation Competencies in Social Work with Groups. *Research on Social Work Practice, 22*(5), 578-589. https://doi.org/10.1177/1049731512443288

Macgowan, M. J. y Vakharia, S. P. (2012). Teaching Standards-Based Group Work Competencies to Social Work Students: An Empirical Examination. *Research on Social Work Practice, 22*(4), 380-388. https://doi.org/10.1177/1049731512442249

Macgowan, M. J. y Wong, S. E. (2017). Improving Student Confidence in Using Group Work Standards: A Controlled Replication. *Research on Social Work Practice, 27*(4), 434-440. https://doi.org/10.1177/1049731515587557

Maidment, J. y Crisp, B. R. (2007). Not just for romance: Applications of 'speed dating' in social work education. *Groupwork, 17*(2), 13-27. http://dx.doi.org/10.1921/196212

Manchado, M. Á. (2021). Los grupos multifamiliares en la rehabilitación psicosocial de personas con trastorno mental desde la mirada del Trabajo Social con grupos. *Trabajo social hoy, 94*, 49-73. http://dx.doi.org/10.12960/TSH.2021.0014

Mora, A. (2004). Trabajo social con grupos de inmigrantes: Una experiencia de apoyo psico-social. *Portularia, 4*, 43-50.

O'Driscoll, P. (2011). The CLAP Group: A group for children with cleft lip and palate. *Groupwork, 21*(2), 22-34. http://dx.doi.org/ 10.1921/095182411X613333

Pacheco-Olivo, I. E., Cevallos-Gracia, G. A. y Figueroa-Moreira, D. N. (2021). Importancia de la intervención del trabajador social con grupos, en los estudiantes de la FATSO ULEAM. *Revista Científica y Arbitrada de Ciencias Sociales y Trabajo Social: Tejedora, 4*(8), 118-130.

Pardal-Refoyo, J. L. y Pardal-Peláez, B. (2020). Anotaciones para estructurar una revisión sistemática. *Revista ORL, 11*(2), 155-160. https://doi.org/10.14201/orl.22882

Pinto, R. M., Spector, A. Y. e Valera, P. A. (2011). Exploring group dynamics for integrating scientific and experiential knowledge in Community Advisory Boards for HIV research. *AIDS Care, 23*(8), 1006-1013. https://doi.org/10.1080/09540121.2010.542126

Rodenborg, N. y Huynh, N. (2006). On Overcoming Segregation: Social Work and Intergroup Dialogue. *Social Work With Groups, 29*(1), 27-44. https://doi.org/10.1300/j009v29n01_04

Schopler, J. H., Abell, M. D. y Galinsky, M. J. (1998). Technology-Based Groups: A Review and Conceptual Framework for Practice. *Social Work, 43*(3), 254-267. https://doi.org/10.1093/sw/43.3.254

Skolnik, S. y Skolnik, L. (2022). Beyond challenges: Opportunities for enhancing group work field education. *Social Work with Groups, 45*(2), 103-115. https://doi.org/10.1080/01609513.2021.1981515

Steitzer, C. (2011). The Brilliant Genius: Using Improv Comedy in Social Work Groups. *Social Work with Groups, 34*(3-4), 270-282. https://doi.org/10.1080/01609513.2011.558830

Steward, A. (2021). Applying Person-Centered Activities for Dementia Caregivers and Activity Professionals: A Review of Creative Engagement from a Social Work Perspective. *Journal of Gerontological Social Work, 64*(3), 334-337. https://doi.org/10.1080/01634372.2020.1830219

Wong, P. W., Lam, Y., Lau, J. S. y Fok, H. (2021). The Resilience of Social Service Providers and Families of Children With Autism or Development Delays During the COVID-19 Pandemic-A Community Case Study in Hong Kong. *Frontiers in Psychiatry, 11*, 561657. https://doi.org/10.3389/fpsyt.2020.561657

Zanbar, L. (2018). Can community task groups learn from the principles of group therapy? *Community Development, 49*(5), 574-588. https://doi.org/10.1080/15575330.2018.1530687

REFLEXIÓN DE LA REALIDAD SOCIAL A TRAVÉS DEL ANÁLISIS DE LAS LETRAS DE LAS CANCIONES: REGGAETÓN Y ROLES DE GÉNERO

Silvia Escobar-Fuentes

Personal postdoctoral

1. INTRODUCCIÓN

"El saber occidental intenta, desde hace veinte siglos, ver el mundo. No ha comprendido que el mundo no se mira, se oye. No se lee, se escucha" (Attali, 1977, p. 9).

Me gustaría comenzar este capítulo sobre metodologías activas con esta expresión, ya que sintetiza a la perfección el objetivo de este escrito. La finalidad no es otra que resaltar la vinculación, tan notoria y a veces tan imperceptible, entre sociedad, cultura y música, sobre todo, para poner en valor el análisis crítico de las letras de las composiciones musicales como instrumento didáctico que potencia el sentido crítico y nos acerca al mundo al mundo que nos rodea.

1.1. Análisis del contexto social a través de las canciones

Desde este punto de partida, voy a seguir ensalzando la música como una manera de acercarse, entender y describir la realidad social que nos rodea. Las canciones son uno de los principales vectores de valores culturales tanto de antaño como de la actualidad (Giménez-Fajardo, 2016). En este sentido, siguiendo con el autor Gimenez-Fajardo (2016), las canciones han ocupado, y ocupan actualmente, una posición primordial en la transmisión de valores histórico-cultural de cada punto habitado en el planeta. En otras palabras, los historiadores se han basado en los contenidos de las canciones populares para identificar y conocer las costumbres y, por tanto, la cultura de una época concreta. Tal y como detalla Cruces (2009), la música es uno de los elementos culturales que mejor plasma las disparidades entre las distintas sociedades. Las letras de las canciones que están presentes en nuestra cotidianidad forman una parte indispensable de nuestro bagaje cultural, involucran ideas, significaciones, valores y funciones específicas que están estrechamente vinculadas a los ritmos sonoros del tejido cultural donde se producen.

Antes de continuar avanzando, es importante adentrados en el significado del término "canciones populares". Las canciones populares son aquellas músicas contemporáneas, de intérpretes conocidos e insertas en el *mainstream*, es decir, en los grandes flujos comerciales. Dicho de otra forma, son piezas musicales de gran difusión. La música popular está sujeta a

modas y a momentos socioculturales determinados y se va transformando conforme va transcurriendo el tiempo.

En este sentido, las canciones populares facilitan la comprensión del panorama que nos rodea y, a su vez, nos ayuda a conocer y comprender las realidades pasadas. Por ello, es primordial contextualizarlas en los lugares tanto de origen como donde son escuchadas. A través de las canciones, somos capaces de desvelar "los valores intrínsecos, los roles sociales y las propias características de una determinada cultura" (Giménez-Fajardo, 2016, p. 97). Debemos de tener en cuenta que las canciones abordan multiplicidad de temas sociales, históricos, geográficos y políticos. En este sentido, solo podremos comprender la música y los movimientos sociales que surgen y giran alrededor de esta, si somos conocedores del contexto en el cual se crean. Igualmente, hay que tener en cuenta, para su análisis, los factores extra-musicales como los símbolos, valores, actitudes, etc., que manifiestan. Un claro ejemplo son los movimientos socio-culturales musicales que emergieron en el periodo de entreguerras y continúan estando presentes, aunque de distinta forma, en la actualidad. Si hacemos una breve mención, y sin adentrarnos en todos estos fenómenos, podríamos decir que las subculturas musicales se iniciaron con los *Teddy Boys* en la década de 1950. Se distinguen, casi indiscutiblemente, una multiplicidad de culturas juveniles que han estado vinculadas a estilos musicales concretos y, por tanto, han expresado unos valores y rasgos determinados de dicha subcultura. En particular, podríamos resaltar a los Mods que emergieron a finales de 1950, los géneros musicales característicos de esta subcultura fueron el nuevo jazz, el *soul* afroamericano, *ska* jamaicano, *breat* británica y el R&B; los Punkies a mediados de 1970, la música imperante fue el punk y surgió como una reacción simbólica a la cultura dominante; los Heavies, en la misma década, se ampararon bajo los novedoso ritmos del heavy metal, remarcando su rebeldía contra el sistema político, denuncia de las injusticias sociales y con el lema "disfruta del presente" por bandera; los New Romantics surgen en 1980 y sus máximos representantes fueron David Bowie y Roxy Music, su estética estaba marcada por alejarse de la masculinidad hegemónica a través del uso del maquillaje y comenzaron a poner sobre la mesa temáticas relacionadas con la libertad sexual; y, un largo etcétera de subculturas juveniles musicales. Estos géneros musicales llevaban asociados unos valores socioculturales que quedaban de manifiesto en las letras de sus canciones, la estética y las actitudes, tanto de los cantantes como de sus seguidores. En palabras de Giménez-Fajardo: "las canciones son una ventana desde la que miramos el mundo y, al mismo tiempo, un espejo donde nos reflejamos y nos identificado" (2016, p. 116). Este pensamiento es sostenido por Piñeiro-Blanca (2004) cuando expresa que la música es un reflejo de la realidad social de su tiempo y, por consiguiente, un portador de ideas y valores socioculturales. Igualmente, equipara la música, y la necesidad de estudiarla, con otras artes como la literatura, la pintura o el cine.

Ya hemos puesto sobre la mesa que la música ha sido, y es, un elemento vital para la expresión de las dinámicas sociales a lo largo de toda la historia. Silva-Ros (2006) pone como ejemplo, y reivindica, que las canciones sexistas nos han acompañado, y siguen estando

presente, a través de las décadas y que es interesante examinar los cancioneros para identificar estos roles y ser conscientes de que se persisten a pesar de los cambios sociales. Esta idea la ha respaldado Hidalgo (2010) que resalta que la música ha sido un instrumento muy eficaz para transmitir, y conservar, estereotipos de género, perpetuando los roles tradiciones en función del sexo, es decir, hombre o mujer. Estas cuestiones de género, y otras relacionadas con el feminismo, son las que se van a analizar en la actividad descrita con posterioridad. Sin embargo, ¿es el análisis de las letras de las canciones una buena herramienta educativa?

1.2. Análisis de las canciones en el ámbito educativo

Las letras de la música popular, como ya hemos expresado, son un importante vector de creencias y valores culturales y, por ello, las canciones se convierten en un potencial instrumento educativo. Colomo-Magaña (2013) resalta el uso de las canciones como un recurso didáctico muy eficaz, y atractivo para el alumnado, que puede tener numerosos usos dentro del aula.

En lo que respecta al análisis de las canciones en el contexto educativo, como elemento didáctico, Fernandes (2007) destaca tres formas: aprender con las letras de las canciones (la canción en sí misma es un instrumento pedagógico), descubrir e interpretar el discurso de las canciones (análisis crítico) y elaborar canciones (actividad creativa y expresiva). Posteriormente, Colomo-Magaña (2013) pone de manifiesto que es beneficioso trabajar, a través de las canciones, con el alumnado en el aula y manifiesta que se pueden educar "con" y/o "en" las letras. A continuación, vamos a explicar las diferencias existentes entre estos dos términos. En primer lugar, educar "con" las letras de las canciones puede servir para una doble acción, por un lado, como instrumento docente, es decir, se emplean como material, en sí, de aprendizaje, y, por otro lado, como un complemento docente, para poner ejemplos y acercar la materia a su realidad social. Además de estas opciones, el autor abre una tercera vía como "proceso creativo", esto es, promoviendo que el alumnado escriba sus propias letras sobre un contenido concreto que estén trabando. Por ello, el trabajo didáctico con las canciones se puede dividir en dos grandes bloques: aprendemos con las canciones al escucharlas en el aula y analizándolas; y, también aprenden con las canciones cuando crean sus propias composiciones. Y, en segundo lugar, educar "en" las letras de las canciones. El educar "en" tiene como particularidad la necesidad de enseñar a oír las canciones con un planteamiento crítico y reflexivo, para que el oyente pueda descubrir las estructuras (sociales, culturales o ideológicas) implícitas en las letras de las canciones. En esta línea, se potencia la idea que las canciones no son solo melodía y letra, sino que son una herramienta didáctica muy beneficiosa para acercar al alumnado la realidad social.

La investigación llevada a cabo por Palmer y Burroughs (2002) pone de manifiesto que no es usual la utilización de la música en clase, sin embargo, hay numerosas ventajas y se considera una herramienta eficaz para el aprendizaje. Colomo-Magaña (2013) indica que los docentes tienen el deber de conocer la importancia y las ventajas que tiene el emplear

canciones en clase y, sobre todo, los beneficios que potencia la interpretación de las canciones. Sin embargo, no es una tarea sencilla y que solo implique oír. Es complejo analizar las letras de las canciones, ya que están vinculadas a emociones, están constantemente en nuestro entorno y porque no tienen la finalidad de ser analizadas en sí. Para superar estos obstáculos, es necesario enseñar a nuestro alumnado a escuchar las letras que constantemente reproducen y hacerles reflexionar sobre ellas y, además, sobre los valores y actitudes que comunican. Para conseguir este objetivo es muy importante que los docentes seleccionen canciones que estén vinculadas a las temáticas que quieran reforzar o sobre aquellas que quieran examen, además de la edad de los alumnos. Si transferimos el trabajo del cine como elemento didáctico realizado por Flores (1982) a las canciones, aquellos aspectos que se deben de tener en cuenta son: el docente tiene un papel muy importante en la selección de las letras (no vale cualquiera), el docente debe de orientar al alumnado en la interpretación, debe adaptarse al nivel y la edad del alumnado. Adicionalmente, no se tiene por que seleccionar la canción entera, sino aquellos fragmentos determinados sobre los que se quiere reflexionar.

Además, es importante señalar que el análisis del contenido de las canciones "se convierte en un fin en sí mismo, ya que, reflexionando, discutiendo y analizando una historia, estaremos trabajando los contenidos actitudinales correspondientes" (Cobo, 2002, p. 19). Por ello, es interesante el análisis de la realidad social a través de las canciones populares. Martínez-Zapata da importancia a emplear: "canciones desde el campo de la didáctica de las Ciencias Sociales implicar apertura, reconocimiento y compresión de la existencia de diversas formas de manifestar ideas, sentimiento o puntos de vista" (2017, p. 33). En otras palabras, las canciones nos ofrecen la posibilidad de reflexionar y realizar interpretaciones sobre lo que ocurre en nuestro contexto. Ya en 1979 el autor Turner puso de manifiesto que el análisis de la cultura popular era un factor táctico para llamar la atención de los estudiantes y suscitar interés por la realidad social y los fenómenos sociales que ocurren a su alrededor. En esta misma línea, Anderson (1993) reivindica las letras del rap como un elemento educativo útil, ya que permite al alumno comprender la realidad que les rodea. Este autor conectó las letras de este género musical con los contenidos de la asignatura Historia y Política.

1.3. ¿Por qué interpretar el discurso del reggaetón?

Según la encuesta realizada por la Asociación para la Investigación de Medios de Comunicación (2020) el 66,5% de la juventud española, entre 14 y 24 años, perciben la música como un elemento indispensable en su vida. Además, esta encuesta pone de manifiesto que los *centenials* y *millennials* prefieren los géneros musicales del trap y el reggaetón. Igualmente, es importante señalar que el reggaetón no solo es uno de los géneros más sonados exclusivamente en España, sino que sobresale en la mayoría de listas de reproducción global (Bishell, 2020; Llanes-Torres, Castillo-Rojas, Yanes-Domínguez y

López-Aldama, 2019). Tras estos datos, se podría decir que el reggaetón es el género más escuchado por nuestro alumnado y de ahí la importancia de su análisis.

El reggaetón, desde sus orígenes, ha estado vinculado a la polémica, en particular, por su origen étnico-racial, sus letras sexuales y por un temor de que los jóvenes, por escuchar este género musical, comenzaran o aumentaran el consumo de drogas y ejercieran actos violentos (Marshall, Rivera y Pacini-Hernandez, 2010; Rivera, 2009). Llego, incluso, en 1995, a ser censurado en Puerto Rico. No obstante, esta prohibición no hizo que se frenara su auge, sino todo lo contario, siguió aumentando su popularidad. Con el paso del tiempo, y gracias a su gran popularidad, el reggaetón abandonó su vocación marginal, de música indecorosa y asociada únicamente a las clases populares, para adentrarse en sendas más comerciales e identificarse a ambientes festivos. Vertiginosamente el reggaetón se ha convertido en sinónimo de fiesta y sonido dominante en discotecas.

No obstante, este género musical no está exento de polémica. Hay numerosos estudios académicos que sostienen que el imaginario del hombre en el reggaetón está marcado por las relaciones patriarcales predominantes en la sociedad. Estos roles masculinos se trasladan al reggaetón, Carballo-Villagra (2006) los resume en: a) "macho latinoamericano" rodeado por numerosas mujeres y dispuesto a satisfacerlas a todas sexualmente; b) "hombre violento" que amenaza a sus competidores para que no le arrebaten su fama o prestigio (capital simbólico); y, c) "hombre adinerado" que ha escalado de clase social y muestra su dinero, joyas, coches de alta gama, etc. Esta representación deja a las mujeres en el lado opuesto de la balanza, es decir, son simbolizadas como objetos sexuales, asociadas, casi únicamente, al placer, y dispuestas siempre a complacer al hombre. Como expresa Penagos-Rojas y González-González (2012) las letras de las canciones se pueden dividir en dos grandes ámbitos, por un lado, al amor, donde el hombre conquista y enamora a la mujer, y, por otro lado, a las relaciones sexuales, donde el hombre tiene el rol activo. Incluso, Urdaneta (2007) ha expresado que el reggaetón puede incentivar la pérdida de valores morales, alentar a las prácticas sexuales sin ningún tipo de responsabilidad y convertir a la mujer en comparsa del deseo masculino.

Se podría afirmar que el reggaetón ha creado una doble moralidad. Tal y como expresa Urdaneta (2007), hay un sector de la sociedad que consumen esta música, les encanta y son *fans* y la otra parte de la sociedad la aborrece, son críticos con sus mensajes y no están a favor de su amplia difusión. Esta división se puede extrapolar, también, dentro del movimiento feminista. Por una parte, las letras han sido etiquetadas de machistas, creando una gran indignación entre sus participantes; y, por otra parte, hay activistas que reflexionan sobre el papel de las intérpretes del género como representantes de una nueva agencia femenina en el nivel post-feminista (Leuven, 2015).

Si ahondamos en esta dualidad dentro del feminismo. Por un lado, hay estudios académicos que sostienen que el reggaetón mantiene e intensifica los estereotipos culturales femeninos anclados en una perspectiva sexista y machista que realza la figura masculina en todo su conjunto, es decir, en sus letras, en los videoclips, en los bailes, vestimenta,

disposición del espacio, etc., haciendo llegar esta imagen repetida de excelencia masculina a sus seguidores más jóvenes (Martínez-Noriega, 2014; Pontrandolfo, 2020). Chao-Fernández, 2020; Piñón-Lora y Pulido-Moreno (2020) expresa que la mujer está dentro del discurso del reggaetón y tiene un papel esencial en él, sin embargo, siempre bajo el paraguas de unos roles de género diferenciados y tradicionales donde se la caracteriza por estar dominada, ser sumida, sufridora y subordinada a un modelo varonil viril, dominante y activo.

Y, por otro lado, con la introducción de mujeres en el reggaetón hay un claro cambio en el género musical. Gutiérrez-Aragón, Fondevilla-Gascón, Rovira-Pérez y Rubio-Álvarez (2022) destacan el papel femenino en el reggaetón está adquiriendo cada vez más importancia y que muyas de sus estrellas se están convirtiendo en ejemplos claros de superación, llegando a resignificar el género y modificándolo a una herramienta feminista actual. Dentro de esta apropiación del reggaetón destacamos a Fernandes-Pestaña (2020) que recuerda y pone de manifiesto que el reggaetón se creó en países latinoamericanos donde continúa siguiendo un tabú que las mujeres expresen su sexualidad o simplemente manifiesten sus deseos sexuales. Por ello, el reggaetón con letras sexuales cantado por mujeres es un claro ejemplo de feminismo. Rivera (2016) expresa que las intérpretes femeninas se han reapropiado, claramente, de las metáforas y los espacios del reggaetón, tradicionalmente masculinos, además de adueñarse de su propia sexualidad, cantando en primera persona y manifestando sus gustos sexuales. En la otra parte de la moneda, las seguidoras del género también están tomando protagonismo en el espacio público a través del perreo, forma de bailar característica del género musical, ya que se expresan y disfrutan perreando, poniendo en tela de juicio los roles tradicionales de género, disfrutando de sí mismas, del baile y del ambiente festivo. Hay numerosas canciones de reggaetón cantado por mujeres que propician estos mensajes: "Y no andamo' buscando un sugar daddy (…) Y aunque andamos finas, hoy quiero perreo, perreo, perreo, perreo" (Farina, Cazzu, Natti Natasha y Zuli "La Duraca", 2021); o, "Estamo' listas pa' romper la discoteca (…) Todo se cura cuando perrea', Dale hasta abajo bebé, sin pena" (María Becerra y Becky G y, 2021). Igualmente, se resalta la apropiación del término "Bichota". Este concepto, en su origen, solo se empleaba para denominar a los hombres y significa "persona que tiene un puesto alto". Karol G. en una entrevista relata que a ella le sorprendía que no existiera el término bichota y que las mujeres también tenían derecho a emplearlo, así textualmente enalteció: "la expresión como tal bichota creo que normalmente se la dicen a los hombres, pero cuando yo empecé a escuchar la expresión. Yo dije: no, me encanta. Yo quiero que haya una mujer que se llame la Bichota y que sea la que va a representar a las mujeres, la que empodere (…)" (Enrique Santos, 2020).

Algunas autoras como Benavides-Morillo (2007) o Dávila (2016) entienden que hemos pasado de mostrar cantantes femeninas seguras y determinadas en sus objetivos a la figura de *sexual entrepreneur* que apuesta por la auto-objetivación. Si continuamos con la visión de Dávila (2016) un claro ejemplo sería la artista Karol G. que asume el *male gaze*, es decir, bajo la mirada masculina e interrelacionada la libertad sexual y la sobre-sexualización. En

esta misma línea, Araüna Tortajada y Figueras-Maz (2020), Gill (2008) y Tortajada y Araüna (2014) sostienen que el postfeminismo ha apostado por la apreciación del deseo y la hiper-sexualización femenina como una herramienta de empoderamiento y ser un sujeto sexual activo. Tal y como expresa Alcántara-Segura (2022), el postfeminismo en el reggaetón potencia una doble vertiente, por un lado, empodera y, por otro, de manera casi incomprensible, cosifica a las mujeres.

Toda esta reflexión acerca de las letras del reggaetón cantadas por mujeres nos está dejando sobre la mesa un gran debate acerca de qué podemos, o no, considerar empoderamiento femenino. Por este motivo, consideré que era interesante plantear estas cuestiones en clase, entremezclando, elementos teóricos, investigaciones académicas y fragmentos de canciones. Si volvemos a recurrir al autor Martínez-Zapata (2017), este pone de relieve que no cualquier canción sirve para acompañar una lección docente, sino que tiene que haber una adecuación muy estrecha entre las letras seleccionadas y las necesidades del aula. Para ello, hay que tener muy claro cómo el docente utiliza las canciones en contexto y, por otro lado, que se pretende que los alumnos aprendan con la reflexión acerca de las canciones.

2. DESARROLLO DE LA SESIÓN Y DESCRIPCIÓN DEL EJERCICIO PRÁCTICO

El ejercicio práctico que a continuación voy describir se llevó a cabo en el Grado de Trabajo Social, curso 2021/2022, concretamente en la asignatura de Antropología Social que está encuadrada en el primer curso y segundo cuatrimestre. La clase tuvo una duración aproximada de 3 horas. Las cuales se dividieron en una parte teórica titulada "Nuevos espacios de representación femeninos en el reggaetón" y una segunda parte donde se llevó a cabo el ejercicio práctico.

La primera parte se dividió en 4 grandes bloques temático: 1) Análisis de la música popular contemporánea; 2) Música popular y relaciones afectivas; 3) El reggaetón origen y llegada a España; y, 4) Debates dentro del reggaetón. A continuación, vamos a ir desengranando los puntos clave sobre los que se reflexionaron en cada uno de los diferentes apartados.

2.1. Análisis de la música popular contemporánea

Este primer bloque fue el más teórico. El punto clave giro en responder la cuestión: ¿por qué analizar la música popular contemporánea? Para ello, se comenzó remarcando la importancia que tiene la música en nuestro día a día y la capacidad, con el avance tecnológico, que tenemos de crear bandas sonoras originales que recogen nuestras historias personales, gustos compartidos y tendencias de moda. Después, en grupos se debatió sobre las siguientes preguntas:

- ¿Qué importancia o qué lugar ocupa la música en nuestras vidas?
- Y, ¿qué nos cuentan sobre la vida, las relaciones sociales, la realidad compartida, las letras de las canciones que continuamente escuchamos?

Luego, ahondamos en la relación cultura-sociedad. En este punto destacamos al autor Cisneros-Britto (2008) que define la cultura como el conjunto de formas, elementos, manifestaciones y expresiones de una sociedad determinada; mientras que la sociedad hace alusión a la totalidad de individuos que participan y comparten fines, conducta y cultura, que se relacionan entre sí para formar un grupo o comunidad. Y, nos fuimos acercando al término "cultura popular" que puede entender como: a) lo que le gusta a mucha gente; b) lo que no es alta cultura; c) cultura de masas; d) cultura folclórica; e) negociación con lo hegemónico; y, f) posmodernidad cultural (Storey, 2002). Y, en último lugar, destacamos la música como elemento cultural por excelencia. En otras palabras, la música es la expresión más viva de la cultura, está presente en todas las sociedades habitadas, participa activamente en nuestra cotidianidad, nos ayuda a conocer relaciones, el transcurso social y los valores sociales de una determinada sociedad.

2.2. Música popular y relaciones afectivas

Después de lo redactado en el punto anterior, resalté los temas imperantes de las canciones, es decir, ¿de qué trataban las canciones que habían estado imperando en las listas de éxitos? Para responder a esta pregunta, me basé en los trabajos llevados a cabo por Hobbs y Gallup (2011) y Sharma y Harden (2016) que realizaron un análisis de contenido de las canciones que habían aparecido en la prestigiosa revista musical Billboard en un tiempo determinado. Y los análisis cualitativos de Rivas (2016) y Yáñez-Urbina, Calquín y Guerra (2017). Estos últimos, analizaban crítica y discursivamente las letras de artistas concretos o sobre una temática determinada, acercándose a la estructura interna (valores y creencias) que se encontraban implícitas en las letras. A continuación, aproximé el análisis musical a su realidad más cercana. En concreto, relaté mi investigación, realizada junto a Montalbán, "Popular music and intimate relationships: examples from a Top 40 Spanish radio show". Esta investigación analizó el contenido de todas las canciones que habían sido número de la emisora Los40 desde sus orígenes hasta el año 2017. De las 1.838 canciones examinadas se obtuvo que un 24.4% tenían como temática principal el desamor, el 19.8% el amor, el 12,8% el sexo, el 8,1% la fiesta y el 6,8% mala relación. Estos ítem guardaban relación con las relaciones interpersonales. Entonces, se analizaron discursivamente, agrupándose en tres repertorios interpretativos: RI1: Amor Romántico que recogía los polos de estar enamorado (encuentro predestinado, complementación, durabilidad, compromiso, amor verdadero, ensalzar características) y el desamor (sentimientos asociados, rechazo, abandono e infidelidad); RI 2 "Amor Hedonista" que recoge el amor líquido, la fiesta y la diversión; y RI 3 "Amor Tóxico" compuesto por las estrategias discursivas de la locura del amor, las obsesiones y la dependencia. Adicionalmente, se hizo hincapié en las diferencias discursivas

según estas letras fueran cantadas por hombres o por mujeres y se debatió sobre la representación de cada repertorio en cada década, relacionándolo con la sociedad española de ese periodo temporal.

2.3. Reggaetón: origen y llegada a España

En este tercer apartado se contextualizó el reggaetón desde sus orígenes hasta la llegada a nuestro país. El reggaetón emergió entre 1970 y 1980 en Panamá cuando los obreros jamaicanos aterrizaron para construir el Canal de Panamá trasladando el reggae al país (Rodrigues-Morgado, 2012). Sin embargo, no fue hasta que llegó a Puerto Rico donde se modificó su ritmo y consiguió tener un impulso trasnacional. Al ritmo que nos referimos es a la incorporación del bombo y las bases poli-rítmicas. Ramírez-Noreña (2012) destaca que ha habido un cambio en las letras del género; en sus orígenes hacían referencia a la cotidianidad de los suburbios, criticaba al racismo, y en menor medida, hablaba de relaciones interpersonales. Negrón-Muntaner y Rivera (2009) lo resumen en que las primeras letras hacían referencia a la situación tan desfavorable que tenía en país. Con su internalización y su globalización, se podría decir que ha dejado a un lado su discurso sobre drogas, violencia y marginalidad, centrándose en el ocio y en las relaciones erótico-afectivas.

El reggaetón entra en España de la mano de la población migrante que vino a trabajar en la época de bonanza económica, comienzo del año 2000. Se piensa que este género se ha asentado tan fácilmente en nuestro país por su fácil comprensión, es decir, el idioma en común. En palabras de Rivero-Pérez (2020), las primeras canciones de reggaetón que llegaron a España fueron en forma de politono y, poco a poco, se fue programando en la radio hasta llegar a las grandes listas de éxito.

2.4. Discursos y debates en las letras del reggaetón

Tal y como hemos expresado en el marco conceptual, el reggaetón ha estado rodeado de polémica y se le ha calificado de estilo musical machista. Sin embargo, con la progresiva incorporación de intérpretes femeninas en el género musical nos podríamos preguntar si se está abriendo paso al feminismo dentro del reggaetón. En un primer momento, reflexionamos sobre los estudios realizados por Carballo-Villagra (2006), Penagos-Rojas y González-González (2012) y Ramírez-Noreña (2012), en concreto, sobre las ideas de: a) si las letras del reggaetón pueden intensificar una cultura machista; b) si potencia los roles tradiciones de género; c) si induce al sexo por el sexo, es decir, sin responsabilidad y centrado, únicamente, en el disfrute y, d) sobre los valores que el alumnado piensa que están latentes en el reggaetón. Una vez que hemos reflexionado sobre estos puntos, se pone la canción "La Muda" de Kevin Roldán y Cali & El Dandee (2010) y ponemos sobre la mesa algunas estrofas como: "Quiero una mujer bien bonita callada que no me diga na' (…) Quiero que sepa bailar, que nunca salga sola (…) Sé que no existe, pero yo quiero una mujer que no diga na".

Después, nos centramos en el papel de las mujeres en el género, destacando a Ivy Queen como pionera del género y destacando a las intérpretes mujeres que le han sucedido como Becky, G., Karol G., Natty Natasha, Anitta, Lola Índigo, María Becerra, Bad Gyal, etc. Las mujeres del género, en el surgimiento del reggaetón, solían hacer los coros o aparecer como bailarinas. En la actualidad, podríamos afirmar que están asumiendo el rol de los cantantes varones. Tal y como expresa Kopecká (2015) han heredado los roles de dominadora, hipersexualizada y seductora (papeles tradicionalmente masculinos). Esto lo podemos ver en numerosas canciones donde las mujeres son partícipes activas:

- "Le pedí que me ayude con una misión que me llene entera de satisfacción" (Anitta y J. Balvin, 2017).
- "Esto está muy lento, creo que me tienen primera. Dale fondo, papi, acelera" (María Becerra, 2022).
- "Cuando me pone el panty de laido. ¡Ay, qué rico! Ese besito dámelo abajito" (Karol G. y Edwin Vázquez Vega, 2022).
- "En mi cerradura ya no entra tu llave, esa calentura que otra te la apague" (Karol G., J. Balvin y Nicky Jam, 2018).
- "No me gustó tu taste. Papi, no es de mi size" (Farina, Cazzu, Natti Natasha, 2021).
- "Dame lo que yo te pida. Pa' que baje, pa' que suba. Dame porque se me antoja. Dame que yo soy malcriada. Dame, papi, que esta noche quiero dulce de banana" (Anitta, 2019).

Analizamos estas letras y videoclips, entrando en el debate expresado en el marco teórico de si realmente esta asunción de roles tradicionalmente masculinos era una forma de nuevos feminismos.

2.5. Descripción de la práctica

Y, la última hora de clase, llevamos a cabo una puesta en práctica de todo el contenido que hemos comentado y debatido en lo largo de la sesión. A cada alumna y alumno se le entrega un papel donde tienen que responder ampliamente cada una de las siguientes preguntas:

a) ¿Sois consumidores de reggaetón?
b) ¿Creéis que se puede ser feminista y qué te guste el reggaetón?
c) ¿Consideráis que las mujeres cantantes con letras sexuales visibilizan la libertad sexual de las mujeres?
d) ¿Eso ayuda a la lucha feminista?
e) ¿Las mujeres están transformando el contenido del reggaetón o simplemente están siguiendo el camino de los artistas masculinos?
f) ¿Puede haber mujeres que perciban el reggaetón como un medio de empoderamiento?

g) ¿Cuál es el mensaje principal que nos ofrece la canción?
h) ¿Se pueden localizar algunas representaciones de la cotidianidad en la canción respecto a las relaciones de pareja o la representación femenina? (Pon algún ejemplo)
i) La letra de la canción refleja, correctamente, las relaciones sexo-afectivas en España.

Estas cuestiones no deben ser respondidas únicamente con un sí o un, sino que deben de conllevar una explicación. Y, en última instancia, analizar la letra de una canción (la lista de las canciones se adjunta en el Anexo I), ya escrita en el mismo papel, donde se debe de señalar y explicar aquellas expresiones que guarden con las siguientes cuestiones:

j) Señala las expresiones referentes a las relaciones de pareja, igualdad, empoderamiento, sororidad, sexismo, machismo, feministas, entre otras., que puedas localizar en la canción e indica a qué grupo pertenece. Además, **reflexiona** sobre estos aspectos en la letra.

3. PRINCIPALES RESULTADOS DE LA REFLEXIÓN

De las 105 alumnas y alumnos del primer curso de Trabajo Social el 88,6% eran mujeres y un 11,4% hombres. Al preguntarles si escuchan reggaetón habitualmente (más de cuatro días a la semana) un 86,7% contestaron que sí frente al 13,3% que indicaron que no.

Tabla 1. Relación entre consumo de reggaetón y sexo

		Mujer	Hombre
Consumidores	Sí	84 (80%)	7 (6,6%)
	No	9 (8,6%)	5 (4,8%)

Si hacemos una distinción por sexo, podemos identificar que el del total del alumnado un 80% son mujeres que consumen habitualmente reggaetón, y un 8,6 de las mujeres no lo consumen a diario. En cuanto a los hombres, un 6,6% lo escucha más de cuatro veces a la semana y un 4,8% no lo escucha.

Respecto a la pregunta de si se puede ser feminista y consumir reggaetón un 95,2% de los y las participantes respondieron que sí. Es interesante, además, que el 94,2% de las y los alumnos confirman que el reggaetón interpretado por mujeres es, sin duda, un elemento de empoderamiento para las mujeres o adolescentes que lo escuchan. En lo que respecta a la libertad sexual y si ayuda a la lucha feminista, hay una diversidad de opiniones. En el primer aspecto, un 75,2% del alumnado opina que el reggaetón con letras sexuales cantadas por mujeres apoya y favorece la libertad sexual; el 9,5% responde que no y, por último, un 15,2% dice que depende de la artista y del contenido en sí de la canción. En el segundo aspecto, relacionado con la lucha feminista, vuelve a ser un ítem diverso y, por tanto, polémico, ya que el 67,6% opina que sí, un 13,3% que no y un 18,1% que sí. Esta diversidad

de opiniones guarda una vinculación con el debate comentado en el marco teórico sobre el machismo y postfeminismo dentro del reggaetón. En otras palabras, hay alumnas que defienden el postfeminismo como mecanismo de empoderamiento y de ser activas en la esfera sexual (repito un 75,2% opina que el reggaetón con letras sexuales cantadas por mujeres apoya y favorece la libertad sexual). Y, hay alumnas que consideran que va a dependen mucho de la artista en sí, las expresiones que emplee en sus letras y las manifestaciones mediáticas, es decir, debe de haber una coherencia interna entre las letras de sus canciones y sus declaraciones en los medios.

Esta diversidad de opiniones, también es palpable cuando se les pregunta por el papel que están asumiendo las artistas dentro del reggaetón. El 42,9% del alumnado opina que las reggaetoneras están transformando el género musical y están resignificando las letras. En este sentido, apoyan los estudios realizados por Rivera (2016) o Gutiérrez-Aragon et al. (2022) que resaltan que las mujeres están resignificando el reggaetón y, por tanto, se están apropiando del género musical. Por otro lado, el 22,9% opina que las mujeres están siguiendo la misma estela que los hombres y, por tanto, el mensaje es el mismo con la única diferencia que es cantado por una mujer. Esta idea, sustenta las investigaciones llevadas a cabo por Dávila (2016), Gill (2008) y Tortajada y Araüna (2014) que ponen de relieve que la mujer ha asumido los roles masculinos sin ningún tipo de reivindicación. Y, por último, un 22,9% opina que depende de la artista concretamente. En ese punto, podríamos encuadrar a Segura (2022) que expresa los polos entre los cuales se mueve el postfeminismo, es decir, entre el empoderamiento y la cosificación.

A continuación, se les pregunta por aspectos relacionados con la letra en sí. Un 87,6% opinan que lo que relatan estas letras se puede localizar en sus cotidianidades, es decir, que son hechos o circunstancias que han vivido o conocen a personas cercanas a ellos y ellas que están, actualmente, en esta situación. El 10,5% responden que no son hechos habituales en sus contextos sociales cercanos. Mientras un 1,9% responde que no lo sabe.

La siguiente pregunta hace referencia a si estas relaciones son prototípicas de la sociedad española, el 69,5% responde que sí que se suelen dar en España y un 28,6% responde que no. En este último aspecto, las respuestas se dividen en dos bloques, las personas que comentan que, efectivamente, no son un modelo de relación imperante en España y, por otro lado, las personas que opinan que la sociedad española no ha avanzado tanto y no se dan tipos de relaciones tan igualitarias o simplemente que la mujer, todavía, no puede expresar con total libertad sus gustos sexuales.

Los temas imperantes que el alumnado identifica en las canciones son el siguiente:

Tabla 2. Temáticas imperantes en las canciones

Tema	Frecuencia	Porcentaje
Sexo	25	23,8%
Empoderamiento	19	18,1%
Mujer soltera	18	17,1%
Desamor	11	10,5%
Amor	9	8,6%
Ruptura	8	7,6%
Disfrutar fiesta	5	4,8%
Superar infidelidad	4	3,8%
Libertad	3	2,9%
Celos	2	1,9%
Infravalorar hombres	1	1%
Total	105	100%

El alumnado expresa que el 23,8% de las canciones giraban alrededor del encuentro sexual íntimo, después el siguiente tema que destacan es el empoderamiento femenino, en un 18,1%, seguido con el de mujer soltera-autosuficiente, remarcando, sobre todo, que la mujer no necesita estar en pareja y debe disfrutar de su soltería. En cuarto lugar, con un 10,5% se destaca el desamor, como sentimiento de estar triste por dejar una relación. En quinto lugar, encontramos el amor como el estar inmerso o inmersa en una relación sentimental. Después, está la ruptura, la canción relata que la relación sentimental ha llegado a su fin. En octavo lugar, el disfrute del ambiente festivo y del disfrutar con las amistades. A continuación, el superar la infidelidad como no anclarse en ese hecho. Luego, la se resalta, en un 2,9%, el sentimiento de ser libres para "hacer lo que quieran". En penúltimo lugar, los celos como "elemento tóxico" presente en las relaciones. Y, por último, el infravalorar a los hombres, destacando, aunque solo en un 1%, que algunas de estas letras menosprecian a los varones.

Y, por último, me gustaría resaltar los datos obtenido por el cruce de estos temas que ellas y ellos han destacados en sus canciones son comunes en la sociedad española. Los resultados más notables han sido que un casi un 70% del alumnado ha percibido que estas formas de relacionarse están presentes en la sociedad española, sobre todo, en lo relacionado con el sexo (19%), el desamor (7,6%), el amor (6,7%) y los celos (1,9%). En cambio, hay otros datos que nos pueden llevar a una reflexión más profunda frente al 10,6% que expresan que el empoderamiento femenino está presente en la sociedad española y 6,7% manifiesta que no. Esto mismo lo podemos encontrar en la categoría mujer independiente que mientras un 9,5% del alumnado opina que es algo habitual en España un 7,6% considera que no. Y, por último, también es interesante mencionar que la categoría "infravalorar a los hombres" aparece como no habitual en la sociedad nacional actual. Se pueden observar con más detalle a continuación:

Tabla 3. Cruce de datos entre las temáticas de las canciones y si son representaciones de la cotidianidad en España

	Sí	No	No contesta
Desamor	8 (7,6%)	2 (1,9%)	1 (0,9%)
Empoderamiento	11 (10,6%)	7 (6,7%)	1 (0,9%)
Libertad	3 (2,9%)	0	0
Disfrutar fiesta	2 (1,9%)	3 (2,9%)	0
Mujer independiente	10 (9,5%)	8 (7,6%)	0
Superar infidelidad	4 (3,8%)	0	0
Sexo	20 (19%)	5 (4,8%)	0
Ruptura	6 (5,7%)	2 (1,9%)	0
Infravalorar a los hombres	0	1 (0,9%)	0
Amor	7 (6,7%)	2 (1,9%)	0
Celos	2 (1,9%)	0	0
Total	73 (69,6)	30 (28,6)	2 (1,8%)

4. CONCLUSIONES

Desde un punto de vida educativo, es importante promover un análisis crítico alrededor de las letras de las canciones, ya que, las canciones, pueden ayudar a propiciar los debates y analizar los estereotipos de género. Tal y como han expresado Hidalgo (2010) y Silva-Ros (2206), al fin y al cabo, para evitar intensificarlos. Y, no solo eso, sino, además, poner sobre la mesa debates actuales como puede ser el feminismo y el postfeminismo en la música actual contemporánea, acercando, a las y los integrantes del aula, la realidad social y, sobre todo, haciéndolos reflexionar sobre esta.

En síntesis, las canciones pueden ayudar al personal docente a fomentar, entre su alumnado, el sentido crítico y la capacidad de opinión, logrando resultados fructíferos en el aula. Como expresa Colomo-Magaña (2013), para identificar, reflexionar e interpretar las canciones se debe impulsar oyentes críticos y esto solo se puede conseguir si llevamos al aula este tipo de actividades que permiten examinar el contenido de las canciones.

5. BIBLIOGRAFÍA

Alcántara-Segura, D. B. (2022). *Post feminismo y posverdad en los videoclips de reggaetón en Youtube* [Trabajo Fin de Grado, Universidad de Lima]. Repositorio Académico UPC. http://hdl.handle.net/10757/659181

Anderson, E. (1993). *Positive of rap music in the classroom.* Educational Recources Information Center (ERIC), 1-18.

Araüna, N., Tortajada, I. y Figueras-Maz, M. (2020). Feminist Reggaetón in Spain: Young Women Subverting Machismo Through "Perreo". *Young, 28*(1), 32-49. https://doi.org/10.1177/1103308819831473

Asociación para la Investigación de Medios de comunicación (2020, 18 de junio). *El 49,3% de los españoles escucha música en streaming*. AIMC. https://www.aimc.es/blog/493-los-espanoles-escucha-musica-streaming/

Attali, J. (1977). *Ruidos. Ensayo sobre la economía política de la música.* Ruedo ibérico.

Benavides-Morillo, C. (2007). Los estereotipos femeninos en los videos musicales del género reggaeton: una cuestión de género. *Revista Estudios, 20,* 184-198.

Bishell, E. R. (2020). Affective (Re) Constructions of the Caribbean Imaginary and Imaginary Caribbean in Reggaeton Music Video: The Cases os Calypso and La Gozadera. *Spanish and Portuguese Review,* 6, 23-39. https://bit.ly/3yCGphr

Carballo-Villagra, P. (2006). Reggaeton e identidad masculina. *Cuadernos Inter.c.a.mbio sobre Centroamérica y el Caribe, 4,* 87-101.

Chao-Fernández, A., Chao-Fernández, R. y López-Chao, C. (2020). Sexism in lyrics of children's songs in school and family environment. *Education Sciences, 10*(11), 300. https://doi.org/10.3390/educsci10110300

Cisneros-Britto, M. D. (2008). Sociedad y cultura. Diccionario Crítico de Ciencias Sociales. http://www.ucm.es/info/eurotheo/diccionario/S/sociedad_cultura.htm

Cisneros-Britto, M. D. (2008). *Sociedad y cultura*. Diccionario Crítico de Ciencias Sociales. http://www.ucm.es/info/eurotheo/diccionario/S/sociedad_cultura.htm

Cobo, M. (2002). *Aprendiendo con el cine.* Morón.

Colomo-Magaña, E. (2013). *Análisis pedagógico de los valores presentes en las letras de las canciones (2005-2011)* [Tesis doctoral, Universidad de Málaga]. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Málaga.

Cruces, M. (2009). Implicaciones de la expresión musical para el desarrollo de la creatividad en educación infantil. Tesis doctoral. Málaga: Universidad de Málaga.

Dávila-Ellis, V. (2016). Acelerando la feminidad en el reggaetón: La chapa que vibra de La Materialista. In V. Nadal-Ramos, y D. Smith Silva (Eds.), *Perspectives os reggaeton symposium* (pp. 26-38). Universidad de Puerto Rico Recinto de Río Piedras.

Enrique Santos. (2020, 23 de octubre). *Karol G. – Bichota* [video]. YouTube. https://www.youtube.com/watch?v=NayFC49PpoY&t=1s

Escobar, S. y Montalbán, F.M. (2021). Popular music and intimate relationships: examples from a Top 40 Spanish radio show. Feminist Media Studies, 22, 1-16. https://doi.org/10.1080/14680777.2021.1959369

Fernandes, A. L. (2007). *Aprender a ver cine: diseño y evaluación de un programa didáctico para la formación de jóvenes espectadores cinematográficos portugueses. Tesis doctoral.* Huelva: Servicio de publicación. Universidad de Huelva.

Fernandes-Pestaña, R. (2020). *Nuevas perspectivas en el reguetón: un análisis feminista* [Trabajo Fin de Grado, Utrecht University]. Repositorio Institucional Utrecht University. https://studenttheses.uu.nl/handle/20.500.12932/39508

Flores, J. C. (1982). *El cine, otro medio didáctico. Introducción a una metodología para el uso del cine como fuente de las Ciencias Sociales.* Madrid: Escuela Española.

Galluci, M. J. (2008). Análisis de la imagen de la mujer en el discurso del reggaeton. *Universidad del Zulia, 24*(55), 84-100.

Gill, R. (2008). Empowerment/Sexism: Figuring Female Sexual Agency in Contemporary Advertising. *Feminism and Psychology, 18*(1), 35-60. https://doi.org/10.1177/0959353507084950

Giménez-Fajardo, T. (2016). La canción como espejo humano. *ARS Brevis,* 22, 96-117.

Gutiérrez-Aragón, Ó., Fondevilla-Gascón, J. F., Rovira-Pérez, M. y Rubio Álvarez, A. (2022). Diferencias de género en la percepción del reggaetón en el público millennial y centennial y en trabajadores jóvenes de la industria. *Ámbitos, Revista*

Internacional de Comunicación, 57, 172-191. https://doi.org/10.12795/Ambitos.2022.i57.10

Hidalgo, M. (2010). Influencia de los estereotipos de género en la descripción psicológica de los personajes que aparecen en el texto de las canciones tradicionales. *XXI. Revista de Educación*, 12, 213-223.

Hobbs, D. R., y Gallup, G. G. (2011). Songs as a Medium for Embedded Reproductive Messages. Evolutionary Psychology, 9(3), 390-416. https://doi.org/10.1177/147470491100900309

Kopecká, A. (2015). Feminism within reggaeton music. How do female artist appropriate reggaeton scene as space for feminist agency? Faculty of Social Sciences. https://www.academia.edu/13989113/Feminism_within_Reggaeton_Music_How_do_Female_Artists_Appropriate_Reggaeton_Scene_as_Space_for_Feminist_Agency

Leuven, K. (2015). *Feminism within reggaeton music. How do female artist appropriate reggaeton scene as space for feminist afency?* https://www.academia.edu/13989113/Feminism_within_Reggaeton_Music_How_do_Female_Artists_Appropriate_Reggaeton_Scene_as_Space_for_Feminist_Agency

Llanes-Torres, H. M., Castillo-Rojas, E. A., Yanes-Domínguez, H. y López-Aldama, H. (2019). Motivaciones de los adolescentes y el género musical reggaetón. *Revista de ciencias médicas de mayabeque, 26*(1), 41-53.

Marshall, W., Rivera, R. y Pacini-Hernandez, D. (2010). Los circuitos socio-sónicos del reggaetón. *Trans. Revista Transcultural de Música,* 14, 1-9.

Martínez-Noriega, D. (2014). Música, imagen y sexualidad: el reggaetón y las asimetrías de género. *El Cotidiano, 186,* 63-67.

Martínez-Zapata. I. A. (2017). *¡Profe, enséñame con canciones! Una investigación sobre el uso de las canciones en la enseñanza y aprendizaje de las ciencias sociales* (Tesis Doctoral). Universidad Autónoma de Barcelona.

McNicholas-Smith, K. (2017). Sexualisation, or the queer feminist provocations of Miley Cyrus. *Feminist Theory, 18*(3), 281-298. https://doi.org/10.1177/1464700117721880

Negrón-Muntaner, F., y Rivera, R. Z. (2009). Nación Reggaetón. Nueva Sociedad, 223, 29-38.

Palmer, J. y Burroughs, S. (2002). Integrating Children's Literature and Song into the Social Studies. *The Social Studies,* 93(2), 73-77.

Pangol, M. (2018). Reggaeton and Female Narratives. *Student Publications*, 647. https://cupola.gettysburg.edu/student_scholarship/647

Penagos-Rojas, Y. y González-González, M. A. (2012). Lenguajes del poder. La música reggaetón y su influencia en el estilo de vida de los estudiantes. *Plumilla Educativa, 10*(2), 290-305. https://doi.org/10.30554/plumillaedu.10.471.2012

Piñeiro-Blanca, J. (2004). La música como elemento de análisis histórico: la historia actual. *HAOL,* 5, 155-169.

Piñón-Lora, M. y Pulido-Moreno, A. P. (2020). La imagen de la mujer en el reggaetón: Un análisis crítico del discurso. *Revista Iberoamericana de Comunicación,* 38, 45-77. https://bit.ly/3wk0Ga3

Pontrandolfo, G. (2020). De tu cuerpo me hago dueño, tú eres el mío y yo soy tu dueño. La construcción discursiva de la mujer en las letras de Maluma: un análisis crítico del discurso asistido por corpus. *Discurso & Sociedad, 14*(4), 930-969. https://bit.ly/3a4pUQZ

Ramírez-Noreña, V. K. (2012). El concepto de mujer en el reggaetón: Análisis lingüístico. *Lingüística y literatura,* 62, 227-243.

Rivas, J. M. (2016). Discurso y tensión en la música popular. Un análisis crítico y de género de las canciones de Diomedes Díaz. Encrucijadas. Revista Crítica de Ciencias Sociales, 11, 1-23.

Rivera, M. (2016). *Pal Mundo: el mundo académico ante el reggaetón de los noventa pa' acá.* Trabajo presentado en Perspective on Reggaeton [pp. 18-25] de University of Puerto Rico, Río Piedras Campus, Puerto Rico.

Rivera, R. (2009). Policing morality, mano dura stylee. The case of underground rap and reggae in Puerto Rico in the Mids-1990's. En W. Marshall, R. Rivera y Pacini, D. (Eds), *Reggaeton* (pp. 1499-1816). Duke University Press. https://doi.org/10.1215/9780822392323-007

Rivero-Pérez, T. (2020). Filosofía y Reggaetón: Una perspectiva interseccional [Trabajo Fin de Máster, Universidad de la Laguna]. Repositorio Institucional de la Universidad de la Laguna. https://riull.ull.es/xmlui/handle/915/20985

Rodrigues-Morgado, C. (2012). *Reggaeton, mujeres e identidades "Yo quiero bailar… eso no quiere decir que pa' la cama voy"* [Trabajo Fin de Máster, Facultad Latinoamericana de Ecuador]. Repositorio Digital FLACSO Ecuador. https://repositorio.flacsoandes.edu.ec/handle/10469/5396

Sharma, J., y Harden, J. (2016). Sentimients of Billboard Toward 100 Songs over Time. Analytics experience 2016. https://www.sas.com/content/dam/SAS/en_us/doc/event/analytics-experience2016/sentiments-billboard-top-100-songs-over-time.pdf

Silva-Ros, M. T. (2006). *La enseñanza del inglés como lengua extranjera en la titulación de Filología inglesa: El uso de canciones de música popular no sexistas como recurso didáctico* [Tesis Doctoral]. Málaga: Universidad de Málaga.

Storey, J. (2002). Teoría cultural y cultura popular. Editorial Octaedro.

Tortajada, I. y Araüna, N. (2014). Mujeres, violencia y posfeminismo en los videos de Madonna. *Área Abierta, 14*(3), 24-40. https://doi.org/10.5209/rev

Turner, T. (1979). Using popular culture in the Social Studies. *National Council for the Social Studies*, 9, 1-17.

Urdaneta, M. (2007). *El reggaetón: Entre el amor y el sexo. Análisis semiolingüístico* [Tesis de grado, Universidad de Zulia]. Slideshare. https://es.slideshare.net/MArianelaUr/el-reggae-7886587

Yáñez-Urbina, C., Calquín, C., y Guerra, R. (2017). Confesión mediática y pornificación cultural: Repertorios interpretativos de "El Chacotero Sentimental" (1996-2000) en la prensa escrita. Psicoperspectivas 16(2), 103-113. http://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol16-issue2-fulltext-1035

6. BIBLIOGRAFÍA CANCIONES

Anitta y J. Balvin. (2017). Downtown [canción]. En *Downtown*. Warner Music.

Anitta. (2019). Banana [canción]. En *Kisses*. Warner Music Brazil.

Cali & el Dandee y Kevin Roldan. (2010). La muda [canción].

Farina, Cazzu, Natti Natasha Ft. Zuli "La Duraca". (2021). Las nenas [canción]. En *Nattividad*. Sony Music Latin.

Karol G. y Edwin Vázquez Vega (2022). Gatúbela [canción]. En *Gatúbela*. Universal Music Latino.

Karol G., J. Balvin y Nicky Jam. (2018). Mi cama [canción]. En *Ocean*. Universal Latin.

María Becerra y Becky G. (2021). Wow Wow [canción]. En *Animal*. 300 Entertainment.

María Becerra. (2022). *Automático* [canción]. 300 Entertainment.

7. ANEXOS

7.1. Lista de canciones empleadas en la reflexión

- Anitta. (2022). Envolver [canción]. En *Versions of Me*. Warner Records.
- Anitta y J. Balvin. (2017). Downtown [canción]. En *Downtown*. Warner Music.
- Anitta. (2018). Veneno [canción]. En *Solo*. Warner Music.
- Becky G., y Maluma. (2019). La respuesta [canción]. Kemosae Records, RCA Records y Sony Music Latin.
- Sofía Reyes y Becky G. (2022). Mal de amores [canción]. En *Mal de amores*. Warner Music Latina.
- Becky G. (2017). *Mayores* [canción]. En *Mayores*. Kemosabe Records y Sony Music Latin.
- Becky G., y Natti Natasha (2018). Sin pijama [canción]. En *Sin pijama*. Sony Latin.
- Becky G. (2016). Sola [canción]. En *Sola*. RCA.
- Karol G., y Becky G. (2022). Mamiii [canción]. En *Mamiii*. Kemosabe Records, Sony Music Latin y RCA Records.
- Belén Aguilera y Lola Índigo. (2022). La tirita [canción]. En *SUPERPOP*. Must Producciones.
- Christina Aguilera, Becky G., Nicki Nicole Ft. Nathy Peluso. (2022). Pa' mis muchachas [canción]. En *Aguilera.* Sony Music Latin.
- Danna Paola. (2021). Calla tú [canción]. En *K.O*. Universal Music México.
- Ha*Ash. (2022). Lo que un hombre debería saber [canción]. En *Haashtag*. Sony Music México.
- Ivy Queen. (2003). Yo quiero bailar [canción]. En *Diva*. Real Music Group.
- Karol G. (2021). Bichota [canción]. En *KG0516*. UMLE-Latino.
- Mariah Angelig y Karol G. (2021). Makinon [canción]. En *KG0516.* UMLE-Latino.
- Karol G. (2019). Punto G. [canción]. En *Ocean*. UMLE-Latino.

- Karol G., Yandar & Yostin. (2021). Sola es mejor [canción]. En *KG0516.* UMLE-Latino.
- Karol G. Bad Bunny. (2017). Ahora me llama [canción]. En *Unstoppable.* UMLE-Latino.
- Karol G. Ft. Major Lazer. (2018). *En la cara* [canción].
- Karol G. Ft. Moderatto. (2018). *Caballero* [canción]. EMI Music México.
- Karol G. y Nathy Peluso. (2021). Gato malo [canción]. En *KG0516*. UMLE-Latino.
- Farina, Cazzu, Natti Natasha Ft. Zuli "La Duraca". (2021). Las nenas [canción]. En *Nattividad*. Sony Music Latin.
- Thalía y Lali Espósito. (2018). Lindo pero bruto [canción]. En *Valiente*. Sony Music Latin.
- Lele Pons. (2020). Celoso [canción]. En *Canta Bien Alto*. UME – Global Clearing House.
- Leslie Grace y Noriel. (2018). Duro y suave [canción]. En *Duro y suave*. Sony Music Entertainment.
- Lola Índigo y Khea. (2021). Culo [canción]. En *La niña*. Universal Music Spain S.L.
- Lola Índigo. (2022). Las solteras [canción]. En *Sin importar el color todas somos bichotas*. UME-Global Clearing House.
- Lola Índigo y Mala Rodríguez. (2019). Mujer bruja [canción]. En *Akelarre*. Universal Music Spain S. L.
- Lola Índigo. (2019). Yo ya no quiero ná [canción]. En *Akelarre*. Universal Music Spain S. L.
- María Becerra Ft. Becky G. (2021). Wow Wow. En *Animal* [Online]. 300 Entertainment.
- Mariah Angeliq, Bad Gyal y Maria Becerra. (2021). *Bobo* [Online].
- Natti Natasha y Becky G. (2021). Ram Pam Pam [canción]. En *Nattividad*. Sony Music Latin.
- Natti Natasha. (2021). Arrebatá [canción]. En *Nattividad*. Sony Music Latin.
- Natti Natasha. (2019). Oh Daddy [canción]. En *Iluminatti*. Pina Records.
- Natti Natasha. (2019). Pa mala yo [canción]. En *Iluminatti*. Pina Records.
- Natti Natasha. (2020). Me estás matando [canción]. En *Me estás matando*. Pina Records.
- Sofía Reyes. (2022). Idiota [canción]. En *Mal de amores*. Warner Music Latina.
- Farina, Thalia, y Sofía Reyes. (2021). Tick Tock [canción]. En *Desamorfosis*. Sony Music Latin.

LA ESCRITURA ACADÉMICA EN ESTUDIANTES DE TRABAJO SOCIAL. ESTUDIO COMPARATIVO ENTRE ESTUDIANTES MATRICULADOS EN PRIMER Y ÚLTIMO CURSO DEL GRADO

Natalia del Pino-Brunet, Silvia Escobar-Fuentes y Juan Antonio Herrera Fernández

Formación del Profesorado Universitario (FPU), Universidad de Málaga

1. INTRODUCCIÓN

Entendemos la escritura como una competencia necesaria para el alumnado universitario, o inclusive podemos considerarla clave para el éxito en la universidad, como aporta Conley (2003). La escritura se contempla como medio de relacionarse con otras personas, como forma de expresar lo que uno piensa o siente y como herramienta para transmitir conocimiento (González y Wagenaar, 2003).

Como profesores de la universidad, nos cuestionamos la competencia en la escritura de nuestro alumnado, a tenor de las diversas tareas académicas producidas, donde percibimos una falta de calidad en sus escritos, de manera reiterada, ya sea al leer trabajos de la asignatura o exámenes de desarrollo o preguntas abiertas (Navarro-Pérez y Botija-Yagüe, 2016). Se constata pues, en el alumnado un deterioro de la calidad en la comunicación escrita, que bajo un enfoque sociocognitivo se podrían concretar según Castelló (2002) en:

- La capacitación para saber argumentar: no sólo centrado en cuestiones formales como ortografía, sintaxis, riqueza de vocabulario, morfología, etc., sino como a los elementos de la argumentación, así como a la organización del texto.

- Las estrategias utilizadas en la composición del texto, tal y como describe, a su vez, el autor Beltrán (1993) pueden dividirse en tres categorías: cognitivas, aquellas que se utilizan para aprender, codificar, comprender y recordar la información; metacognitivas, entendida como la capacidad del estudiante de ser consciente de sus propios procesos cognitivos y de apoyo, entendido como recursos para dominar la tarea de aprendizaje.

- Las actitudes hacia la escritura, es decir, si entendemos la escritura como instrumento epistemológico de aprendizaje o tan sólo como valor reproductivo. En otras palabras, reproduciendo la información almacenada en la memoria.

- Los estilos de aprendizaje, entendido como la predisposición para adoptar una estrategia particular de aprendizaje con independencia de las demandas de la tarea (Yáñiz y Villardón, 2002).

Acabamos asumiendo la escritura como una competencia genérica, aunque nos alejamos de lo que implica "competencia": conocimientos, habilidades y actitudes. El hecho

de utilizar la escritura con cotidianidad no implica conocerla, consolidarla o reforzar la actitud de su dominio correcto. Tal como expresa la frase del acervo popular, "el hecho de escribir no conlleva ser escritor".

Tal como hemos indicado, consideramos como competencia clave en el ámbito universitario el dominio en la escritura, lo que también se denomina alfabetización académica, entendida esta como saber expresar de forma escrita lo que pensamos, lo que sabemos, lo que queremos comunicar, es decir, "la capacidad para 'decir' lo que piensa y lo que interpreta, es lo que logra apropiarse de la cultura académica y construye su conocimiento" (Frausin, Samoluk y Salas, 2010:1).

Olson (1998) y Martí (2003) entienden la escritura no solo como una herramienta para transmitir información, sino como un sistema para modificar el conocimiento, entendiendo la escritura como función epistémica. Tal y como expresan los autores Bereiter y Scardamalia (1987), transformar el conocimiento conlleva tomar la tarea de escritura como un proceso dialéctico de la conjunción del "qué decir" y "cómo decirlo".

Otra fuente de confusión habitual es pensar que redactar es un saber que debe aprenderse únicamente en los estudios obligatorios y/o en secundaria y, por otro lado, que la escritura es exclusivamente un canal para transmitir conocimientos o expresar lo que se piensa, obviando el potencial epistémico de la escritura para desarrollar, revisar y transformar el saber.

Saber escribir conlleva necesariamente una constancia en el aprendizaje, para llegar a dominarla con propiedad y exquisitez, con una actitud proactiva y deseo de una mejora constante y necesaria para el buen desempeño profesional. Por ello, la meta de escribir no es completar un número limitado de folios o un número de palabras. El fin de escribir es comunicar lo que se pretende, con la función de ser un instrumento de reflexión y/o de aprendizaje.

Una actividad, la de escribir, para muchos universitarios, conlleva momentos de pavor o miedo a enfrentarse al folio en blanco, por lo que rápidamente se aprenden mecanismos de evitación, con la intención de huir de todo acto que conlleve escribir o, de tener que hacerlo, realizarlo en la menor medida posible (Carlino, 2003). El acto de escribir conlleva también capacidad de esfuerzo, de superar esa sensación paralizante ante el folio en blanco: componer las primeras líneas, usar las palabras correctas y adecuadas, etc. Por tanto, el acto de escribir también conlleva la necesidad de un efecto motivador para superar esos momentos de frustración característicos del comienzo. Para numerosos alumnos, la escritura conlleva sufrimiento, aburrimiento y falta de estímulo externo, por lo que se antepone la oralidad frente a la escritura. Comunicarnos mediante la escritura conlleva muchas exigencias si la comparamos con la comunicación oral, donde se es más permisivo; los errores pasan desapercibidos o bien no son recriminados. Hablar es un acto natural mientras que escribir conlleva una construcción basada en una formalidad.

Ciertamente, escribir es una tarea compleja, pasa por una serie de etapas donde se puede ir degradando el mensaje: pensar lo que queremos transmitir, saber cómo expresar lo que pensamos, transmitirlo-escribirlo, leerlo para comprobar que cumple con nuestras pretensiones iniciales, en su caso, autocorregir, reescribir, etc., aún sin la certeza de que nuestro texto sea leído por alguien. Todo ello, bajo unas exigencias semánticas, sintácticas y ortográficas. Ciertamente, resulta más ventajoso comunicarnos de forma oral, es más natural, reconfortante, sincrónico y menos exigente con respeto al receptor.

Howard Gardner (1998) en su tipología de inteligencia, identificó ocho tipos distintos de inteligencia. A nosotros la que nos interesa es la que denomina *inteligencia lingüística,* entendida como la capacidad de dominar el lenguaje, haciendo referencia tanto a la habilidad de la comunicación oral, la escrita como a la comunicación no verbal. Todos nacemos con la capacidad de aprender el lenguaje, pero no todos desarrollamos dicho dominio. La inteligencia lingüística es una capacidad que se va construyendo a lo largo de los años, fruto de la interacción con otras personas y como fuente de aprendizaje.

Por su parte, el autor Flavell (1976) destaca la *metacognición* en todo proceso de escritura, puesto que implica una serie de operaciones mentales, tales como la planificación, la vigilancia y la regulación del texto. Hay que organizar el contenido del texto para guiarlo hacia su finalidad. La escritura es un proceso cognitivo que organiza y estructura el pensamiento y como actividad cognitiva, muchos autores refieren la escritura como generadora de conocimiento (Olson, 2009).

Numerosos estudios, como cita Gan (2004) señalan la importancia del dominio de la escritura en el desarrollo de la vida académica. El autor Côrte-Vitória (2018) concreta dicha importancia en tres aspectos fundamentales:

- La importancia que adquiere el conocimiento para cimentar las ideas sobre las que construir el discurso textual, ya que la escritura académica es aquella que logra reflejar el conocimiento de quien escribe.

- El papel de las Tecnologías de la Información y Comunicación -TIC´s-, como medio para expresar y transmitir nuestros discursos escritos. Pasamos de escribir "en tinta" a realizarlo "en digital", de ajustar nuestra mente a parámetros digitales. El alumnado tiende a reducir su lenguaje escrito para adecuarse al *powerpoint*, al *canvas* o a redes sociales (*facebook*, *twitter*, *instagram*) quedándose en titulares o frases cortas sin entrar en el significado de los mismos. Son identificados como *nativos digitales,* donde la imagen prevalece sobre la palabra.

- Necesidad de la formación como entrenamiento para hacerlo de manera adecuada. El lenguaje es un sistema simbólico que requiere ser aprendido. Esta competencia, la escritura, entendemos que debe ser adquirida en los estudios primarios y secundarios, la debemos seguir cultivando en la etapa universitaria y, aunque nunca se alcanza el dominio pleno, siempre se descubren cosas nuevas.

Luy Flower y John Hayes (1981) han descrito de manera pormenorizada los procesos cognitivos que conlleva toda tarea escrita: planificación, traducción y revisión. Cada uno de estos procesos contiene otros subprocesos:

- **Planificar:**
  - Pensar que escribir.
  - Construir el destinatario.
  - Decidir cómo escribir, qué objetivos.
  - Buscar la información necesaria antes de comenzar.
- **Traducir-redactar:**
  - Escribir la primera versión del texto.
  - Reformular borradores.
- **Revisar:**
  - Releer el borrador.
  - Examen global del conjunto.
  - Buscar y corregir errores o problemas de redacción, coherencia, ortografía.
  - Decidir si refleja bien nuestros propósitos u objetivos.
  - Escribir la versión definitiva.

Esta descripción de procesos nos permite ahondar en los aspectos que debemos evaluar para detectar el nivel en cuanto a competencias escritas del alumnado, así como, posteriormente diseñar programas formativos.

Como hemos referido, las dificultades que los universitarios se encuentran a la hora de elaborar textos escritos no sólo atañen a cuestiones ortográficas. En línea con lo descrito por Núñez-Cortes (2015), identificamos en el alumnado universitario una serie de errores o dificultades en la elaboración escrita: dificultades en la producción de resúmenes, con la gramática, el léxico, el tipo de texto y registro, las normas de textualidad y los procesos de composición, siendo habitual los errores, por ejemplo, de falta de concordancia, la pobreza e imprecisión del léxico, el predominio de un registro coloquial y formas propias de la oralidad, la alternancia de registros de unos géneros en otros, la falta de progresión temática y de jerarquía de la información, la descontextualización o una revisión centrada en aspectos superficiales.

Muchos autores coinciden al aseverar que la baja percepción de dificultades reconocidas por los universitarios al escribir perjudica el aprendizaje de la misma competencia escritora, ya que, muchos estudiantes asimilan el escribir bien con el hecho de no cometer errores ortográficos, dando más relevancia a las formas que al contenido.

Nuestra investigación parte de la premisa de cuestionarse si el alumnado domina las competencias en escritura académica y ahondar en los procesos de aprendizaje que se ponen en marcha en la elaboración de sus escritos, o más bien nos decantamos por hablar de un

analfabetismo académico, es decir, la ausencia o dificultad para poder expresarse y comprender los textos académicos. Nos cuestionamos si el alumnado universitario es capaz de presentar trabajos escritos, una comunicación a un congreso, una comunicación o un informe en el ámbito profesional. O tal vez deberíamos cuestionarnos si actualmente en el ámbito universitario se concibe la escritura académica en el sentido de una concepción reproductiva, es decir, "decir el conocimiento", una visión de la escritura basada en transmitir y reproducir lo que se sabe, alejada de la visión epistémica de la escritura, donde se concibe como herramienta para "transformar el conocimiento". Dos concepciones de entender los usos y funciones de la escritura, su proceso de planificación, de textualización y de revisión.

Nuestro grupo investigación pretende, a través de un Proyecto de Innovación Educativa, detectar inicialmente las carencias en materia de escritura con la intención de vertebrar qué aspectos de la escritura deben ser trabajados, con la intención de culminar sus estudios de grado con competencias en materia de escritura: saber describir e identificar un problema, saber documentarse, saber hacer un resumen, saber argumentar, citar, saber construir una presentación, etc. Nos interesa en nuestro trabajo de investigación adentrarnos en las competencias de la escritura como herramienta académica, que debe proliferar en los ambientes universitarios, constituyendo un canal de comunicación diario entre el alumnado, profesores e investigadores (Guerrero-Muñoz, 2014). La escritura es una tarea compleja que conlleva reflexión, elaboración, guía expositiva de ideas, esquemas, borradores, revisiones, correcciones.

Para ello, vamos a analizar las competencias en la escritura académica de los estudiantes de la Universidad de Málaga, realizando una comparación entre los alumnos y alumnas de 4º curso y los de 1º del Grado de Trabajo Social, siendo el objetivo de esta investigación conocer si a lo largo de su aprendizaje universitario los estudiantes mejoran sus competencias en la escritura, y cuáles son los aspectos más deficientes o aquellos que persisten a lo largo del tiempo. Partimos de la hipótesis de que los alumnos de 4º curso tendrán mejores puntuaciones en la rúbrica que los alumnos de primer curso.

2. MÉTODO

El abordaje metodológico, para esta investigación realizada en el ámbito universitario, ha sido el enfoque cuantitativo, pues se ha cuantificado una realidad y presentamos los resultados estadísticos en formato numérico. Nos hemos decantado por este enfoque por ser una excelente herramienta que proporciona información objetiva estadísticamente confiable (de Pelekais, 2000), con la finalidad de comprender y poder explicar un fenómeno que afecta a los estudiantes universitarios y en un futuro proponer planes de acción que solventen y minimicen este problema.

2.1. Participantes

En esta investigación han participado 22 estudiantes de la Universidad de Málaga en el curso académico 2020-2021. De estos alumnos, 11 estaban matriculados en cuarto y último curso del Grado en Trabajo Social en la asignatura de "Investigación cualitativa: métodos y técnicas" en el turno de tarde, y los 11 restantes estaban matriculados en el primer curso del mismo grado, en la asignatura "Introducción a los Servicios Sociales" del turno de mañana.

2.2. Instrumento

Se ha utilizado la rúbrica como instrumento para analizar los contenidos. Velasco (2015) la define como una escala de valoración, utilizada preferentemente por el docente para evaluar los descriptores de las competencias, según una serie de dimensiones que pueden ser valoradas cualitativa y cuantitativamente, en relación a una escala gradual razonada y, al mismo tiempo, compartida por todos los participantes. Existen dos tipos de rúbricas, las holísticas que tratan de evaluar el aprendizaje o competencia desde una visión más global, y las analíticas que se centran en algún área concreta de aprendizaje (Torres y Pereras, 2010). Esta última es el tipo de rúbrica que utilizaremos como herramienta en nuestro estudio, por ser un instrumento idóneo para conocer el nivel en la escritura académica de los estudiantes. Hemos utilizado la rúbrica "Rúbrica para evaluar ensayos" de la Oficina de Evaluación para el Aprendizaje Estudiantil de la Universidad de Puerto Rico. Aunque, tras un debate, hemos realizado algunas modificaciones para dejar algunos parámetros más claros y concisos, concretamente en las categorías "Introducción-Objetivos y tesis central", "Evidencias y ejemplos", "Organización" y "Conclusión". A continuación, detallaremos la rúbrica que hemos empleado:

- **1ª Categoría. Introducción-Captura la atención del lector:**
  - ***Sobresaliente (4):*** El párrafo introductorio tiene un elemento sobresaliente que atrae la atención del lector. Esto puede ser una afirmación fuerte, una cita relevante, una estadística o una pregunta dirigida al lector.
  - ***Bueno (3):*** El párrafo introductorio tiene un elemento apropiado que atrae la atención del lector.
  - ***Mejorable (2):*** El párrafo introductorio atrae limitadamente la atención del lector.
  - ***Deficiente (1):*** El párrafo introductorio no es interesante y no atrae la atención del lector.
- **2ª Categoría. Introducción-Objetivos y tesis central**
  - ***Sobresaliente (4):*** Los objetivos y la tesis central fueron presentados de manera clara y concisa. La idea principal menciona el tema del ensayo y esquematiza los puntos principales a discutir.

- *Bueno (3):* Los objetivos y la tesis central fueron presentados de manera clara y concisa. La idea principal menciona el tema del ensayo, pero solo esquematiza algunos de los puntos principales a discutir.
- *Mejorable (2):* Los objetivos y la tesis central fueron discutidos de forma limitada. La idea principal menciona superficialmente el tema del ensayo. Carece de un esquema de los puntos principales a discutir.
- *Deficiente (1):* Los objetivos y la tesis central no están claros o no fueron desarrollados o discutidos. La idea principal no menciona el tema del ensayo. Carece de un esquema de los puntos principales a discutir.

- **3ª Categoría. Opinión:**

- *Sobresaliente (4):* El estudiante presenta su opinión del tema a través de una serie de argumentos claros, bien fundamentados y persuasivos.
- *Buena (3):* El estudiante presenta su opinión del tema a través de una serie de argumentos claros. En la mayoría de las afirmaciones se evidencia un grado de persuasión o justificación
- *Mejorable (2):* El estudiante presenta su opinión del tema de forma limitada a través de una serie de argumentos. En varias ocasiones sus argumentos no son claros, fundamentados o persuasivos.
- *Deficiente (1):* El estudiante presenta una opinión del tema a través de unos argumentos que no son claras, fundamentados o persuasivos o no presenta una opinión sobre el tema.

- **4ª Categoría. Evidencias y ejemplos:**

- *Sobresaliente:* Toda la evidencia y los ejemplos que presenta para sustentar sus argumentos son específicos y relevantes. Las explicaciones dadas muestran cómo cada elemento apoya la opinión del estudiante.
- *Bueno (3):* La mayoría de la evidencia y de los ejemplos que presenta para sustentar sus argumentos son específicos y relevantes. La mayoría de las explicaciones dadas muestran cómo cada elemento apoya la opinión del estudiante.
- *Mejorable (2):* La evidencia y los ejemplos que presenta para sustentar sus argumentos carecen de especificidad y relevancia. En ocasiones algunas explicaciones de la evidencia o ejemplos apoyan, aunque de manera limitada la opinión del estudiante, ya que deja algunos elementos sin explicar.
- *Deficiente (1):* La evidencia y los ejemplos que presenta para sustentar sus argumentos no son específicos ni relevantes. Es decir, son tópicos. Las explicaciones de la evidencia o ejemplos no apoyan la opinión del estudiante, ya que no se desarrollan.

- **5ª Categoría. Organización:**

- *Sobresaliente (4):* La información está bien organizada y los párrafos están bien construidos. Los detalles se presentan en orden lógico. El escrito tiene coherencia y presenta fluidez en la transición de las ideas.
- *Bueno (3):* La información está bien organizada y los párrafos adecuadamente. Los detalles se presentan en orden lógico. La mayor parte del escrito es coherente y tiene fluidez en la transición de las ideas.
- *Mejorable (2):* La información carece de cierta organización y algunos párrafos no están construidos adecuadamente. Los detalles se presentan en cierto orden lógico. La coherencia y la fluidez en la transición de algunas ideas son aceptables. El texto puede resultar ser repetitivo.
- *Deficiente (1):* La información está desorganizada y los párrafos no están construidos adecuadamente. Los detalles que se presentan tienen poco orden o ningún sentido de organización. El escrito es incoherente y la transición de las ideas son es pobre o ninguna.

- **6ª Categoría. Conclusión:**

- *Sobresaliente (4):* Comienza la conclusión con un parafraseo efectivo que resume las ideas y conceptos de la tesis central. Presenta una posición clara, crítica y fundamentada con respecto al tema. El conjunto de los argumentos presentados despierta el interés del lector por abundar en el tema.
- *Bueno (3):* Comienza la conclusión con un parafraseo que resume las ideas y conceptos de la tesis central. Presenta una posición clara con respecto al tema. La mayoría de los argumentos presentados pueden despertar el interés del lector por abundar en el tema.
- *Mejorable (2):* Comienza la conclusión con un parafraseo ambiguo de las ideas y conceptos presentados en el escrito. Presenta una posición confusa con respecto al tema. Los argumentos presentados no despiertan el interés del lector por abundar en el tema.
- *Deficiente (1):* La conclusión carece de un parafraseo de ideas y conceptos presentados en el escrito. No presenta una posición con respecto al tema. Los argumentos presentados no despiertan el interés del lector por abundar en el tema.

- **7ª Categoría. Estructura de las oraciones y errores ortográficos-gramaticales:**

- *Sobresaliente (4):* Las oraciones son claras, estructuradas y variadas. Esencialmente no presenta errores gramaticales u ortográficos lo que facilita la lectura del ensayo.
- *Bueno (3):* La mayoría de las oraciones son claras, estructuradas y variadas. Presenta algunos errores gramaticales u ortográficos (2 a 3 por párrafo), pero no interfieren en el sentido de las oraciones o la lectura.

- *Mejorable (2):* Algunas oraciones son claras, estructuradas o variadas. Presenta varios errores gramaticales u ortográficos (4 a 5 por párrafo) y en ocasiones interfieren en el sentido.
- *Deficiente (1):* La mayoría de las oraciones no son claras, estructuradas o variadas. Presenta muchos errores gramaticales u ortográficos (6 o más por párrafo) y éstos interfieren en el sentido del texto.

- **8ª Categoría. Fuentes de información bibliográfica:**

- *Sobresaliente (4):* Se ha citado algún autor, texto o dato en el ensayo y, además, se ha referenciado en la bibliografía. Todo de forma correcta.
- *Bueno (3):* Se ha citado algún autor, texto o dato en el ensayo y, además, se ha referenciado en la bibliografía. Sin embargo, no lo ha hecho conforme la normativa APA.
- *Mejorable (2):* Se ha citado algún autor, texto o dato en el ensayo, pero no hay apartado de referencias bibliográficas.
- *Deficiente (1):* No se ha citado ningún autor, texto o dato en el ensayo. Además, no hay bibliografía.

- **9ª Categoría. Manual de estilo:**

- *Sobresaliente (4):* El manual de estilo se compone de 4 elementos: mismo tipo de letra, justificado. Se cumplen con los 4 requisitos.
- *Bueno (3):* Atienden a 3 de los 4 requisitos.
- *Mejorable (2):* Se aplican 2 de las 4 normas.
- *Deficiente (1):* Solo se lleva a cabo un criterio.

2.3. Estrategia analítica

Se ha pedido al alumnado participante que realice un ensayo, titulado "Reflexiona y argumenta sobre el valor del Trabajo Social en la sociedad actual", el cual tenía que tener una extensión mínima y máxima de 300 a 600 palabras. Hemos recabado un total de 22 ensayos que han sido analizados por los tres investigadores de manera independientes con la rúbrica anteriormente descrita. A partir de aquí, las calificaciones aportadas, por cada investigador, de cada uno de los distintos ámbitos se han sometido a la fiabilidad interjueces, obteniéndose los siguientes resultados:

Tabla 1. Índice Kappa de cada variable analizada

Variable	**Índice Kappa**
Introducción-Captura la atención del lector	0,761
Introducción-Objetivos y tesis central	0,796
Opinión	0,900
Evidencias y ejemplos	0,859
Organización	0,904
Conclusión	0,933
Estructura de las oraciones y errores ortográficos-gramaticales	0,846

Para la valoración de los datos se ha acudido a los criterios del índice Kappa de J. Richard Landis y Garay G. Koch (1997). Según los criterios de estos autores las categorías "introducción-captura la atención del lector" e "introducción-objetivos y tesis central" tienen un índice fuerte y el resto de variables poseen un índice muy fuerte. Además, es importante señalar que las variables "manual de estilo" y "bibliografía" no se han sometido a la fiabilidad interjueces, ya que los parámetros eran muy claros y concisos.

Después de realizar los coeficientes, los investigadores se volvieron a reunir para aunar los acuerdos sobre las distintas calificaciones en cada uno de los apartados.

3. RESULTADOS

A continuación, vamos a detallar los resultados obtenidos tras las codificaciones, tanto del alumnado de primer como de cuarto curso, prestando especial atención a las diferencias entre un grupo y otro.

Tabla 2: Datos comparativos entre alumnos de 1º y 4º curso del grado Trabajo Social sobre la "Introducción-Captura la atención del lector"

	Primer curso	**Cuarto Curso**
Deficiente	9,1%	0%
Mejorable	36,4%	54,5%
Bueno	54,5%	45,5%
Sobresaliente	0%	0%

Tal y como se observa en la tabla el alumnado perteneciente al primer curso presenta un 9,1% deficiente, en un 36,4% mejorable y en un 54,5% bueno. Por otro lado, podemos ver como el alumnado de último curso sólo tiene representación en dos categorías en mejorable en un 54,5% y en bueno 45,5%. Si hacemos una comparativa entre los dos cursos, se podría decir que los alumnos de primer año tienen una puntuación peor que los alumnos de cuarto curso.

De esta manera, el principal problema que hemos detectado en esta sección ha sido: las generalizaciones y clichés acerca de la profesión, vinculada, mayoritariamente, a que socialmente es muy importante y a que es "la profesión del cambio". No hay desarrollo, simplemente encontramos afirmaciones rotundas. Sin embargo, es interesante, cuando explican sus opiniones, como los alumnos del último curso suelen emplear definiciones para dar consistencia a sus argumentos. En concreto:

- "Como ya sabemos, el Trabajo Social en sus inicios estaba orientado a ayudar a los pobres y sobre todo se veía como un acto de caridad, con lo cual, entraba el tema de la religión" (Fragmento del texto 13).
- "La profesión del Trabajo Social tiene un papel fundamental en nuestras vidas ya que realiza una labor necesaria e indispensable en el día a día de muchas personas" (Fragmento del texto 1).
- "En la actualidad no está reconocida públicamente ante la sociedad, debido a que es una profesión, que desde mi opinión, se le podría llamar "fantasma", debido a que se sabe que está, pero no todo el mundo puede ver la labor y sobre todo la importancia de la misma" (Fragmento del texto 19).

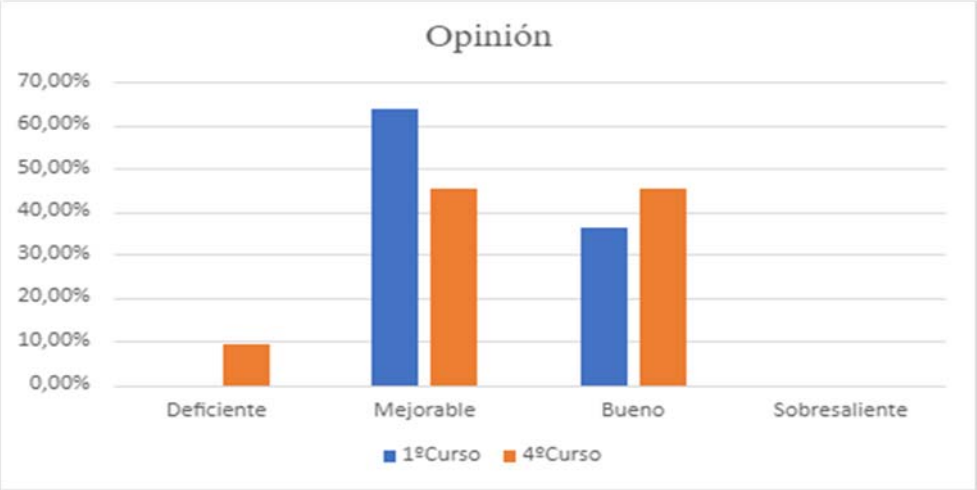
Tabla 3: Datos comparativos entre alumnos de 1º y 4º curso del grado Trabajo Social sobre la "Introducción-Objetivos y tesis central"

	Primer curso	Cuarto Curso
Deficiente	0%	0%
Mejorable	36,4%	54,5%
Bueno	63,6%	45,5%
Sobresaliente	0%	0%

Por su parte, en lo que respecta a los objetivos los alumnos de ambos cursos se mueven entre los mismos parámetros. Mientras los alumnos de primer curso están representados en un 36,4% en mejorable y un 63,6% en buena, los de cuarto curso se posicionan en un 54,5% y 45,5%, respectivamente. Es curioso observar como los dos grupos de alumnos se mueven entre las mismas categorías. Sin embargo, los alumnos de primero tienen una mejor representación en la categoría bueno.

Asimismo, el principal problema que hemos encontrado en este apartado ha sido la falta de razonamientos alrededor de la idea principal. En otras palabras, se nombra la idea central del texto, pero no se intenta conectar con otros puntos relacionados. De la misma manera, esta idea se repite una y otra vez a lo largo del documento sin dar nuevos datos o informaciones, sencillamente cambian las expresiones.

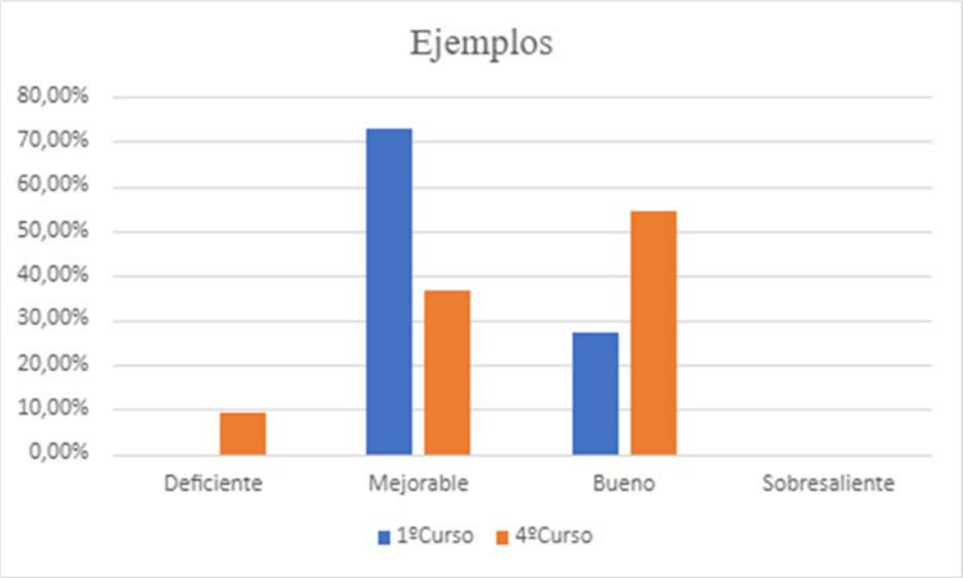
Gráfica 1: Datos comparativos entre alumnos de 1º y 4º curso del grado Trabajo Social sobre la Opinión



Como hace patente la figura 3, los participantes de primer curso muestran mejores resultados que los de cuarto. Así, tienen representación en un 63,6% en mejorable y un 36,4% en buena. En cambio, los de cuarto curso ya tienen representatividad en la categoría deficiente en un 9,1%, ascendiendo hasta el 45,5% en mejorable y siguiendo con la misma puntuación en buena. En este punto, al igual que en el introducción-captura la atención del lector, hemos identificado que los argumentos no son muy claros ni persuasivos, es decir, se suelen emplear argumentos estereotipados. Por ejemplo:

- "(...) nuestro gran propósito es conseguir el bienestar social y para ello trabajamos con los individuos para que ellos mismos consigan darse cuenta de lo que necesitan y deben hacer para "sacarse las castañas del fuego" (Fragmento del texto 18).
- "Por otro lado, suele pensarse que lo único que hace el trabajador social es repartir cheques de dinero o quitar niños, pero no funciona así, porque lo que intentamos es que las personas se valgan por si mismas" (Fragmento del texto 5).

Gráfica 2: Datos comparativos entre alumnos de 1º y 4º curso del grado Trabajo Social sobre la Evidencias y ejemplos

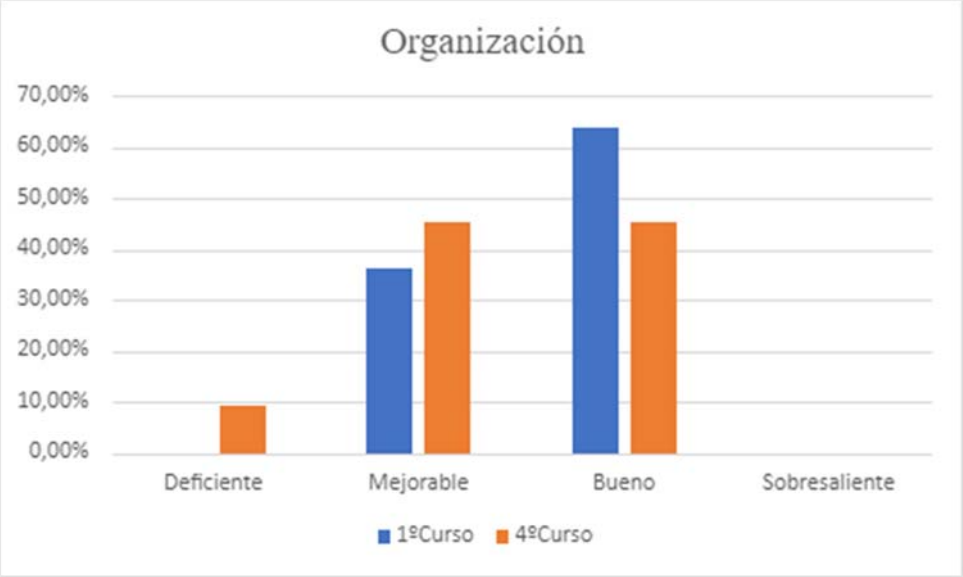


Como en el caso anterior, el alumnado perteneciente a primer curso se ha ubicado en las categorías mejorable (72,7%) y bueno (27,3%). Sin embargo, sus antagonistas, al estar en el último curso, ya han tenido representación en la primera, y más baja, variable, es decir, en deficiente (9,1%), y, a su vez, en mejorable (36,4%) y buena (54,5%). Al igual que en categoría anterior, los alumnos de primer año universitario tienen mejores puntuaciones. Además, la mayoría de los ejemplos suelen estar en los niveles deficiente y mejorable porque

suelen usar tópico o simplemente los enumera, como en una lista, sin dar más explicaciones o detalles. En concreto:

- "No hay que olvidar que también actúan en otros ámbitos como la salud, adicciones o sector privado" (Fragmento del texto 9).
- "(...) Opción de trabajar en el sector público o privado. Amplia salida laboral. Es una titulación universitaria" (Fragmento texto 8).
- "Gracias a esto, las familias más desfavorecidas o marginadas son capaces de reincorporarse a la sociedad" (Fragmento texto 15).

Gráfica 3: Datos comparativos entre alumnos de 1º y 4º curso del grado Trabajo Social sobre la Organización



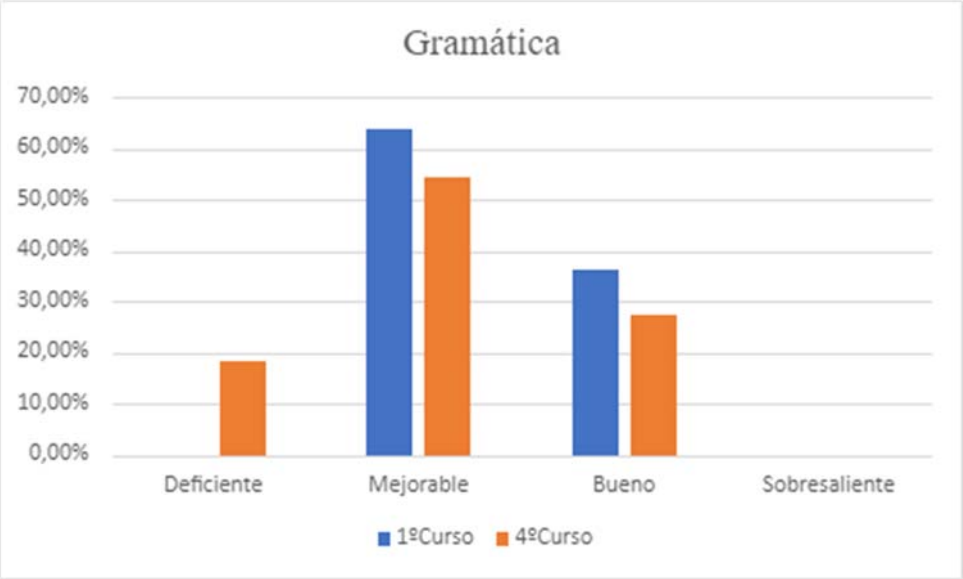
En lo que está relacionado con la opinión, el alumnado del primer año tiene mejores puntuaciones que los de último curso. De esta manera, los estudiantes noveles presentan los siguientes datos: 36,4% en mejorable y 63,6% bueno; mientras, los estudiantes más veteranos tienen: 9,1% en deficiente, 45,5% en mejorable y un 45,5% en bueno.

Tabla 4: Datos comparativos entre alumnos de 1º y 4º curso del grado Trabajo Social sobre la Conclusión

	Primer curso	**Cuarto Curso**
Deficiente	9,1%	36,4%
Mejorable	63,6%	18,2%
Bueno	27,3%	45,5%
Sobresaliente	0%	0%

Como refleja la tabla 4, los alumnos recién incorporados a la Universidad han alcanzado un 9,1% en deficiente, un 63,6% mejorable y 27,3% buena. Mientras, los alumnos que próximamente serán titulados, en su mayoría, tienen una puntuación del 36,4% en deficiente, 18,2% en mejorable y un 45,5% en buena. Al igual que en la mayoría de ítems anteriores, podemos comprobar que los resultados de cuarto curso son peores que los de los alumnos de primer año. En este punto, las principales dificultades que el alumnado ha presentado han sido no realizar un breve parafraseo sobre todas las ideas expuestas a lo largo del texto, sino que suelen añadir información nueva que antes no ha sido nombrada y no hay ningún tipo de hilo conductor entre estas ideas y las anteriormente descritas. Igualmente, cuando se produce la recolección de ideas, estas no suelen estar conectadas entre sí.

Gráfica 4: Datos comparativos entre alumnos de 1º y 4º curso del grado Trabajo Social sobre la Estructura de las oraciones y gramática



La estructuración de las frases, la gramática y el uso de signos de puntuación es insatisfactorio a nivel general. En este sentido, los alumnos de primer curso se mueven entre los rangos mejorable y bueno en un 63,6% y 36,4% respectivamente. En cambio, los alumnos de cuarto curso ya tienen representación en la categoría deficiente (18,2%) y, también, en mejorable (54,5%) y bueno (27,3%). En el análisis de esta categoría es donde más problemas y dificultades hemos encontrado, son muy variados, generalizados y numerosos. Los más comunes son:

- Repetición de palabras: "Uno de eses obstáculos es la debilidad en el estatuto epistemológico. Se encuentran con una debilidad en el proceso de hacer un conocimiento válido y poder defender unas bases sólidas para poder establecer un conocimiento científico" (Fragmento texto 2).
- Mal uso de los signos de puntuación (comas, puntos, dos puntos y puntos y seguido).
    - Comas que separan al sujeto y el predicado.
    - Comas mal posicionadas en la frase y faltas de puntos finales (párrafos de 10 líneas sin ningún punto).
- Mal estructuración de las oraciones: Por ello, llevo a preguntarme ¿Qué hay más importante que el bienestar social y personal? (Fragmento texto 5).
- Y, en menor medida, faltas de ortografía.

Tabla 5: Datos comparativos entre alumnos de 1º y 4º curso del grado Trabajo Social sobre la Bibliografía

	Primer curso	Cuarto Curso
Deficiente	72,7%	54,5%
Mejorable	27,3%	27,3%
Bueno	0%	18,2%
Sobresaliente	0%	0%

En lo que respecta a la bibliografía, como podemos comprobar, no suele ser muy empleado por los alumnos en los trabajos sobre reseñas o en aquellos en que se pide su opinión personal. La gran mayoría no suelen utilizarla, se mueven entre un 54,5%, los de cuarto curso, y en un 72,7%, los de primero. Los porcentajes disminuyen en la categoría mejorable en un 27,3% en ambos casos. Esto quiere decir que ha nombrado algún autor o texto, aunque no lo han hecho de forma correcta, es decir, sin emplear las referencias APA, ni lo han reflejado en bibliografía. Y, por último, los de cuarto curso tienen representación en la categoría buena en un 18,2%. En este último punto, el fallo guarda relación con no cumplir la normativa APA (mal citado en el texto o mal referenciado en la bibliografía). Los alumnos de cuarto curso presentan una mejor puntuación en este punto, puede ser por la mayor familiaridad que tienen con la normativa APA al estar cerca de entregar su Trabajo de Fin de Grado.

Tabla 6: Datos comparativos entre alumnos de 1º y 4º curso del grado Trabajo Social sobre la Manual de estilo

	Primer curso	Cuarto Curso
Deficiente	0%	0%
Mejorable	18,2%	9,1%
Bueno	45,5%	45,5%
Sobresaliente	36,4%	45,5%

Tal y como podemos observar, la mayoría de alumnos suelen cumplir con las reglas de estilo. De esta manera, es la variable que mejores puntuaciones ha conseguido. Los alumnos de primer año han puntuado un 18,2% en mejorable, un 45,5% en bueno y un 36,4% en sobresaliente. En cambio, los de último curso tienen una puntuación de un 9,1% en

mejorable, mientras casi empatan en un 45,5% en las categorías bueno y sobresaliente. Podemos comprobar que al igual que en "bibliografía" los alumnos de cuarto curso están más acostumbrados a las normas de estilo propias de la Universidad de Málaga.

4. DISCUSIÓN

En general, los datos de los alumnos de primer curso son mejores que los de último año, por lo que nuestra hipótesis inicial es errónea. Esto puede deberse a varios factores. El primero que queremos destacar es que la gran mayoría de los estudiantes de primer año vienen preparados de la prueba de selectividad y de asignaturas concretas como "Lengua castellana y literatura" (López, 2011). En esta línea, el estudio piloto realizado por Agurto-Flores, Santos-Jiménes y Chavez-Epiquén (2019) demuestra que aquellos alumnos que recibieron unos cursos centrados en la escritura tuvieron mejores resultados en sus producciones académicas futuras, obteniendo unos resultados en los postest del 40% en muy buena y el 20% en excelente. En segundo lugar, debemos señalar que según el Distrito Único Andaluz la nota de corte para acceder al Grado de Trabajo Social ha variado en estos 4 años, en el año 2017-18 se exigía un 7,206 y en el curso 2020-21 ascendía a 7,904, por lo que podemos afirmar que los alumnos de primero llegan más preparados.

Además, no debería de extrañarnos que los resultados de cuarto curso sean peores, puesto que a lo largo de la carrera no tienen ninguna formación ni en escritura ni en lenguaje académico (Coronado-Hijón, 2017; Hernández-Zamora, 2009). Además, muy pocos docentes les dan una retroalimentación a sus alumnos sobre estos aspectos. En palabras de Russell (1990), los docentes universitarios no se hacen cargo de asumir las dificultades que presenta el alumnado en cuanto a la escritura, ya que consideran que estas responsabilidades son externas a su proceso formativo y se niegan a hacerse cargo de su enseñanza. En esta línea, se suele exigir a los alumnos que sepan leer y escribir en un formato académico, pero desde la academia no se enseña ni se potencia la adquisición de estas competencias (Carlino, 2003). Además, en palabras de Gómez-Camacho y Gómez del Castillo (2015) y Rojas-Salazar (2017), el medio de socialización y comunicación de los jóvenes de nuestra era es mediante el móvil y de mensajes enviados a través de estos. En estos textos no suelen usar signos de puntuación, escriben con abreviaturas y no suelen hacer una revisión sobre lo que escriben.

La escritura encierra un enorme potencial para el desarrollo del pensamiento crítico de los estudiantes (Córdoba-Jiménez, Velásquez-Rivera y Arenas-Witker, 2016). Sin embargo, estudios muestran que a los estudiantes les cuesta diferenciar entre dar su opinión sobre un texto y resumirlo (Torres, 2017). Entendemos, por tanto, que les cuesta desarrollar los pensamientos propios. Esto puede explicar por qué en muchos de los ensayos los alumnos hablan de clichés e información leída y usan pocos argumentos críticos, como hemos visto en los resultados de la Gráfica 1. Estos resultados coinciden con otros estudios sobre la argumentación de estudiantes universitarios los cuales no realizan una valoración compleja, ni se apoyan en argumentos críticos (Castro y Sánchez, 2013, Romero y Álvarez, 2020).

Del mismo modo, las dificultades que hemos identificado también se encuentran en otros estudios que muestra que los estudiantes universitarios tienen dificultades en la elaboración de textos escritos, concretamente en la redacción, ortografía y organización de ideas (Zarate, 2017). Estas, a su vez, coinciden con la de otros estudios como el llevado a cabo por Hernández (2009) y Slafer (2009). Hernández (2009) menciona 12 dificultades presentes en los escritos académicos. Sin embargo, nosotros solo vamos a mencionar aquellas que también están reflejadas en nuestros textos. Estas son: la falta o el uso incorrecto de citas, mezcla de argumentos, ausencia de planificación de ideas, errores tanto ortográficos como en la sintaxis o concordancia gramatical. Por su parte, el desarrollado por el autor Slafer (2009) destaca ocho dificultades entre las que se encuentran, más concretamente: no contribuir innovadoramente, sino haciendo resúmenes; no pensar que va destinado a un lector; no desarrollar los procesos de análisis; no realizar las tablas o gráficas correctamente; conclusiones no eficaces; deficiencias en los argumentos; no saber concretar en objeto de estudio y escritura confusa e imprecisa. En este sentido, encontramos que tres de estas dificultades están muy presentes en nuestro alumnado como es la falta de conclusiones bien construidas, las deficiencias en los argumentos propios y la escritura poco clara.

5. CONCLUSIONES

La literatura muestra que la escritura en la universidad es un gran recurso intelectual que va más allá de plasmar un pensamiento, comunicarse o evaluar un conocimiento aprendido. No obstante, es una competencia que se fomenta poco en los estudios superiores, por lo que los estudiantes tienen dificultades para redactar y argumentar textos académicos. Tal y como detalla Creme y Lea (2000), con la formación en escritura que ingresan en la universidad no es suficiente y deben potenciarse cursos de formación que suplan estas carencias.

Destacar ciertas limitaciones que han surgido en el estudio realizado. La principal limitación de nuestro estudio está directamente relacionada con el número de alumnos, para una futura investigación nos gustaría aumentar la muestra. Igualmente, consideramos que podría ser interesante realizar este proyecto al inicio y al final del grado de Trabajo Social, es decir, con el mismo alumnado. Este nuevo proyecto de investigación nos abre el camino a dos posibles campos de investigación. Por un lado, nos permitiría conocer cuál es el avance en escritura académica de cada alumno específicamente. Y, por otro lado, además, se podría ver la evolución de sus pensamientos y argumentos respecto a este tema "El valor del Trabajo Social en la actualidad" y cómo influye la formación adquirida en el grado, es decir, ¿hay diferencias en sus argumentos o en sus explicaciones desde primero a cuarto curso? Por otro lado, señalar que debido a la pandemia causada por el COVID-19, la actividad la realizaron los estudiantes de manera online, utilizando todos ellos el programa Word, el cual es un gran apoyo para redactar textos al disponer de autocorrector, por lo que puede haber afectado a la visibilidad de otros errores ortográficos y haber limitado los resultados.

Consideramos que en futuras investigaciones se podrían realizar estudios similares en otras titulaciones, con la finalidad de comparar si la capacidad de escritura académica varía según el bachillerato recibido o la titulación elegida. De esta manera, podríamos, igualmente, verificar si aquellos grados que tienen una mejor nota de corte de selectividad presentan mejores resultados en la rúbrica que aquellos alumnos que están en carreras universitarias con una nota inferior. Igualmente, sería interesante que se hicieran además comparaciones entre el primer y último curso en otras titulaciones académicas del territorio español, para conocer tanto las deficiencias que presentan como para comprobar si han mejorado a lo largo del aprendizaje académico y, si resultara ser así, si han fomentado entre sus estudiantes la escritura, con la finalidad de conocer la metodología y recursos que utilizan y aprender de estas.

Y, por último, sería interesante proponer un curso de formación en escritura académica para el estudiantado, puesto que no tienen formación específica sobre esta temática a lo largo de su formación académica (Cassany y Morales, 2008). Como profesores universitarios deberíamos tener también la obligación de guiar, acompañar y ayudar en esta ardua tarea, siendo interesante que trabajen textos reflexivos que provoquen en el estudiante curiosidad y desarrolle en él un pensamiento analítico y crítico.

6. BIBLIOGRAFÍA

Agurto-Flores, M. J., Santos-Jiménez, O. C., y Chávez-Epiquén, A. (2019). Proceso de la escritura como estrategia para mejorar la producción de textos académicos en estudiantes de bachillerato. *Revista de Investigación Científica, 4*(1), 23-28. https://doi.org/10.37292/riccva.v4i01.136

Beltrán, J. (1993). *Procesos, estrategias y técnicas de aprendizaje.* Síntesis.

Bereiter, C., y Scardamalia, M. (1987). *The psychology of written composition*. Lawrence Erlbaum Associates.

Carlino, P. (2003). Alfabetización académica: Un cambio necesario, algunas alternativas posibles. *Educere, Revista Venezolana de Educación, 6*(20), 409-420. Recuperado de https://www.redalyc.org/pdf/356/35662008.pdf

Cassany, D., y Morales, O. A. (2008) *Leer y escribir en la universidad: Hacia la Lectura y la Escritura crítica de géneros científicos.* http://www.saber.ula.ve/bitstream/handle/123456789/16457/leer_universidad.pdf;jsessionid=F0BA5E5A6881DC1A1C6FA565128ACB59?sequence=1

Castelló, M. (2002). De la investigación sobre el proceso de composición a la enseñanza de la escritura. *Revista Signos, XXXV*(51-52), 149-162. http://dx.doi.org/10.4067/S0718-09342002005100011

Castro, M. C., y Sánchez, M. (2013). La expresión de opinión en textos académicos escritos por estudiantes universitarios. *Revista Mexicana de Investigación Educativa, 18*(57), 483-506. Recuperado de https://www.redalyc.org/pdf/140/14025774008.pdf

Conley, D. T. (2003). *Understanding University Success. A Report from Standars for success.* Center for Educational Policy Research. Recuperado de https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED476300.pdf

Córdoba-Jiménez, A., Velásquez-Rivera, M., y Arenas-Witker, L. (2016). El rol de la argumentación en el pensamiento crítico y en la escritura epistémica en biología e historia: aproximación a partir de las representaciones sociales de los docentes. *Alpha*, *43*, 39-55. http://dx.doi.org/10.4067/S0718-22012016000200004

Coronado-Hijón, A. (2017). Escritura académica: retos y enfoques ante sus dificultades de aprendizaje. *Magister*, 29, 1-6. Recuperado de https://reunido.uniovi.es/index.php/MSG/article/view/12758/11743

Côrte-Vitória, M. I. (2018). *La escritura académica: en la formación universitaria.* Narcea Ediciones. https://elibro--et.uma.debiblio.com/es/ereader/uma/46309?page=1

Creme, P., y Lea, M. (2000). *Escribir en la Universidad*. Gedisa.

De Pelekais, C. (2000). Métodos cuantitativos y cualitativos: diferencias y tendencias. *Telos: Critical Theory of the Contemporary, 1*(4), 347-352. Recuperado de file:///Users/nataliadelpino/Downloads/Dialnet-MetodosCuantitativosYCualitativos-6436313-1.pdf

Distrito Único Andaluz. *Notas de corte de años anteriores desde el curso 2010/2011*. Recuperado el 15 de junio de 2021. https://www.juntadeandalucia.es/economiaconocimientoempresasyuniversidad/sguit/?q=grados&d=g_not_cor_anteriores_top.php

Flavell, J. H. (1976). Metacognitive aspects of problem solving. En L. B. Resnik (Ed.), *The nature of intelligence* (pp. 231-235). Erlbaum.

Flower, L. S. y Hayes, J. R. (1980). The cognition of discovery: Defining a theorical problem. *College Composition and Communication, 31*(1), 21-32. https://doi.org/10.2307/356630

Frausin, P., Samoluk, M. y Salas, P.J. (2010). Competencias básicas. La alfabetización académica en la educación superior. Abordaje institucional de los problemas de lectura y escritura en los alumnos del profesorado de educación física de Ciudad de Santa Fe. Una mirada desde los actores. En *Congreso Iberoamericano de Educación. Metas 2021: la educación que queremos para la generación de los Bicentenarios*. OEI: Buenos aires, Argentina. Recuperado de https://www.chubut.edu.ar/descargas/secundaria/congreso/COMPETENCIASBASICAS/R1691_Frausin.pdf

Gan, Z. (2004). Attitudes and strategies as predictors of self-directed learning in an EFL context. *International Journal of Applied Linguistics, 14*(3), 380-411.

Gardner, H. (1998). *Mentes Extraordinarias: Cuatro retratos para descubrir nuestra propia excepcionalidad.* Kairos. https://doi.org/10.1111/j.1473-4192.2004.00071.x

Gómez-Camacho, A., y Gómez Del Castillo, M. T. (2015). Escritura ortográfica y mensajes de texto en estudiantes universitarios. *Perfiles educativos, 37*(150), 91-104. Recuperado de https://www.redalyc.org/pdf/132/13242743006.pdf

González, J., y Wagenaar, R. (2003). *Tuning Educational Structures in Europe. Informe Final-Fase I.* Universidad de Deusto. Recuperado de https://revistas.unav.edu/index.php/estudios-sobre-educacion/article/view/26536/22204

Guerrero-Muñoz, J. (2014). Reflexiones sobre la investigación y la práctica narrativa en Trabajo Social. Alternativas. *Cuadernos de Trabajo Social, 21*, 63-79. https://doi.org/10.14198/ALTERN2014.21.04

Hernández-Zamora, G. (2009). Escritura académica y formación de maestros ¿por qué no acaban la tesis? *Tiempo de educar, 10*(19), 11-40. Recuperado de https://www.redalyc.org/pdf/311/31113164002.pdf

López, G. S. (2011). La lectura y la escritura en la Educación Superior: desarrollos y perspectivas. En Corporación Universitaria Minuto de Dios (Presidencia). *I Coloquio sobre el lenguaje y la comunicación. La lectura y la escritura en las Facultades de Comunicación Corporativa Universitaria Minuto de Dios*. UNIMINUTO: Bogotá.

Martí, E. (2003). *Representar el mundo externamente. La adquisición infantil de los sistemas externos de representación.* Antonio Machado Libros, D.L.

Navarro-Pérez, J. y Botija-Yagüe, M. (2016). Competencias de investigación en estudiantes y estudios universitarios de Trabajo Social en España. *Alternativas. Cuadernos de Trabajo Social*, *23*, 71-90. https://doi.org/10.14198/ALTERN2016.23.04

Núñez-Cortés, J. A. (2015) *Escritura académica. De la teoría a la práctica.* Ediciones Pirámide.

Olson, D. R. (1998). *El mundo sobre el papel.* Gedisa.

Olson, D. R. (2009). *Education and literacy. Infancia y Aprendizaje, 32*(2), 141-151. Recuperado de https://redined.mecd.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/75581/Education.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Rojas-Salazar, M. (2017). La influencia del char en la escritura de los estudiantes. *Desde el sur, 9*(2), 433-445. https://doi.org/10.21142/DES-902-2017-433-445

Romero A. N., y Álvarez A. M. (2020). La escritura académica de estudiantes universitarios de humanidades a partir de sus producciones. *RMIE, 25*(85), 395-418. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v25n85/1405-6666-rmie-25-85-395.pdf

Russell, D. (1990). Writing across the curriculum in historical perspective: toward a social interpretation. *College English, 52*(1), 52-73. Recuperado de https://core.ac.uk/download/pdf/141671767.pdf

Slafer, G. (2009). ¿Cómo escribir un artículo científico? *Revista de Investigación en Educación, 6*, 124-132. Recuperado de http://reined.webs.uvigo.es/index.php/reined/article/view/59/49

Torres P. A. (2017). Leer y escribir en la universidad: una experiencia desde una concepción no instrumental. *Estudios Pedagógicos, XLIII*(1), 311-329. Recuperado de https://scielo.conicyt.cl/pdf/estped/v43n1/art18.pdf

Torres, J. J., y Perera, V. H. (2010). La rúbrica como instrumento pedagógico para la tutorización y evaluación de los aprendizajes en el foro online en educación superior. Pixel-Bit. *Revista de Medios y Educación, 36*,141-149. Recuperado de https://www.redalyc.org/pdf/368/36815128011.pdf

Velasco, L. C. (2015). La rúbrica como recurso para la innovación educativa en la evaluación de competencias. En A. Matas, J. J. Leiva, N. M. Moreno, A. Hilario, E. López (Dir), *I Seminario Internacional Científico sobre Innovación docente e Investigación Educativa* (pp. 33-51). Sevilla, España: AFOE. Recuperado de

https://www.researchgate.net/profile/Juan-Carlos-Tojar/publication/314287667_La_rubrica_como_recurso_para_la_innovacion_educativa_en_la_evaluacion_de_competencias/links/58c00051a6fdcca74cfef32e/La-rubrica-como-recurso-para-la-innovacion-educativa-en-la-evaluacion-de-competencias.pdf

Villalón, R., y Mateos, M. (2009) Concepciones del alumnado de secundaria y universidad sobre la escritura académica. *Infancia y Aprendizaje, 32*(2), 219-232. https://doi.org/10.1174/021037009788001761

Villardón, L., y Yáñiz, C. (2008) Aprender a escribir, escribir para aprender. *Univest*. https://www.researchgate.net/publication/42366860_Aprender_a_escribir_escribir_para_aprender

Zárate, F., y Clemente, M. (2017). La escritura académica: Dificultades y necesidades en educación superior. *Educación Superior, 2*(1), 46-54. Recuperado de http://www.scielo.org.bo/pdf/escepies/v2n1/v2n1_a05.pdf

ADAPTACIÓN CROSS-CULTURAL Y PROPIEDADES PSICOMÉTRICAS DEL ORVIS-SP: UN INSTRUMENTO PARA EVALUAR LOS INTERESES VOCACIONALES Y PROMOVER EL DESARROLLO DE COMPETENCIAS EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS

María del Carmen Rodríguez-Martínez, Antonio Ignacio Cuesta Vargas, Noelia Moreno Morales y María Teresa Labajos Manzanares

Facultad de Ciencias de la Salud. Universidad de Málaga (España)

1. INTRODUCCIÓN

Los intereses vocacionales son aspectos importantes de la personalidad que reflejan diferencias individuales en lo referente a metas y esfuerzos personales, teniendo un impacto en la vida de los individuos, ya que influyen en las principales decisiones y predicen resultados (Logue et al., 2007; Wille & De Fruyt, 2014; Stoll, et al., 2017). Es necesario comprender cómo se desarrollan los intereses vocacionales antes de la mayoría de edad, un momento en que los jóvenes comienzan a tomar sus propias decisiones de vida (Stoll, et al., 2017; 2021).

Los cuestionarios de intereses vocacionales son instrumentos muy utilizados en las enseñanzas medias, teniendo una función orientadora para la elección de los estudios superiores (Carbonero y Merino, 2004). Poseen estabilidad adecuada a partir de la adolescencia tardía, siendo instrumentos válidos en relación a variables importantes en el desarrollo de carrera, tales como elección de carrera y satisfacción ocupacional (Hood y Johnson, 2002).

Dentro de estos cuestionarios destaca el cuestionario de Holland (*Self-Directed Search, SDS)*, que ha sido aplicado en diferentes países, inclusive en nuestro país, donde se realizó una adaptación cross-cultural. Para Holland (1994), en las preferencias y elección vocacional se aplican los principios teóricos de las teorías de la personalidad en el estudio de la conducta vocacional, culminando en la tipología vocacional las relaciones entre los rasgos de personalidad y el mundo laboral (Holland, 1966, 1985, 1997). Del instrumento de Holland se cuenta con una Adaptación del Cuaderno de Evaluación del Self-Directed Search (SDS) forma R, que ofrece la suficiente garantía científica y técnica para aplicarla a la población española en los procesos de orientación, asesoramiento vocacional y profesional (Martínez-Vicente y Valls, 2006).

Al hacer una revisión en diferentes bases de datos sobre los cuestionarios existentes para conocer el perfil vocacional de los estudiantes de nuevo ingreso centrados en estudiantes de

educación superior, se encontró un instrumento denominado *The Oregon Vocational Interest Scales* (ORVIS) de Pozzebon et al. (2010), que ha sido validado y cumplimentado fuera de España por dos muestras: una muestra extensa de la población y otra muestra universitaria (Pozzebon, 2010). Por esta razón, se consideró un instrumento que puede tomarse como referente para hacer una adaptación al español de este instrumento (ORVIS-SP) y comprobar sus características psicométricas, con el fin de analizar el perfil vocacional de los estudiantes de Ciencias de la Salud de la Universidad de Málaga, partiendo de que la versión original presenta excelentes propiedades psicométricas.

El ORVIS-SP puede considerarse un instrumento muy efectivo para realizar un screening de las competencias que los estudiantes deben adquirir durante la carrera universitaria y que serán muy necesarias tanto en el ámbito profesional como personal, teniendo en cuenta la evolución que se ha dado en las universidades desde la implantación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), en lo referido a leyes, planes de estudio, metodologías de enseñanza, etc.

2. MATERIAL Y MÉTODOS

2.1. Adaptación cross-cultural

Este proceso tiene como objetivo lograr una equivalencia de significados entre la cultura en la que se desarrolló el cuestionario o la escala y aquella en la que se va a aplicar. Tiene unas fases y una estructura en las que se va realizando una equivalencia conceptual en los términos utilizados y donde se valora la pertinencia de los diversos ítems en nuestro contexto cultural (Más y Escribá, 1998). De esta forma el instrumento adaptado es equivalente al original y permite la medición de un fenómeno similar en diferentes culturas, comparando los resultados obtenidos del cuestionario adaptado con los del cuestionario original por otros investigadores (Guillermin, Bombardier y Beaton, 1993). Para garantizar la equivalencia conceptual de los términos utilizados, se aplicó la metodología de traducción directa e inversa que la literatura científica especializada recomienda.

El procedimiento fue el siguiente:

1. Dos traducciones independientes fueron realizadas por dos traductores al español. Ambas versiones fueron comparadas y el consenso resultó en una sola traducción.

2. Traducción al Inglés del documento de consenso realizado por dos nativos ingleses que no conocían el documento original.

3. Comparación del documento original con la copia de la traducción para ver la equivalencia semántica entre los dos textos.

4. Aplicación de la versión española.

2.2. Participantes

La muestra estuvo compuesta por un total de 272 estudiantes universitarios (n=272) que cursaron primero de Grado en la Facultad de Ciencias de la Salud de la Universidad de Málaga. La media de edad fue de 19 años con una desviación típica de 1.8. Como criterios de inclusión se encuentran: pertenecer a la Universidad de Málaga y cursar primero de Grado en cualquiera de las cuatro titulaciones de Ciencias de la Salud: Enfermería, Fisioterapia, Podología y Terapia Ocupacional.

Los criterios de exclusión fueron: alumnos que estén matriculados en otros cursos que no sea primero.

2.3. Instrumentos

2.3.1. Cuestionario sociodemográfico

Se diseñó un cuestionario adhoc que recoge información sobre las siguientes variables: sexo, titulación, curso, edad,nacionalidad, Lugar de procedencia, Procede de provincia o capital, Residencia durante los estudios, titulación, Lugar de procedencia de los padres, nivel de estudios de los padres, profesión de los padres, Beca de estudios, Vía de acceso a la universidad, Vive con familiares, Vivienda alquilada, estado civil, Ocupación del estudiante, Inscripción en el paro, miembros en la unidad familiar, hijos por parte del estudiante, ingreso mensual de la unidad familiar, Estancias en el extranjero, carné de conducir, vehículo propio.

2.3.2. Cuestionario de personalidad

Se utilizó el cuestionario de Personalidad International Personality Item Pool-Interpersonal Circumplex (IPIP-IPC) de Markey y Markey (2009), en el cual el comportamiento de las personas es agrupado en 8 dimensiones con 4 ítems cada una. Tiene un total de 32 ítems. Las dimensiones que conforman este cuestionario son: Calidez, Extroversión, Seguridad, Arrogancia, Insensibilidad, Introversión, Inseguridad e Ingenuidad. Las propiedades psicométricas de esta versión breve del cuestionario fueron probadas por su autor Markey y Markey (2009). Las opciones de respuesta son con una escala likert del 1 al 5 como en la traducción del cuestionario ORVIS.

2.3.3. Cuestionario de intereses vocacionales

Se utilizó la versión traducida del instrumento *The Oregon Vocational Interest Scales* (ORVIS) de Pozzebon et al., 2010, que consta de ocho dimensiones: Liderazgo, Organización, Altruismo, Creatividad, Análisis, Producción, Aventura y Sabiduría.

La versión española (ORVIS-SP) Consta de 92 ítems. Se ha mantenido el mismo número de ítems de la versión inglesa. A la hora de administrar el cuestionario los ítems no se han agrupado por dimensiones como viene en la versión inglesa, sino por orden correlativo, con el fin de que el alumnado responda de manera sincera sin que el nombre de la dimensión condicione su respuesta. Asimismo, en las opciones de respuesta del ORVIS-SP, se hizo uso de una escala de tipo likert del 1 al 5 en la que las opciones de respuesta fueron las siguientes: nunca, casi nunca, algunas veces, casi siempre y siempre. De esta forma se mantenía el mismo formato de respuesta de la version inglesa.

2.4. Estudio de las propiedades psicométricas

2.4.1. Consistencia interna

La fiabilidad del ORVIS-SP se evaluó con la consistencia interna y fiabilidad test-retest, que tiene en cuenta la varianza de las observaciones con el tiempo. La consistencia interna de las escalas se obtuvo mediante el Alfa de Cronbach (Cronbach, 1990). Para la fiabilidad test-retest, una muestra de 30 participantes cumplimentó el cuestionario dos veces en un intervalo de tiempo diferente, aplicando las mismas condiciones. En cada ítem se midió la saturación y comunalidad para comprobar la validez de contenido.

2.4.2. Análisis Factorial

Para determinar la estructura del cuestionario se llevó a cabo un análisis factorial de los componentes principales, a partir de la matriz de covarianza y la matriz de correlaciones con la extracción de factores. El índice de kaiser-Meyer-Olkin (KMO) fue de 0.837 y el test de de Bartlett mostró un valor de chi cuadrado 11397.125 ($p < 0.000$), lo que indica que los datos son apropiados para hacer un análisis factorial.

2.4.3. Validez de Criterio

Se determinó mediante el análisis de correlaciones bivariadas de Pearson entre el ORVIS-SP y el cuestionario de personalidad *International Personality Item Pool-Interpersonal Circumplex* IPIP-IPC de Markey y Markey (2009). Asimismo, se analizó la varianza del ORVIS-SP con una serie de variables sociodemográficas (sexo y titulación).

2.5. Procedimiento

El estudio fue aprobado por el comité ético de investigación de la Facultad de Ciencias de la Salud y se solicitó permiso a los autores de los cuestionarios. Los participantes fueron localizados a través de profesorado de los cuatro títulos de grado del centro. La participación fue voluntaria y no remunerada, dando su consentimiento. Los cuestionarios fueron

autoadministrados de forma individualizada presencialmente en horario de clase. La duración fue de 10-15 minutos de media aproximadamente.

2.6. Análisis de datos

La media y las desviaciones estándar se calcularon con referencia a una distribución normal. Para cada resultado los datos se distribuyeron normalmente. Se usó ANOVA y regresión múltiple para estudiar las diferencias en perfil vocacional por sexo, titulación y vía de acceso a la universidad. El nivel de significación se fijó en alfa = 0.05. Los análisis estadísticos se realizaron utilizando el programa SPSS (Norusis, 2008).

Para verificar la adaptación del ORVIS se llevó a cabo el análisis factorial y análisis de la fiabilidad con el alfa de Cronbach. Las relaciones con otros instrumentos que miden constructos relacionados se analizaron mediante la correlación de Pearson.

3. RESULTADOS

El análisis de componentes principales (PCA) de los datos del presente estudio, indicó que el cuestionario no presenta 8 dimensiones como era de esperar, ofreciendo 21 factores con autovalor superior a 1. Por tanto, se pasó a analizar como 8 subescalas independientes, respetando la validez de contenido del desarrollo original (Hernández, Fernández y Baptista, 1998).

El Análisis de los ítems se llevó a cabo mediante el índice de homogeneidad, calculado mediante la correlación de Pearson entre la puntuación del ítem y la de la escala (Elosua, 2003). Las tablas 1-9 del Apéndice 1 presentan los resultados descriptivos de cada ítem, así como la correlación de cada ítem con su correspondiente dimensión.

Las tablas 10-11 (ver apéndice 1) muestran la varianza por sexo y titulación. Se encontraron diferencias significativas en algunas escalas como es el caso de la escala Aventura, que muestra que los hombres son más aventureros que las mujeres. Por titulación, los más aventureros son los estudiantes de Fisioterapia, siendo también los más líderes y organizados. Por el contrario, los estudiantes de Terapia Ocupacional son los menos líderes, organizados y aventureros. Los estudiantes de Terapia Ocupacional y Podología tienen puntuaciones similares en las escalas de Liderazgo y Altruismo. Las cuatro titulaciones tienen puntuaciones parecidas en la escala de Análisis. Por vía de acceso a la universidad, hay siete opciones pero los grupos son dispares, ya que encontramos la siguiente distribución de la muestra: bachillerato: 155 estudiantes; técnicos superiores: 81 estudiantes; mayores de 25 años: 17 estudiantes, discapacitados: 8 estudiantes; titulados universitarios: 4 estudiantes; extranjeros: 2 estudiantes y deportistas de élite: 5 estudiantes. Por vía de acceso, encontramos que los deportistas de élite tuvieron las mayores puntuaciones en las siguientes escalas: Liderazgo (2.78), Aventura y Organización (2.59), Creatividad (2.71), Producción y Sabiduría (2.74). Los estudiantes de bachillerato tienen las más alta puntuación en la escala de Análisis (2.48). Los titulados universitarios y mayores de 25 años destacaron como los

más altruistas (3.65). Con respecto a las correlaciones, hay que señalar que las escalas del Spanish-ORVIS presentaron valores significativos más altos que los de la versión inglesa, siendo la fiabilidad para ambas versiones de $p < 0.01$. Estos son los valores de las correlaciones de cada escala que fueron encontrados en la versión inglesa:

- Liderazgo presenta la siguiente puntuación en las siguientes escalas: 0.44 (Organización), 0.31 (Altruismo), 0.23 (Creatividad), 0.31 (Análisis), 0.10 (Producción), 0.39 (Aventura), 0.33 (Sabiduría).

En el resto de las escalas, las puntuaciones fueron:
- Organización: 0.60 (Liderazgo), 0.16 (Altruismo), -0.04 (Creatividad), 0.41 (Análisis), 0.15 (Producción), 0.20 (Aventura), 0.13 (Sabiduría).
- Altruismo: 0.10 (Liderazgo), -0.09 (Organización), 0.36 (Creatividad), 0.14 (Análisis), 0.17 (Producción), 0.08 (Aventura), 0.44 (Sabiduría).
- Creatividad: 0.32 (Liderazgo), 0.02 (Organización), 0.34 (Altruismo), 0.15 (Análisis), 0.22 (Producción), 0.05 (Aventura), 0.54 (Sabiduría).
- Análisis: 0.15 (Liderazgo), 0.23 (Organización), 0.05 (Altruismo), 0.09 (Creatividad), 0.38 (Producción), 0.34 (Aventura), 0.28 (Sabiduría).
- Producción: 0.20 (Liderazgo), 0.08 (Organización), 0.16 (Altruismo), 0.36 (Creatividad), 0.42 (Análisis), 0.50 (Aventura), 0.18 (Sabiduría).
- Aventura: 0.27 (Liderazgo), 0.08 (Organización), 0.07 (Altruismo), 0.17 (Creatividad), 0.32 (Análisis), 0.58 (Producción), 0.04 (Sabiduría).
- Sabiduría: 0.36 (Liderazgo), 0.16 (Organización), 0.31 (Altruismo), 0.57 (Creatividad), 0.08 (Análisis), 0.35 (Producción), 0.07 (Aventura).

La Tabla 12 proporciona el coeficiente de correlación lineal de Pearson entre las dimensiones de personalidad y perfil vocacional. Los valores fueron significativos ($r > 0.168$, $p < 0.01$) en los siguientes casos: Calidez con Altruismo y Sabiduría; Extroversión con Liderazgo, Organización y Análisis; Seguridad con Liderazgo, Organización y Altruismo; Arrogancia con Liderazgo; Inseguridad con Altruismo; Ingenuidad con Altruismo. También los valores fueron significativos ($r > 128$, $p < 0.05$) en las siguientes escalas: Extroversión con Aventura; Arrogancia con Organización y Análisis; Introversión con Producción. En cuanto a las correlaciones negativas, hubo significativas entre los valores Extraversión y Altruismo ($r = -0.272$, $p < 0.01$), Insensibilidad con Altruismo ($r=-0.204$ $p <0.01$), Ingenuidad con Análisis ($r = -0.177$, $p <0.01$); Calidez con Análisis ($r = -0.154$, $p <0.05$), Insensibilidad con Sabiduría ($r =-0,171$, $p <0.05$).

4. DISCUSIÓN

En el ORVIS original la fiabilidad fue generalmente alta, los valores van desde 0.79 en la escala de Sabiduría a 0.91 en la escala de Organización (Pozzebon et ál, 2010). El ORVIS-

SP presentó valores más altos en comparación con la versión original inglesa en las siguientes dimensiones: Liderazgo, Altruismo, Aventura, Análisis, Producción y Sabiduría, mejorando por tanto la consistencia interna y la fiabilidad en la versión española. Las dimensiones de Creatividad y Organización obtuvieron los mismos valores en ambas versiones (0.90). En la versión inglesa los valores alfa de cada dimensión fueron: 0.87 (Liderazgo), 0.90 (Organización), 0.86 (Altruismo), 0.88 (Creatividad), 0.88 (Análisis), 0.81 (Producción), 0.82 (Aventura), 0.79 (Sabiduría).

Las cinco primeras escalas del ORVIS (Liderazgo, Organización, Altruismo, Creatividad y Análisis) son similares a las del cuestionario de Holland (1994), que consta de seis "RIASEC": Realista, Investigador, Artístico, Social, Emprendedor y Convencional. Este cuestionario es más extenso y consta de cuatro secciones: Actividades, Competencias, Ocupaciones y autoevaluaciones (Lee & Ashton, 2004).

En cuanto a la escala de Producción y Aventura del ORVIS, se puede observar que son una división de la escala Realista de Holland, apareciendo a su vez como dos escalas de Orientación en el Cuestionario CISS de Campbell, Hyne y Nilsen de 1992, denominado The Campbell Interest and Skill Questionnaire Survey. Este cuestionario consta de siete dimensiones similares al ORVIS: Influencia, Organización, Altruismo, Creatividad, Análisis, Producción y Aventura, no habiendo escala de Sabiduría.

La mayoría de las correlaciones de la versión española de Holland excedieron de 0.40, igual sucede en el Spanish-ORVIS y en las correlaciones obtenidas entre el ORVIS inglés y el cuestionario CISS. Esto indica que los ítems son representativos en cada escala y tienen una adecuada validez de contenido (p= 0.000) en todos los casos como pueden verse en las tablas 1-8. La principal limitación del estudio ha sido el Análisis Exploratorio, en el cual 21 factores en el análisis de componentes principales (PCA) y las ocho escalas convergen separadamente. Por tanto, se analizaron las ocho escalas de forma independiente, respetando la validez de contenido del instrumento original. Sin embargo, los valores de las correlaciones indican que el instrumento tiene validez de constructo.

5. CONCLUSIONES

La adaptación Cross-Cultural del ORVIS-SP, no supuso ningún problema para la muestra piloto que previamente participó antes del envío del cuestionario. Cabe señalarse que una de las ventajas de este método es el permitir comparaciones de los resultados obtenidos en nuestro estudio con los de otros investigadores que han hecho también este proceso de traducción-retrotraducción en estudios diferentes a éste. Al igual que el ORVIS original en inglés, la versión española (ORVIS-SP) conserva las ocho escalas: Liderazgo, Organización, Altruismo, Creatividad, Análisis, Producción, Aventura y Sabiduría. Teniendo en cuenta algunas de sus propiedades psicométricas, se considera un instrumento válido con una buena consistencia interna. Los valores del coeficiente de Alfa de Cronbach han ido desde 0.88 a 0.90 en la versión española. También el test-retest, indica una alta estabilidad del cuestionario (ICC 0.63-0.90). Con respecto a la validez de criterio, ésta ha

sido determinada por el análisis de correlaciones bivariadas de Pearson entre el ORVIS-SP y el cuestionario de personalidad (IPIP-IPC), dándose valores significativos como puede verse en la tabla 12.

Teniendo en cuenta tanto la versión del SDS-R de Holland adaptada al español como la versión española del ORVIS (ORVIS-SP), cabe señalar que ambas mejoran los coeficientes alfa con respecto a las versiones originales, teniendo por tanto, mayor consistencia interna y fiabilidad. El inconveniente del cuestionario CISS y del SDS de Holland en sus versiones española e inglesa es principalmente la longitud del cuestionario. Por lo demás estos cuestionarios han sido validados para ser utilizados en diferentes niveles educativos como guías de asesoramiento vocacional. En este estudio, se ha considerado el instrumento de referencia el ORVIS porque es apropiado para nuestro objeto de estudio. Se trata de un cuestionario más breve que los anteriores, no ha sido validado al español anteriormente y ha sido cumplimentado por una muestra de estudiantes universitarios.

Por último, sería necesario utilizar una muestra más grande de este estudio con estudiantes de otras universidades y disciplinas como humanidades, enseñanzas técnicas, arte, etc., con el fin de comparar si el perfil vocacional de los estudiantes tiene relación con la titulación que cursan. Esto sería un aspecto importante a la hora de trabajar competencias específicas relacionadas con una profesión, ya que estudios recientes como el de (Usslepp et al. 2020) han mostrado que las elecciones que se hacen en las trayectorias educativas tienen consecuencias de gran alcance y están asociadas con el éxito en la vida a largo plazo.

6. REFERENCIAS

Campbell, D.P, Hyne, S.A & Nilsen, D.L. (1992). *Manual for the Campbell Interest and Skill Survey (CISS)*. Minneapolis, MN: National Computer Systems.

Carbonero, M.A, & Merino, T. (2004). Autoeficacia y madurez vocacional. *Psicothema*, *16* (2), 229-234.

Cronbach, L.J. (1990). *Essentials of psychological testing*. (5ª ed). New York: Harper & Row.

Elosua, P. (2003). Sobre la validez de los tests. *Psicothema*, *15* (2), 315-322.

Guillermin, F., Bombardier, C., & Beaton, D. (1993). Crosscultural adaptation of health-related quality of life measures: literature review and proposed guidelines. *Journal of Clinical Epidemiology*, *46* (12), 1417-1432.

Hernández, R., Fernández C. & Baptista, P. (1998). *Metodología de la Investigación*. (2ª ed.). México: McGraw-Hill Interamericana.

Holland, J. (1966). *The psychology of Vocacional Choice. A theory of personality types and model environments*. Braisdell:Waltham.

Holland, J. L. (1985). *Making vocational choices: a theory of vocational personalities and work environment*. (2ª ed.). Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Holland, J. (1994). *Self-Directed Search. Professional Manual*. Odessa, FL: Psychological Assessment Resources.

Holland, J. (1997). *Making Vocational Choices*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Hood, A., & Johnson, R. (2002). *Assessment in Counseling: a guide to the use of psychological assessment procedures*. (3a ed.). Alexandria: American Counseling Association.

Lee, K., & Ashton, M.C (2004). Psychometric properties of the HEXACO personality inventory. *Multivariate Behavioral Research*, *39*, 329-358. doi:10.1207/s15327906mbr3902_8

Logue, C.T., Lounsbury, J.W., Gupta, A., & Leong, F.T.L. (2007). Vocational interest themes and personality traits in relation to college major satisfaction of business students. *Journal of Career Development*, *33*, 269-295. doi:10.1177/0894845306297348

Markey, P. M. & Markey, C. N. (2009). A brief assessment of the interpersonal circumplex: The IPIP-IPC. *Journal of Personality Assessment*, *16* (4), 352-361. doi:10.1177/1073191109340382

Martínez-Vicente, J.M. & Valls, F. (2006). La elección vocacional y la planificación de la carrera. Adaptación española del Self-Directed Search (SDS-R) de Holland. *Psicothema, 18* (1), 117-122.

Más, R., & Escribá, V. (1998). La versión castellana de la escala "the nursing stress scale", proceso de adaptación transcultural. *Revista Española de Salud Pública*, *72* (6), 529-538. doi:10.1590/S113557271998000600006

Usslepp, N, Hübner, N, Stoll, G, Spengler, M, Trautwein, U, Nagengast, B. (2020). RIASEC interests and the Big Five personality traits matter for life success—But do they already matter for educational track choices?. *Journal of Personality*; *88*, 1007-1024. https://doi.org/10.1111/jopy.12547

Norusis, M.J. (2008). SPSS for Windows Guide to Data Analysis Chicago; IL: SPSS Inc.

Pozzebon, J.A., Visser, B.A., Ashton, M.C., Lee, K. & Goldberg, L.R. (2010). Psychometric Characteristics of a Public-Domain Self-Report Measure of Vocational Interests: The Oregon Vocational Interest Scales. *Journal of Personality Assessment*, *92* (2), 1-13. doi:10.1080/00223890903510431

Stoll, G., Rieger,S., Lüdtke, O., Nagengast, B., Trautwein, U. & Roberts,B.W. (2017). Vocational interests assessed at the end of high school predict life outcomes assessed 10 years later over and above IQ and Big Five personality traits. *Journal of Personality and Social Psychology*, *113*(1), 167-184. doi: 10.1037/pspp0000117. Epub 2016 Aug 25. PMID: 27560608.

Stoll, G., Rieger, S., Nagengast, B., Trautwein, U. & Rounds J. (2021). Stability and change in vocational interests after graduation from high school: A six-wave longitudinal study. *Journal of Personality and Social Psychology*, *120*(4), 1091-1116. doi: 10.1037/pspp0000359.

Wille, B., & De Fruyt, F. (2014). Vocations as a source of identity: Reciprocal relations between Big Five personality traits and RIASEC characteristics over 15 years. *Journal of Applied Psychology, 99*(2), 262-281. https://doi.org/10.1037/a0034917

APÉNDICE 1

Tabla 1. ***Escala Liderazgo***

Ítem	Media	SD	Asimetría	r	p	ICC
1. Hacer que ocurran cosas importantes	4.47	0.72	-1.136	0.27	0.00	0.90
9. Dirigir a otra gente	2.96	1.34	-0.14	0.67	0.00	0.89
17. Ser director de márquetin	1.78	1.17	1.36	0.73	0.00	0.88
25. Ser director ejecutivo de una gran empresa	2.23	1.42	0.77	0.72	0.00	0.88
33. Organizar una campaña política	1.69	1.10	1.39	0.78	0.00	0.90
41. Ser el maestro de ceremonias en una reunión	1.69	1.07	1.38	0.72	0.00	0.89
49. Preparar una campaña de publicidad	2.24	1.38	0.63	0.69	0.00	0.88
57. Discutir un tema en una reunión pública	2.46	1.32	0.36	0.68	0.00	0.89
65. Convencer a otros para que cambien su opinión	3.03	1.31	-0.23	0.62	0.00	0.89
73. Ser gobernador o senador	1.72	1.19	1.55	0.78	0.00	0.88
81. Hacer carrera política	1.61	1.09	1.73	0.74	0.00	0.88
86. Tomar decisiones que afecten a mucha gente	2.65	1.31	0.10	0.67	0.00	0.89

Tabla 2. Escala Organización

Item	Media	SD	Asimetría	r	p	ICC
2. Tener un cargo financiero en una compañía	2.42	1.22	0.29	0.64	0.00	0.90
10. Ser director manager	2.27	1.35	0.65	0.70	0.00	0.89
18. Organizar el presupuesto	2.11	1.28	0.75	0.75	0.00	0.88
26. Obtener contratos financieros	2.14	1.20	0.69	0.74	0.00	0.89
34. Desarrollar un sistema informático	1.71	1.08	1.55	0.59	0.00	0.90
42. Supervisar el trabajo de otros	2.82	1.36	0.00	0.66	0.00	0.89
50. Desarrollar estrategias de inversión	1.89	1.19	1.09	0.86	0.00	0.89
58. Diseñar horarios de trabajo	2.16	1.27	0.70	0.69	0.00	0.89
66. Supervisar un negocio	2.41	1.43	0.48	0.83	0.00	0.88
74. Ser comercial	1.70	1.10	1.50	0.65	0.00	0.89
82. Estar encargado del inventario en una empresa	1.83	1.15	1.16	0.69	0.00	0.89
87.Organizar la base de datos de un ordenador	1.73	1.08	1.30	0.64	0.00	0.89
90. Tener los documentos organizados.	3.16	1.59	-0.24	0.56	0.00	0.89

Tabla 3. Escala Altruismo

Ítem	Media	SD	Asimetría	r	p	ICC
3. Ayudar a otros a tener nuevas ideas	3.84	1.00	-0.86	0.52	0.00	0.69
11. Cuidar a gente enferma	4.51	0.73	-1.83	0.39	0.00	0.70
19. Ser profesor de enseñanza primaria	2.29	1.31	0.45	0.51	0.00	0.66
27. Ser un trabajador social	2.87	1.23	-0.17	0.56	0.00	0.68
35.Ser pastor, cura o profesor de otra religión	1.28	0.72	2.93	0.30	0.00	0.71
43. Dar consejo a gente que necesita ayuda	4.07	1.09	-1.29	0.69	0.00	0.69
51. Instruir a padres sobre el cuidado de niños	3.73	1.27	-0.96	0.71	0.00	0.63
59. Ser médico o enfermera	4.23	1.13	-1.51	0.28	0.00	0.69
67. Ser fisioterapeuta	4.10	1.34	-1.29	0.33	0.00	0.72
75. Dar confort y soporte a otros	3.62	1.36	-0.83	0.65	0.00	0.64
83. Colaborar en actos caritativos	3.56	1.40	-0.74	0.66	0.00	0.65
88. Ayudar a la gente a tomar decisiones profesionales	2.99	1.39	-0.13	0.70	0.00	0.68
91. Ser un psicólogo o terapeuta	3.31	1.42	-0.39	0.54	0.00	0.73

Tabla 4. Escala Creatividad

Ítem	Media	SD	Asimetría	r	p	ICC
4. Hacer trabajos de arte	2.58	1.34	0.35	0.61	0.00	0.87
12. Hacer nuevos diseños	2.83	1.41	0.04	0.63	0.00	0.87
20. Ser un bailarín profesional	2.20	1.43	0.76	0.54	0.00	0.88
28. Escribir relatos cortos o novelas	2.31	1.36	0.59	0.60	0.00	0.88
36. Tocar un instrumento en una orquesta	2.40	1.45	0.51	0.68	0.00	0.88
44. Redecorar una casa	2.77	1.48	0.14	0.61	0.00	0.88
52. Seleccionar trabajos de arte para un museo	2.07	1.32	0.94	0.77	0.00	0.87
60. Ser cantante profesional	2.25	1.42	0.72	0.70	0.00	0.88
68. ser actor o actriz	2.41	1.51	0.57	0.71	0.00	0.87
76. ser artista o arquitecto	2.11	1.31	0.78	0.67	0.00	0.88
84. Actuar en una obra o espectáculo	2.48	1.43	0.44	0.82	0.00	0.88
85. Diseñar páginas web	2.00	1.23	0.94	0.55	0.00	0.88
89. Escribir canciones	2.16	1.44	0.86	0.80	0.00	0.87
92. Pintar o dibujar	2.52	1.47	0.43	0.72	0.00	0.88

Tabla 5. Escala Análisis

Ítem	Media	SD	Asimetría	r	p	ICC
5. Ser químico	1.96	1.18	1.05	0.68	0.00	0.86
13. Diseñar un experimento de laboratorio	2.27	1.35	0.00	0.71	0.00	0.87
21. Ser matemático	1.62	1.11	1.80	0.69	0.00	0.86
29. Explicar conceptos científicos a otros	2.92	1.45	-0.05	0.74	0.00	0.87
37. Ser físico	1.69	1.06	1.44	0.80	0.00	0.85
45. Llevar a cabo investigaciones médicas	4.00	1.15	-1.27	0.50	0.00	0.87
53. Ser reportero científico	2.20	1.33	0.67	0.73	0.00	0.86
61. Resolver puzles complejos	2.60	1.45	0.19	0.54	0.00	0.86
69. Desarrollar un programa de ordenador	1.80	1.20	1.40	0.61	0.00	0.87
77. Ser estadístico	1.50	0.96	1.91	0.65	0.00	0.87

Tabla 6. Escala Producción

Ítem	Media	SD	Asimetría	r	p	ICC
6. Cuidar Ganado o caballos	1.97	1.26	1.02	0.71	0.00	0.86
14. Ser granjero	1.68	1.12	1.65	0.78	0.00	0.85
22. Construir nuevos edificios	1.68	1.12	1.65	0.59	0.00	0.85
30. Ser guardabosques	1.78	1.18	1.43	0.73	0.00	0.84
38. Cultivar plantas	2.30	1.39	0.57	0.78	0.00	0.83
46.Hacer senderismo	3.26	1.44	-0.39	0.67	0.00	0.83
54. Trabajar la Madera	1.99	1.26	1.09	0.73	0.00	0.84
62 Cultivar flores	2.46	1.44	0.39	0.77	0.00	0.82
70. Reparar coches o camiones	1.72	1.15	1.53	0.71	0.00	0.85
78. Trabajar con herramientas y maquinaria	1.70	1.11	1.46	0.61	0.00	0.85

Tabla 7

Escala Aventura

Ítem	Media	SD	Asimetría	r	p	ICC
7. Ser atleta profesional	2.33	1.50	0.70	0.73	0.00	0.88
15. Participar en actividades de aventuras	3.51	1.49	-0.65	0.66	0.00	0.88
23.Sobrevivir en un desierto	2.44	1.47	0.44	0.64	0.00	0.89
31.Ser conductor de coches de carreras	2.06	1.39	0.92	0.70	0.00	0.87
39. Enfrentarse a peligros físicos	2.23	1.34	0.66	0.71	0.00	0.87
47. Ser oficial militar	1.99	1.34	1.06	0.65	0.00	0.89
55. Competir en eventos deportivos	2.79	1.57	0.18	0.72	0.00	0.87
63. Ser cazarrecompensas	1.74	1.12	1.37	0.74	0.00	0.88
71. Ser ciclista de larga distancia	1.74	1.15	1.40	0.70	0.00	0.87
79. Ser agente de policía	2.13	1.32	0.75	0.70	0.00	0.87

Tabla 8. Escala Sabiduría

Ítem	Media	SD	Asimetría	r	p	ICC
8. Ser traductor o intérprete	2.31	1.34	0.63	0.75	0.00	0.67
16. Ser bibliotecario	1.65	1.00	1.41	0.68	0.00	0.68
24. Ser profesor de inglés	2.39	1.37	0.45	0.70	0.00	0.69
32. Hacer crucigramas	2.33	1.28	0.52	0.73	0.00	0.69
40. Editar un periódico	1.92	1.25	1.11	0.75	0.00	0.71
48. Hablar idiomas	4.03	1.17	-1.27	0.65	0.00	0.69
56. Ser corresponsal en el extranjero	2.27	1.36	0.62	0.70	0.00	0.68
64. Hablar fluidamente sobre un tema	3.88	1.21	-1.07	0.64	0.00	0.72
72. Leer muchos libros	3.29	1.39	-0.32	0.54	0.00	0.70
80. Supervisar un periódico o una revista	1.83	1.14	1.10	0.67	0.00	0.70

Tabla 9. Valores descriptivos

Dimensión	Media	SD	A. Cronbach
Liderazgo	2.39	0.72	0.89
Organización	2.13	0.79	0.90
Altruismo	3.28	0.70	0.90
Creatividad	2.25	0.88	0.88
Análisis	2.40	0.84	0.90
Producción	2.04	0.88	0.89
Aventura	2.25	0.92	0.89
Sabiduría	2.51	0.78	0.89

Tabla 10. Varianza por género

Dimensión	Género	N	Media	SD	Error Estándar
Liderazgo	Femenino	195	2.25	0.75	0.07
	Masculino	72	2.78	0.88	0.13
Organización	Femenino	192	2.09	0.80	0.08
	Masculino	70	2.48	0.94	0.14
Altruismo	Femenino	194	3.47	0.62	0.06
	Masculino	72	3.26	0.67	0.10
Creatividad	Femenino	193	2.34	0.95	0.09
	Masculino	73	2.33	0.88	0.13
Análisis	Femenino	199	2.22	0.76	0.07
	Masculino	72	2.52	0.91	0.14
Producción	Femenino	195	1.94	0.84	0.08
	Masculino	73	2.29	0.91	0.14
Aventura	Femenino	199	2.11	0.84	0.08
	Masculino	72	2.77	1.03	0.15
Sabiduría	Femenino	197	2.58	0.73	0.07
	Masculino	72	2.60	0.75	0.12

Tabla 11. Varianza por Titulación

Dimensión	Titulación	N	Media	SD	Error Estándar	I.C. 95% Límite Min.	I.C. 95% Límite Máx.
Liderazgo	Enfermería	83	2.35	0.82	0.09	2.17	2.53
	Fisioterapia	64	2.40	0.78	0.09	2.20	2.60
	Podología	60	2.23	0.71	0.09	2.05	2.42
	T.Ocupacional	60	2.10	0.52	0.06	1.96	2.24
	Total	267	2.28	0.73	0.04	2.19	2.37
Organización	Enfermería	82	2.10	0.89	0.09	1.90	2.30
	Fisioterapia	61	2.22	0.83	0.10	2.01	2.43
	Podología	59	2.09	0.81	0.10	1.88	2.30
	T.Ocupacional	60	1.96	0.59	0.07	1.81	2.12
	Total	262	2.09	0.80	0.04	2.00	2.19
Altruismo	Enfermería	85	3.31	0.73	0.07	3.15	3.47
	Fisioterapia	63	3.33	0.52	0.06	3.20	3.46
	Podología	57	3.06	0.66	0.08	2.89	3.24
	T.Ocupacional	61	3.04	0.93	0.11	2.80	3.28
	Total	266	3.20	0.74	0.04	3.11	3.29
Creatividad	Enfermería	84	2.37	0.98	0.10	2.15	2.58
	Fisioterapia	62	2.30	0.91	0.11	2.07	2.54
	Podología	61	2.02	0.78	0.10	1.82	2.22
	T.Ocupacional	59	1.97	0.69	0.09	1.79	2.15
	Total	266	2.18	0.87	0.05	2.08	2.29
Análisis	Enfermería	86	2.42	0.86	0.09	2.23	2.60
	Fisioterapia	63	2.40	0.77	0.09	2.20	2.59
	Podología	61	2.45	0.79	0.10	2.25	2.66
	T.Ocupacional	61	2.33	0.85	0.10	2.12	2.55
	Total	271	2.40	0.82	0.04	2.30	2.50
Producción	Enfermería	85	2.22	1.01	0.11	2.00	2.44
	Fisioterapia	63	2.04	0.77	0.09	1.84	2.23
	Podología	61	1.88	0.73	0.09	1.69	2.07
	T.Ocupacional	59	1.97	0.77	0.10	1.76	2.17
	Total	268	2.04	0.85	0.05	1.94	2.15
Aventura	Enfermería	86	2.33	0.90	0.09	2.13	2.52
	Fisioterapia	63	2.43	0.91	0.11	2.20	2.66
	Podología	61	2.05	0.71	0.09	1.86	2.23
	T.Ocupacional	61	2.02	0.83	0.10	1.81	2.24
	Total	271	2,22	0.86	0.05	2.11	2.32
Sabiduría	Enfermería	86	2.62	0.86	0.09	2.44	2.81
	Fisioterapia	63	2.50	0.78	0.09	2.30	2.70
	Podología	59	2.33	0.75	0.09	2.13	2.52
	T.Ocupacional	61	2.11	0.68	0.08	1.93	2.29
	Total	269	2.41	0.80	0.04	2.32	2.51

Tabla 12. Correlaciones del ORVIS-SP con el cuestionario de personalidad

	Escalas de Personalidad							
ORVIS-SP	Calidez	Extroversión	Seguridad	Arrogancia	Insensibilidad	Introversión	Inseguridad	Ingenuidad
Liderazgo	0.075	0.220(**)	0.188(**)	0.176(**)	-0.097	-0.038	0.028	-0.050
Organización	0.029	0.275(**)	0.236(**)	0.134(*)	-0.020	-0.053	-0.051	-0.053
Altruismo	0.386(**)	-0.272(**)	0.189(**)	-0.070	-0.204(**)	-0.047	0.178(**)	0.318(**)
Creatividad	0.094	0.115	0.067	0.034	-0.119	0.062	0.050	0.028
Análisis	-0.154(*)	0.329(**)	0.105	0.131(*)	0.017	-0.021	-0.054	-0.177(**)
Producción	-0.077	0.114	-0.044	0.089	0.052	0.128(*)	0.009	-0.095
Aventura	-0.059	0.151(*)	0.050	0.119	0.029	0.045	-0.012	-0.098
Sabiduría	0.168(**)	-0.060	0.018	0.008	-0.171(**)	-0.018	0.074	0.114

NUEVAS TECNOLOGÍAS, CENTROS ESPECIALES DE EMPLEO Y TRABAJO SOCIAL EN EL APRENDIZAJE EXPERIENCIAL PARA LA INCLUSIÓN LABORAL DE LAS PERSONAS CON DISCAPACIDAD. EL CASO DE FUNDACIÓN ONCE E ILUNION HOTELS

Carmen Dueñas-Zambrana

Facultad de Estudios Sociales y del Trabajo, Universidad de Málaga (España)

1. INTRODUCCIÓN

El aprendizaje se configura como el procedimiento por el que generamos conocimiento mediante la transformación de la experiencia (Kolb, 1984). Así, el aprendizaje experiencial, parte de la premisa de que obtenemos mayores niveles de aprendizaje a través de experiencias que nos conectan con nuestras destrezas y conocimientos, resultando más inclusivo que las prácticas tradicionales, al permitirnos reflexionar sobre nuestros propios procesos de aprendizaje (Jiménez y Sanz, 2019).

Tal como postula Millán-Franco (2021), los/as trabajadores/as sociales se han mostrado como figuras activas en la aplicación de este modelo en los contextos de enseñanza, incorporando varios de sus componentes al trabajo en grupo, de campo y al desarrollo de competencias relacionadas con el liderazgo y la promoción, en la búsqueda de un aprendizaje significativo y duradero. En la misma línea, el escenario producido por la pandemia por Covid-19 ha interpelado a los/as profesionales del Trabajo Social a la utilización de nuevos procesos de enseñanza-aprendizaje (entre los que se encuentra el aprendizaje experiencial) y a la re-elaboración de estrategias en los diferentes campos de intervención profesional (Boschetti et al., 2021).

Cuando aplicamos el aprendizaje experiencial al contexto de las organizaciones (entendido como herramienta de capacitación), nos encontramos que este método se ha convertido en una práctica muy habitual, al considerar que las personas, equipos y empresas adquieren mayores niveles de aprendizaje cuando establecen un contacto directo con sus propias experiencias (Marín et al., 2007).

Independientemente del ámbito de actuación en el que se enmarque el aprendizaje, la evaluación se presenta como una parte fundamental del proceso. Según García (2012), para tener un mayor conocimiento sobre nuestro potencial, es necesario conocer cuáles son los aspectos que debemos mejorar. En este sentido, la inclusión de elementos cualitativos en los procesos de evaluación nos permite tomar conciencia de nuestro punto de partida y de las vías de las que disponemos para llevar a cabo la consecución de nuestros objetivos. Esto

puede materializarse mediante el empleo de agentes externos, pero también de la propia autoevaluación (Marina y Bernal, 2019). De este modo, resulta indispensable incorporar una reflexión posterior a las experiencias de aprendizaje a objeto de desarrollar una actitud crítica y constructiva consciente por parte de los propios sujetos que intervienen en el proceso.

El aprendizaje, en términos generales, resulta especialmente difícil para el colectivo de las personas con discapacidad (en adelante, PCD) debido a las numerosas barreras existentes, más aún en el contexto laboral (onboarding, formación y perfeccionamiento en el puesto de trabajo, desarrollo profesional, etc.), incluso en países avanzados como España.

En base a la información recogida en la *Encuesta Discapacidad, Autonomía personal y situaciones de Dependencia* del Instituto Nacional de Estadística (2022), con datos correspondientes al año 2020, en nuestro país más de 4,3 millones de mujeres y hombres afirman presentar algún tipo de discapacidad, existiendo en el colectivo un problema laboral persistente, a pesar del creciente interés (académico y desde el ámbito de las políticas públicas), de forma que su situación sigue siendo muy negativa, especialmente en términos de inclusión laboral (Cruz-Morato, Dueñas Zambrana, et al., 2021).

Según el informe llevado a cabo por la Fundación Adecco en colaboración con Keysight Technologies Sales Spain (2022), la contratación de las PCD empeoró de forma significativa a raíz de la crisis provocada por la Covid-19, produciéndose en España un hundimiento del 25% en relación a las cifras existentes previo inicio de la pandemia. Si bien en la actualidad los niveles de contratación de las PCD han mejorado exponencialmente, la presencia de la exclusión sigue siendo bastante alarmante. El mencionado informe refleja además el impacto que las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TICs) han supuesto para la inclusión de las PCD, indicando que, en consonancia con algunos de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (en adelante, ODS) de la Organización de las Naciones Unidas planteados en la Agenda 2030, la tecnología habría de ser inclusiva y configurarse como un elemento clave para reducir desigualdades y mejorar las condiciones laborales de todas las personas. En consonancia, este proceso de tecnologización debe asegurar la plena accesibilidad y que las habilidades/competencias digitales se encuentren presentes entre la población, especialmente en los colectivos más desfavorecidos, como es el caso de las PCD.

Por otro lado, el informe *Tecnología con propósito. El impacto social de la empresa en la era digital* (2019), elaborado por el Observatorio Empresarial contra la Pobreza, analiza cómo la revolución tecnológica puede afectar a la desigualdad en aspectos como la precarización del trabajo o la aparición de nuevas brechas de exclusión, defendiendo que el ámbito tecnológico y el social deben aunar sus esfuerzos, de forma que los desarrolladores de tecnología contemplen las necesidades de todas las personas y que, sea cual sea su discapacidad, puedan ser usuarias activas y beneficiarse de su implementación.

Vornholt et al. (2018) señalaron que una de las causas más importantes de la exclusión social de las PCD es la forma en que el resto de la sociedad percibe a este colectivo y actúa en relación con él. Parece que todavía existe algún tipo de discriminación (consciente o

inconscientemente) en algunos agentes sociales sobre las PCD, especialmente en el mercado laboral (respecto a su capacidad y competencia profesional, necesidades laborales, etc.), por lo que esta situación podría estar afectando negativamente a su bienestar psicológico y a su salud en términos generales, limitando su capacidad para afrontar el estrés psicológico generado por el proceso de discriminación/estigmatización, al reducir su empoderamiento y capacidad de participación en el mercado laboral (Cruz-Morato y García-Lizana, 2011; Cruz-Morato, Dueñas Zambrana, et al., 2021). Una forma eficaz de aumentar este empoderamiento y vencer las barreras psicológicas existentes sería a través de la formación y el aprendizaje (no sólo de cuestiones técnicas relacionadas directamente con el trabajo, sino también como forma de proporcionar herramientas sociales que faciliten la integración, tanto por parte de las PCD como del resto de la sociedad).

Aunque la circunstancia anterior se da en términos generales en todos los sectores económicos, varios autores han señalado una clara situación de discriminación laboral de las PCD en el sector turístico (Houtenville y Kalargyrou, 2012; De Sá et al., 2017; Madera et al., 2020, entre otros), que se ha convertido en una fuerte barrera a su participación, alejando al colectivo de una verdadera inclusión laboral. En economías como la española, con gran peso del sector turístico, las oportunidades de actuación sobre esta problemática son muy elevadas (no sólo como herramienta de inclusión social de un grupo desfavorecido como medida de justicia o equidad social, también desde un punto de vista estrictamente económico como aprovechamiento de una mano de obra infrautilizada pero que tiene gran potencial). No obstante, de acuerdo con Lee et al. (2007), Deery y Jago (2015), Cañada (2018) o García et al. (2019), entre otros, esta industria se caracteriza en general por un empleo de baja calidad (carga de trabajo de los empleados, difícil programación de horarios, largas jornadas laborales y condiciones de trabajo variables e impredecibles), siendo estas circunstancias particularmente difíciles para las PCD. Por lo que se antoja necesaria también una intervención en la adaptación y formación en los puestos de trabajo para que dicho empleo sea factible.

Entre el conjunto de iniciativas e incentivos legales implementados por los poderes públicos en España para promover la inclusión laboral de las PCD, destaca el desarrollo de los Centros Especiales de Empleo (CEE), como contextos protegidos de empleo para promover la inclusión laboral y mejorar la situación laboral de este colectivo (Villa, 2007; Pérez y Álvarez, 2012; o Romeo y Yepes-Baldó, 2019), a través de un proceso de aprendizaje experiencial y formación práctica en el puesto de trabajo (para poder dar el salto posteriormente al mercado ordinario).

Aunque estos centros parecen estar impulsando las tasas de empleo de alguna forma para las PCD a corto plazo (y "[…] *también podrían estar contribuyendo a cambiar de alguna manera las perspectivas sociales a largo plazo de manera positiva, entre los clientes y la sociedad en su conjunto, sobre trabajadores con discapacidad, tratando de visibilizar que estas personas no tienen diferencias para poder realizar adecuadamente su trabajo*", Cruz-Morato, Dueñas Zambrana, et al., 2021, p. 17), también pueden estar provocando una especie de

retroalimentación del estigma social sobre la discapacidad, reduciéndoles las posibilidades de acceder al mercado laboral general (Jordán de Urríes y Verdugo, 2010; Hackett et al., 2020; o Gutiérrez-Martínez et al., 2021; entre otros). Así, podría pensarse que este mercado laboral protegido (CEE) sería una posible alternativa más "segura" para que las PCD enfrenten el estigma social, lo que explicaría las buenas cifras de participación laboral de las PCD en los CEE y que se mantengan en estos centros y no pasen al mercado ordinario (que es lo que en teoría debería ocurrir, una vez concluido el proceso de formación/aprendizaje), de nuevo en línea con la investigación citada anteriormente.

De acuerdo con Cruz-Morato, García-Mestanza et al. (2021), existen pocas investigaciones previas sobre CEE en relación con esta temática, y sólo hay un estudio que analiza explícitamente los hoteles CEE en España desde esta perspectiva (Cruz-Morato, Dueñas Zambrana, et al., 2021). Así, en dicho trabajo se realizó un estudio de casos exploratorio específico en la Costa del Sol (España), en relación a los tres hoteles de la cadena Ilunion Hotels existentes en esta zona, reforzando el mencionado doble efecto en cuanto al posible impacto positivo (pero también negativo) de dichas actuaciones. No obstante, sería necesario profundizar en un estudio a mayor escala para determinar si los CEE podrían contribuir a mejorar la situación (tanto a corto como a largo plazo), precisar las posibles diferencias entre hoteles CEE y no-CEE, y también determinar las características clave que podrían explicar el éxito de este modelo para promover la inclusión laboral de las PCD en la industria hotelera.

Por otra parte, el mencionado estudio señaló la necesidad de buscar nuevas y más efectivas herramientas para eliminar/reducir el estigma social y promover respuestas positivas de afrontamiento en algunas PCD, destacando también la importancia de la existencia de una figura dentro de las empresas (ya sean CEE o no) que contribuya a reducir barreras y adecuar puestos de trabajo para las PCD, similar al rol de las Unidades de Apoyo a la Actividad Profesional de los CEE (ver Zaluska et al., 2020, que hablan de la figura del "embajador de las personas con discapacidad en el ámbito laboral"). En ambos casos, tanto la formación y el aprendizaje (especialmente en un contexto como el actual de desarrollo de las nuevas tecnologías) como el papel del trabajador/a social (incluso ambas de forma conjunta), pueden resultar fundamentales en el proceso de inclusión de las PCD.

Cabe destacar que Ilunion Hotels es una de las compañías hoteleras más importantes (no sólo de España, también a nivel mundial) en cuanto a la inclusión laboral de las PCD. Se trata de una empresa social que pertenece al Grupo Social ONCE, de la Fundación ONCE. Dicha fundación lidera desde hace más de 30 años la inclusión laboral de las PCD en España desde el ámbito privado, habiendo conseguido grandes avances en todo este tiempo. De esta forma, la Fundación ONCE e Ilunion han sido las dos únicas organizaciones españolas incluidas en el "Top Ten disability networks" del "Global Diversity List" en 2016 y 2018 (Fundación ONCE, 2016; y Global Diversity List, 2018), siendo una de las diez mejores compañías del mundo en términos de gestión de la diversidad e inclusión.

Así pues, partiendo del marco teórico descrito anteriormente, el objetivo de esta investigación es analizar acciones específicas llevadas a cabo por la Fundación ONCE e Ilunion Hotels en España, en relación con el desarrollo de las nuevas tecnologías y su impacto en la formación y el aprendizaje experiencial de las PCD, comprobando los efectos que los hoteles CEE podrían estar desarrollando en cuanto a la inclusión laboral de las PCD en España, en comparación con los hoteles no-CEE (con una muestra más amplia), profundizando en las características diferenciales entre ambos colectivos y apuntando al desarrollo de acciones innovadoras en cuanto a la eliminación de barreras y adaptaciones laborales, reducción/eliminación del estigma social o promoción de respuestas positivas de afrontamiento (analizando el potencial impacto de la figura del trabajador/a social y de los propios procesos de aprendizaje experiencial en este sentido).

Para llevar a cabo nuestro objetivo de investigación, considerando el carácter exploratorio de este trabajo, la metodología desarrollada es el estudio de casos (Eisenhardt, 1989; Palys, 2003), apoyada con el desarrollo de entrevistas semiestructuradas (basadas en el cuestionario previamente utilizado en Cruz-Morato, Dueñas Zambrana, et al., 2021; o Zaluska et al., 2020), siendo este tipo de investigaciones muy comunes en este ámbito (ver, por ejemplo, Bohdanowicz-Godfrey et al., 2019). Así, todos los hoteles en Andalucía (España) de la compañía fueron objeto de estudio, realizándose entrevistas no sólo a directivos, sino también a trabajadores y jefes de departamento, con el fin de obtener un panorama más detallado de la situación que permitiera completar y verificar las conclusiones de la investigación anterior.

2. METODOLOGÍA

La metodología llevada a cabo en la presente investigación, como se ha comentado anteriormente, es el estudio de casos. Varias investigaciones previas que abordan el análisis de las prácticas de inclusión laboral de las PCD en el sector hotelero también han implementado esta metodología (ver Gröschl, 2013; De Sá et al., 2017; Meacham et al., 2017; o Meacham et al. , 2019), puesto que se antoja como el método más apropiado para abordar esta cuestión (según el carácter exploratorio de este tipo de investigación). Este estudio de casos se ha desarrollado, al igual que otros referentes, a través de entrevistas semiestructuradas, así como análisis de contenido y estadística descriptiva básica para el tratamiento de los resultados. El análisis del estudio de casos ayudará a completar el conocimiento existente sobre un tema específico, a través de un proceso inductivo de forma exploratoria (Eisenhardt, 1989; Palys, 2003).

De esta forma, se llevaron a cabo entrevistas semiestructuradas para la recolección de los datos, ya que se trata de una técnica eficiente para obtener datos sobre varios aspectos de la vida social (Gil, 2002). Las entrevistas semiestructuradas se basan en el cuestionario utilizado previamente en Cruz-Morato, Dueñas Zambrana, et al. (2021) y Zaluska, Grzeskowiak y Kozyra (2020). Siguiendo a Cruz-Morato, García-Mestanza et al. (2021), no sólo se realizaron entrevistas a directivos, sino también a trabajadores y jefes de departamento

(ver, por ejemplo, Paez y Arendt, 2014; De Sá et al., 2017; Meacham et al., 2017; Meacham et al., 2019; o Al Fardan y Morris, 2019), con el fin de obtener datos más detallados y completos para enriquecer el análisis. Una vez confirmado el interés por participar en este estudio con los responsables de comunicación de la cadena Ilunion Hotels, se contactó con las personas seleccionadas y se recogió su consentimiento informado.

Así, se seleccionó al personal entrevistado de entre los siete Hoteles Ilunion en Andalucía (considerando toda la región, no sólo la Costa del Sol): Ilunion Mijas (Málaga), Ilunion Málaga (Málaga), Ilunion Fuengirola (Málaga), Ilunion Islantilla (Huelva), Ilunion Calas de Conil (Cádiz), Ilunion Sancti Petri (Cádiz) e Ilunion Alcora (Sevilla). Es necesario destacar que la mayoría de estos hoteles están ubicados en zonas turísticas tradicionales de sol y playa cercanas a la costa, excepto Ilunion Alcora (Sevilla). Estos hoteles son, en promedio, hoteles de tamaño medio-alto, con un número medio de habitaciones de 260 (aunque con gran desviación de los resultados en cuanto a desviación típica y coeficiente de variación, teniendo unos hoteles 151 habitaciones y otros 401 habitaciones, por lo que la mediana sería un mejor indicador, suponiendo una cifra de 268 habitaciones). Las 21 entrevistas realizadas (7 directores de hotel, 7 trabajadores y 7 jefes de departamento, con un subdirector y un técnico de la Unidad de Apoyo a la Actividad Profesional), fueron realizadas por separado entre junio y agosto de 2021 (teniendo en cuenta que es temporada alta y algunos hoteles estaban reabriendo tras la crisis de la pandemia por Covid-19, por lo que era necesario adaptar el horario a sus necesidades, con el fin de disponer de tiempo suficiente para gestionar adecuadamente las entrevistas).

Como ocurre en este tipo de investigaciones, se determinó que el personal entrevistado fuera tipológicamente representativo (se trata de una metodología cualitativa de estudio de casos): por sexo, departamento, hotel, edad, procurando además ser equitativa entre PCD y personas sin discapacidad y miembros de hoteles CEE y no CEE, como se puede apreciar en la Tabla 1. También se trató de lograr una muestra equilibrada, teniendo en cuenta las relaciones entre todas estas variables (por ejemplo, que todas las PCD entrevistadas no fueran del mismo departamento, etc.), para obtener un grupo representativo y valioso de participantes que pudieran arrojar algo de luz sobre la situación. Además, a partir del proceso de interacción continua entre la recogida de datos y el análisis de resultados, con el participante número 21, el equipo de investigación consideró que se había alcanzado la saturación teórica (y se obtuvieron datos suficientes para tener un grupo tipológicamente representativo, considerando los comentarios anteriores).

En cualquier caso, conviene exponer algunas consideraciones. Así, predominan los individuos de 35 a 49 años por ser el segmento de edad mayoritario entre los trabajadores de la cadena, pero se ha hecho un esfuerzo por incluir a individuos de todos los grupos (sin afectar al resto de parámetros). Sin embargo, dado que los 7 directores de hotel tienen entre 35 y 49 años, si consideramos exclusivamente los grupos de trabajadores y jefes de departamento, las diferencias se reducen ligeramente, siendo las personas de 35 a 49 años el 64,29%, las de 50 o más años el 21,43% y los de 18-34 años el 14,29%. Además,

considerando la presencia de discapacidad en los participantes, si no tenemos en cuenta a los directores de hotel (ninguno de ellos es PCD, lo que también llama la atención), los porcentajes de PCD y personas sin discapacidad son del 50-50% (7 personas cada uno). También es necesario destacar que la mayor presencia de trabajadores de los hoteles de Mijas y Fuengirola se debe a que son los únicos hoteles CEE de los 7 hoteles andaluces, por lo que se entrevistó a 4 participantes de cada uno (en lugar de 2- 3 participantes de un hotel no-CEE), para tener una visión completa de su situación. Por otro lado, el único miembro de las Unidades de Apoyo a la Actividad Profesional, compartido por los dos hoteles CEE, fue asignado a Ilunion Fuengirola para realizar la investigación (pero es el mismo personal técnico de Ilunion Mijas). Finalmente, es necesario resaltar que por cada hotel se han entrevistado al menos dos personas (el director y un trabajador o jefe de departamento) y las 7 PCD de la muestra representan la mayoría de departamentos y hoteles (especialmente hoteles CEE) y todos grupos de edad, incluyendo trabajadores y jefes de departamento también, siendo 50-50% por sexo. Y lo mismo podría decirse de las 7 personas sin discapacidad entrevistadas (sin incluir a los directores de hotel), que representan todos los segmentos de edad, la mayoría de los hoteles, siendo similares por sexo e incluyendo a trabajadores y jefes de departamento (aunque se observa una ligera mayor presencia de jefes de departamento en las personas sin discapacidad entrevistadas).

Tabla 1. Características de los participantes

Variable	Elemento de respuesta	Resultado
Sexo	Hombre	52,38%
	Mujer	47,62%
Años	18-34 años	9,52%
	35-49 años	76,19%
	50 años o más	14,29%
Departamento	Unidades de Apoyo a la Actividad Profesional	7,14%
	Economato	14,29%
	Recepción/Administración	28,57%
	Departamento de limpieza	14,29%
	Mantenimiento	14,29%
	Cocina/restaurante	21,43%
Hotel	Ilunion Mijas (Málaga)	19,05%
	Ilunion Málaga (Málaga)	9,52%
	Ilunion Fuengirola (Málaga)	23,81%
	Ilunion Islantilla (Huelva)	14,29%
	Ilunion Calas de Conil (Cádiz)	14,29%
	Ilunion Sancti Petri (Cádiz)	9,52%
	Ilunion Alcora (Sevilla)	9,52%
PCD/no-PCD	PCD	33,33%
	No PCD	66,67%
Hoteles CEE/no-CEE	CEE	42,86%
	No-CEE	57,14%

La duración de la entrevista osciló entre veinte y cincuenta minutos. Siguiendo a autores como Hunter-Jones (2011), debido a la dispersión geográfica de los diferentes hoteles contactados, la mayoría de las entrevistas se realizaron por teléfono (más factible también en tiempos de pandemia). Como se ha expuesto, las entrevistas semiestructuradas se basan en el cuestionario online utilizado previamente en Cruz-Morato, Dueñas Zambrana, et al. (2021), que se basó en Zaluska et al. (2020). Se implementó con algunas pequeñas adaptaciones (incluyendo, por ejemplo, una nueva pregunta sobre la conveniencia de la existencia de una figura dentro de las empresas que contribuya a reducir barreras y adaptar puestos de trabajo para PCD, según conclusiones de investigaciones anteriores). Este cuestionario fue desarrollado inicialmente por estos autores para entrevistar a los directores de hotel, considerando alguna información general sobre la empresa, por lo que el cuestionario finalmente utilizado para entrevistar a trabajadores y jefes de departamento es una versión reducida del mismo (es por eso que la duración de sus entrevistas también fueron más breves, en comparación con las entrevistas a los directores).

De la misma forma que Cruz-Morato, Dueñas Zambrana, et al. (2021), también se han llevado a cabo unas estadísticas descriptivas básicas para presentar algunos de los resultados de forma amena y comprensible, pero sin intención de desarrollar una extensa metodología de análisis cuantitativo. Recordemos que el objetivo de investigación de este trabajo es exploratorio y por ello se ha desarrollado la metodología del estudio de casos (como se ha justificado anteriormente).

3. RESULTADOS

3.1. Información general sobre el caso

La Fundación ONCE para la Cooperación e Inclusión de las Personas con Discapacidad se crea en 1988, adhiriéndose la Asociación ONCE (Organización Nacional de Ciegos Españoles), de la que obtiene su principal fuente de financiación de venta de lotería) y las principales organizaciones españolas de PCD (incluido el Comité Español de Representantes de Personas con Discapacidad, CERMI, que incorpora más de 3000 asociaciones que representan a casi 4 millones de PCD en España, ver Fundación ONCE, 2021). El principal motivo de su creación fue el objetivo de las PCD visual de cooperar y ser solidarios con el resto de PCD, con el fin de mejorar el bienestar de todo el colectivo. Así, la misión de Fundación ONCE es contribuir a la inclusión social de las PCD, ayudando a hacer efectivo el principio de igualdad de oportunidades y no discriminación. Para ello, sus principales objetivos son (Fundación ONCE, 2021):

- La promoción de la integración laboral completa de las PCD.
- La promoción de la cualificación profesional, las competencias laborales y las habilidades personales y profesionales, como factores determinantes del nivel de empleabilidad de las PCD y, por tanto, en el proceso de inserción laboral.
- La promoción de la accesibilidad universal y el diseño para todos.

En materia de empleo y formación, Fundación ONCE está fuertemente orientada a conseguir un mercado laboral inclusivo en España, basado en la igualdad de oportunidades y la no discriminación, como se ha señalado, entendiendo que el empleo es fundamental para la inclusión social de las PCD. Así, el 60% de su presupuesto anual se destina a este tema, a través de la creación de empleo directo e indirecto, y también desarrollando estrategias como el "Programa INSERTA" (orientado a empresas preocupadas por la RSE y las necesidades de las PCD), entre otras (Fundación ONCE, 2022).

Respecto a la empresa Ilunion Hotels, esta cadena hotelera es una empresa social que pertenece al Grupo Social ONCE (dependiente de la Fundación ONCE, como se ha señalado en apartados anteriores). Fue creada en 1988 con el fin de promover el turismo inclusivo y la inclusión laboral de las PCD. Así, Ilunion Hotels es la primera empresa de su sector en el ranking de empresas europeas "Líderes de la Diversidad" (y número 70 de 850 empresas en el ranking general, ver Financial Times, 2021). En este sentido, sus 29 hoteles

ubicados en los principales destinos turísticos españoles (tanto urbanos como tradicionales de sol y playa), ofrecen un diseño inclusivo, basado en la normalización e integración de las PCD (como trabajadores y huéspedes) mediante el desarrollo de adaptaciones tecnológicas y organizativas de los alojamientos, lugares de trabajo y puestos. Su misión es ofrecer a los clientes una experiencia excelente, innovadora y sostenible, con el compromiso de un equipo humano único, basándose en valores como la orientación al cliente, la integración laboral de las PCD o la responsabilidad con una sociedad diversa (Ilunion Hotels, 2021).

En cuanto al empleo de PCD, la plantilla media en el año 2019 (antes de la pandemia de Covid-19) era de 1243 empleados, con el 40% de PCD. Además, 12 hoteles de esta compañía se han configurado como Centros Especiales de Empleo (contextos de empleo protegido según la legislación española), con más del 70% de PCD en su plantilla (ver anteriores referencias para un mayor análisis). Además, Ilunion Hotels también ha conseguido la accesibilidad universal (UNE 170001-2) y la certificación QSostenible en todos sus establecimientos, siendo la primera cadena hotelera española con el máximo nivel de reconocimiento de la certificación EFQM (EFQM 500+), según Ilunion Hotels (2021).

3.2. Algunas actuaciones llevadas a cabo por la Fundación ONCE

En referencia al objetivo de este trabajo, sin ánimo de ser exhaustivos (y teniendo en cuenta que se va a profundizar en el contenido de las entrevistas del caso específico de Ilunion Hotels a continuación), podrían destacarse algunas actuaciones de la Fundación ONCE como la web Accesibilitas, una plataforma digital impulsada por la Fundación ONCE y el Real Patronato sobre Discapacidad (dependiendo del Gobierno de España) con el objetivo de promover la generación y difusión de conocimiento sobre accesibilidad universal. Esta plataforma incluye información de interés de accesibilidad física, tecnológica y de comunicación, así como normativa técnica y legal, guías y manuales, noticias, cursos o material multimedia (Accesibilitas, 2021).

Relacionado con este programa, en el marco del "IV Congreso Internacional de Tecnología y Turismo para la Diversidad" organizado por la Fundación ONCE (precisamente se trató de un congreso online, del 15 al 19 de noviembre de 2021), se presentó el proyecto Accesibilitech, un motor de búsquedas online de última generación (mapping tool) diseñado para identificar tecnologías y soluciones accesibles, basado en aprendizaje automático de IA (para extraer de forma independiente proyectos tecnológicos que se están llevando a cabo en toda Europa, aunque también habrá un formulario manual). El objetivo de esta herramienta tecnológica es promover el conocimiento y difundir información sobre tecnologías y soluciones accesibles (principalmente enfocadas en los campos de teletrabajo, e-learning y teleasistencia) que sean fáciles de replicar y transferir a otros entornos. El proyecto ha sido financiado por la Unión Europea (Rivero Espinosa, 2021).

Cabe destacar además el proyecto Accessjobs. Se trata de una interesante plataforma de videoconferencia en línea, preparada para realizar reuniones o cursos accesibles e inclusivos,

también basada en IA para reconocer imágenes en diapositivas y textos, generar subtítulos automáticos en tiempo real, producir transcripciones fuera de línea segmentadas y gramaticalmente puntuadas, así como resúmenes basados en estas transcripciones (Rivero Espinosa, 2021).

Finalmente, también en el "IV Congreso Internacional de Tecnología y Turismo para la Diversidad" mencionado anteriormente, se presentó el proyecto GOSSA, realizado con Microsoft Corporation. Esta actuación se centra en la aplicación de la IA y la gamificación para ayudar a las PCD intelectual a autoevaluar sus habilidades blandas ("soft skills"), como forma de aprendizaje y perfeccionamiento profesional. Se enmarca en un conjunto de medidas (entre otras como la certificación oficial en tecnologías Microsoft) que Microsoft y la Fundación ONCE están desarrollando para fomentar la empleabilidad de las PCD en el ámbito de las nuevas tecnologías (ambas compañias llevan más de 20 años trabajando juntos en este sentido, ver Microsoft, 2021).

3.3. El caso de Ilunion Hotels

Centrándonos en algunas actuaciones tecnológicas llevadas a cabo por esta empresa social para mejorar el aprendizaje y la inclusión laboral de las PCD en el sector hotelero, además de la consideración de la tecnología en las adaptaciones laborales que vienen llevando a cabo, tal y como se ha comentado anteriormente (en referencias anteriores puede consultarse la importancia de estas adaptaciones laborales a través de medidas tecnológicas y organizativas), se deben considerar otras iniciativas relacionadas con la tecnología y el aprendizaje experiencial en el puesto de trabajo, como el uso de la aplicación Guudjob en 2019. Así, esta plataforma está inspirada en las redes sociales, con una usabilidad amigable, y podría ayudar a obtener información del personal sobre la revisión de clientes, facilitar el onboarding digital, aumentar la motivación del personal y reconocimiento laboral, dar feedback continuo (también midiendo soft skills y detectando talento oculto), desarrollar la comunicación interna o llevar acabo la evaluación del desempeño del personal (Guudjob Solutions, 2021). Suponiendo, de esta forma, una poderosa herramienta tecnológica para el aprendizaje, la formación y el perfeccionamiento en el puesto de trabajo de las PCD, en la línea de lo expuesto en apartados anteriores.

Profundizando en dicha aplicación Guudjob, se trata de una plataforma global de reconocimiento que, en tiempo real, permite construir la reputación de cualquier empleado. El objetivo no es otro que el aprendizaje experiencial, desarrollo y crecimiento profesional de los/as trabajadores/as mediante las valoraciones de sus clientes, en un contexto de economía colaborativa. Se trata de recoger, no sólo las quejas o reclamaciones como estamos acostumbrados, sino también las aclamaciones o reconocimientos (que habitualmente no suelen llegar a la plantilla), de forma transparente y en tiempo real.

Guudjob ha obtenido varios premios y reconocimientos a nivel nacional e internacional, habiendo sido apoyado dicho proyecto por el propio Gobierno de España.

Está disponible en cuatro idiomas diferentes y en todos los países del mundo, pudiéndose descargar en iTunes App Store o en Google Play (Guudjob, 2019).

De esta forma, Ilunion Hotels se convirtió en la primera cadena hotelera en España que lanzó una herramienta de reconocimiento y aprendizaje experiencial de estas carácterísticas. Para su implantación en esta organización, la primera etapa se centró en el reconocimiento laboral diario entre compañeros de trabajo (PCD o sin discapacidad), en función de los valores corporativos (Guudjob, 2019). Así pues, de acuerdo con la anterior fuente, se registraron casi 1.600 reconocimientos entre los empleados, lo que para el director general de Ilunion Hotels, José Ángel Preciados, ha sido un gran éxito y aumentará la motivación y colaboración (y es que, según su criterio, necesitaban de una herramienta de aprendizaje, motivación y desarrollo personalizada como ésta).

Concluida dicha primera fase, la segunda etapa se centró en la valoración por parte de los clientes, con objetivo de generar experiencias gratificantes para los/as trabajadores/as, repercutiendo en su desarrollo profesional y motivación (mejorando, a su vez, la experiencia del cliente y el employer branding en cuanto a la atracción del talento a la organización). Se trata de una herramienta tecnológica a disposición de los/as empleados/as para aprender y mejorar continuamente en el desempeño de su puesto, destacando tanto internamente como en el mercado (ver Guudjob, 2019).

El funcionamiento de la aplicación es muy sencillo. De acuerdo con Guudjob (2019), los clientes tan sólo tendrían que acceder a la aplicación móvil o web: www.guudjob.com/ilunionhotels, encontrar al emplado/a que quieren reconocer y dejar un comentario. En tiempo real, el empleado valorado recibe una notificación con toda la información del registro del reconocimiento, que se acumulará en la información de su perfil. De esta forma, además de recibir feedback continuo y poder aprender y mejorar los aspectos necesarios de su trabajo, los/as empleados/as pueden crear su marca personal y su CV social mientras están trabajando. Cada persona es dueña de su perfil y de los reconocimientos que va recibiendo, permitiéndoles además demostrar su importancia, así como generar una reputación profesional contrastada y validada al instante.

Por otra parte, en cuanto a los resultados obtenidos con la realización de las entrevistas, tal y como se ha explicado en el apartado de metodología, se han llevado a cabo unas medidas básicas de estadística descriptiva para analizar las diferentes cuestiones, tratando de facilitar la visualización de los resultados y una interpretación más intuitiva (ver, por ejemplo, Cruz-Morato, Dueñas Zambrana, et al., 2021).

Así, considerando los 21 participantes, el 71% tiene un conocimiento alto sobre las dificultades de las PCD y el 29% muy alto (aunque estos resultados son ligeramente diferentes a los directores, con un 43% de conocimiento muy alto, y el colectivo de trabajadores, con un 14% de conocimiento alto). También se observan cifras similares entre los participantes de hoteles CEE y no-CEE, pero en los CEE existe un poco más de conocimiento, en comparación con los no-CEE (33-25% de respuesta “muy alta”).

Los participantes también muestran una gran experiencia en contacto con PCD (ver Tabla 2), tanto en el ámbito laboral (95% con PCD en su lugar de trabajo y 71% cuidando profesionalmente a PCD, resultados que se esperaban) como en el ámbito personal (52% con PCD en su familia, 48% entre sus amigos). Analizando los resultados por cargo, los directores de hotel presentan cifras similares, aunque destacan con mayor porcentaje de PCD entre sus amigos (71%) y menor cuidado profesional de PCD (43%), mientras que los jefes de departamento tienen más PCD en su familia (71%) y los trabajadores entrevistados son en su mayoría PCD (71%). En cuanto al modelo de hoteles CEE/no-CEE, los participantes de CEE presentan mayor porcentaje de PCD en su familia (78% vs 33%), más trabajadores con discapacidad (44% vs 25%) y cuidado profesional de PCD (89% vs 58%). Finalmente, considerando la discapacidad, se puede destacar que los trabajadores sin discapacidad tienen más PCD entre sus amigos (64% vs 14%).

Tabla 2. Experiencia en contacto con PCD (marque uno o más)

Responder	General Resultados	Directores	Jefe de Dptam.	Trabajadores/as	CEE	No CEE	PCD	No PCD
Personas con discapacidad en mi familia.	52%	57%	71%	29%	78%	33%	57%	50%
Personas con discapacidad entre mis amigos.	48%	71%	57%	14%	33%	58%	14%	64%
Personas con discapacidad en mi barrio.	14%	14%	14%	14%	0%	25%	14%	14%
Personas con discapacidad en mi lugar de trabajo.	95%	86%	100%	100%	100%	92%	100%	93%
Soy una persona con discapacidad.	33%	0%	29%	71%	44%	25%	--	--
Cuido profesionalmente a personas con discapacidad	71%	43%	86%	86%	89%	58%	86%	64%
No tengo experiencia con personas con discapacidad.	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%

En cuanto a los tipos de discapacidad, en la Tabla 3 se puede observar que la categoría predominante entre las PCD entrevistadas (trabajadores y jefes de departamento, debido a que entre estos hoteles no hay directores de hotel con discapacidad como se expuso anteriormente) es la discapacidad física (57 %), seguida de la discapacidad sensorial (29%) y la discapacidad visceral/orgánica (14%). Estos son los únicos tipos de discapacidad entre estos trabajadores, y ningún trabajador con discapacidad múltiple, intelectual o mental forma parte de este grupo. Si estudiamos los resultados segmentados, comenzando por el cargo, se observa que los jefes de departamento con discapacidad tienen discapacidades físicas o sensoriales (50-50%), destacándose entre los trabajadores la discapacidad física (60%). En los hoteles no-CEE participantes, solo hay PCD con discapacidad física (100%), mientras

que en los hoteles CEE destaca la discapacidad sensorial (50%), seguida de la discapacidad física y visceral/orgánica (ambas con 25%). Por sexo, el 75% de las mujeres con discapacidad entrevistadas tienen discapacidad física. Y analizando la edad, se puede destacar que el 100% del grupo de 18-34 años tiene discapacidad sensorial y el 100% de los mayores (50 años o más) tiene discapacidad física.

Tabla 3. Tipos de discapacidad de los participantes

Responder	Resultado General	Jefe de Dptam	Trabajadores	CEE	No CEE	Hombre	Mujer	18-34 años	35-49 años	50 años o más
Discapacidad física	57%	50%	60%	25%	100%	33%	75%	0%	50%	100%
Discapacidad sensorial	29%	50%	20%	50%	0%	33%	25%	100%	25%	0%
Discapacidad intelectual	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%
Discapacidad mental	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%
Discapacidad visceral/orgánica	14%	0%	20%	25%	0%	33%	0%	0%	25%	0%
Discapacidad múltiple	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%

En cuanto al número de trabajadores con discapacidad (ver Tabla 4), el 30% del personal del hotel son PCD (si consideramos los 7 hoteles). Sin embargo, existe una alta dispersión de los resultados (en términos de desviación típica y coeficiente de variación), por lo que la mediana (20%) sería más representativa. Por el contrario, los hoteles CEE tienen muchas más PCD contratadas (71% frente al 17% de los hoteles no-CEE) y no hay variación en sus resultados (la dispersión es mayor en los hoteles no-CEE).

Tabla 4. ¿Qué porcentaje de sus empleados son personas con discapacidad?

Variable	Resultados generales	Hoteles CEE	Hoteles no-CEE
Número promedio de personal	30%	71%	17%
Desviación típica	0.28	0.01	0.11
Coeficiente de variación	0.85	0.02	0,63
Mediana	20%	71%	15%

Llama la atención que, considerando las respuestas de los directores de los hoteles, el grupo de edad más importante de sus trabajadores se encuentra entre los 30-49 años (estas cifras respaldan lo observado en la Tabla 1). Además, las respuestas de los directores de hoteles sobre el tipo o tipos de discapacidad que tienen la mayoría de sus trabajadores con discapacidad destacan las discapacidades físicas y sensoriales (86% ambas), seguidas de las intelectuales y discapacidad visceral/orgánica (71%), siendo la discapacidad múltiple la menos frecuente (29%). Analizando los resultados segmentados por hoteles CEE/no-CEE, los hoteles CEE tienen todos los tipos de discapacidad (100%) y los hoteles no CEE presentan resultados similares a los generales (aunque cifras inferiores de discapacidad psíquica, 20%, y discapacidad múltiple, 0%).

En la Tabla 5 se pueden encontrar los puestos que suelen ocupar los trabajadores con discapacidad, según las respuestas de los directores de hotel. Así, destaca, con el 63%, que las PCD ocupan todos los puestos (seguido de camareras de piso y camareros de restaurante, con un 25%, y de cocina y recepción con un 13%). Sin embargo, los dos hoteles CEE de la muestra afirman que el 100% de las PCD que trabajan en sus hoteles ocupan todos los puestos posibles, siendo este porcentaje del 60% en hoteles no-CEE, (con más importancia de camareras de piso y camareros de restaurante, 40%, y cocina y recepción, con un 20%). Estas características son similares en los participantes de la muestra, siendo representativos de todo el grupo.

Tabla 5. ¿Qué puestos suelen ocupar sus trabajadores con discapacidad?

Respuestas	Resultados generales	Hoteles CEE	Hoteles no-CEE
Todos los puestos	63%	100%	60%
Camarera de pisos	25%	0%	40%
Camareros de restaurante	25%	0%	40%
Cocina	13%	0%	20%
Recepción	13%	0%	20%

A la hora de seleccionar a los candidatos con discapacidad, los directores afirman que la actitud (100%) y la formación profesional (86%) son las características más demandadas, seguidas de los idiomas (29%) y los titulados, másteres y otros (14% cada uno). En el

mencionado campo “otros”, los directores de hotel han destacado todas las características relacionadas con el puesto y la experiencia. Analizando los hoteles CEE, la formación profesional tiene la misma importancia que la actitud (100%) y son las únicas características demandadas. En cambio, en los hoteles no-CEE, los resultados son similares a los generales, pero la importancia de los idiomas es un poco mayor (40% frente a 29%).

En cuanto al proceso de onboarding o incorporación a la empresa de nuevos empleados, el 43% de los directores han afirmado que se asigna un/a tutor/a al nuevo/a trabajador/a, y que dicho tutor/a es una PCD. Otro 43% expone que no tiene asignado tutor y el 14% restante que, aunque se nombra tutor, no tiene ningún tipo de discapacidad. La situación es diferente en los hoteles CEE, con el 100% de estos tutores con alguna discapacidad, y los hoteles no-CEE, donde solo el 20% son PCD y no se asigna tutor (60%). Este proceso de incorporación a la empresa, en el cual se desarrolla el aprendizaje y formación específica del puesto en la organización, suele tardar un mes (67%) o de 2 a 6 meses (33%), aunque en hoteles CEE el 100% ha respondido un mes y en hoteles no-CEE el 50% un mes (el otro 50% desde 2 a 6 meses).

Analizando si las limitaciones derivadas de las discapacidades pueden ser efectivamente compensadas por un lugar de trabajo o equipamiento adecuado, en una escala de 1 (total desacuerdo) a 5 (totalmente de acuerdo), la media es de 4,48, con poca dispersión de los resultados (Tabla 6). Por lo que el grado de acuerdo con esta afirmación es muy alto. También se puede observar que existen pocas diferencias segmentando los resultados, aunque para los directores y trabajadores la media es ligeramente inferior (4,29) y para los jefes de departamento algo superior (4,86). Además, para los participantes de los hoteles CEE el promedio es de 4,56 (siendo 4,42 para los encuestados que no pertenecen a CEE), y para los trabajadores sin discapacidades la media también es ligeramente superior (4,57), en comparación con los resultados generales y para las PCD (4,29). Todas las cifras segmentadas presentan además datos homogéneos (sin dispersión de los resultados), por lo que la media es representativa (por eso no se ha calculado mediana en este caso).

Tabla 6. ¿Piensa que las limitaciones derivadas de la discapacidad pueden ser compensadas efectivamente con un lugar de trabajo o equipo adecuado? Responda en una escala del 1 al 5, siendo 1 "totalmente en desacuerdo" y 5 "totalmente de acuerdo"

Variable	Resultados Generales	Directores	Jefe de Dptam.	Trabajadores/as	CEE	No CEE	PCD	No PCD
Media	4.48	4.29	4.86	4.29	4.56	4.42	4.29	4.57
Desviación típica	0,68	0.76	0.38	0.76	0.73	0,67	0.76	0,65
Coeficiente de variación	0.15	0.18	0.08	0.18	0.16	0.15	0.18	0.14

En cuanto a las políticas llevadas a cabo para que los trabajadores/as con discapacidad se sientan parte de la empresa (aumentando así su productividad), como puede verse en la Tabla 7, destaca la "normalización de situaciones, inclusión real y equidad", seguida de la "adaptación del puesto a sus circunstancias" (aunque en los hoteles CEE también es importante "hacer que todos los empleados se sientan satisfechos con su obligaciones" y en hoteles no CEE "seguimiento más específico por parte del jefe de departamento" y "sentirse parte del equipo").

Tabla 7. ¿Qué políticas lleva a cabo para que los empleados con discapacidad se sientan parte de la empresa y así aumentar su productividad?

Respuesta	Resultados generales	Hoteles CEE	Hoteles no CEE
Normalizar situaciones, inclusión y equidad	86%	100%	80%
Seguimiento más específico por parte del Jefe de Departamento	14%	0%	20%
Hacer que todos los empleados se sientan satisfechos con sus funciones.	14%	50%	0%
Sentirse parte del equipo	14%	0%	20%
Adaptar el puesto a sus circunstancias	29%	0%	40%

En la Tabla 8 se observa que el nivel de cohesión y trabajo en equipo del personal evaluado es muy alto (4,81 en una escala de 1, muy bajo, a 5, muy alto) para las personas entrevistadas. Aunque los resultados segmentados también son muy altos, destacan los jefes de departamento y trabajadores (4,86), los participantes de hoteles CEE (4,89) y los trabajadores sin discapacidad (4,86). Todos los resultados también muestran bajas tasas de dispersión (por lo que hay datos homogéneos).

Tabla 8. ¿Cómo evaluaría el nivel de cohesión y trabajo en equipo del personal? De 1 (muy bajo) a 5 (muy alto)

Variable	Resultados generales	Directores	Jefe de Dptam.	Trabajadores/as	CEE	No CEE	PCD	No PCD
Media	4.81	4.71	4.86	4.86	4.89	4.75	4.71	4.86
Desviación típica	0.40	0.49	0.38	0.38	0.33	0,45	0.49	0.36
Coeficiente de variación	0.08	0.10	0.08	0.08	0.07	0.10	0.10	0.07

En las siguientes cuestiones se recoge la opinión de los participantes sobre diferentes preguntas, en una escala de 1 ("Definitivamente no") a 4 ("Definitivamente sí"). Así, sobre la frase "Los poderes públicos competentes llevan a cabo una política eficaz que permita la plena integración de las personas con discapacidad en su país", la media general es de 2,86, destacando que para los directores de hotel es algo inferior (2,57) y para jefes de departamento es mayor (3,14). Además, en los hoteles CEE es muy superior (3,22), no solo en comparación con las cifras generales sino también con los hoteles no-CEE (2,58). Los trabajadores sin discapacidad también tienen un valor más alto (2,93 frente a 2,71 de PCD). Sin embargo, en la mayoría de los casos (excepto jefes de departamento) es mejor utilizar la mediana en lugar de la media porque los datos son heterogéneos (cifras en torno a 3, aunque no-CEE tiene la mediana más baja, 2,5). Por tanto, podríamos concluir que existe un acuerdo medio general de que las administraciones públicas competentes lleven a cabo una política eficaz que permita la plena integración de las PCD en España (aunque no es un consenso fuerte).

De acuerdo con la opinión sobre la cuestión: "Existe un clima social de comprensión de las necesidades y posibilidades de las personas con discapacidad en su país", el promedio general es de 2.9 (lo que significa que los participantes están de acuerdo con esa afirmación), siendo esta cifra ligeramente inferior de nuevo para los directores (2,43) y superior para los trabajadores (3,29). No se aprecian diferencias significativas entre hoteles CEE y no-CEE. Además, las PCD muestran cifras más altas (3,14) que los trabajadores sin discapacidad (2,79). En esta pregunta, los datos son generalmente homogéneos, con desviaciones típicas y coeficiente de variación bajos (excepto para los directores de hotel y los hoteles que no son CEE).

Por otro lado, en cuanto a la afirmación "Las personas con discapacidad que tienen un trabajo deberían tener privilegios especiales como empleados, por ejemplo, jornada laboral más corta, vacaciones más largas, etc., en su país", en una escala de 1 ("Definitivamente no") a 4 ("Definitivamente sí"), la media general es de 2,29, siendo de nuevo más baja para los directores de hotel (2,14) y un poco más alta para los jefes de departamento (2,43). Los resultados en los CEE son más altos que en los no-CEE (2,44 frente a 2,17) y los de PCD más que los de no-PCD (2,43 frente a 2,21). De todos modos, en línea con resultados anteriores, los datos son heterogéneos, por lo que la mediana (entre 2 y 3) sería mejor que la media.

La última afirmación de estas cuatro preguntas es: "Los empleadores en su país obtienen suficiente conocimiento sobre cómo contratar a una persona con discapacidad y organizar su trabajo". Del 1 al 4, el grado de acuerdo es de 2,19 (la más baja de las cuatro frases, cercana al desacuerdo), siendo más reducida para los jefes de departamento, hoteles CEE y PCD (aunque las diferencias son pequeñas). De nuevo hay datos heterogéneos (alta dispersión), por lo que se incluye en el análisis la mediana (2 en todos los casos).

En cuanto a la importancia que podría tener dentro de las empresas una figura que ayudara a los trabajadores con discapacidad a reducir y eliminar dificultades/barreras,

intentando adaptar los entornos de trabajo a sus circunstancias particulares (similares a las Unidades de Apoyo a la Actividad Profesional), creando un entorno positivo en torno a la discapacidad, favoreciendo el aprendizaje y desarrollo competencial; para mejorar la inclusión laboral de las PCD, en una escala de 1 (muy baja) a 4 (muy alta), la media es casi la máxima (3,95) sin desviación (de hecho, los únicos resultados diferentes de 4 son para trabajadores, 3,86; hoteles CEE, 3,89; y PCD, 3,86). Algunos entrevistados comentan, además, que esta figura debería formar parte de un equipo de apoyo multidisciplinar en el que el papel del trabajador social sería fundamental (junto con otros perfiles como psicólogos o técnicos laborales).

Para finalizar este apartado, vale la pena comentar que todos los trabajadores y jefes de departamento entrevistados manifiestan su satisfacción por realizar su trabajo en esta empresa, trabajar con PCD y atender también a clientes con discapacidad. Llama la atención que todos ellos refieren de forma espontánea al final de la entrevista que el ambiente de trabajo en Ilunion Hotels es muy positivo, la empresa siempre les ha apoyado y son como una gran familia. Esta cuestión podría estar apuntando a la posibilidad de que su éxito en la inclusión laboral de las PCD no solo dependa del modelo de hoteles CEE y no-CEE, sino también de los valores humanos y una verdadera cultura de equipo, centrándose en la importancia del sentimiento de pertenencia a un grupo y en el aprendizaje y desarrollo profesional de sus trabajadores/as.

4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

A continuación, en el presente apartado se llevará a cabo un análisis e intrepretación de los resultados anteriores, de acuerdo con el marco teórico de partida, exponiéndose las principales conclusiones de la investigación. Debemos recordar que el objetivo no era otro que analizar acciones específicas llevadas a cabo por la Fundación ONCE e Ilunion Hotels en España, en relación con el desarrollo de las nuevas tecnologías y su impacto en la formación y el aprendizaje experiencial de las PCD, comprobando los efectos que los hoteles CEE podrían estar desarrollando en cuanto a la inclusión laboral de las PCD en España, en comparación con los hoteles no-CEE (con una muestra más amplia), profundizando en las características diferenciales entre ambos colectivos y apuntando al desarrollo de acciones innovadoras en cuanto a la eliminación de barreras y adaptaciones laborales, reducción/eliminación del estigma social o promoción de respuestas positivas de afrontamiento (analizando el potencial impacto de la figura del trabajador social y de los propios procesos de aprendizaje experiencial en este sentido).

De esta manera, se puede observar lo siguiente:

- Fundación ONCE ha venido realizando gran cantidad de acciones relacionadas con los procesos de enseñanza-aprendizaje aplicando las nuevas tecnologías, en materia de inclusión laboral de las PCD, tales como: Accesibilitas (plataforma para generación y difusión de conocimiento sobre accesibilidad universal), Accesibilitech (cuyo objetivo es promover el conocimiento y difundir información sobre tecnologías y

soluciones accesibles, principalmente enfocadas en los campos de teletrabajo, e-learning y teleasistencia), Accessjobs (plataforma de videoconferencia en línea, preparada para realizar reuniones o cursos accesibles e inclusivos) o proyecto GOSSA (aplicación de la IA y la gamificación para ayudar a las PCD intelectual a autoevaluar sus habilidades blandas o "soft skills", como forma de aprendizaje y perfeccionamiento profesional)

- Por su parte, específicamente en Ilunion Hotels (empresa social del Grupo ONCE) encontramos un ejemplo de iniciativa relacionada con la tecnología y el aprendizaje experiencial en el puesto de trabajo (de acuerdo con autores como Marín et al., 2007, el aprendizaje experiencial en las empresas se produce cuando se establece un contacto directo con las propias experiencias). Se trata de la aplicación Guudjob, una plataforma global de reconocimiento que, en tiempo real, permite construir la reputación de cualquier empleado, cuyo objetivo no es otro que el aprendizaje experiencial, desarrollo y crecimiento profesional de los/as trabajadores/as mediante las valoraciones de sus clientes (Guudjob, 2019).
- Dicha aplicación de aprendizaje experiencial, al desarrollar el aprendizaje mediante experiencias conectadas con las destrezas y conocimientos de los/as trabajadores, resulta mucho más inclusiva, en la línea de Jiménez y Sanz (2019), permitiendo además conocer qué aspectos son los que deben mejorarse para alcanzar todo el potencial (García, 2012). Llama la atención además que este proceso de aprendizaje experiencial se basa en la evaluación y la propia reflexión posterior sobre la misma (de acuerdo con lo expuesto por Marina y Bernal, 2019).
- Por otra parte, los hoteles CEE analizados tienen más PCD contratadas (71% frente al 17% de los que no son CEE), reforzando la idea de que, a corto plazo, los CEE son muy útiles para promover la inclusión de las PCD (Akkerman, Kef y Meininger, 2018; Gutiérrez-Martínez, et al. 2021; o Cruz-Morato, Dueñas Zambrana, et al., 2021). Debemos recordar que estos contextos de empleo protegidos tratan de promover la inclusión laboral y mejorar la situación laboral de las PCD (Villa Fernández, 2007; Pérez y Álvarez, 2012; o Romeo y Yepes-Baldó, 2019), a través de un proceso de aprendizaje experiencial y formación práctica en el puesto de trabajo (para poder dar el salto posteriormente al mercado ordinario).
- No obstante, dicho salto al mercado ordinario a medio-largo plazo parece no estar sucediendo con claridad (o al menos no puede observarse de momento), siendo necesario profundizar en dicha cuestión en futuros estudios. Precisamente, una forma eficaz de aumentar el empoderamiento de las PCD y vencer las barreras psicológicas existentes (debido a los procesos de discriminación/estigmatización imperantes, ver Cruz-Morato y García-Lizana, 2011; o Cruz-Morato, Dueñas Zambrana, et al., 2021) sería a través de la formación y el aprendizaje (no sólo de cuestiones relacionadas directamente con el desarrollo del puesto trabajo, también como

adquisición de herramientas sociales que faciliten la integración, tanto por parte del colectivo como del resto de la sociedad).

- Así, en los hoteles CEE analizados, el 100% de los/as trabajadores/as con discapacidad ocupan todos los puestos posibles, siendo esta cifra el 60% en los hoteles no-CEE (destacando trabajos como camareras de piso, de restaurante, o empleados de cocina y recepción). Estas características son similares en la muestra de participantes, siendo tipológicamente representativa de todo el colectivo, en la línea de la comentado. Las posibles interpretaciones son similares a las expuestas en Cruz-Morato, Dueñas Zambrana, et al. (2021): por una parte, el mercado protegido (CEE) puede ser preferido para trabajar por algunos perfiles de PCD (siendo la alternativa más "segura" para participar en el mercado de trabajo); pero, por otra parte, puede existir aún una discriminación más visible en el mercado no protegido (suponiendo una barrera para perfiles profesionales específicos de PCD).
- La "normalización de situaciones, inclusión real y equidad" son las estrategias más frecuentes llevadas a cabo, seguidas de la "adaptación del puesto a sus circunstancias" (aunque en los hoteles CEE también es importante "hacer que todos los empleados se sientan satisfechos con su obligaciones" y en hoteles no-CEE "seguimiento más específico por parte del jefe de departamento" y "sentirse parte del equipo"). En este sentido, hay pocas diferencias en la importancia de ambos tipos de centros en cuanto a la normalización, adaptación de puestos y sentirse parte del equipo (team building), aunque algunos hoteles no-CEE también apuntan hacia la monitorización por parte de los superiores.
- A pesar de que existe un acuerdo general acerca de que "los poderes públicos competentes llevan a cabo una política eficaz que permita la plena integración de las personas con discapacidad en su país", y "las personas con discapacidad que tienen un trabajo deberían tener privilegios especiales como empleados, por ejemplo, jornada laboral más corta, vacaciones más largas, etc., en su país" (aunque este último relacionado con adaptaciones laborales), estos aspectos son más valorados en CEE. Sin embargo, acerca de que "los empleadores en su país obtienen suficiente conocimiento sobre cómo contratar a una persona con discapacidad y organizar su trabajo", esta afirmación está cerca del desacuerdo general, y el valor es aún más bajo en los hoteles CEE (posiblemente relacionado con su mayor percepción de la presencia de la discriminación social y la falta de conocimiento social).
- Por lo que respecta a la importancia que tendría dentro de las empresas una figura que ayudara a las PCD a reducir y eliminar dificultades/barreras, intentando adaptar los entornos de trabajo a sus circunstancias particulares (similares a las Unidades de Apoyo a la Actividad Profesional, en la línea expuesta también por Zaluska et al., 2020), creando un entorno positivo en torno a las PCD, para mejorar su inclusión laboral, la importancia media otorgada es prácticamente la máxima. Algunos entrevistados comentan, además, que esta figura debería formar parte de un equipo

de apoyo multidisciplinar en el que el papel del trabajador social sería fundamental (junto con otros perfiles como psicólogos o técnicos laborales), favoreciendo el aprendizaje y desarrollo profesional.

- Pero no sólo para lo anterior. En cuanto a la necesidad de buscar estrategias más efectivas para eliminar/reducir el estigma social y promover respuestas de afrontamiento positivas en algunas PCD, la figura del trabajador/a social resulta también fundamental. Como se ha comentado, en ambos casos, tanto la formación y el aprendizaje experiencial (especialmente aprovechando las potencialidades que las nuevas tecnologías nos ofrecen) como el papel del trabajado/ar social, pueden resultar esenciales para fomentar la inclusión de las PCD (más aún considerando ambas herramientas de forma simultánea).

Una vez analizados los resultados en relación al marco teórico de partida, podríamos concluir que, en base al presente estudio de casos, tanto las herramientas tecnológicas como el papel del trabajador/a social, los procesos de aprendizaje experiencial y el contexto protegido de los CEE pueden favorecer la inclusión laboral de las PCD. Obviamente, todas estas variables están interrelacionadas entre sí en múltiples direcciones, no siendo el objetivo del presente estudio exploratorio aquilatar con exactitud el posible modelo explicativo, ni cuantificar las relaciones entre variables. Aún queda mucho por avanzar para eliminar las barreras (tanto físicas como mentales) que dificultan la plena integración del colectivo. No obstante, a la luz de los datos de esta investigación, podemos ver con un ejemplo contrastado que organizaciones donde prima la cultura de equipo, que se centran en la importancia del sentimiento de pertenencia al grupo y en el aprendizaje experiencial y desarrollo profesional de sus trabajadores/as, etc. favorecen la inclusión laboral de las PCD, suponiendo una buena práctica sobre la que poder profundizar, tanto desde el punto de vista académico como práctico. Y es que, tal y como se ha comentado anteriormente, este tipo de actuaciones no sólo deberían ser consideradas como medidas de justicia o equidad social, sino también desde un punto de vista económico (aprovechándose una mano de obra con gran potencial que habitualmente está infrautilizada).

5. REFERENCIAS

Accesibilitas (2022). *¿Qué es Accesibilitas?* Recuperado el 20 de noviembre de 2022, de https://accessibilitas.es/

Akkerman, A., Kef, S. y Meininger, H.P. (2018). Job satisfaction of people with intellectual disabilities: The role of basic psychological need fulfillment and workplace participation. *Disability and rehabilitation, 40*(10), 1192–1199.

Al Fardan, A. y Morris, S. (2019). The employment of people with special needs within hotels in Dubai. *Worldwide Hospitality and Tourism Themes, 11*(3), 327-336.

Bohdanowicz-Godfrey, P., Zientara, P. y Bąk, M. (2019). Towards an accessible hotel: a case study of Scandic. *Current Issues in Tourism, 22*(10), 1133-1137. https://doi.org/10.1080/13683500.2018.1449191

Boschetti, S., Fugini, M., Rubio, R., Ramírez Benites, N., Vilamajó, A. y Zamarreño, F. (2021). Tensiones y desafíos en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la Práctica Profesional del Trabajo Social en contexto de la pandemia por Covid-19. *Temas y Debates*, 141–148. https://doi.org/10.35305/tyd.v0i0.491

Cañada, E. (2018). Too precarious to be inclusive? Hotel maid employment in Spain. *Tourism Geographies, 20*(4), 653-674. https://doi.org/10.1080/14616688.2018.1437765

Cruz-Morato, M.A., Dueñas-Zambrana, C. y García-Mestanza, J. (2021). Disability, Human Resources and Behavioral Economics: The Labour Inclusion Case of Ilunion Hotels of the Costa del Sol (Spain). *International Journal of Environmental Research and Public Health, 18*(15), 7932. https://doi.org/10.3390/ijerph18157932

Cruz-Morato, M.A., García-Mestanza, J. y Dueñas-Zambrana, C. (2021). Special Employment Centres, Time Factor and Sustainable Human Resources Management in Spanish Hotel Industry: Can Corporate Social Marketing Improve the Labour Situation of People with Disabilities? *Sustainability, 13*(19), 10710. https://doi.org/10.3390/ su131910710

Cruz Morato, M.A. y García Lizana, A. (2011). La economía y la psicología ante el problema de la inactividad de las personas con discapacidad. *Revista de Fomento Social, 262*, 251-284.

De Sá, M.A.D., Oliveira, M.I.M., Calado Dias, S.M.R.. y Barbosa, M.L.A. (2017). Human resources practices and inclusion of people with disabilities in the hotel industry of Belém, Brazil: A multiple case study. *REGE-Revista de Gestão, 24*, 13-23.

Deery, M. y Jago, L. (2015). Revisiting talent management, work-life balance and retention strategies. International *Journal of Contemporary Hospitality Management, 27*(3), 453-472. https://doi.org/10.1108/ijchm-12-2013-0538

Eisenhardt, K.M. (1989). Building Theories from Case Study Research. *Academy of management review, 14*(4), 532-550. https://doi.org/10.5465/amr.1989.4308385

Financial Times (2021). *Europe's Most Inclusive Companies—As Ranked by Employees*. Recuperado el 03 de noviembre de 2022, de https://www.ft.com/content/cb8978ea-f901-4842-9957-cca0cb3fe7cc

Fundación Adecco (2022). Tecnología y discapacidad (11). Fundación Adecco. Recuperado el 04 de octubre de 2022, de https://fundacionadecco.org/wp-content/uploads/2022/07/informe-Tecnologia-y-discapacidad-2022.pdf

Fundación ONCE (2016). *Fundación ONCE e Ilunion entre las diez entidades del mundo más importantes en materia de diversidad e inclusión, 2016*. Recuperado el 30 de noviembre de 2021, de http://www.fundacononce.es/es/noticia/fundacion-once-e-ilunion-entre-las-diez-entidades-del-mundo-mas-importantes-en-materia-de?fbclid=IwAR1PV2b1xL9M2ZZl-3eXpWOvTbxATWrNbWr6eOhVk9iuk8WFzQX_q--niDk

Fundación ONCE (2021). *Misión, Visión y Valores*. Recuperado el 03 de diciembre de 2021, de https://www.fundacononce.es/es/quienes-somos/mision-vision-y-valores

Fundación ONCE (2022). *Formación y Empleo*. Recuperado el 20 de noviembre de 2022, de https://www.fundacononce.es/es/que-hacemos/formacion-y-empleo

García, M. J. (2012). Feedback and feedforward: focal points for improving academic performance. *Journal of Technology and Science Education, 2*(2), 77-85.

García Mestanza, J., Cerezo Medina, A. y Cruz Morato, M.A. (2019). A Model for Measuring Fair Labour Justice in Hotels: Design for the Spanish Case. *Sustainability, 11*(17), 4639. https://doi.org/10.3390/su11174639

Gil, M. (2002). O que as empresas podem fazer pela inclusão das pessoas com deficiência. En A. C. Gil (Ed.), *Gestão de Pessoas: enfoque nos papéis profissionais*. Instituto Ethos.

Global Diversity List (2018). *Top 10 Disability Networks – 2018*. Recuperado el 30 de noviembre de 2021, de https://www.globaldiversity-list.com/top-10-disability-networks1.html#/

Gröschl, S. (2013). Presumed incapable: Exploring the validity of negative judgments about persons with disabilities and their employability in hotel operations. *Cornell Hospitality Quarterly, 54*(2), 114-123. https://doi.org/10.1177/1938965512453082

Gutierrez-Martínez, I., González-Santos, J., Rodríguez-Fernández, P., Jiménez-Eguizábal, A., Del Barrio-del Campo, J.A. y González Bernal, J.J. (2021). Explanatory Factors of Burnout in a Sample of Workers with Disabilities from the Special Employment Centres (SEC) of the Amica Association, Spain. *International Journal of Environmental Research and Public Health, 18*(9), 5036. https://doi.org/10.3390/ijerph18095036

Goodjob Solutions (2019). *Ilunion Hotels lanza un programa pionero de reconocimiento a sus empleados*. Recuperado el 12 de noviembre de 2022, de https://www.guudjob.com/blog-guudjob/ilunion-hotels-lanza-un-programa-pionero-de-reconocimiento-a-sus-empleados)

Guudjob Solutions (2021). Plataforma de engagement para empleados. Recuperado el 12 de noviembre de 2022, de https://www.guudjob.com/plataforma-motivacion-laboral

Hackett, R.A., Steptoe, A., Lang, R.P. y Jackson, S.E. (2020). Disability discrimination and well-being in the United Kingdom: A prospective cohort study. *BMJ, 10*(3), e035714. http://dx.doi.org/10.1136/bmjopen-2019-035714

Houtenville, A. y Kalargyrou, V. (2012). People with disabilities: Employers' perspectives on recruitment practices, strategies, and challenges in leisure and hospitality. *Cornell Hospitality Quarterly, 53*(1), 40-52.

Hunter-Jones, P. (2011). The role of charities in social tourism. *Current Issues in Tourism, 14*(5), 445-458. https://doi.org/10.1080/13683500.2011.568054

Ilunion Hotels (2021). *Ilunion Hotels*. Recuperado el 04 de diciembre de 2021, de http://nosotros.ilunionhotels.com/es/ilunion-hotels

Instituto Nacional de Estadística (2022). *El Empleo de las Personas con Discapacidad. Notas de prensa 2020*. Recuperado el 18 de junio de 2022, de https://www.ine.es/prensa/epd_2020.pdf

Instituto Nacional de Estadística (2022). *Encuesta de Discapacidad, Autonomía personal y Situaciones de Dependencia (EDAD) Principales resultados. Año 2020.* Recuperado el 15 de noviembre de 2022, de https://www.ine.es/prensa/edad_2020_p.pdf

Jiménez, M. y Marina, E. (2019). Orientaciones metodológicas para aplicar el aprendizaje experiencial en el aula. En V. Baena García (Ed.), El aprendizaje experiencial como metodología docente. Narcea, S.A. de Ediciones.

Jordán de Urríes Vega, F.B y Verdugo Alonso, M.A. (2010). *Informe sobre la situación de los Centros Especiales de Empleo en España*. Instituto Universitario de Integración en la Comunidad (INICO). Universidad de Salamanca.

Kolb, D. A. (1984). *Experiencial learning experiences as the source of learning development*. Prentice Hall.

Lee, S., McCann, D. y Messenger, J.C. (2007). *Working time around the world: Trends in working hours, laws, and policies in a global comparative perspective*. Routledge.

Madera, J.M, Taylor, C. y Barber, N.A. (2020). Customer service evaluations of employees with disabilities: The roles of perceived competence and service failure. *Cornell Hospitality Quarterly, 6*(1), 5-18. https://doi.org/10.1177/1938965519882315

Marín, B., Poblete, K. y Riffo, P. (2007). *Aprendizaje experiencial: herramienta para la formación al interior de una organización*. Universidad Andrés Bello.

Marina, E. y Jiménez, M. (2019). Retos y desafíos en el aprendizaje experiencial: impulsando buenas prácticas. En V. Baena Graciá (Ed.), El aprendizaje experiencial como metodología docente. Narcea, S.A. de Ediciones.

Meacham, H., Cavanagh, J., Bartram, T. y Laing, J. (2019). Ethical management in the hotel sector: Creating an authentic work experience for workers with intellectual disabilities. *Journal of Business Ethics, 155*(3), 823-835.

Meacham, H., Cavanagh, J., Shaw, A. y Bartram, T. (2017). HRM practices that support the employment and social inclusion of workers with an intellectual disability. *Personnel Review, 46*(8), 1475-1492. https://doi.org/10.1007/s10551-017-3499-1

Microsoft (2021). *Grupo Social ONCE y Microsoft refuerzan su colaboración para impulsar la empleabilidad de personas con discapacidad*. Recuperado el 04 de diciembre de 2021, de https://news.microsoft.com/es-es/2021/10/22/grupo-social-once-y-microsoft-refuerzan-su-colaboracion-para-impulsar-la-empleabilidad-de-personas-con-discapacidad/

Millán-Franco, M. (2021). El aprendizaje experiencial y las tics al servicio de la mejora de la praxis profesional del trabajo social: Una investigación sistemática. En L. Domínguez de la Rosa (Dir.), *Las metodologías activas y el uso de las TICs: propuestas didácticas* (pp. 19-30). Dykinson.

Observatorio Empresarial contra la Pobreza (2019). *Tecnología con propósito. El impacto social de la empresa en la era digital* (3). Observatorio Empresarial contra la Pobreza. https://www.fundacionkonecta.org/wp-content/uploads/2019/07/CODESPA_digital-opt.pdf

Paez, P. y Arendt, S.W. (2014). Managers' attitudes towards people with disabilities in the hospitality industry. *International Journal of Hospitality & Tourism Administration, 15*(2), 172-190.

Palys, T. (2003). *Research Decisions: Quantitative and Qualitative Perspectives.* Nelson Education Ltd.

Pérez Bueno, L.C. y Álvarez Ramírez, G. (2012). *2003–2012: 10 Años de Legislación sobre no Discriminación de Personas con Discapacidad en España*. Editorial Cinca, CERMI.

Rivero Espinosa, J. Fundación ONCE (2021). *Artificial Intelligence for the Inclusion of People with Disability*. Recuperado el 03 de diciembre de 2021, de https://www.europarl.europa.eu/cmsdata/236872/Jesica%20Rivero%20Espinosa_Presentation_20210608.pdf

Romeo, M. y Yepes-Baldó, M. (2019). Future work and disability: Promoting job motivation in special employment centers in Spain. *International Journal of Environmental Research and Public Health, 16*(8), 1447. https://doi.org/10.3390/ijerph16081447

Villa Fernández, N. (2007). *La Inclusion Progresiva de las Personas con Discapacidad Intelectual en el Mundo Laboral (1902–2006)*. Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales, Gobierno de España.

Vornholt, K., Villotti, P., Muschalla, B., Bauer, J., Colella, A., Zijlstra, F. y Corbiere, M. (2018). Disability and employment–overview and highlights. *European journal of work and organizational psychology, 27*(1), 40-55.

Zaluska, U., Grzeskowiak, A. y Kozyra, C. (2020). Ambassador of People with Disabilities in the Workplace-Conducive Demographic and Professional Characteristics. *International Journal of Environmental Research and Public Health, 17*(19), 7036.

CASO PRÁCTICO: REFLEXIONES PARA APLICAR LA EDUCACIÓN EN DERECHOS HUMANOS EN LAS AULAS

Ana Laura López Carlassare[1] y Sara Serrano Latorre[2]

[1]Trabajo Social. Universidad de Málaga, [2]Educación juvenil y Comunicación social

1. INTRODUCCIÓN: ¿POR QUÉ APLICAR LA EDUCACIÓN EN DERECHOS HUMANOS EN LAS AULAS?

La sociedad global requiere de una ciudadanía formada y partícipe de su propia evolución, aminorando e incluso rompiendo con las desigualdades y situaciones de vulnerabilidad que le limita a nivel individual, grupal y comunitario. Las autoridades públicas, instituciones estatales, regionales y locales, y también las entidades educativas aceptan, en términos generales, la importancia y el valor de la educación en derechos humanos para conseguir estos objetivos y ponen en marcha acciones con el fin de alcanzarla, incorporarla y promoverla en diferentes esferas. Lo mismo ocurre con la sociedad civil, que también tiene en sus manos la labor de desarrollar democracias cada vez más potentes. Sin embargo, para ello se hace indispensable que se propicie una educación cívica que ponga en valor la participación de la propia ciudadanía en aquellos asuntos que les compete (Naval, 2003). La educación en general, permite que las personas puedan integrarse en diferentes ámbitos: económico, político, social, cultural, medioambiental, etc. La educación en derechos humanos en particular, permite que estas mismas personas se impliquen en estos ámbitos con otra perspectiva que les empodera, les arma con valores de dignidad y justicia social, y les compromete en una transformación positiva a título individual pero también colectivo (Consejo de Europa, 2010). La educación en derechos humanos no supone únicamente saber cuáles son los derechos humanos o los mecanismos para hacer que estos derechos sean respetados. Supone sensibilizar para que las personas y colectivos se envuelvan en su defensa, mantenimiento y expansión. En este aspecto, la participación social es clave. Que todos los actores sociales, también las instituciones de educación superior se involucren, resulta crucial, entre otras cuestiones, para que las generaciones futuras apliquen la perspectiva de los derechos humanos personal y profesionalmente, un hecho indispensable para el desarrollo de una sociedad justa e igualitaria basada en el respeto a la vida y la no discriminación. De igual forma, resulta vital que el aprendizaje sobre los derechos humanos se asiente en la experiencia y vivencias personales y colectivas generadas. De aquí que las metodologías de aprendizaje participativo y las de tipo experiencial, resulten especialmente

interesantes a la hora de desarrollar formaciones en materia de educación en derechos humanos. Así pues, en los siguientes apartados de este capítulo se realiza un breve recorrido sobre todo lo que supone lo anteriormente descrito. Para ello, se parte de sus inicios, centrados en las concepciones básicas sobre los derechos humanos, sus características, mecanismos legales de protección y dilemas. Se avanza hacia la educación en derechos humanos como elemento transformador de las sociedades, para aprender sobre los derechos humanos pero sobre todo para y a través de ellos. De este modo, se relaciona la educación en derechos humanos con metodologías de aprendizaje participativo y experiencial, implicando la educación no formal como hilo conductor. Y para aplicar todo esto, se analiza un caso práctico de formación en derechos humanos finalizando con conclusiones, propuestas e ideas para la educación en derechos humanos en el marco de la educación superior.

1.1 Más allá de la importancia de los Derechos Humanos

El recorrido para llegar a los derechos humanos tal y como los contemplamos en la actualidad es prolongado y lleno de matices. Los orígenes suelen citarse en el Código de Hammurabi en Babilonia, en el Antiguo Egipto, el Cilindro de Ciro en Persia, en Confucio, la Epístola sobre los Derechos del Imam Ali Ibn Hussein, la Carta de Kurukan Fuga en África oeste, o el 'ubuntu' africano. Documentos posteriores tales como la Carta Magna o la Declaración de Derechos aparecieron para proteger únicamente a ciertos colectivos privilegiados o para limitar poderes monárquicos, hasta el momento absolutos. Por su parte, autores como Locke o Montesquieu, comenzaron a cuestionar el poder gubernamental e instaron a ver los derechos como inherentes a las personas y no como otorgados por las autoridades. Estas ideas supusieron un revulsivo que marcó la época e incluso impulsó procesos de independencia respecto de las colonias, especialmente la británica. En 1789 se declara la Primera República Francesa y con ella la Declaración de Derechos del Hombre y el Ciudadano. Este documento es un punto de inflexión en el proceso de concreción de los derechos humanos. Durante los siglos XVIII y XIX, el recorrido de los Derechos Humanos se ve marcado por su relación con la esclavitud y con las deplorables condiciones en muchos lugares de trabajo. Por este motivo, comenzaron a establecerse mecanismos de protección en estos ámbitos, llegando a la prohibición del trabajo infantil y de la esclavitud mediante Tratados específicos y Convenciones internacionales. Ya en el siglo XX, la aparición de organismos de protección y salvaguarda de los derechos de ciertas minorías o en ciertos ámbitos (como el laboral) a nivel internacional, supuso otro paso más en la que podría denominarse como institucionalización de los derechos humanos. Sin embargo, los devastadores efectos de la II Guerra Mundial fueron los que propiciaron la creación de un cuerpo jurídico, de rango internacional, que protegiera los derechos humanos (Consejo de Europa, 2012).

La Declaración Universal de los Derechos Humanos, aprobada el 10 de diciembre de 1948, aúna los treinta derechos humanos fundamentales que se suponen ideal común para todos los pueblos y naciones. A pesar de ser una declaración de intenciones desprovista de fuerza jurídica, y por tanto no ser un documento vinculante, ha supuesto y supone un referente ético fundamental, que ha obligado moralmente a ciertos cambios a favor de la dignidad de las personas y grupos. Esta falta de obligatoriedad en su realización y garantía le ha supuesto críticas desde diversas disciplinas, entre las que se encuentran la psicología social, la antropología y la política social (Langford, 2018). Sin embargo, la Declaración Universal de los Derechos Humanos también ha servido como fuente de inspiración a la mayor parte de tratados de derechos humanos existentes en la actualidad: Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (1966), Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos (1966), Convención Internacional sobre la Eliminación de todas las Formas de Discriminación Racial (1965), Convención sobre la eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer (1979), Convención contra la Tortura y Otros Tratos o Penas Crueles, Inhumanos o Degradantes (1984), Convención sobre los Derechos del Niño (1989), Convención internacional sobre la protección de los derechos de todos los trabajadores migratorios y de sus familiares (1990), Convención Internacional para la protección de todas las personas contra las desapariciones forzadas (2006), Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad (2006), y los protocolos facultativos adyacentes. También a documentos regionales tales como el Convenio Europeo de Derechos Humanos (1950), la Carta Social Europea (1961), la Convención Americana sobre Derechos Humanos (1969) y la Carta Africana de Derechos Humanos y de los Pueblos (1981). Además, la Declaración Universal de Derechos Humanos es la base de Constituciones de muchos Estados, incluido el español, que ha llegado a incorporar algunos de sus principios de forma íntegra. Estos tratados, documentos regionales y las Constituciones sí que son de ineludible cumplimiento, obligando a los Estados, pueblos y naciones. Pero esto no acaba aquí, y se hace fundamental la actuación coordinada de todos los actores que pueden tener un impacto en su realización. En este sentido, el compromiso también debe darse por parte del sector privado, tanto grandes como pequeñas y medianas empresas, de la sociedad civil organizada (asociaciones, fundaciones, organizaciones no gubernamentales, movimientos sociales…), de las instituciones educativas y de las personas, tanto individual como colectivamente, entre otros actores sociales.

Los derechos humanos obligan a la vez que ofrecen. Pueden reclamarse, porque siempre deben estar, pero también deben defenderse. Son parte de nuestra esencia por el simple hecho de ser personas. Se fundamentan en la dignidad humana y en la igualdad. Estos dos valores son sobre los que se asientan otros tantos que se relacionan directamente con los derechos humanos: la justicia, la tolerancia, el respeto, la libertad, la responsabilidad y la no discriminación. Además, los derechos humanos son inalienables. Son inherentes a cada persona por el hecho de serlo y nunca le podrán ser quitados, salvo restricciones o suspensiones puntuales debidas a motivos muy concretos. Los derechos humanos son indivisibles, interrelacionados e interdependientes. Están conectados entre sí y por tanto, no

se les puede ver de forma aislada. Son un todo, en el que cada derecho responde, complementa y nutre a los demás. Y los derechos humanos también son universales, en tanto son para todas y cada una de las personas, sin ningún tipo de límite. Todos los individuos merecen igual respeto a sus derechos.

Los derechos humanos enfrentan obstáculos de diversa índole. Las autoridades gubernamentales, los partidos políticos, algunos candidatos/as, agentes socioeconómicos e incluso actores de la sociedad civil, utilizan un lenguaje que los aborda pero sin un compromiso real con los objetivos que estos derechos persiguen. En algunos casos, esto puede deberse a una pobre comprensión sobre los derechos humanos y sus normas. En otros, puede que sea una utilización intencional del marco que estos derechos ofrecen, para ofrecer una imagen internacional positiva. También puede haber casos en los que los derechos humanos se limiten en nombre de la protección de los derechos de otras personas. Esto podría ser legítimo pues no son ilimitados y el ejercicio de los derechos propios acaba cuando comienza el disfrute de estos por parte de los demás. Sin embargo, también podría ser una excusa para imponer limitaciones a los derechos de la ciudadanía. Estos dilemas de los derechos humanos han llegado, y llegan, en numerosas ocasiones a ser violaciones a los mismos. Lamentablemente, ningún Estado actual se encuentra libre de estos atentados a derechos fundamentales, tales como el de libertad de expresión, asociación y reunión, el derecho a vivir una vida libre de violencia y/o discriminación, a la salud, a la vivienda, de religión, etc. Flagrantes violaciones de los derechos humanos se suceden a nivel global, también en nuestros propios contextos.

Los derechos humanos reflejan las necesidades humanas y suponen estándares mínimos para una vida digna. De esta forma, conocer de dónde vienen y qué son es fundamental para poder hacerlos realidad. Sin embargo, no es suficiente. Si no se aprende sobre ellos, y especialmente sobre su importancia para la cohesión social, la justicia y la vida digna, se dificulta su defensa y por tanto su mantenimiento, garantía, promoción y extensión. Para conseguir un compromiso con los derechos humanos que haga más democrática y armónica las sociedades, es indispensable que se propicie una educación en los derechos humanos, sobre ellos, para ellos y a través de ellos.

1.2. La apuesta por la educación en derechos humanos: de lo global a lo local

Partiendo de la base de que la creación de una cultura de los derechos humanos es fundamental para alcanzar sociedades más pacíficas, cohesionadas y democráticas, la educación en los derechos humanos es imprescindible. Tener la oportunidad de aprender sobre los derechos humanos de manera integral resulta indispensable, pues solo de esta forma es viable su respeto, asumir las responsabilidades al respecto, alcanzar capacidad de identificar las violaciones de los derechos humanos y saber utilizar los mecanismos de defensa y puesta en valor de los mismos.

La Declaración y Programa de Acción de Viena planteaba hace casi tres décadas, que la educación en derechos humanos es “esencial para la promoción y el logro de relaciones

estables y armoniosas entre las comunidades y para fomentar la comprensión mutua, la tolerancia y la paz" (Conferencia Mundial de Derechos Humanos, 1993). A partir de entonces, se han sucedido las intenciones, más o menos exitosas, de promover la educación en derechos humanos a nivel general. Fundamental en este sentido resulta el Consejo de Europa. Esta organización intergubernamental juega un papel primordial en la promoción de la democracia, los derechos humanos y el Estado de derecho así como en la prevención de sus violaciones. Actualmente, forman parte de ella 46 Estados del continente europeo. Tiene por objetivo adoptar acciones conjuntas en materia económica, social, cultural, científica, jurídica y administrativa, así como salvaguardar y proteger los derechos humanos especialmente los civiles y políticos, y las libertades fundamentales. Para ello, ha desarrollado una cooperación intergubernamental constante, acompañada de tratados y mecanismos para supervisar su cumplimiento, promover su efectividad y protegerlos. También se encarga de monitorizar la ejecución de las sentencias emanadas del Tribunal Europeo de Derechos Humanos, máxima autoridad judicial europea en la materia, que se encarga de estudiar las demandas de particulares contra estados, las interestatales y de sentenciar en caso de violación de los derechos humanos o libertades fundamentales. El Consejo de Europa implementa, además, acciones educativas a favor de los derechos humanos para colectivos profesionales relacionados (abogacía, medios de comunicación…), para jóvenes, para que grupos minoritarios presentes en el continente puedan conocer sus derechos y hacerlos valer. También cuenta con fondos fiduciarios que se utilizan para la promoción de los derechos humanos y contrarrestar sus amenazas.

El Consejo de Europa, entre otras iniciativas, tales como la creación del Comisionado para los Derechos Humanos, ha creado y formalizado la Carta sobre Educación para la Ciudadanía Democrática y la Educación en los Derechos Humanos (Consejo de Europa, 2010). Se trata de un documento que destaca el papel de la educación en la promoción de valores que son fundamentales para el continente. También subraya la educación como medio para defenderse de la discriminación, la intolerancia y diferentes tipos de violencias. La Carta fue aprobada por 47 países miembros, en el marco de la Recomendación CM/Rec(2010)7. Tampoco es vinculante, pero nuevamente resulta un referente para el trabajo a favor de los derechos de la ciudadanía y los derechos humanos. Haciendo especial hincapié en la evaluación e investigación en materia de educación en derechos humanos. En este sentido, la Carta define la educación en derechos humanos como:

> Educación, formación, sensibilización, información, prácticas y actividades que tienen como objetivo equipar a los aprendientes con conocimientos, habilidades y la comprensión y el desarrollo de sus actitudes y comportamientos, para que contribuyan a la construcción y a la defensa de una cultura universal de los derechos humanos en la sociedad, con miras a la promoción y la protección de los derechos humanos y las libertades fundamentales (Consejo de Europa, 2010, p. 6).

También la Organización de las Naciones Unidas ha aprobado documentos que tienen por finalidad la Educación en Derechos Humanos. En diciembre de 2011, su Asamblea

General aprobó la Declaración de las Naciones Unidas sobre Educación y Formación en los Derechos Humanos. Un instrumento valioso para promover y sensibilizar sobre la importancia de la Educación en Derechos Humanos a nivel global. Esta plantea que todas las personas tienen el derecho de conocer, buscar y recibir información sobre todos los derechos humanos y las libertades fundamentales. Y resulta innovadora al incorporar como derecho, el acceso a la educación en derechos humanos. Así, impone a los estados la responsabilidad principal de promoverla y garantizarla, pero menciona la importancia de que todos los actores sociales, económicos, culturales, se comprometan en la tarea (Organización de las Naciones Unidas, 2011).

En el marco de la Unión Europea, destaca la Agencia de Derechos Fundamentales (FRA en sus siglas en inglés), que desde el año 2007 actúa como órgano consultivo para la garantía de los derechos humanos de las personas residentes en la Unión Europea. Esta institución también tiene por finalidad sensibilizar al público general acerca de los derechos humanos, la promoción de la diversidad cultural, la inclusión y el pluralismo, la no discriminación y el acceso a la justicia. Es así como, en su contexto, se han venido realizando formaciones y campañas de protección e impulso de la educación en derechos humanos, como herramienta para conseguir sociedades más democráticas.

De esta forma, la educación en derechos humanos es una práctica que pretende favorecer la promoción de los derechos humanos a través de su reconocimiento, defensa y puesta en valor (Ramírez, 2000). Supone además una herramienta para prevenir las violaciones de derechos humanos, pues implica acrecentar actitudes de tolerancia, respeto, igualdad y solidaridad. Pretende formar personas que asuman su capacidad de defender sus derechos humanos y los de las demás personas, que puedan ser críticas y se vean como parte esencial de una sociedad más justa, democrática y armoniosa.

Otras definiciones de la educación en derechos humanos se centran en aspectos tales como su calidad de proceso participativo de aprendizaje, que tiene por finalidad el empoderamiento ciudadano para reclamar derechos. También incluyen la garantía de exigir la rendición de cuentas y la toma de responsabilidades a quienes ocupan posiciones de poder. Además, incluyen la consolidación del movimiento de los derechos humanos al establecer conexiones firmes entre las personas, grupos, comunidades y sociedades de todo el mundo para promoverlos (Amnistía Internacional, 2022). Y algunas ponen el foco en que la educación en derechos humanos tiene por finalidad crear una cultura universal de los derechos humanos a través de la información, formación, educación, transmisión de conocimientos y potenciación de técnicas y actitudes. Además de establecer que esta defensa, promoción y aplicación de los derechos humanos debe ser en la vida diaria (Organización de las Naciones Unidas, 2012).

La educación en derechos humanos debe centrarse en las personas, tanto individual como colectivamente, incluyendo una intención de desarrollo de procesos democráticos cada vez más asentados. Debe ser un proceso que transforme la vida de las personas al hacerlas participar en algo colectivo, intelectual y también afectivo (Ramírez, 2000). No es un fin en

sí misma, sino que busca ser herramienta para activar procesos para la vida digna, libre, democrática y solidaria. En todo caso, hay unanimidad al considerar que la educación en derechos humanos debe incorporarse de manera sistemática en los currículos para que sus efectos también se puedan observar a nivel general. Debe incluir aprendizajes que van más allá del conocimiento de los derechos, incorporando dimensiones de conciencia de género, igualdad, respeto tolerancia, equidad, diversidad, pluralidad, interculturalidad y solidaridad.

Por otra parte, la educación en derechos humanos aparece en el articulado de diversas Declaraciones, Convenciones y otros documentos internacionales y locales de derechos humanos, otorgándole carácter de derecho legal. Así, podría afirmarse que la educación en derechos humanos es otro más de los derechos humanos. Cada vez son más voces las que se manifiestan en este sentido. En este sentido, se transforma en una posible reivindicación política de aplicación en las relaciones entre diversos países y también a nivel interno de cada uno de estos Estados. Conforma parte del cuerpo jurídico y por tanto, debe potenciarse su fortalecimiento en todas las áreas y dimensiones.

De esta forma, se observa como existen distintas concepciones acerca de la educación en derechos humanos, que pueden atenderse como complementarias. Sin embargo, sí que suele haber más consenso en que la educación en derechos humanos nunca podrá ser unidimensional ni unidisciplinar. Existe evidente consenso en que solo es válida la que se realiza desde diversas perspectivas profesionales, académicas y formativas. Y que se realiza desde varias dimensiones que el Consejo de Europa (2015) ha dado en denominar:

- *Educación **acerca de** los Derechos Humanos:* que refiere al simple conocimiento acerca de los derechos humanos, las violaciones que sufren en distintos contextos y los mecanismos existentes para protegerlos. La educación acerca de los derechos humanos responde, por tanto, a preguntas tales como ¿cuáles son los derechos humanos?, ¿cuáles son los documentos internacionales y nacionales para salvaguardarlos?, ¿cuáles son las instancias jurídicas de protección?, ¿cuáles son las violaciones de derechos humanos que ocurren en mi contexto?, ¿y a nivel internacional?, ¿qué hacen en otros países al respecto de las violaciones de derechos humanos?

- *Educación **para** los Derechos Humanos:* refiere a desarrollar actitudes, capacidades, destrezas y valores para aplicar los derechos humanos en la vida cotidiana. Esto puede realizarse de forma individual o colectiva, asociándose con otras personas, teniendo la finalidad de promover y defender los derechos humanos. La educación para los derechos humanos responde así a preguntas como ¿qué destrezas son necesarias para la aplicación de los derechos humanos en la vida diaria?, ¿cómo pueden promoverse valores acordes a los derechos humanos en las personas participantes?, ¿cuáles son las formas de trabajar colectivamente en la protección y expansión de los derechos humanos?

- *Educación **a través** de los Derechos Humanos:* supone la consideración de que la forma de organizar el aprendizaje de los derechos humanos, tiene un impacto sobre la manera de comprenderlos e incorporarlos en la práctica diaria. De esta forma, se entiende que el contexto y la manera en que se lleva a cabo la formación en derechos humanos tiene que ser

coherente con los mismos. Así, la educación en derechos humanos debería incorporar valores de integración, participación, libertades fundamentales, democracia y paz en su sentido más amplio. La educación a través de los derechos responde, por tanto, a preguntas tales como ¿cuál debe ser el enfoque pedagógico para desarrollar una formación en derechos?, ¿qué técnicas son las más apropiadas?, ¿en qué tipo de contexto deben realizarse estas formaciones?, ¿quiénes deben estar implicados en su planificación e implementación?, ¿cuáles son las metodologías propias para que sea una educación en derechos humanos integral y fácilmente incorporable a la práctica cotidiana?

Al observar la importancia de que la educación en derechos humanos se realice a través de su efectiva puesta en práctica, se comprende que no es posible enseñarla sino aprenderla mediante la experiencia propia. Supone exponerse a una metodología aplicada de los derechos humanos, que pasa por la dignidad, la igualdad, la participación y el compromiso personal y colectivo.

En este sentido, la educación no formal responde de forma muy idónea a las necesidades de la educación en derechos humanos, y en especial de la educación a través de los derechos humanos. La educación no formal implica, invita a participar y experimentar, y además suprime las jerarquías y desigualdades a la hora de trabajar conjuntamente en procesos de aprendizaje.

1.3. Metodologías para la educación en derechos humanos

La realidad ha hecho abandonar perspectivas de análisis unidimensional en materia de derechos humanos, sobre todo centradas en aspectos legales y jurídicos, para ahondar en el poder de la educación a la hora de implantar una cultura de derechos humanos. Desde hace algunas décadas, ciertos autores/as, indagan en las metodologías que resultan más propicias para la educación en derechos humanos. Quienes trabajan en esta área, muestran una preocupación muy concreta: en caso de transformarlo en un aprendizaje más, convirtiéndolo en parte de los contenidos teóricos que deben abordarse en las instituciones educativas, podría estar perdiendo su capacidad transformadora (Mujica, 2002). El alejamiento del aprendizaje experiencial, participativo y práctico, aleja los derechos humanos de su esencia evolutiva.

Mujica (2002) aborda esta cuestión en un texto imprescindible respecto a las metodologías para la educación en derechos humanos. Habla de la importancia de la tarea educativa frente a la actividad instructora. Utiliza una expresión que reúne aquello de lo que debería huir la educación en derechos humanos: construir grandes edificios conceptuales (Mujica, 2002, pp. 344). Esta misma autora menciona a Luis Pérez Aguirre, educador uruguayo, que planteaba que la eficacia de la acción educativa pasa por alejarse de las teorías para acercarse a la sensibilidad, la emoción, las experiencias propias y todavía más, las ajenas. De esta forma, puede afirmarse que la educación en derechos humanos debe pasar por metodologías que teorizan sobre lo experimentado y vivido por las personas participantes del proceso de aprendizaje. Se aprende no desde la teoría como base, sino elaborándola como

respuesta y reacción a lo sentido. El aprendizaje experiencial aparece, por tanto, como ineludible en la educación en derechos humanos. Un aprendizaje que construya los saberes a través de un proceso cíclico de reflexión, acción, sentimiento y pensamiento (Sewell, 2020), transformándolo en significativo para quienes lo viven. Una estrategia que está incorporándose cada vez más a las universidades, con el objetivo, y resultado, de promover competencias creativas, colaborativas, comunicativas y también críticas (Gleason y Rubio, 2020).

Todas estas cuestiones, nos alejan de las consideraciones de superioridad e implican a la educación en derechos humanos en espacios no jerarquizados, en los que prime la participación organizada de todas las partes involucradas en condiciones de igualdad. Y también, por qué no mencionarlo, permitiendo que los sentimientos formen parte del proceso de aprendizaje con el objetivo de facilitar la comunicación, el diálogo y la libre expresión. De esta forma, es fundamental que se recupere la centralidad de la persona en el proceso educativo. La pedagogía de los derechos humanos es humanizadora y digna, pues es desde las personas y para las personas, transformándose en sus propias promotoras. La educación en derechos humanos tiene un enfoque resiliente a título individual, grupal y también comunitario, que busca el empoderamiento de las personas a nivel integral (Mujica, 2002).

La participación es fundamental, y debe contemplarse como parte esencial del proceso de aprendizaje. Promover las críticas, la toma de decisiones consensuadas, el respeto a las sugerencias y decisiones adoptadas por el grupo, implicarse en la construcción de alternativas y responsabilizarse de las consecuencias de las acciones desarrolladas, es parte fundamental de una educación a través de los derechos humanos.

Por otra parte, debe ser una metodología no discriminatoria. Así, quienes educan en derechos humanos deben alejarse de los prejuicios y estereotipos en su ejercicio, pero además deben implicarse políticamente en la lucha por los derechos humanos. La educación en derechos humanos es reivindicativa o no es.

Además, debe ser una metodología que no utilice largas conferencias sino dinámicas, el diálogo, debate e incluso los juegos para dar lugar a la participación activa de todas las personas que forman parte del proceso de aprendizaje (Mujica, 2002). Para esto, se hace especialmente importante que se utilice una metodología que tome muy en cuenta las características personales, grupales y comunitarias de quienes participan en la acción formativa. No es posible un diseño general aplicable a todos los programas de educación en derechos humanos, sino que deben plantearse diseños especializados, que respondan a la situación concreta.

De esta forma, se observa que la educación no formal encaja perfectamente con el enfoque de la educación en derechos humanos. Generalmente se define como cualquier tipo de actividad educativa que sea sistematizada y organizada, que facilite el aprendizaje por diferentes vías. Usualmente se trata de una formación realizada fuera del ámbito tradicional o como complemento de éste. Se basa además en un aprendizaje autónomo, activo, con un

alto componente de auto-gestión, auto-dirección e incluso auto-evaluación (De Benedectis et al., 2018). La educación no formal es un medio importante para la promoción del desarrollo social positivo y sostenible (Marúm y Reinoso, 2014). Este tipo de educación es una herramienta disponible para renovar los escenarios de aprendizaje y aumentar los recursos a disposición. El paradigma hegemónico de las instituciones educativas como escenario único para los procesos de aprendizaje, ha supuesto un gran obstáculo para la educación no formal y su desarrollo. También la falta de reconocimiento por parte de las administraciones o incluso en las percepciones populares. Sin embargo, la educación no formal lleva tiempo avanzando hacia ciertos espacios que habían estado reservados para la educación formal (Cabalé y Rodríguez, 2017). No se trata de invadirlos, sino más bien de provocar una interrelación que beneficie a las personas y colectivos que experimentan estas tipologías educativas (Mok, 2011). La coordinación aparece como fundamental para un aprovechamiento total de las posibilidades que ofrece la educación formal, la educación no formal y la relación entre ellas (Berbel y Díaz, 2014).

A partir de aquí, hay que promover que las experiencias puntuales de interrelación entre la educación formal y no formal para la educación en derechos humanos logren trascender. Deben transformarse en compromiso, externalizarse y dar un salto a la incidencia y acción por los derechos humanos.

2. CASO PRÁCTICO DE APRENDIZAJE EN EL MARCO DE LA "UNIVERSIDAD DE JUVENTUD Y DESARROLLO": NARRATIVAS CONTRA EL DISCURSO DE ODIO A TRAVÉS DE LA EDUCACIÓN EN DERECHOS HUMANOS

En el marco de la 18ª edición de la Universidad de Juventud y Desarrollo (*University on Youth and Development,* UYD según sus siglas en inglés), las autoras de este capítulo desarrollaron una formación de 4 días y 24 horas de duración total, sobre "**Cómo prevenir el discurso de odio y la radicalización violenta en los jóvenes a través de la Educación en Derechos Humanos y la construcción de un relato alternativo al discurso**". La formación fue celebrada en el Centro Eurolatinoamericano de la Juventud, CEULAJ, ubicado en el municipio de Mollina en la provincia de Málaga, en 2017. Las personas destinatarias y participantes de esta formación fueron trabajadores y técnicos de juventud, informadores juveniles, jóvenes y miembros de asociaciones y entidades juveniles dedicadas a la promoción de los derechos humanos y los valores de tolerancia, integración y la lucha contra el discurso de odio y la discriminación.

La UYD representaba el encuentro ideal para esta formación, por ser un espacio de intercambio y de contribuciones e interconexiones múltiples entre los más de 200 participantes de decenas de países, que acuden cada año al CEULAJ a lo largo de una semana. Es un espacio seguro de diversidad, tolerancia y entendimiento mutuo, es decir, el contexto perfecto para desarrollar formaciones basadas en la educación en derechos humanos. La actividad formativa se realizó gracias a la financiación del Instituto de la

Juventud del Gobierno de España, INJUVE, quien instó a las formadoras a abordar la educación en derechos humanos como alternativa frente al discurso de odio y discriminatorio. Se trató, y sigue tratándose en la actualidad, de un tema de vital importancia que afecta negativamente a la sociedad en general y, en especial, a la juventud. Un fenómeno al alza desde hace décadas y que supone, en muchos casos, la base sobre la que se asientan episodios violentos que trascienden lo verbal para convertirse incluso en asaltos sexuales, ambientales y físicos, entre otros. El discurso de odio es peligroso en sí mismo y también porque puede incitar a violaciones aún más graves de los derechos humanos (Consejo de Europa, 2016).

2.1. El discurso de odio

Una de las definiciones más completas del discurso de odio es la que ha planteado el Comité de Ministros del Consejo de Europa. Dicha institución ha definido el término discurso de odio como todas las formas de expresión que difundan, inciten, promuevan o justifiquen el odio racial, la xenofobia, el antisemitismo u otras formas de odio basadas en la intolerancia, incluida la intolerancia expresada a través de un nacionalismo agresivo y el etnocentrismo, la discriminación y hostilidad hacia las minorías, migrantes y personas de origen inmigrante (ECRI, 2015, p. 14).

Otras instituciones, entidades e iniciativas que se han aventurado en el trabajo respecto al discurso de odio, como por ejemplo la campaña del Consejo de Europa dirigida a jóvenes "No Hate Speech Movement", incluyen dentro de la definición otras formas de discriminación y prejuicios como la gitanofobia, la cristianofobia, la islamofobia, la misoginia, el sexismo y la discriminación por motivos de orientación sexual o identidad de género. De esta forma, se observa una tendencia a citar de forma específica las formas de discriminación y prejuicios, algo que va en línea con el desarrollo del marco legal europeo, tanto a nivel de la Unión como de muchos de los Estados Miembros (Agencia de los Derechos Humanos de la Unión Europea, 2010). Sin embargo, las medidas legales por sí solas resultan insuficientes. Si bien son fundamentales para aunar criterios sobre lo que debe o no debe ampararse bajo la libertad de expresión, la educación es la única solución a largo plazo para evitar el discurso de odio, promover narrativas a favor de la diversidad y fomentar la solidaridad con las víctimas. Deben impulsarse iniciativas educativas que combatan las prácticas abusivas, que han encontrado en Internet un terreno idóneo para proliferar. El discurso de odio se ha visto acrecentado al encontrar su vía libre en Internet, donde puede diseminarse de manera especialmente amplia y veloz, aumentando su impacto de manera exacerbada (Consejo de Europa, 2022). El discurso de odio en Internet refleja y evidencia muchas de las dificultades a las que los seres humanos se han enfrentado a lo largo de su existencia "real" o no virtual. Numerosos estudios e informes por parte de las autoridades demuestran que se está produciendo un aumento de actitudes de intolerancia y odio que dura ya algunos años (Observatorio Español del Racismo y la Xenofobia, 2021). Por su parte, el Consejo de Europa también ha sido pionero en conceptualizar el discurso de odio

con la particularidad de propagarse a través de Internet y de pedir la condena del racismo, la xenofobia y otras formas de intolerancia online.

2.2. Caso práctico: Narrativas contra el discurso de odio a través de la educación en derechos humanos

Entre los objetivos principales de la actividad formativa desarrollada, se dieron a conocer los conceptos fundamentales y su presencia en la sociedad sobre el discurso de odio, la intolerancia y los derechos humanos. Se profundizó en el impacto específico de estos fenómenos en la vida de las personas jóvenes, y de cómo se observan consecuencias en la cotidianeidad. En todo momento, se buscó un conocimiento asentado en la vida diaria y en las experiencias más comunes de la juventud, para conseguir su acercamiento a la cuestión y una percepción real de la seriedad del asunto. La educación en derechos humanos debe sustentarse en esta posibilidad de pasar a "pensar y sentir los derechos humanos" en nuestras acciones más comunes y habituales. Por estos motivos, se ofrecieron sesiones específicas sobre el marco legal que rodea el fenómeno del discurso de odio, sobre conceptos relacionados y sobre todo se aprendieron las competencias básicas de la metodología de la educación no formal. Se entiende que este tipo de educación es idónea para comunicarse e interactuar con grupos humanos en general y con colectivos juveniles en particular, con el objetivo de transmitir y concienciar sobre este tipo de temas, eventos y fenómenos.

De esta manera, la metodología empleada se basó en:

- El aprendizaje mediante la educación no formal. Abordando conceptos y nociones básicas sobre derechos humanos y discurso de odio, el funcionamiento de este fenómeno, y cómo afrontarlo en entornos de trabajo de juventud, sirviendo así al mismo tiempo como aprendizaje teórico y práctico para las personas participantes y cómo medio para transmitir lo aprendido en sus entornos.
- Herramientas propias del trabajo juvenil, específicamente el desarrollado para la educación en derechos humanos y la de la lucha contra el discurso de odio entre los jóvenes.
- Ejercicios prácticos de análisis de ejemplos reales de expresiones de discurso de odio en internet, a trabajar en grupos reducidos, para entender cómo funciona el relato y la narrativa del discurso de odio, cómo romper su lógica interna y cómo construir un discurso alternativo, siendo el resultado final una acción de respuesta/solución basada en los derechos humanos.

El programa fue cuidadosamente diseñado, al detalle para cada día, temática y actividad, siempre basado en dinámicas participativas, basadas en la experiencia propia de las personas del grupo y en prácticas colectivas, además de herramientas complementarias. La educación no formal ha sido utilizada como hilo conductor para la elaboración de todas las actividades. A continuación puede observarse el calendario de actividades diseñado para la acción formativa:

Figura 1. Ejemplo resumen del programa formativo "Cómo prevenir el discurso de odio y la radicalización violenta en los jóvenes a través de la educación en derechos humanos y la construcción de un relato alternativo al discurso"

Horas / Días	LUNES 18	MARTES 19	MIÉRCOLES 20	JUEVES 21
09.30 a 11.30	Introducción al programa del curso, metodología y objetivos esperados.	La incidencia del discurso de odio: la radicalización. Etapas y casos. Su manifestación en la juventud.	El discurso de odio por dentro: cómo funciona el relato del discurso de odio. Elementos, estructura y contexto.	Hacer campaña e incidir en los jóvenes: herramientas y buenas prácticas para concienciar sobre el fenómeno del discurso de odio.
Pausa	Pausa	Pausa	Pausa	Pausa
12.00 a 14.00	El discurso de odio: definición. Los derechos humanos y su aplicación en la sociedad. Tipologías.	Casos de radicalización: naturaleza, manifestación social y cómo abordarlo.	Cómo desmontar el discurso de odio y construir una alternativa: qué hacer y qué no hacer. Función y fuerza del discurso de odio.	Trabajo de juventud y su efectividad para transmitir la conciencia y los valores de respeto a los derechos humanos.
Comida	Comida	Comida	Comida	Comida
16.00 a 18.00	El discurso de odio en Internet. Dimensiones del fenómeno. Peculiaridades del medio.	Práctica: cómo abordarlo desde el trabajo juvenil. El papel de internet y las redes sociales.	Práctica: construir un relato alternativo al discurso de odio.	Práctica: la educación no formal como medio de educar en derechos humanos.

Fuente: elaboración propia.

De manera general, cada día del programa comprendía las siguientes sesiones:

- Se comenzaba por una breve **dinámica energizante**, enfocada a conocer más acerca del grupo en diferentes aspectos que serían abordados a lo largo del día. Las dinámicas "energizantes", también conocidas como "aperitivos" o "energizers" (en inglés) son actividades muy breves que sirven para ayudar a crear un ambiente de grupo e introducir, a su vez, ideas sobre los derechos humanos de una manera divertida. Se realizan al comienzo del día e incluso, después de cada descanso, entre actividad y actividad. Además, también representa un espacio para compartir conocimientos propios de cada participante así como para romper barreras entre las relaciones del grupo. Suele ser frecuente solicitar a las personas participantes del grupo que aporten ideas para la realización de estas actividades energizantes, con la idea de apoyar el proceso de interacción, cohesión y participación.

- Una sesión general para explicar los **conceptos a trabajar durante el día.** La formación de cuatro jornadas se diseñó con un doble objetivo: aprender día a día conceptos nuevos pero a la vez entrelazarlos entre sí. De esta forma, se apoyó en un hilo conductor para que al final de todas las sesiones, en sus diferentes formatos y metodologías, las personas participantes hubieran adquirido una visión holística de la temática, desde sus diversas perspectivas y con un especial componente del factor vivencial, experiencial y práctico. Así pues, estas sesiones, de máximo hora y media de duración, se focalizaron en presentaciones audiovisuales, la utilización de bibliografía especializada y explicaciones específicas de los contenidos. En este sentido, esta sesión suponía la parte más teórica de las realizadas en el marco de esta actividad formativa.

- Una **práctica**, dinámica y participativa, individual y/o grupal, con herramientas y casos de estudio sobre la temática, que del mismo modo, invitaba a la reflexión, pensamiento crítico, análisis y/o uso de la creatividad, siempre basado en los derechos humanos. En este sentido, a través de las prácticas se buscaba potenciar la participación de los integrantes del grupo, haciéndoles implicarse en la forma de desarrollar las sesiones. La labor de las formadoras en este caso, pasaba más por la facilitación de las dinámicas y la orientación hacia el desarrollo de los resultados esperados. En relación con estas dinámicas, tal y como se ha mencionado con anterioridad, conocer acerca de los derechos humanos no es suficiente; las personas también deben desarrollar habilidades y actitudes para actuar juntas en defensa de los derechos humanos, y deben utilizar sus cabezas, corazones y manos para lograr los cambios personales y sociales necesarios para la creación de una cultura mundial de los derechos humanos. De ahí que esta formación aplicase dinámicas experienciales y participativas para desarrollar un aprendizaje integral y con visión global de las cuestiones relativas a los derechos humanos. Las personas vivimos en un mundo en el que todo está interrelacionado; por ello la educación en derechos humanos implica necesariamente un enfoque holístico de aprendizaje. El aprendizaje integral promueve el desarrollo de la persona en su totalidad, de sus potencialidades intelectuales, emocionales, sociales, físicas, artísticas, creativas y espirituales. Es por ello que todas las dinámicas, relacionadas con las sesiones previas de los contenidos impartidos, pretendían despertar esa comprensión, entendimiento

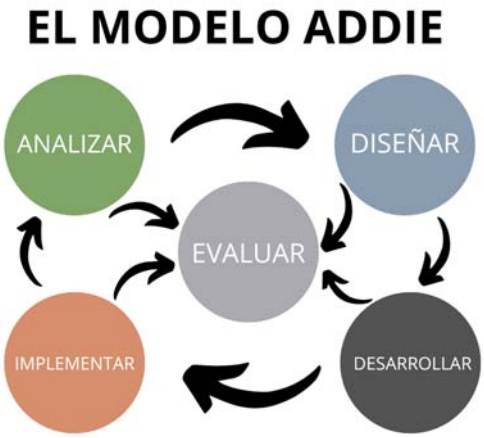
y aprendizaje desde lo vivencial. Las personas integrantes del grupo se expresaron mediante el debate, la interpretación, el dibujo, la exposición, la simulación y el *role playing,* entre otros. Estas dinámicas fueron cuidadosamente escogidas de varios manuales y guías publicadas principalmente por el Consejo de Europa y accesibles para cualquier facilitador/a a través de su web o la del Instituto de la Juventud de España (INJUVE). Ejemplo de ello, la utilización en varias ocasiones del *Compass Manual de Educación en los Derechos Humanos con jóvenes* (Consejo de Europa, 2012), herramienta fundamental para formarse y documentarse sobre la educación en derechos humanos y contenidos relacionados. Además, este manual incorpora más de 50 dinámicas sobre diferentes temáticas basadas en el aprendizaje y vivencia de la cultura de los derechos humanos, de manera accesible y amena. Y también del *Bookmarks* (Consejo de Europa, 2015. Versiones revisadas en 2016 y 2020) un manual para combatir la incitación al odio a través de la educación en derechos humanos, creado específicamente para apoyar al Movimiento No Hate Speech. El manual contiene actividades diseñadas para jóvenes de 13 a 18 años, pero que son adaptables a cualquier grupo de edad.

- Una presentación de un experto/a en una herramienta o iniciativa que representaba una **buena práctica** y que por tanto, las personas participantes podían replicar en sus funciones profesionales. La educación no formal y especialmente la educación en derechos humanos plantea como fundamental aprender gracias a las experiencias de la propia y otras personas. De esta manera, se introdujo a personas externas a la actividad formativa, que a partir de sus experiencias compartieron buenas prácticas de las que aprender, para que luego las personas participantes pudieran ponerlas en práctica en su entorno. Por ello, se programó una sesión general cada día, bien en horario de mañana o de tarde, con el objetivo de mostrar posibles herramientas, iniciativas o metodologías que resultan idóneas a la hora de trabajar la educación en derechos humanos. Así fue como se invitó a participar a Biblioteca Humana, en este caso de la Asociación Piratas de Alejandría. Se trata de una dinámica que imita a una biblioteca pero la lectura es "a personas, como si fueran libros", construyendo un espacio donde conversar con otras personas, conocer sus realidades y luchar así contra prejuicios y estereotipos. La primera biblioteca humana apareció hace casi tres décadas en Dinamarca, de la mano de un grupo de jóvenes que crearon un movimiento que las tenía como eje central para intercambiar conocimientos y concienciar sobre la violencia entre jóvenes. Las bibliotecas humanas tienen como núcleo, simplificar la posibilidad de diálogo entre personas que no lo tendrían fácil en otros contextos. Esto se realiza con el objetivo de apoyar el intercambio intercultural, intergeneracional y respetuoso entre distintas personas, trascendiendo estereotipos y prejuicios, una buena práctica que los participantes aprendieron para poder replicar.

Para trabajar aspectos jurídicos tales como los límites y dilemas de la normativa legal sobre el discurso de odio, las personas participantes trabajaron casos reales con el apoyo del Dr. Andrés Gascón (Instituto Derechos Humanos Valencia). Tras una exposición magistral, las personas participantes tuvieron la oportunidad de ponerse en la piel de acusadas, fiscales

y víctimas para resolver casos concretos e interpretar la normativa. También se contó con la participación de otro formador, Diego Tomé, que implementó diversas dinámicas basadas en la imaginación, la creatividad, la curiosidad y la sorpresa para despertar en las personas participantes el proceso de creación de mensajes alternativos y acciones contra el odio. Todo ello fue acompañado del contenido teórico proporcionado por las formadoras sobre la **metodología ADDIE** (Forest, 1980), acrónimo de las 5 etapas de un proceso de desarrollo: análisis, diseño, desarrollo, implementación y evaluación. Esta metodología se basa en el diseño instruccional por fases que ayuda a organizar y optimizar el aprendizaje de los contenidos del curso. Este marco se desarrolló en la década de los 70 (Branson et al., 1975) para explicar "...los procesos que intervienen en la formulación de un programa de desarrollo instruccional (ISD) para el entrenamiento militar", lo que permitía formar a los individuos para trabajos particulares y además, aplicados a cualquier actividad de desarrollo curricular. Décadas después esta metodología sigue siendo uno de los modelos más utilizados por su simplicidad y efectividad, ya que en el modelo ADDIE cada etapa se realiza en el orden dado pero con un enfoque de reflexión y retroalimentación para la mejora continua.

Figura 2. Desarrollo gráfico del modelo ADDIE. Véase cómo tras cada fase se recurre a la fase final, la evaluación, para así poder mejorar continuamente lo desarrollado en el proceso. Fuente: Elaboración propia



Siguiendo la metodología ADDIE, las personas participantes analizaron casos de discurso de odio concretos en diversos ámbitos; diseñaron sus estrategias para la creación de contra-narrativas; desarrollaron sus ideas para terminar proponiendo acciones a implementar, todo ello evaluando, fase por fase, sus resultados. Al final del día, habían creado campañas destinadas a promover un discurso alternativo al de odio, asentadas sobre valores democráticos y pacíficos. Fue de gran utilidad el uso del manual "*We can! Taking action against hate speech through counter and alternative narratives*" (Consejo de Europa, 2017), un manual que presenta diversos enfoques y herramientas comunicativas y educativas para que los jóvenes y otros activistas de derechos humanos desarrollen sus propias narrativas alternativas al discurso de odio. Está diseñado para trabajar con jóvenes a partir de los 13 años, utilizando la metodología ADDIE y además, basado en los principios de la educación en derechos humanos y la participación juvenil. Complementa a otro manual citado para combatir el odio a través de la educación en derechos humanos, Fuente: Bookmarks (Consejo de Europa, 2016).

En última instancia, las personas participantes fueron encomendadas a plasmar, de la manera que consideraran (escrita, visual, interpretativa, artística…), los contenidos aprendidos durante la formación. Este producto final debería enseñarse al resto de participantes de la UYD durante un festival desarrollado en la localidad. Fue una verdadera explosión de conocimiento en formato de poesías, bailes y canciones, interpretaciones teatrales y manifiestos narrados contra el odio. Un resultado espectacular para el auditorio pero también incluso para sus propios protagonistas, que se sorprendieron de lo que fueron capaces de realizar.

- Una breve sesión de **reflexión** final del día, sobre lo aprendido, sentido e inquietudes relacionadas. Puesto que revisar es una parte esencial del ciclo de aprendizaje experiencial y que intrínsecamente forma parte del enfoque utilizado en la educación en derechos humanos, se realizaba una reflexión final individual y grupal para procesar los conocimientos y emociones de la jornada. El momento de parar y reflexionar es un acto que muy pocas veces se emplea tras una formación de tipo formal. Sin embargo, en estas formaciones, las dinámicas de reflexión son maneras divertidas y fáciles de ayudar a aprender de las propias experiencias. Estos ejercicios son más útiles al final de un día de formación o un período más largo de la formación para que las personas participantes puedan parar a pensar y reflexionar en general sobre qué y cómo están aprendiendo. Además, suele ser útil para cuando el facilitador desee obtener percepciones, sensaciones o comentarios intuitivos y rápidos sobre lo vivido en el proceso de aprendizaje.

En términos generales, contemplar el tema del discurso de odio como un asunto que concierne a los derechos humanos hace que las actividades de esta formación deban apoyarse en sus principios y valores. Siguiendo el ciclo del aprendizaje experiencial, las personas participantes pasaron por las diferentes fases de reflexión, acción, sentimiento y pensamiento, para adquirir y sobre todo fijar los conocimientos. Esto hace que estas dinámicas fueran útiles no solo para encarar el discurso de odio en Internet, sino también

como una forma de comprender los derechos humanos y cómo aplicarlos tanto dentro como fuera del ámbito virtual. Así pues, a través de esta actividad formativa, las personas participantes aprendieron los conceptos básicos del discurso de odio, la intolerancia y los principios de los derechos humanos. Además, de cómo afecta el fenómeno del discurso de odio de manera específica a las personas jóvenes, cómo funciona y cómo es posible desmontarlo creando un discurso alternativo. El grupo se llevó consigo herramientas prácticas para aplicarlas en el trabajo juvenil sobre cómo transmitir los principios y valores propios de la educación en derechos humanos así como ideas para sensibilizar a jóvenes sobre el discurso de odio y prevenir actitudes de acoso, marginación, radicalización o de violencia.

3. INCORPORAR LA EDUCACIÓN EN DERECHOS HUMANOS DE MANERA TRANSVERSAL EN LAS AULAS UNIVERSITARIAS

Al observar la cultura de derechos humanos como mecanismo de promoción democrática, la educación en derechos humanos deviene fundamental en todos los ámbitos en los que se propicia la formación de los y las futuras agentes clave. Los y las profesionales que se están formando en las universidades, en materia social y educativa principalmente, pero también en otras, deben tener la oportunidad de dotarse de herramientas para la defensa y promoción de los derechos humanos (Quzack et al., 2021). De hecho, el Consejo de Europa también participa y promueve este enfoque, desde ya por ejemplo en 2006 cuando lanzara la declaración "Responsabilidad de la Educación Superior para una cultura democrática: ciudadanía, derechos humanos y sostenibilidad", donde se declara que "la enseñanza superior juega un papel esencial en la transmisión de la cultura democrática" y de que existe una responsabilidad de "enseñar a cada generación a renovar y a desarrollar las actitudes, valores y competencias necesarias para traducir ese compromiso en hechos".

Si bien en los últimos tiempos se han incorporado nuevos modelos y metodologías innovadoras a las aulas universitarias, podemos afirmar que suelen estar dirigidas a la enseñanza de los contenidos básicos y tradicionales, pero no a las competencias relacionadas con la ciudadanía global y la promoción de valores democráticos y de una cultura de los derechos humanos (López, 2011; Mihr, 2017). Así pues, como sentenciaba López (2011), "¿qué ha hecho la universidad española por incorporar específicamente la formación en derechos humanos a sus planes de estudio? Antes del proceso de Bolonia, bien poco." También Amnistía Internacional denunció en dos informes, el último de 2008, "el escaso nivel de cumplimiento del Estado español en materia de educación en derechos humanos, evidenciando la prácticamente nula presencia de contenidos de derechos humanos en las titulaciones de Magisterio y Pedagogía".

Puede afirmarse por tanto, que hace falta transformar la educación en derechos humanos en una estrategia transversal en el ámbito universitario. No basta con un enfoque que pase por el simple conocimiento de los mismos o por relegarlos a asignaturas, generalmente optativas, y siempre específicas. Se hace indispensable trabajar para incorporar

los derechos humanos y la educación en derechos humanos, como parte integral, transversal y global del trabajo que se realiza, y de cómo se realiza este trabajo en las universidades.

Para incorporar pues los derechos humanos y la educación en derechos humanos como parte integral, transversal y global de la educación en las aulas universitarias es necesario también trabajar por instaurar la cultura de los derechos humanos en la que, las personas interiorizan que: conocen y respetan los derechos humanos y las libertades fundamentales; adquieren un sentido de autorrespeto y respeto a los demás, valorando en primera instancia la dignidad humana; sus comportamientos y actitudes son respetuosas con los derechos de los demás así como comprensión y reconocimiento de la diversidad cultural, especialmente la de diferentes grupos étnicos, religiosos, lingüísticos o cualquier otra minoría y comunidad. Creando cultura de derechos humanos en las aulas se promueve la democracia, justicia social y solidaridad además de afianzar esa cultura de paz, tolerancia y no violencia que se transfiera a la sociedad.

Corresponde al profesorado, pero también al propio cuerpo estudiantil y resto de miembros de la comunidad educativa superior, apostar por los derechos humanos en las aulas. En este sentido, la aportación de profesoras y profesores es absolutamente crucial. Pasa por empaparse de los derechos humanos y sobre todo adquirir capacidades que permitan facilitar para enseñar (Mujica, 2002). Implementar actividades participativas y experienciales en las aulas universitarias supone que el profesorado ejerza un rol de "facilitador/a", como persona que dirige las actividades, orienta en el proceso de aprendizaje y que logra que algo cambie a través de ellas. Esto supone, en cierta medida, huir de las tradicionales clases magistrales en las que se sigue el esquema de emisor-mensaje-receptor, sin apenas reciprocidad. Para la educación en derechos humanos en las aulas universitarias, el profesorado se convierte en una figura de apoyo, que anima a aprender y fomenta que las personas participantes sean conscientes de su potencial y lo desarrollen. Por tanto, la clave de la educación en derechos humanos pasa por generar procesos de facilitación efectivos, eficaces y empoderadores. Más que ciertos conocimientos o experiencias, para ser facilitador/a de la educación en derechos humanos, hace falta una actitud. Una facilitación fructífera pasa por acercar los derechos humanos a las aulas, y también por comprender y llegar a la población con la que se trabaja, en este caso concreto la juventud que puebla las aulas universitarias. En este sentido, puede afirmarse que el propio estudiantado puede adquirir este rol. De hecho, hay que animarle a hacerlo. Cada estudiante de la universidad puede traer los derechos humanos a sus compañeros/as. Puede hacerlo a través de los temas que escoge exponer, los diálogos que pone sobre la mesa, la forma en la que propone realizar actividades, las ideas que pretende sacar adelante, su compromiso con su proceso formativo, con su profesión y con el aprendizaje en general, la forma de participar e invitar a participar, etc. Quien sea capaz de ayudar a los demás a informarse y sobre todo construir sus propias respuestas y opiniones, con base en los derechos humanos, estará haciendo educación en derechos humanos y apostando por una cultura de derechos humanos.

En última instancia, pero no menos importante, las instituciones de educación superior deberían trabajar de manera coordinada y en cooperación con agentes gubernamentales y no gubernamentales que trabajan en la materia. La implicación en un trabajo interdisciplinar resulta, tal y como se ha mencionado anteriormente, crucial para un desarrollo y puesta en práctica efectivos de la educación en derechos humanos. Ahondar en las políticas diseñadas, en su implementación, en los procesos e instrumentos de aprendizaje, en los entornos en los que se producen los intercambios educativos, la educación y desarrollo del personal, es fundamental para avanzar en la dirección de la educación en derechos humanos en las instituciones de educación superior (UNESCO, 2012).

3.1. Algunas propuestas de la educación en derechos humanos para llevarlas a las aulas

La educación en derechos humanos debe desarrollar objetivos, metodologías, enfoques sectoriales y trabajar con ejes transversales apropiados para cada nivel, grado, disciplina y carrera. Teniendo en cuenta esto, podemos ofrecer una serie de recomendaciones generales para llevar esta educación a las aulas:

- Es labor del profesorado hacer que, dentro de su programa formativo, los derechos humanos sean reflejados en todas las asignaturas, independientemente de los objetivos de aprendizaje marcados inicialmente. Se recomienda promover la construcción de situaciones significativas a partir de ejemplos relacionados con los derechos humanos. Esto permitirá visualizar los hechos, transmitir su importancia y reflexionar sobre los problemas generados para desarrollar habilidades de resolución enmarcadas dentro de los contenidos de cada asignatura. Convertir los derechos humanos en un tema cotidiano dentro de las asignaturas es algo que fácilmente tiene relación con muchos ámbitos, como son la infancia, ciudadanía y participación, cultura y deporte, democracia, discapacidad, discriminación, educación, medio ambiente, género, la globalización, la salud, los medios de comunicación, la emigración, la paz y violencia, pobreza, religión y creencias, la memoria, guerra y terrorismos y el trabajo. Además, el profesorado puede acercarse a asociaciones y entidades que trabajen de manera especializada en las temáticas mencionadas, para ver proyectos en desarrollo que ejemplifican los temas abordados. Es labor del profesorado implicarse en este desafío pedagógico de llevar los objetivos de la educación en derechos humanos a la realidad del aula.
- El ya mencionado *Compass* (Consejo de Europa, 2012) también se utiliza en contextos formales, como escuelas, colegios y universidades donde el objetivo es a menudo más la adquisición de conocimientos que el desarrollo de las aptitudes y las actitudes. *Compass* se ha acreditado como un recurso de aprendizaje formal en

el sistema escolar de algunos países. Conscientes de la importancia de introducir la educación en los derechos humanos para los niños más pequeños, el sector de la juventud del Consejo de Europa ha desarrollado también *Compasito* (Consejo de Europa, 2007), un manual para la enseñanza de los derechos humanos de los niños, es especialmente adecuado para niños entre 7 y 13 años de edad. Se basa en los enfoques y metodologías de *Compass.* Puede resultar sorprendente, pero tanto los contenidos como las actividades de *Compasito* pueden adaptarse a la formación con personas adultas, resultando un ejercicio estupendo de primera aproximación a los derechos humanos.

- La facilitación es un modo de desarrollo de las dinámicas experienciales y participativas, propio de la educación no formal, y planteada desde el Consejo de Europa *Educación y Juventud de la Dirección General de Ciudadanía Democrática y Participación del Consejo de Europa* en sus actividades educativas. Esto queda reflejado en sus manuales, guías y diversidad de publicaciones que resultan de enorme utilidad para implementar la educación en derechos humanos en diferentes ámbitos, desde la educación infantil a la universitaria o de adultos. Se trata de una manera de conducir las actividades de aprendizaje en la que el formador/a actúa como un agente que acompaña en la reflexión, da herramientas para pensar, anima a debatir y así realizar un aprendizaje multidireccional, en el que todas las personas aprenden, huyendo de las frecuentemente implementadas clases magistrales propias de la educación formal.

  Para facilitar a cualquier grupo en este ámbito es necesario crear un entorno seguro, pues solo encontrándose en un ambiente adecuado para explorar y abordar las cuestiones y dilemas, se conseguirá un resultado efectivo. Se pueden establecer una serie de reglas básicas para el grupo, como por ejemplo, respetar la opinión del prójimo y evitar todo tipo de burlas o críticas personales. A continuación, se exponen una serie de recomendaciones en este sentido:

	QUÉ HACER	QUÉ EVITAR
1	Anima a los y las participantes a que expresen su opinión y sus ideas, además de que cuenten sus experiencias.	¡Evita calificar una sugerencia de "inútil", "irrelevante" o "estúpida"!
2	Haz esfuerzos para tejer una cultura de mutuo respeto, un entorno seguro en que todos se sientan cómodos para dar su opinión.	No dejes que el grupo excluya, prejuzgue, insulte ni margine a ningún participante: trata de establecer unos principios básicos que el grupo deberá respetar.
3	Propón debates y cuestiones que hagan al grupo aprender gracias al planteamiento de dudas.	¡Evita las presentaciones eternas!
4	Plantea situaciones que se ajusten al entorno y a los problemas reales de los participantes.	Evita generalizar pues dificultará que identifiquen una situación.
5	Haz que cuestionen las "verdades absolutas establecidas" y tú también cuestiónatelas. ¡No hay dogma que valga!	Evita "sermonear" y no abuses de tu posición cuando quieras cerrar un debate.
6	La sinceridad ante todo. El grupo te respetará más y confiará más en ti cuando se expresen.	Evita la soberbia: si no sabes algo, di al grupo que investigaras sobre ello o ánima a los participantes a investigarlo.
7	Haz un ejercicio de confianza con ellos pues son quienes deben dar con la solución.	Evita menospreciarles y no les conduzcas por la fuerza hasta un punto al que no quieren que les lleves.
8	Ten en consideración sus sugerencias y se sentirán parte del proyecto y se involucrarán más.	No hace falta que sigas lo planeado a rajatabla; si les interesa más un tema o ejercicio, sé flexible y abarca sus intereses.
9	Haz un llamamiento de su empatía como seres humanos: pregúntales como se sienten o como se sentirían en una situación.	No seas derrotista si sus opiniones carecen de empatía, ensénales a ver una situación desde otro prisma.
10	Trata a los y las participantes como iguales unos a otros e iguales a ti. ¡Todos sois seres humanos!	¡Evita la exclusión de los participantes o las presunciones respecto a sus capacidades, pues el ser humano es impredecible!

Fuente: Compass (Consejo de Europa, 2015).

- Dentro de las metodologías y dinámicas de la educación formal, es habitual que el tiempo en el aula se quede corto, sobre todo cuando se abre a temas transversales, tendientes al debate y la reflexión que muy difícilmente habrán terminado cuando llegue la hora de finalizar la sesión. Por ello, es clave no renunciar a un cierre adecuado para que todos los contenidos trabajados tengan sentido, logren asentar aprendizajes y cumplir su sentido formativo. No se trata de hacer largas y profundas reflexiones sino al contrario, es suficiente con frases breves, concisas, pero que sean apelativas y afirmativas de los contenidos tratados, reafirmando así el sentido del trabajo realizado y los valores tratados. Es casi como cerrar el aprendizaje de la formación con un sentimiento a modo de eslogan publicitario, que pueda incluir componentes afectivos, cognitivos y valorativos.
- Si hubiera tiempo para la reflexión, o así se contemple desde la formación, esta dinámica puede interpelar al estudiantado para que hagan el cierre reflexivo respondiendo a una pregunta que apunte al reconocimiento del sentido o valor de los contenidos relacionados con derechos humanos tratados en cuestión, para que así, de lo aprendido puedan surgir propuestas propias para actuar en favor de los mismos. El salto de la educación a la incidencia y acción por los derechos humanos puede partir de la propia reflexión.
- Trabajar con el estudiantado, en general, dinámicas participativas que impliquen el análisis, debate y aprendizaje de los derechos humanos, hará que a su vez se planteen cuestiones de acción social. Desde el profesorado, tratar de incorporar estas dinámicas participativas y experienciales basadas en los derechos humanos de manera transversal en las asignaturas cumplirá no solo con el aprendizaje de los mismos sino que el propio estudiantado pueda convertirse en vehículo para llevar a cabo la educación en derechos humanos en sus entornos, haciendo suyo este proceso.
- En el caso de la formación sobre discurso de odio en la UYD abordado anteriormente, los y las participantes estaban ya vinculados con la acción social, concretamente con el ámbito de la juventud. Sin embargo, se procuró brindar y/o incrementar sus conocimientos y herramientas para que se convirtieran en promotoras de la lucha contra el discurso de odio. El proceso de empoderamiento y protagonismo de sus acciones, proyectos e iniciativas futuras, resultó fundamental. Algo tan sencillo como organizar una exposición o un debate entre el estudiantado sobre un dilema relacionado con los derechos humanos, sus violaciones o las implicaciones en sus realidades cotidianas, puede conseguir que este se involucre en acciones sociales en su defensa. Así pues, una educación en

derechos humanos efectiva supone cerrar el ciclo para que después del aprendizaje, se pase a la acción.

4. REFERENCIAS

Agencia de los Derechos Fundamentales de la Unión Europea (2010). Manual de legislación europea contra la discriminación. https://fra.europa.eu/sites/default/files/fra_uploads/1510-FRA_CASE_LAW_HANDBOOK_ES.pdf

Amnistía Internacional (2008). Las universidades españolas, a la cola de Europa en formación obligatoria en Derechos Humanos. https://www.es.amnesty.org/fileadmin/noticias/Informe_universidades_01.pdf

Amnistía Internacional (2022). Human Rights Education 2021 Progress report. https://bit.ly/3srN3md

Berbel-Gómez, N. y Díaz-Gómez, M. (2014). Educación formal y no formal. Un punto de encuentro en educación musical. *Aula Abierta, 42*, 47-52.

Branson, R. K., Rayner, G. T., Cox, J. L., Furman, J. P., King, F. J. y Hannum, W. H. (1975). Interservice procedures for instructional systems development. Ft. Monroe, VA: U.S. Army Training and Doctrine Command, August 1975.

Cabalé-Miranda, E. y Rodríguez-Pérez de Agreda, G. M. (2017). Educación no formal: potencialidades y valor social. *Revista Cubana de Educación Superior, 36*(1). http://www.rces.uh.cu/index.php/RCES/article/view/156/200

Comisión Europea contra el Racismo y la Intolerancia, ECRI (2015). Recomendación General nº15 relativa a la lucha contra el discurso de odio y memorándum explicativo, adoptada el 8 de diciembre de 2015. Consejo de Europa. Estrasburgo, 21 de marzo de 2016. https://rm.coe.int/ecri-general-policy-recommendation-n-15-on-combating-hate-speech-adopt/16808b7904

Conferencia Mundial de Derechos Humanos (1993). Declaración y Programa de Acción de Viena. https://documents-dds-ny.un.org/doc/UNDOC/GEN/G93/142/36/PDF/G9314236.pdf?OpenElement

Consejo de Europa (2007). Compasito. Manual on Human Rights Education for Children. http://www.eycb.coe.int/compasito/

Consejo de Europa (2010). Carta del Consejo de Europa sobre la educación para la ciudadanía democrática y la Educación en Derechos Humanos. Recomendación CM/Rec(2010)7 . https://rm.coe.int/16804969d9

Consejo de Europa (2012). COMPASS. Manual de Educación en los Derechos Humanos con jóvenes. Versión revisada en 2015. https://www.coe.int/es/web/compass

Consejo de Europa (2015). *Bookmarks.* Versiones revisadas en 2016 y 2020. http://www.injuve.es/sites/default/files/NoHate_Manual_.pdf

Consejo de Europa (2016). Guía Breve Orientaciones: Para combatir el discurso de odio en internet a través de la Educación en Derechos Humanos. http://www.injuve.es/sites/default/files/adjuntos/2019/10/orientacionesnohate-folleto-junio2019artefinal1.pdf

Consejo de Europa (2017). "*We can! Taking action against hate speech through counter and alternative narratives*". Versión revisada en 2020. https://www.coe.int/en/web/no-hate-campaign/we-can-alternatives1

Consejo de Europa (2022). Recommendation CM/Rec(2022)16[1]of the Committee of Ministers to member States on combating hate speech *(Adopted by the Committee of Ministers on 20 May 2022 at the 132nd Session of the Committee of Ministers).* https://search.coe.int/cm/Pages/result_details.aspx?ObjectId=0900001680a67955

De Benedictis-Serrano, G. A., Camel-Calderón, O. G., Sequera-Torres, N. J. y Alvarez-Romero, E. D. (2018). La educación no formal: una herramienta importante para la formación del estudiante de medicina. *ARS Médica. Revista de Ciencias Médicas.* http://dx.doi.org/10.11565/arsmed

Forest, E. (1980). The ADDIE Model: Instructional Design, Educational Technology.

Gleason-Rodríguez, M. y Rubio, J. E. (2020). Implementación del aprendizaje experiencial en la universidad, sus beneficios en el alumnado y el rol docente. *Educación*, *44*(2), 279-298. https://doi.org/10.15517/revedu.v44i2.40197

Kourgiantakis, T., Sewell, K. M., McNeil, S., Lee, E., Logan, J., Kuehl, D., McCormick, M., Adamson, K. y Kirvan, A. (2020). Social Work Education and Training in Mental Health, Addictions, and Suicide: A Scoping Review. *Journal of Social WorkEducation,*1-26. https://doi.org/10.1080/10437797.2020.1773363

Langford, M. (2018). Critiques of Human Rights. *Annual Review of Law and Social Science, 14,* 69-89. https://doi.org/10.1146/annurev-lawsocsci-110316-113807

López, P. (2011). La enseñanza de los Derechos Humanos en la Universidad. *REIFOP, 14*(4). https://eprints.ucm.es/id/eprint/27141/1/LA%20ENSE%C3%91ANZA%20DE%20LOS%20DDHH%20EN%20LA%20UNIVERSIDAD.pdf

Marúm-Espinosa, E., y Reynoso-Cantú, E. L. (2014). La importancia de la educación no formal para el desarrollo humano sustentable en México. *Revista iberoamericana de educación superior, 5*(12), 137-155. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2007-28722014000100008&lng=es&tlng=es.

Mihr, A. (2017). Educación en Derechos Humanos en el ámbito universitario. *Tarbiya, Revista De Investigación e Innovación Educativa, 35.* https://revistas.uam.es/tarbiya/article/download/7244/7600/15101

Mok, O. N. A. (2011). Non-formal learning: clarification of the concept and its application in music learning. *Australian Journal of Music Education, 1,* 11-15.

Mujica, R. M. (2002). La metodología de la Educación en Derechos Humanos. *Revista IIDH (36),* 341-364. https://www.corteidh.or.cr/tablas/R06835-13.pdf

Naval, C. (2003). Democracia y participación en la escuela. *Anuario Filosófico, XXXVI*(1), 183 -204.

Observatorio Español del Racismo y la Xenofobia (2021). Boletín de monitorización del discurso de odio en redes sociales. 1 de septiembre al 31 de octubre de 2021. https://www.inclusion.gob.es/oberaxe/ficheros/ejes/discursoodio/Boletin_sept_octubre.pdf

Organización de las Naciones Unidas (2011). Declaración de las Naciones Unidas sobre educación y formación en materia de Derechos Humanos. Sexagésimo sexto período de sesiones. Tercera Comisión. http://www.derechoshumanos.unlp.edu.ar/assets/files/documentos/declaracion-de-naciones-unidas-sobre-educacion-y-formacion-en-materia-de-derechos-humanos.pdf

Organización de las Naciones Unidas (2012). Educación en Derechos Humanos en la escuela primaria y secundaria: guía de autoevaluación para gobiernos. Naciones Unidas.

Quzack, L E., Picard, G., Metz, S. y Chiarelli-Helminiak, C. (2021). A Social Work Education Grounded in Human Rights. *Journal of Human Rights and Social Work, 6,* 32-40. https://doi.org/10.1007/s41134-020-00159-5

Ramírez, G. (2000). La Educación en Derechos Humanos en México, experiencias de Educación en Derechos Humanos en América Latina. Ed. Instituto Interamericano de Derechos Humanos (IIDH) y Fundación Ford, San José, Costa Rica, p. 164.

UNESCO (2012). Educación en Derechos Humanos en la escuela primaria y secundaria: guía de autoevaluación para gobiernos. Naciones Unidas. https://www.ohchr.org/sites/default/files/Documents/Publications/SelfAssessmentGuideforGovernments_sp.pdf

PROYECTO LOGOS: EXPERIENCIA EN EL USO DE MOOC PARA LA EDUCACIÓN Y PROMOCIÓN DE LA SALUD EN TUBERCULOSIS

Liandro Lindner[1], Raimunda Hermelinda Maia Macena[2], Maria do Carmo Duarte Freitas[3], Aline Fornari[4], María del Carmen Rodríguez-Martínez[5] y Manoela Moura de Sousa[6]

[1]Profesor Universitario y Doctor por la Universidad de São Paulo (Brasil), [2]Profesora asociado III de la Universidad Federal do Ceará (Brasil), [3]Profesora Titular de la Universidad Federal do Paraná (Brasil), [4]Doctoranda en Gestión de la Información - Universidad Federal do Paraná (Brasil), [5]Profesora de la Facultad de Ciencias de la Salud, Universidad de Málaga (España), [6]Fisioterapeuta, Residente en Salud de la Familia ESP-CE (Brasil)

1. INTRODUCCIÓN

En agosto de 2017 se estableció el Comité Comunitario de Seguimiento de la Investigación sobre Tuberculosis en Brasil (CCAP TB Brasil) con la misión de ampliar los conocimientos de la sociedad civil sobre la investigación en tuberculosis (TB), movilizar a las autoridades públicas para desarrollar políticas de salud en el Sistema Sanitario (SUS) e incorporar tecnologías relevantes en la atención de las personas afectadas por la TB. Cabe destacar que a través del CCAP es posible garantizar espacios de debate sobre los avances en investigación, así como una mirada colectiva y colaborativa sobre el fenómeno estudiado. También puede asumir diferentes funciones, dependiendo de la organización, la participación de las personas involucradas y el propósito acordado con el grupo (Vaz, et al., 2019).

En el año 2021 se desarrolló el Proyecto Logos, que tuvo como objetivo contribuir al fortalecimiento del compromiso comunitario y la construcción de espacios de Educación, promoción de la Salud, Comunicación e incidencia en el contexto de la investigación sobre tuberculosis en Brasil (Macena et al., 2021)). Actualmente, las tecnologías digitales se han convertido en aliadas del proceso educativo, convirtiéndose en un facilitador en las diferentes etapas de enseñanza. La tecnología ha ampliado el conocimiento y lo ha acercado a las personas como nunca antes, haciendo del espacio virtual un nuevo aula itinerante que produce, difunde y comparte conocimiento (Pereira & Araújo, 2020). Así, el Proyecto Logos buscó acciones en el sentido de ampliar los espacios de enseñanza-aprendizaje en investigación en salud sobre tuberculosis, fomentando el intercambio de experiencias y

reflexiones con activistas y organizaciones sociales en Brasil, proponiendo desarrollar dos líneas principales de comportamiento:

a. Fomento del desarrollo de competencias para el activismo y la investigación en tuberculosis, contactando con personas que trabajan o están interesadas en la movilización social de salud para la TB, con foco en los Consejos de Salud , Comités de TB, Foros Sociales/Salud, voluntarios/participantes en la investigación de TB, entre otros.
b. Ampliación y mantenimiento de las acciones de comunicación en los distintos medios del CCAP, contribuyendo a una mayor visibilidad en la sociedad civil al intercambiar experiencias en el campo de la construcción colectiva del conocimiento.

Para el desarrollo de la Línea Maestra 1, se diseñó un curso en línea abierto y masivo en formato de curso de educación continua. El término Massive Open Online Courses (MOOC), es producto de la evolución tecnológica, incorporada al auge de internet (Khalid, Chaveesuk & Chaiyasoonthorn, 2021). Ha ido cobrando protagonismo cuando se habla de Educación Abierta, por lo que se está utilizando para promover una mayor equidad en el acceso al conocimiento, ya que supera barreras geográficas y temporales, promoviendo tanto la enseñanza como el aprendizaje en red, basados principalmente en procesos colaborativos (Amado & Pedro, 2020; Rajas, Puebla-Martínez & Baños, 2018).

Teniendo en cuenta lo citado anteriormente, el éxito de los MOOC se debe a su flexibilidad para realizarlos a través de diferentes dispositivos con acceso a internet, como ordenadores de mesa, notebooks, tablets, smartphones (Khalid, Chaveesuk & Chaiyasoonthorn, 2021; Rajas, Puebla-Martínez & Baños, 2018). De este modo, mediante la creación de propuestas de microaprendizaje a través de Tecnologías Digitales de Información y Comunicación la sociedad civil puede participar en el seguimiento de investigaciones, con actividades síncronas y asíncronas.

2. MATERIALES Y MÉTODO

Se trata de un estudio cualitativo descriptivo que relata el desarrollo de una formación a distancia en formato de microaprendizaje con la temática de activismo e investigación en tuberculosis con el nombre clave de "Logos".

Dentro de la educación a distancia hay diferentes tipos de denominaciones, como *E-learning (aprendizaje electrónico), B-learning (aprendizaje híbrido), M-learning (aprendizaje con movilidad), U-learning (aprendizaje con ubicuidad)* (Vieira & Leal, 2021). Las tres últimas son consideradas subconjunto del *E-learning*. Actualmente también hay que tener en cuenta las variaciones emergentes y derivaciones de la Enseñanza a Distancia: *microlearning, P-learning, I-leraning, T-learning* e MOOC (*Massive Open On-line Course)* (Rocha, Joye & Moreira, 2020; Vieira & Leal, 2021).

El período de ejecución del proyecto fue desde septiembre de 2021 hasta marzo de 2022, realizándose evaluación continua. Los temas del curso se definieron mediante uma consulta abierta a través de plataformas de medios digitales y un enlace de formulario de Google enviado a los comités de TB, foros sociales/de salud y voluntarios/participantes de la investigación de TB.

Posteriormente, se realizó una reunión con la coordinación del proyecto para discutir el *briefing* de los temas, es decir, el proyecto instruccional básico (PIB), con instrucciones precisas y claras e información sobre los detalles a abordar. En este encuentro, se discutieron cuestiones técnicas y operativas para la ejecución con la Universidade Federal do Paraná (UFPR), así como el diseño del proyecto de identidad visual (PIV).

Una vez identificado el contenido a desarrollar mediante la técnica de juicio de expertos, se distribuyó entre los diferentes miembros del equipo. Para el diseño de materiales se elaboró un libro de estilo para la formación virtual que contenía la estructura general, los criterios de calidad a seguir, las actividades electrónicas a realizar, etc., con el fin de asegurar que todos los bloques de contenidos tuvieran la misma estructura (Rajas, Puebla-Martínez & Baños, 2018).

Para la producción de materiales se siguieron cuatro pasos tradicionalmente ejecutados en el desarrollo de cualquier tecnología: diseño, producción, postproducción y evaluación. Cabe destacar que una vez construidos los contenidos, se colocaron en un servidor y se realizó una primera evaluación de los mismos por parte de los diferentes miembros de los equipos coordinados, lo que se denomina "autoevaluación de productores" (Khalid, Chaveesuk & Chaiyasoonthorn, 2021; Rajas, Puebla-Martínez & Baños, 2018). Para la evaluación del contenido se llevaron a cabo diferentes procedimientos secuenciales: a) Evaluación por parte de los diseñadores; b) Evaluación de expertos; y c) Estudio piloto.

3. RESULTADOS

La matriz curricular inicial se desarrolló en base a los hallazgos de la encuesta de la población objetivo del MOOC. La consulta abierta obtuvo 76 encuestados distribuidos en todo el país. Entre las regiones, las más prevalentes fueron la región Nordeste con 51,3% (n=39), y entre sus estados, Ceará estuvo representado por 39,5% (n=30) de los encuestados, seguido por Pernambuco con (7,9%, n=6), Piauí (2,6%, n= 2) y Paraíba (1,3%, n=1), región Sudeste con 27,6% (n=21). Los estados que más se destacaron fueron Río de Janeiro (17,1% n=13) y São Paulo (7,9%, n=6). En la Región Sur, 10,5% de los encuestados fueron obtenidos, de los que el 6,6% de Rio Grande do Sul. Se señala que las regiones del Medio Oeste (6,6%) y Norte (3,9%) tuvieron la menor participación.

Alrededor de 1/3 de la muestra (32,9%) trabajaba en comités de tuberculosis, seguidos por foros o movimientos de salud (28,9%). La población más prevalente fue la población coinfectada con VIH y otras comorbilidades (38,2%), seguida de una población con

tuberculosis (36,8%), entre las más frecuentes. La gran mayoría nunca fue miembro del CCAP (72,4%) y tampoco miembro del Comité Ético de Investigación(77,6%).

Cuando se les preguntó sobre el interés en participar en cursos en línea sobre el tema, el 92,1% de la muestra respondió que tenía interés, y estos son los porcentajes alcanzados en cada tema: (a) Conocimiento científico y ciencia (84,2%); b) Etapas de la investigación (78,9%); c) Métodos y tipos de investigación (82,9%); d) Ética en la investigación (80,3%); e) Formulario de consentimiento libre e informado (82,9%); f) Estudios observacionales e intervencionistas (82,9%); g) Investigación clínica (77,6%); h) Estructuración del comité directivo y del comité de seguridad (78,9%); (i) Interpretación de los datos obtenidos de la investigación (82,9%); j) Seguimiento de los datos en la investigación (84,2%); l) Papel del movimiento sociosanitario en el seguimiento de la investigación (93,4%).

3.1. Desarrollo

Brasil, como país económicamente emergente, también encuentra en la salud una vía para innovar. Las universidades y centros de investigación brasileños, públicos y privados pretenden cada vez más estar a la vanguardia de la investigación clínica y el desarrollo de medicamentos y tecnologías en el área de la salud. Esto nos lleva a pensar en la evolución histórica del uso de personas para la prueba y desarrollo de estas tecnologías, en las que en el pasado estaban compuestas por individuos en vulnerabilidad física, social y económica (Dainesi & Goldbaum, 2012).

Los organismos reguladores y de control en la investigación se definieron con el objetivo de garantizar la seguridad, la eficacia y la baja incidencia de efectos secundarios en pacientes sometidos al uso de medicamentos, por ejemplo. La investigación clínica en Brasil requiere una serie de aprobaciones por parte de organismos como la Agencia Nacional de Vigilancia Sanitaria (ANVISA), el Consejo Nacional de Salud (CNS), además de la aprobación de los Consejos de Ética subdivididos en Comités de Ética en Investigación (CEP), que a su vez están subordinados a la Comisión Nacional de Ética en Investigación(CONEP) (Baptista Dias Da Silva & Pandolfi Cappello, 2016).

Las cuestiones sobre bioética se han incluido no solo en el ambiente académico sino también en la sociedad para las decisiones en las áreas de salud, siendo necesario comprender las etapas de la investigación, los derechos y deberes de los participantes y la resolución de la investigación, así como su retorno social (Fonseca, 2015).

Después de que se aprobaron las propuestas de contenido del MOOC, se definieron los autores e instructores, la definición de actividades de aprendizaje, la selección de medios y herramientas, así como la elaboración de un modelo de evaluación de contenido. También se suma la variedad de materiales de aprendizaje, así como su accesibilidad, pertinencia y actualización, ambos son principios inherentes a esta dimensión, ya que deben satisfacer las necesidades profesionales de los docentes, y estimular la participación y discusión de las prácticas. Además, esta dimensión agrega componentes vinculados al ritmo del curso, la

interfaz inherente y las herramientas sociales y colaborativas disponibles (Amado & Pedro, 2020).

Para la elaboración del material didáctico del MOOC y posterior implementación se consideraron las directrices de Accesibilidad para el Contenido Web (WCAG), cuya función es que el contenido web sea abarcable para una amplia gama de individuos, involucrando a personas con diversidad funcional y/o limitaciones (visuales, auditivas, físicas, cognitivas, de lenguaje, de aprendizaje, neurológicas, etc.). Estas directrices cubren cuatro principios básicos con respecto a la accesibilidad del contenido web: Perceptible, Operable, Comprensible y Robusto (Rajas, Puebla-Martínez & Baños, 2018). Véase Figura 1.

Figura 1

Herramientas de Acessibilidad

Fuente: UFPR Aberta

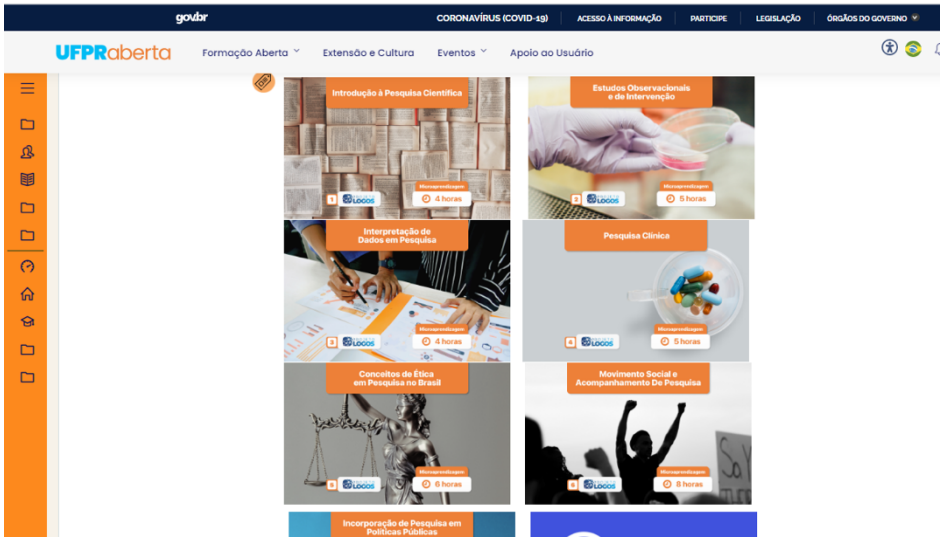
Cabe señalar que el dominio de las técnicas aplicadas en el proceso de monitoreo de la investigación sopesaron las intenciones del proyecto, la variación y también el uso de los datos generados del proyecto. Este proceso es complejo e implica la responsabilidad de todos los involucrados: investigadores, gerentes y usuarios del servicio (Almeida, 2005). Sin embargo, la información de las investigaciones científicas apoya el proceso de formulación de políticas de salud (World health, 1996). También es importante reconocer la existencia de diversos lenguajes, significados e intereses para facilitar el uso de la investigación y crear mecanismos para socializar el conocimiento (Souza & Contandriopoulos, 2004). Es por ello que surge la propuesta de la Matriz Curricular presentada en el Anexo 1.

3.2. Implementación del MOOC en itinerarios

El proyecto Logos se llevó a cabo entre la UFPR y CCAP TB Brasil. El proyecto está estructurado en una ruta de aprendizaje compuesto de siete microaprendizajes (microlearning), disponibles a través del sitio web UFPR Aberta. El itinerario de aprendizaje de estos MOOC permite el conocimiento de conceptos elementales de investigación hasta la incorporación de los resultados de la investigación en las políticas públicas (Figura 2).

Figura 2

MOOC de Itinerarios de Aprendizaje



Fuente: UFPR Aberta

Las primeras negociaciones sobre el inicio del proyecto tuvieron lugar a mediados del año 2021. En estas reuniones se explicó el proyecto, contextualizándose los temas que se enseñarían en los cursos y cómo actuaría el equipo en el proyecto. Todos los profesores desarrollaron investigaciones relacionadas con el tema central del proyecto, haciendo de cada curso MOOC una parte integral del proyecto.

En la primera reunión entre UFPR (Programa de Gestión de la Información) y CCAP TB Brasil, se definió el modelo de enseñanza/aprendizaje en Educación Abierta (AE), que se asemeja a la Enseñanza a Distancia (EaD), con la diferencia de que la mediación guiada por profesores o tutoría es menor o inexistente. Por lo tanto, la organización del contenido y la ruta de aprendizaje de los estudiantes se elaboró de tal manera que permitiese al alumnado tener un aprendizaje autónomo. Para ello, se proporcionaron actividades que permitieron su

propio nivel de dominio de lo que se estudiaría, además del contenido de presentación y orientación de las lecturas.

Los pasos seguidos para la construcción de cursos MOOC en este proyecto fueron:

i. Definición de los cursos;
ii. Mapeo de conceptos de los temas de los cursos;
iii. Lista de contenidos necesarios para lograr las competencias deseadas;
iv. Elección de los tipos de recursos que se utilizarían;
v. Selección de las herramientas para cada recurso (H5P - material interactivo, cuestionarios - cuestionarios y evaluaciones, foros, pdfs - materiales de lectura, Sway - libro interactivo, entre otros);
vi. Investigación de materiales que cubrieran las necesidades de formación en el campo del conocimiento. Como los MOOC están abiertos a toda la población, se tuvo en cuenta este criterio para la selección del material, de forma que no hubiera dificultad para comprender el contenido;
vii. Determinación del orden de los MOOCS que se presentarían en la plataforma, así como el límite de tiempo para la producción del contenido de cada MOOC;
viii. Orientación sobre la plataforma Moodle de la UFPR para la creación de cursos MOOC.

A partir de estas etapas, se definió un cronograma de producción para cada MOOC, los responsables (roles) de las actividades / función en el proyecto de ruta de aprendizaje; producción de contenidos, producción gráfica; selección de materiales para la lectura; definición de la metodología para aplicar el contenido; Creación de actividades y evaluaciones; Organización de las fechas de entrega de los resultados y presentación al grupo de los resultados obtenidos.

Los MOOC se estructuraron siguiendo los preceptos de las áreas de Ciencias de la Salud y Ciencias Sociales, siendo modelados a partir de investigaciones de profesores especialistas. Cada MOOC fue cuidadosamente estructurado y evaluado, tanto por profesorado experto como por los demás miembros del proyecto, con el fin de verificar que el contenido estaba acorde a lo propuesto. Para ello, se realizó el mapeo de los conceptos abordados en los MOOC, la lista de los contenidos necesarios para alcanzar las competencias propuestas, y la definición de los tipos de recursos utilizados en la plataforma para la oferta del curso.

Se definió que la plataforma sería *Moodle* de la UFPR Aberta, administrado por el Laboratorio de Producción del Cipead (LabCipead), una unidad constituida como un espacio de investigación, innovación y desarrollo de soluciones educativas para el diseño y producción de materiales y objetos de aprendizaje mediados por tecnologías digitales. El propósito de Cipead es equipar a los profesionales de la UFPR y sus socios para la

planificación, desarrollo e implementación de los más variados proyectos en EaD y MOOC. Además, la mayoría del profesorado y de los estudiantes están familiarizados con la plataforma Moodle, ya que es intuitiva y gratuita. Con las "salas" creadas por Cipead dentro de la plataforma Moodle de la UFPR Aberta, se inició la configuración y construcción de los cursos MOOC (Figura 3).

Figura 3

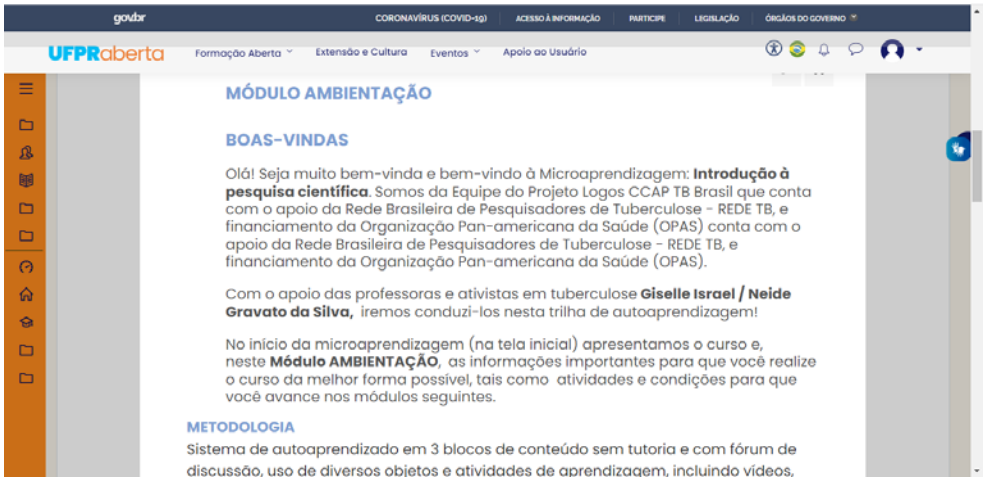
Estructura de los cursos MOOC

Fuente: UFPR Aberta

La información y otras orientaciones sobre cada microaprendizaje se incluyeron en el módulo de configuración de todos los cursos de la ruta de aprendizaje del proyecto (Figura 4). Asimismo, los estudiantes tienen la seguridad de que todas las respuestas son confidenciales y no tienen ningún impacto en la evaluación del participante.

Figura 4

Módulo de Ambiente



Fuente: UFPR Aberta

Durante la realización del proyecto, hubo algunos retrasos en la producción de materiales de cursos MOOC, por lo que se tuvo que reestructurar el cronograma para la entrega del contenido, así como las responsabilidades de cada miembro del proyecto para avanzar.

Con los primeros cursos MOOC listos, los miembros del proyecto se insertaron como estudiantes para realizar pruebas, verificar posibles problemas con las actividades y herramientas. Además de esto, se incluyeron en los cursos tres instrumentos de investigación (Motivación para participar en el curso; Motivación efectiva; Comentarios, críticas y sugerencias). Estos instrumentos contribuyeron a recopilar información sobre las expectativas iniciales de los estudiantes y verificar si dichas expectativas se cumplieron a la finalización del microaprendizaje. Todo ello orientado a la mejora continua de los cursos y a la obtención de um feedback a los creadores.

3.3. Reflexiones finales

Como se comentó anteriormente durante la realización de este proyecto se aplicaron diferentes metodologías. En el inicio se realizó el uso de un cuestionario estructurado, que permitió determinar los conocimientos que debían exponerse, los mejores métodos de difusión, formato de aprendizaje y otras cuestiones que ayudaran a dar vida al proyecto.

Después del análisis de los datos recogidos, se siguió el desarrollo de las propuestas de matrices curriculares. Esta dinámica y el intercambio de ideas, posibilitaron un marco final que cubrió todas las competencias. A continuación, se realizaron reuniones entre los profesionales de apoyo pedagógico y los creadores de contenidos, donde se enumeraron las

posibilidades de mejora de los materiales didácticos y tecnológicos de la plataforma. También fueron necesarios cambios en la forma de certificación, que después de reuniones y diálogos, resultó necesario para el mantenimiento del aprendizaje de los participantes.

En el tramo final, además de las modificaciones internas, el grupo consideró un nuevo enfoque en la difusión por las redes sociales, haciéndose énfasis en la comunicación entre todas partes, la gestión tecnológica, pedagógica, las instituciones de formación y los coordinadores.

4. CONCLUSIÓN

El Proyecto Logos con intinerarios de Microlearning en formato MOOC tiene un carácter social e institucional, promueve espacios de educación comunitaria e involucra a personas afectadas por TB, sociedad civil, investigadores y gestores. Tiene el objetivo de intercambiar experiencias, reflexiones y en el proyecto participan activistas y organizaciones sociales en Brasil, contribuyendo al fortalecimiento de la participación comunitaria y la construcción de espacios de educación, comunicación y promoción de la salud en el campo de la investigación de la tuberculosis en Brasil como se comentó anteriormente.

Este proyecto también contribuye a la formación de las competencias de los estudiantes (profesionales y futuros profesionales de Ciencias de la Salud). El contenido abordado en el proyecto está objetivamente estructurado y sintetizado para permitir una rápida comprensión del tema. La información está organizada en cada uno de los siete itinerarios de microaprendizajes, incluyendo referencias bibliográficas, lecturas complementarias, foros y evaluaciones. Cada curso presenta recursos gráficos y materiales interactivos.

A través del proyecto Logos se diseñaron herramientas tecnológicas educativas, metodologías, evaluaciones, estrategias didácticas/pedagógicas en uso en diferentes contextos educativos, tanto para la universidad como para la sociedad. Presenta, por tanto, un modelo de gestión que es un referente en el tema y en las estrategias de difusión y puesta en común entre investigadores de diversas disciplinas de Ciencias de la Salud que quieran desarrollar, difundir y validar el prototipo de curso abierto. Así, el Proyecto Logos reúne en la plataforma el conocimiento sobre la tuberculosis, poniendo a prueba el proceso de transferencia de información, en el que profesores e investigadores especializados desarrollan y comparten su trabajo e investigación en el formato de MOOC.

Como aprendizaje final, destacamos la importancia de una buena dinámica organizacional y de comunicación, que fueron de gran influencia y relevancia en un proyecto tan amplio y con tantas partes implicadas.

Por último, dentro de las líneas futuras está la traducción de estos cursos a otros idiomas con el fin de aumentar la accesibilidad del contenido a otros grupos de interés en el tema.

5. REFERENCIAS

Almeida, C. (2005) Red de Investigación en Sistemas y Servicios de Salud en el Cono Sur: Seminario" 10 años de realizaciones: mirando hacia el futuro", 7-8 dic. 2004, Hotel Novo Mundo, Rio de Janeiro, Brasil (informe final).

Amado, C.; Pedro, A. (2020) Elaboração de um framework para MOOC na Formação Contínua de Professores. *Revista Educação Em Questão*, 58, n. 58.

Baptista Dias Da Silva, R.; Pandolfi Cappello, T. (2016) Renúncia a direitos fundamentais na submissão de seres humanos a estudos clínicos. *Rev. Bioética y Derecho*, n. 37, p. 85-101, 06/2016.

Dainesi, S. M.; Goldbaum, M. (2012).Pesquisa clínica como estratégia de desenvolvimento em saúde. *Revista da Associação Médica Brasileira*, 58, p. 2-6.

Fonseca, C. (2015). Situando os comitês de ética em pesquisa: o sistema CEP (Brasil) em perspectiva. *Horizontes Antropológico*s, 21, p. 333-369.

Khalid, B.; Chaveesuk, S.; Chaiyasoonthorn, W. (2021). MOOCs Adoption in Higher education: A management perspective.*Polish Journal of Management Studies*, 23.

Macena, R. H. M.; Da Cruz Lindner, L.; Almeida, C. P.; Da Silva, J. C. V. P. *et al.*(2021). *Advocacy, Comunicação E Mobilização Social: Uma Análise Bibliométrica Sobre A Tuberculose.*2021 by Atena Editora Copyright© Atena Editora Copyright do Texto© 2021 Os autores Copyright da Edição© 2021 Atena Editora Direitos para esta edição cedidos à Atena, p. 143.

Pereira, N. V.; Araújo, M. S. T. D. (2020). Use of technological resources in Education: paths and perspectives. *Research, Society and Development*, 9, 2020-07-15. Exact and Earth Sciences.

Rajas, M.; Puebla-Martínez, B.; Baños, M. (2018) Formatos audiovisuales emergentes para MOOCs: diseño informativo, educativo y publicitario. E*l profesional de la información* (EPI), 27, n. 2, p. 312-321.

Rocha, S. S. D.; Joye, C. R.; Moreira, M. M. 2020.Distance Education in the digital age: typologies, variations, uses and possibilities of e-learning.*Research, Society and Development*, 9, 2020-05-22. Education Sciences.

Souza, L. E. P. F. D.; Contandriopoulos, A.-P. (2004) O uso de pesquisas na formulação de políticas de saúde: obstáculos e estratégias. *Cadernos de Saúde Pública*, 20, p. 546-554.

Vieira, E. S.; Leal, D. A. (2021) A Educação e o ensino Ead: reflexões sobre a prática pedagógica na Pós Modernidade / Education and Distance Education: reflections on pedagogical practice in Post Modernity. *Brazilian Journal of Development*, 7, p. 10321-10328, 2021-01-27. Original Papers.

Vaz, B.C., Lyra, J., Cardoso, A.J.C, Silva, A. A., & Moraes, M.d.M. (2019). Produçao compartilhada de conhecimentos em saúde mental: o Comitê de Acompanhamento de Pesquisa. *Saúde e Sociedade*, 28, 21-28.

World Health, O. (1996). Ad hoc committee on health research relating to future intervention options. *Investing in health research and development. Geneva: WHO.*

Apéndice 1 :	**Matriz Curricular**				
MATRIZ	**MOOC**	**PROPUESTA FINAL**			
	TEMA	**CH (MIN)**		**BLOQUE**	**CONTENIDO**
Conceptos generales en investigación científica	MÓDULO 1: INTRODUCCIÓN A LA INVESTIGACIÓN CIENTÍFICA	240		BL 1	
			60	Conocimiento científico e investigación	Definición de los tipos de conocimientos, contextualización sobre ciencia y definición de investigación científica
				BL 2	
			60	Clasificación de la investigación científica	Clasificación de la investigación científica, diseño de objetivos, procedimiento, método, nivel y objeto de análisis
				BL 3	
			60	Método científico	Etapas del método científico
			60	Etapas de la investigación	Etapas de la investigación científica
	MODULO 2: ESTUDIOS OBSERVACIONALES Y DE INTERVENCIÓN	300		BL 1	
			30	Tipos de estudios	Estudios cuantitativos
			30		Estudios cualitativos
				BL 2	
			60	Estudios epidemiológicos	Estudios observacionales
			60		Estudios experimentales
				BL 3	
			60	Estudios sociales	Estudios político-sociales
			60		Estudios en ciencias humanas

	MODULO 3: INTERPRETACIÓN DE DATOS EN INVESTIGACIÓN	180		BL 1	
			30	Datos en investigación	Qué buscar
			30		Dónde buscar
				BL 2	
			30	Datos resultantes de investigación cuantitativa	Aplicaciones de la Estadística, Análisis e interpretación de los resultados
			30		Tablas y Gráficos
				BL 3	
			60	Datos resultantes de la investigación cuantitativa	Análisis cualitativo
Ética, movimiento social y acompañamiento de investigación en TB	MODULO 4: INVESTIGACIÓN CLÍNICA	300		BL 1	
			60	Conceptos	Conceptos y definiciones de investigación Clínica y uso
			60	Documentos	Documentos necesarios
				BL 2	
			60	Fases de la investigación	Fases de la investigación clínica
			60	Participación	Elegibilidad de pacientes, elementos claves y desmitificación del término “cobaya”
				BL 3	
			60	Tendencias futuras	Tendencias futuras en investigación clínica
	MODULO 5: CONCEPTOS DE ÉTICA EN INVESTIGACIÓN EN BRASIL	360		BL 1	
			90	Ética en investigación	Definición de ética en investigación, contextualización en história de la ética en investigación

			90	TCLE	Construcción, tipos y uso en la recolección on-line
				BL 2	
			60	Instituciones reglamentarias de investigación en Brasil	Especificación de las instancias en los diversos niveles organizacionales de investigación
			60		Ejemplificación de las divisiones regionales de control en investigación
				BL 3	
			60	Instituciones reguladoras de investigación en seres humanos en Brasil	Funciones, divisiones, cargos y responsables en cada instancia.
	MODULO 6: MOVIMIENTO SOCIAL Y ACOMPAÑAMIENTO DE INVESTIGACIÓN	510		BL 1	
			30	Movimiento social	Movimientos sociales en Brasil y en el mundo
			60		Formación y acciones propuestas por los comités
			120	Movimiento social e investigación	Importância dos movimentos para a pesquisa e a sociedade
				BL 2	
			60	Comités directivos y de seguridad	Conceptos, funciones, estructura y métodos de abordage
				BL 3	
			90	Monitoreo de datos en investigación y stakeholder	Tipos de datos, coordinación y datos captados disponibles para acesso libre
			30		Stakeholder
			120	Comunicación, promoción de la	Comunicación, promoción de la

				Salud y movimiento social	Salud, Movimiento Social – CAMS
Acompañamiento comunitario de investigación en tuberculosis	MODULO 7: INCORPORACIÓN DE INVESTIGACIÓN EN POLÍTICAS PÚBLICAS	510		BL 1	
			90	Práctica en análisis de TCLE	Análisis de diferentes tipos de TCLE e TCLE en la colecta on-line
				BL 2	
			90	Práctica en análisis documentos en la investigación en Tuberculosis	Análisis de los documentos esenciales en ivestigación en Tuberculosis
			90	Práctica en análisis de datos	Análisis e interpretación de los resultados
				BL 3	
			60	Práctica en evidencia científica y políticas públicas	Uso de evidencias científicas en la toma de decisión
			60		Opción viable para resolver el problema
			120	Práctica en estrategias	Creación de estrategias basadas en el problema encontrado para la implementación de las acciones escogidas

ACTITUDES DE LOS ESTUDIANTES ANTE EL EDUTAINTMENT: EDUCAPLAY EN LA ASIGNATURA "DEONTOLOGÍA DE LA COMUNICACIÓN AUDIOVISUAL"

Ana María Belmonte Jiménez

Profesora Doctora en la Facultad Ciencias de la Comunicación de la Universidad de Málaga, España

1. EDUTAINTMENT COMO MÉTODO DE INNOVACIÓN EN LA EDUCACIÓN UNIVERSITARIA

En la actualidad, la ludificación se aplica a multitud de ámbitos de toda índole: publicidad, empresa o enseñanza suelen ser los más citados, tal y como es el tema que actualmente nos ocupa. En el aprendizaje basado en juegos (ABJ) la implicación y motivación del alumnado se incrementa, ya que a través de los mismos se les hace más partícipes en la asignatura. La introducción de nuevas metodologías docentes tales como "el método de la clase invertida" favorecen estas dinámicas.

La enseñanza tradicional en las aulas universitarias (con la clase magistral como exponente máximo), a pesar de su importancia, está dejando paso poco a poco a métodos de educación más innovativos (tales como las aplicaciones educativas, conocidas como "edutaintment".

A continuación, expondremos una definición del concepto edutainment (aplicaciones educativas):

> "En este ámbito, surge el concepto edutainment, el cual proviene de la contracción de las palabras education (educación) y entertainment (entretenimiento). Estos sistemas combinan específicamente los métodos de enseñanza y las características de los juegos de video para atraer a los estudiantes de una manera que al estudiante le sea familiar y sencilla para apoyar su aprendizaje (Qianping et al., 2007) y (Kowit et al., 2006) indica que en estos sistemas, el entretenimiento es el medio y la educación el contenido". (Huesca y Noguez, 2019, p. 2)

También se puede realizar una diferenciación conceptual entre las aplicaciones educativas o edutainment y los serious games (ambas relativas a la ludificación en el aula) y que, en ocasiones, crean grandes debates conceptuales en el ámbito académico y educativo:

> "En el ámbito educativo hay que distinguir dos tipos de aplicaciones informáticas habituales en la enseñanza de conocimientos: el primero son los edutainment, aplicaciones informáticas que utilizan animaciones, elementos multimedia e intentan mostrar la información de manera divertida. Incluso

pueden introducir pequeños juegos, como rompecabezas, juegos de memoria, entre otros. Desde algunas perspectivas teóricas, se ha considerado que este software no es propiamente un videojuego, sino una aplicación informática que aprovecha el recurso del juego para transmitir esos conocimientos. Por el contrario, en los juegos serios el contenido a enseñar es lo prioritario, además de que abarcan otras áreas como hemos mencionado". (López Raventós, 2016, p. 5)

2. EDUCAPLAY Y SUS DIFERENTES ACTIVIDADES MULTIMEDIA

Educaplay es una plataforma educativa global (con presencia destacada en más de 30 países) realizada por adr formación que permite crear y compartir actividades multimedia educativas en el entorno de la conocida "web 2.0". En los últimos años, investigaciones como la de Palacios (2020) están enfatizando el uso de Educaplay en las aulas para hacer el aprendizaje más atractivo al alumnado. La comunidad que hay detrás de Educaplay no para de crecer y sus cifras son espectaculares: más de un millón de usuarios y casi un millón de juegos disponibles. Se pueden crear y compartir 14 tipos de actividades en 11 idiomas disponibles. Es completamente gratuito y puedes jugar desde cualquier dispositivo gracias a su tecnología basada en html5. Las actividades se pueden integrar de forma sencilla dentro de blogs y plataformas LCMS, como Moodle compatible con Scorm, con la posibilidad de exportar las actividades para integrarlas en plataformas o aulas virtuales y poder hacer un seguimiento de las calificaciones de las actividades.

Para poder empezar a crear actividades en Educaplay sólo es necesario registrarse. Una vez dados de alta accedemos a nuestro perfil con los datos de usuario y contraseña (o en su defecto, mediante redes sociales) y ya podemos comenzar a crear nuestras propias actividades. Otra característica interesante es que estas actividades son auto corregibles, lo cual es estupendo para que los alumnos realicen tareas desde casa y, por supuesto, son muy prácticas para el trabajo con la PDI. Educaplay cuenta con diez tipos de actividades interactivas: Mapa, Adivinanza, Completar, Crucigrama, Diálogo, Dictado, Ordenar letras, Ordenar palabras, Relacionar, Sopa, Test y Colección.

Las actividades se pueden elaborar con enunciados de texto, imagen y audio, y son las siguientes:

- Mapa: esta actividad consiste en definir sobre una imagen una serie de puntos que tendremos que identificar con su nombre. La imagen puede ser un mapa, un esquema, una imagen, etc. que subimos al elaborar el ejercicio. Se puede configurar la actividad para resolverla clickando o escribiendo. Si necesitamos ayuda contamos con un tutorial sobre esta actividad concreta. En las páginas de las actividades hay numerosos ejemplos (aparecen en la barra lateral) que sirven como modelo para elaborar las nuestras.
- Las adivinanzas: son actividades en las que debes averiguar una palabra a partir de una serie de pistas que se van facilitando. Las pistas que se ofrecen pueden ser de texto o de audio y pueden ir acompañadas de una imagen incompleta

que según vamos pidiendo pistas va completándose y mostrándose con más claridad. En este tutorial se pueden seguir mejor las explicaciones. Aquí se puede ver uno de los ejemplos que ofrece educaplay: "Adivina la provincia". En todas las actividades hay un enlace a los recursos creados por los usuarios donde se pueden ver más ejemplos.

- Completar: la actividad de completar consiste en añadir las palabras que faltan a un párrafo o frase. Existen dos opciones a la hora de completar los huecos en este tipo de actividad: Una sería pulsando sobre las palabras que se muestran en la parte inferior de forma ordenada y la otra escribiendo en cada hueco la palabra mediante el teclado. Esta actividad puede resultar sencilla o muy compleja, todo depende de la dificultad que nosotros queramos poner al ejercicio. Como en la mayoría de las actividades también hay un tutorial con las instrucciones. También viene bien ver los ejemplos creados por otros usuarios.
- Los crucigramas: autodefinidos multimedia que debes completar, como todos los crucigramas, haciendo corresponder una letra en cada casilla. Para ello debes pulsar con el ratón sobre cualquiera de los números y entonces se muestra la definición de dicha palabra. Esta definición puede venir dada mediante un texto explicativo, que es lo más habitual, pero también puede ser mediante un sonido o una imagen, lo cual da increíbles posibilidades al crucigrama. Las palabras pueden ir colocadas de arriba abajo y de izquierda a derecha. Una de las ventajas de estos crucigramas es que puedes pedir ayuda mediante una pista de letra si no sabes la solución y si con las pistas de letra no terminas el ejercicio siempre se puede pedir una pista de palabra, aunque cada vez que solicites ayuda se te restará puntuación del resultado de manera proporcional. Cuando hayas completado el crucigrama puedes ver la corrección y corregir los fallos en caso de tenerlos. Igual que en las demás actividades Educaplay ofrece tutoriales para orientar y solucionar posibles dudas.
- Diálogo: esta actividad consiste en escuchar y leer un diálogo entre dos o más personajes. También permite anular el audio para que el usuario pueda asumir el rol de dicho personaje y leer su parte del diálogo. Hay dos modos de reproducción disponibles: reproducción continua y reproducción frase a frase donde el usuario dosifica la reproducción del diálogo y las pausas entre frases. Esta actividad no cuenta con tutorial pero si con numerosos ejemplos que pueden ayudar mucho a la hora de elaborar las actividades propias.
- Dictado: esta actividad es un dictado, y por tanto consiste en escribir exactamente el texto que nos redactan. Es importante detallar a la hora de dictar

los signos de puntuación tales como comas, puntos, signos de interrogación para que la corrección sea exacta y no haya problemas. En la página de Dictados de Educaplay tenéis todos los parámetros que configuran la corrección del dictado. También contamos con el tutorial y los ejemplos de usuarios de la plataforma.

- Ordenar letras: esta actividad consiste en ordenar las letras que se nos presentan desordenadas, para formar una palabra o frase. Existen varias formas de ordenar las letras: Escribiendo con el teclado la palabra completa, pulsando sobre las letras en el orden correcto o pulsando y arrastrando cada letra a su lugar de destino. El enunciado de la pregunta y la pista para llegar al resultado se muestran en la parte superior. También se puede facilitar una pista mediante un audio. Aunque esta actividad no cuenta con tutorial, siempre nos pueden ayudar con los ejemplos creados por otros usuarios.
- Ordenar palabras: esta actividad, muy similar a la anterior, consiste en ordenar las palabras que se nos presentan desordenadas, para formar una frase o párrafo. Existen varias formas de ordenar las palabras, una de ellas es escribiendo con el teclado la frase completa. Otra sería pulsando sobre las palabras en el orden correcto, que es la forma más rápida y cómoda. Y por último, pulsando y arrastrando cada palabra a su lugar de destino. Al igual que en la actividad anterior, el enunciado de la pregunta y la pista para llegar al resultado se muestran en la parte superior y se puede facilitar una pista mediante sonido. Este es el tutorial de esta actividad y los ejemplos de actividades creadas por los usuarios.
- Relacionar: esta actividad consiste en organizar una serie de palabras para clasificarlas y agruparlas correctamente según el criterio que señalemos. Es una actividad similar a la de unir con flechas o emparejar conceptos relacionados. Este es el tutorial de ayuda para elaborar esta actividad y el enlace a las actividades creadas en Educaplay.
- Sopa: esta actividad es una sopa de letras interactiva en la que debes encontrar las palabras que se indican y señalarlas pulsando y arrastrando con el ratón o PDI. Cuando definimos una sopa de letras en Educaplay introducimos el título y las palabras a buscar, así como las direcciones en las que pueden colocarse las palabras. También se puede configurar otros parámetros como el tiempo máximo y el tipo de pista que tendremos para resolver la actividad. Las pistas pueden configurarse de 3 formas: Sin pistas sobre las palabras que hay que buscar, mostrando el número de caracteres de cada palabra que buscamos y mostrando a la derecha las palabras que tenemos que encontrar en la sopa de letras. Al igual que en otras actividades la página ofrece el tutorial de esta

actividad y el enlace a las sopas de letras elaboradas por otros usuarios de Educaplay.

- Test: esta actividad consiste en un cuestionario con una serie de preguntas encadenadas secuencialmente. El número de preguntas es optativo y se pueden poner más preguntas para que salgan de forma aleatoria. Al elaborar las preguntas hay tres opciones para configurar la respuesta: repuesta escrita, elección de una respuesta de entre varias y varias respuestas de entre varias opciones. Otra característica interesante de los tests es que podemos establecer el porcentaje de aciertos mínimo para que el test se considere superado. El enunciado de la pregunta y la pista para llegar al resultado se muestran en la parte superior, pudiendo añadir un sonido para completar el enunciado. Estos son algunos ejemplos de la actividad Test.
- Colección: este tipo de actividad consiste en elaborar un paquete de ejercicios utilizando las actividades disponibles. Las diferentes actividades que componen la colección aparecen en la parte superior del ejercicio aunque cada vez que se completa una actividad se habilita un botón en la parte superior derecha de la actividad desde la que se puede saltar a la siguiente. Es muy útil para reunir actividades de repaso de cualquier tema.
- Froggy Jumps: los jugadores deben de ayudar a Froggy Jumps (una rana) a llegar a salvo a la orilla escogiendo las casillas correctas a las preguntas realizadas.

3. DEONTOLOGÍA DE LA COMUNICACIÓN AUDIOVISUAL

Comenzaremos haciendo referencia a la definición del término deontología y sus ámbitos de aplicación:

> "La deontología o teoría deontológica se puede considerar como una teoría ética que se ocupa de regular los deberes, traduciéndolos en preceptos, normas morales y reglas de conducta, dejando fuera de su ámbito específico de interés otros aspectos de la moral. El término deontología fue acuñado por primera vez por Jeremy Bentham, que la define como la rama del arte y de la ciencia cuyo objeto consiste en hacer en cada ocasión lo que es recto y apropiado. Cuando esta teoría se aplica al estricto campo profesional hablamos de deontología profesional y es ella, en consecuencia, la que determina los deberes que son mínimamente exigibles a los profesionales en el desempeño de su actividad". (Lagasca, 2009, p. 3)

Según la guía docente de la asignatura "Deontología de la Comunicación Audiovisual" de la Universidad de Málaga (optativa perteneciente al grado de Comunicación audiovisual) la asignatura debe situarse en el contexto de las decisiones intelectuales y éticas que los profesionales del audiovisual deberán tomar a diario en el ejercicio de su trabajo. A su vez, tales decisiones tienen que ver con la creatividad profesional, pero también atañen a otros ámbitos profesionales como la creación, selección, producción, edición y difusión de contenidos de realidad, ficción o comunicación comercial, que hoy más que nunca forman parte de una poderosa

industria como es la industria cultural y del entretenimiento (que impregnan el imaginario colectivo y lo moldean hacia unos determinados intereses, casi siempre comerciales o ideológicos). No debemos olvidar que estas industrias son hoy más un negocio en manos de grandes empresas multinacionales que servicios públicos de interés general, como han podido ser en otros contextos históricos. Además, esta asignatura se encuadra dentro del debate entre libertad y responsabilidad, vinculado al ejercicio profesional y al deber ético del mismo, aunque también concierne a la dimensión moral, psicológica y social de todo individuo y a su postura frente a los demás. Esta asignatura puede tener amplia relación con otras, como Derecho de la información y todas aquellas asignaturas que hablan de los derechos y deberes no solo de los profesionales de la información, sino del público en general.

La programación temática de la asignatura es la siguiente:

1. Ética y deontología. Fundamentos teóricos.
2. La sociedad mediática y la responsabilidad social y ética de las empresas de comunicación.
3. Creación de la opinión pública. Libertad de expresión y derecho de la información.
4. La ética televisiva, la retórica y los derechos de los espectadores.
5. Fotografía, imagen y deontología en la comunicación audiovisual.
6. Ética y valores en el cine.
7. Nuevas fronteras de la comunicación y ética en Internet.
8. La importancia de los códigos deontológicos y la autorregulación profesional.

4. METODOLOGÍA

La metodología empleada es mixta, ya que utilizaremos la táctica de la descripción (cualitativa) y la táctica de los cuestionarios (cuantitativa). En la asignatura "Deontología de la comunicación audiovisual" se le propuso a 25 estudiantes realizar una actividad del temario (a libre elección del alumnado) con la plataforma Educaplay. De manera previa (después de haber conocido y jugado con la plataforma) los estudiantes debían de realizar un cuestionario, insertado en el campus virtual de la asignatura. Según Monje "Los estudios que obtienen datos mediante entrevistas a personas se denominan encuestas. Si los entrevistados constituyen una muestra representativa de la población, estos estudios se denominan encuestas por muestreo. El método de encuesta resulta *adecuado para* estudiar cualquier hecho o característica que las personas esten dispuestasa informar" (2011, p.134).

El tipo de cuestionario que debían de contestar los alumnos era autodiligenciado. Según Monje "un cuestionario autodiligenciado es un formato resuelto en forma escrita por los propios sujetos de la investigación. Tiene la ventaja de que reduce los sesgos ocasionados

por la presencia del investigador, es un formato simple que facilita el análisis y reduce los costos de aplicación" (2011, p. 136).

El tipo de encuesta fue descriptiva, con preguntas cerradas dicotómicas (si/no) y de elección múltiple. Las preguntas fueron las siguientes:

1. ¿Conocías Educaplay? Sí/No

2. ¿Prefieres las clases tradicionales o con actividades interactivas?

Tradicionales-interactivas

3. ¿En qué otro tipo de actividades interactivas has participado en clase?

Kahoot. Socrative. Otro

4. ¿Piensas que las actividades interactivas facilitan el aprendizaje de la asignatura? Sí/No

5. ¿Qué tema de la asignatura vas a utilizar para crear una actividad con educaplay?

¿Por qué y para qué son necesarios los códigos deontológicos?

Deontología profesional: los códigos deontológicos

Código deontológico de la Fappe

La clausula de conciencia

Declaración universal de derechos humanos

Declaración de derechos civiles

Declaración de derechos económicos

Salud mental y medios de comunicación

Ética, derecho y medios de comunicación

6. ¿Qué tipo de actividad vas a crear con educaplay?

Mapa. Las adivinanzas. Completar. Los crucigramas. Diálogo. Dictado. Ordenar letras. Ordenar palabras. Relacionar. Sopa. Test. Colección. Froggy jumps

7. ¿Te gustaría que se empleara educaplay en otras asignaturas? Sí/ No

5. RESULTADOS

Respecto al conocimiento de Educaplay, la mayoría de los encuestados (88%) no conocían la plataforma; en cuanto a la preferencia sobre las clases tradicionales o interactivas, una amplia mayoría (92%) respondió que las preferían interactivas.

Imagen 1: preguntas 1 y 2

1 **1. ¿Conocías Educaplay?**

Respuesta	Media	Total
Sí	12%	3
No	88%	22
Total de respuestas a la pregunta	100%	25/25

2 **¿Prefieres las clases tradicionales o con actividades interactivas?**

Respuesta	Media	Total
Tradicionales	8%	2
Interactivas	92%	22
Total de respuestas a la pregunta	96%	24/25

Fuente: elaboración propia

A la pregunta sobre qué otro tipo de actividades interactivas habían realizado en las aulas universitarias, los encuestados respondieron que habían trabajado con Kahoot. En referencia a si las actividades interactivas les facilitan el aprendizaje de las asignaturas, una amplia mayoría (96%) respondió afirmativamente).

Imagen 2: preguntas 3 y 4

3 **¿ En qué otro tipo de actividades interactivas has participado en clase?**

Respuesta	Media
Kahoot	100%
Total de respuestas a la pregunta	88%

4 **¿Piensas que las actividades interactivas facilitan el aprendizaje de la asignatura?**

Respuesta	Media
Sí	96%
No	4%
Total de respuestas a la pregunta	96%

Fuente: elaboración propia

Sobre la elección del tema de la asignatura para realizar una actividad con Educaplay, la mayoría (un 52%) eligió "salud mental y medios de comunicación". En segundo lugar, el tema más elegido fue el "código deontológico de la Fappe". En tercer lugar, con un 8%, "Por qué y para qué son necesarios los códigos deontológicos" y "la declaración de los derechos civiles".

Imagen 3: pregunta 5

5 **¿Qué tema de la asignatura vas a utilizar para crear una actividad con educaplay?**

Respuesta	Media
¿Por qué y para qué son necesarios los códigos deontológicos?	8%
Código deontológico de la Fappe	16%
La clausula de conciencia	4%
Declaración universal de derechos humanos	12%
Declaración de derechos civiles	8%
Salud mental y medios de comunicación	52%
Total de respuestas a la pregunta	100%

Fuente: elaboración propia

En relación al tipo de actividad creada con Educaplay, la más escogida con un 44% fue "Froggy Jumps", seguida en segundo lugar por "Diálogo" y "Relacionar" con un 16% y en tercer lugar con un un 8% "Test".

Imagen 4: pregunta 6

6 **¿Qué tipo de actividad vas a crear con educaplay?**

Respuesta	Media
Las adivinanzas	4%
Completar	4%
Los crucigramas	4%
Diálogo	16%
Ordenar letras	4%
Relacionar	16%
Test	8%
Froggy jumps	44%
Total de respuestas a la pregunta	100%

Fuente: elaboración propia

En la última pregunta, en relación a si a los alumnos encuestados les gustaría emplear Educaplay en otras asignaturas, la mayoría (96%) respondió que sí.

Imagen 5: pregunta 7

7 **¿Te gustaría que se empleara educaplay en otras asignaturas?**

Respuesta	Media
Sí	96%
No	4%
Total de respuestas a la pregunta	96%

Fuente: elaboración propia

6. CONCLUSIONES

En muchas ocasiones, se ha criticado el que tengamos "métodos docentes del siglo XIX en aulas del siglo XXI". El gusto por el juego es innato al ser humano, y su aplicación mediante nuevas tecnologías, gracias al conocido "edutaintment", ha sido más reciente, sobretodo, en las aulas universitarias. La web 2.0 ha agilizado y favorecido la introducción de nuevas prácticas docentes en el aula que hacen participativas e interactivas las clases, independientemente del ámbito al que se refieran. En la presente investigación, en la cual

hemos aplicado el "edutaintment" (mediante la plataforma "Educaplay") en la asignatura "Deontología de la Comunicación Audiovisual", la acogida ha sido bastante buena por la gran mayoría de los 25 alumnos encuestados, los cuáles, en su mayoría, no conocían la plataforma. Los mismos han manifestado que prefieren las clases interactivas a las tradicionales, consideran que "Educaplay" facilita su aprendizaje y les gustaría que se empleara en otras asignaturas del grado.

7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Educaplay (2022) Adr Formación. Disponible en: https://es.educaplay.com/

Gaydos, M., & Jan, M. (May-June de 2016). What Is Game-Based Learning? Past, Present, and Future. *Educational Technology, 56*(3), 6-11.

Huesca, G., & Noguez, J. (2019, March). Ambientes Edutainment: Manteniendo el balance entre educación y entretenimiento. In *XI Congreso Nacional de Investigación Educativa. Entornos Virtuales de Aprendizaje. México. Consejo Mexicano de Investigación Educativa. Recuperado el* (Vol. 19).

Lagasca, C. (2009). Deontología profesional: los códigos deontológicos. *Unión Profesional*, *40*, 12-17.

López Raventós, C. (2016). El videojuego como herramienta educativa. Posibilidades y problemáticas acerca de los serious games. *Apertura (Guadalajara, Jal.)*, *8*(1), 0-0.

Monje, C. (2011). Metodología de la investigación cuantitativa y cualitativa. *Guía didáctica*, *217*.

Palacios, C. N. (2020). Educaplay. Haz del aprendizaje un juego atractivo. *Aula de innovación educativa*, (299), 61-62.

NOÇÕES PRÁTICAS DE EDUCAÇÃO ABERTA: UM MASSIVE OPEN ONLINE COURSE PARA PROMOVER A CIÊNCIA ABERTA

Suely Ferreira da Silva[1], Maria do Carmo Duarte Freitas[2], Rafaela Wille de Aguiar[3] y María del Carmen Rodríguez-Martínez[4]

Professora[1], Professora Titular[2], Mestre[3] Programa de Pós-graduação em Gestão da Informação da Universidade Federal do Paraná, [4]Professora de la Facultad de Ciencias de la Salud, Universidad de Málaga (España).

1. INTRODUÇÃO

No Brasil, o VI Plano Nacional de Pós-Graduação (2011-2020) registra que fazer com que o conhecimento gerado chegue à população é um dos desafios a serem enfrentados pelo Sistema Nacional de Pós-Graduação (CAPES, 2010). Porém, além de promover ações para isso ocorrer também é importante utilizar-se de e difundir-se ações que já existem com este foco, contudo, para isso necessita-se saber o que e como isso já é realizado (Aguiar, 2020).

Investigação realizada por Aguiar (2020) constatou a fragilidade na transmissão dos conhecimentos produzidos nos programas de pós-graduação para o mercado de trabalho e sociedade em geral. Não foi possível identificar meios de transmissão que, segundo os respondentes, teriam alto grau de utilização. Percebe-se, ao considerarmos a existência de meios de transmissão com alto grau de utilização, um foco maior nos públicos acadêmico-científicos (membros do Programa de Pós-graduação, outros estudantes e professores). E destacam-se os meios Revistas Científicas e Projetos de Pesquisa, identificados como com alto grau de utilização para esses três públicos.

Esta investigação acredita que outra forma para disseminar a ciência é por meio da educação. Para reforçar a proposta evoca-se o pensamento de Freire (1996, p.59) ao afirmarque "o respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros". A maneira como o termo tem sido relacionado à dignidade humana, coloca em evidência a necessidade da elaboração de programas educacionais criteriosos voltados especificamente ao desenvolvimento autônomo do sujeito que aprende. O processo de formação do sujeito que aprende de forma autônoma demanda não somente que este esteja no centro do processo de aprendizagem, como também se atenda às especificidades dos indivíduos, qualquer que seja o segmento populacional a que pertençam.

A ideia de autoaprendizagem apregoada pela Educação a Distância (EaD) [...] "é, no entanto, crucial para a educação a distância: muito mais do que no ensino convencional, onde a intersubjetividade pessoal entre professores e alunos e entre os estudantes promove

permanentemente a motivação, na EAD o sucesso do aluno (isto é, a eficácia do sistema) depende em grande parte da motivação do estudante e de suas condições de estudo" (Keegan apud Belloni, 2003, p. 30). Portanto, é condição *sinequa non* para o alcance positivo dos projetos em EaD, a condução da caminhada individual, onde o aprendiz possa ser movido pela sua vontade e submetido à própria inteligência. O maior desafio destes projetos educativos é tornar este espaço colaborativo de aprendizagem e produção de conhecimentos, um espaço estimulador, porém que exige dos participantes, clareza das competências, tanto comunicativas como cognitivas, desejáveis para alimentar uma comunidade de colaboração educacional.

Nesta proposta, destaca-se que a Educação Aberta (EA) é entendida por meio dos seus preceitos sobre uma educação efetiva e colaborativa, mantendo qualidade e promovendo a chance e igualdade de ensino e aprendizado. Desta forma, a educação é percebida como um direito universal e inalienável (Cape Town Open EducationDeclaration, 2007; Butcher, 2015; Furtado &Amiel, 2019).

A Educação Aberta, ainda que não apresente uma definição única, é marcada pelas ideias de igualdade, efetividade, qualidade e colaboração (Cape Town Open EducationDeclaration, 2007; Furtado &Amiel, 2019). De uma forma geral, é compreendida como um movimento que associa a crença de que a educação é um direito universal com práticas e estratégias voltadas à redução de barreiras ao aprendizado (*Cape Town Open EducationDeclaration*, 2007; Butcher, 2015; Furtado &Amiel, 2019). Portanto, alinhado ao ODS 4 - Educação de Qualidade para todos, previsto na Agenda 2030.

Entre os formatos alternativos de ensino e aprendizado cita-se como opção *Massive Open Online Course*s (MOOCs), que utilizam as tecnologias e o processo colaborativo (seja na construção ou no decorrer dos cursos) e aos quais podem ser aplicadas as premissas da EA. Siemens (2013) afirma que os MOOCs oferecem também um meio-termo para o ensino e aprendizagem entre o ambiente de sala de aula, geralmente mais organizado e estruturado, e, a rede aberta de informações fragmentadas, reconhecidamente caótica.

A vasta literatura da área educacional aponta os MOOCs como uma estratégia importante para aumentar o acesso e melhorar a qualidade da educação, visto que proporciona redução dos custos operacionais para o processo de aprendizagem e redução de desigualdades educacionais, em diferentes países, sobretudo os em desenvolvimento. No entanto, apesar do seu potencial para melhorar e oferecer livre acesso a recursos educacionais de qualidade, esses recursos estão subutilizados, pois enfrentam barreiras relacionadas ao idioma, contextualização, infraestrutura tecnológica e principalmente por inabilidades necessárias dos usuários (Cobo, 2013).

É com o advento da Educação Aberta que surge a introdução do conceito de Prática de Educação Aberta - PEA - e Recursos Educacional Aberto - REA - (produto informacional), como materiais de ensino, aprendizagem e pesquisa, que permitem o reuso, revisão, recombinação, redistribuição e retenção por terceiros (Gonsales,Sebriam&Markun, 2017).

O desenvolvimento dos MOOCs, importante recurso para ampliação do Movimento da Educação Aberta, imprimiu uma forma nova de aprendizagem baseada em rede e colaboração, essencial ao aprendizado acadêmico. Dessa forma, ele aproxima-se às necessidades dos diferentes contingentes de alunos na era digital. Estes cursos são procurados por indivíduos que buscam por ampliação e/ou renovação do conhecimento, bem como, obter novas e adequadas aplicações do conhecimento anterior em contextos novos ou específicos. O mundo carece de professores que tenham e conheçam estes conceitos (PEA, REA e MOOC) e tenham interesse em compartilhar seus saberes, nas diferentes áreas de conhecimento, em especial, na área da saúde.

Estas constatações conduzem-nos a indagar: que estratégia utilizar para promover rapidamente a transmissão do conhecimento produzido nas universidades? Nesta pesquisa considera-se a importância de disseminar os conceitos de MOOCs como estratégia para difundir os movimentos da Educação e Ciência Aberta. Para tanto, o curso modelado, associado a autoaprendizagem como um REA, considera que, dentro de um âmbito de acesso aos meios digitais, é imprescindível que sua produção seja feita de modo com que todos que estejam participando tenham, absorvam e aprendam o conhecimento disponível. Daí a discussão sobre a necessidade de promover práticas de criação/colaboração, participação e compartilhamento de recursos educacionais e é neste contexto que o MOOC "Noções Práticas de Educação Aberta" (NPEA) foi pensado e desenvolvido.

2. MATERIAIS E MÉTODOS

Pesquisa experimental realizada a partir de critérios estabelecidos para avaliação do conteúdo apresentado na Disciplina de Educação Aberta, do Programa de Pós-Graduação em Gestão da Informação da UFPR no final de 2021. Neste caso, adotou-se o experimento como exemplo de pesquisa científica, pois, consiste em determinar um objeto de estudo, selecionar variáveis que poderiam influenciar, definir as formas de controle e de observação dos efeitos que a variável produz no objeto (Gil, 2008).

O projeto de desenvolvimento do curso seguiu os passos previstos no Ciclo de Informação de MOOC proposto por Salerno (2019) a partir da estrutura genérica para MOOCs (Aguiar et al., 2016, p. 137) (Figura 1).

Figura 1 - Representação Gráfica do CINFORM

Fonte: Salerno, p. 61, 2019

A proposta do CINFORM considera que os objetivos de aprendizagem se relacionam com competências. Estas consistem nas etapas do ciclo de vida da informação. Na etapa 1 verificou-se uma necessidade de oferecer aos estudantes uma forma mais adaptada de aprendizado relacionado à educação aberta e de expandir o repertório de cursos online abertos oferecidos pela Universidade Federal do Paraná.

A etapa 2 abordou a obtenção das informações necessárias para o desenvolvimento do curso, qual o objetivo? Quais as competências relacionadas? Quais as referências e materiais utilizados? Esse último ponto, por exemplo, caracterizou-se pela recuperação de pesquisas já realizadas sobre a construção de REAs, MOOCs e outros temas pertinentes dentro dos Programas de Pós-Graduação e Grupos de Pesquisa relacionados às responsáveis pelo curso. Dessa forma, aproveitou-se o conhecimento já produzido, adaptando-o para o MOOC, aliando-o à busca de referências mais atualizadas.

O conteúdo e informação recuperado foi avaliado em sua pertinência e o contexto do curso (como a carga horária de 20 horas e ser de nível básico), descartou-se conforme necessário o que não foi considerado relevante ou aplicável. Também começou o tratamento de parte das informações para a realização da etapa 3, referente a criação de produtos de informação, como textos introdutórios e apresentações em slides.

A etapa 4 refere-se ao armazenamento dos conteúdos dentro do Moodle ou o uso de hiperlinks para veiculação de conteúdo. A 5ª etapa relaciona-se a aprovação do curso pelo órgão institucional responsável, sua disponibilização oficial no ambiente da UFPR Aberta e a divulgação do curso. Sendo a última etapa referente ao uso pelos cursistas.

Aliada a isso, também se utilizou a metodologia adotada pela IES. Ela divide-se na pré-produção em partes como o planejamento e o roteiro, a definição de padrões a serem seguidos, além da já mencionada avaliação do órgão institucional responsável, resultando em melhorias e correções conforme o necessário, para só então o curso ser reconhecido oficialmente. Para tanto, um formulário registra o nível do curso, carga horária, público alvo,

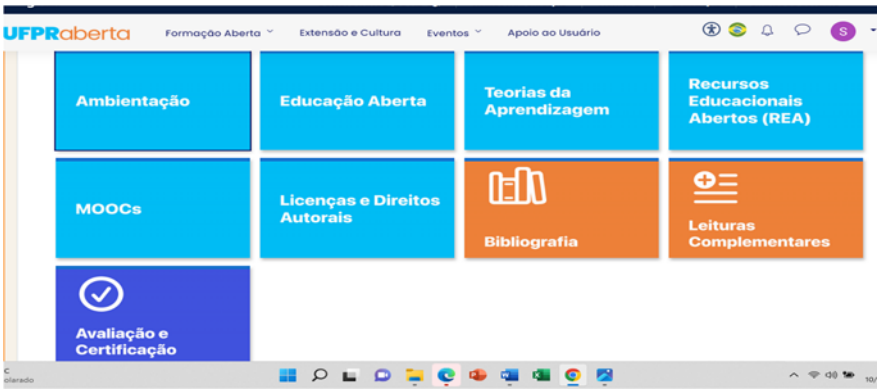
competências esperadas, os objetivos, metodologia, divisão do conteúdo, o material utilizado, as atividades e avaliações desenvolvidas e os critérios de certificação.

3. NOÇÕES DE PRÁTICASDE EDUCAÇÃO ABERTA

O curso "Noções de Práticas de Educação Aberta" (NPEA) está disponível na plataforma UFPR Aberta desde abril de 2022, de nível básico, com carga horária de vinte (20) horas. Tem por missão conectar interessados na discussão da temática ligada a EA, REAs, passando por algumas das teorias da aprendizagem, conceitos introdutórios sobre os MOOCs e questões relativas ao direito autoral. O projeto do curso NPEA tenciona atrair a atenção de professores e demais interessados para a temática presente no ODS 4 (Educação de qualidade) da Agenda 2030 e incentivá-los, a partir do conteúdo apresentado, a projetar outros cursos que venham somar nesse compartilhamento de conhecimentos.

Na Figura 2, o curso apresenta como foi idealizado em módulos que juntos somam 20h de conteúdo. A idealização do curso é modelada por competência e o participante ao final terá conhecimentos sobre os conceitos de educação aberta, associando-os aos REAs, e despertará o interesse pela inserção da temática, objeto do curso, no exercício profissional / acadêmico ou mesmo como cidadão, com atitude questionadora para os modelos educativos utilizados e vigentes, do ponto de vista da inclusão e buscar engajamento no Movimento da Educação Aberta, na produção e disponibilização de Recursos Educacionais Abertos.

Figura 2. - NPEA: Aparência dos Módulos do Curso



Fonte: Plataforma UFPR Aberta, 2022

O primeiro módulo de conteúdo introduz o cursista ao tema Educação Aberta - apresenta o histórico, conceitos e princípios relacionados ao Movimento EA. O módulo foi pensado para destacar alguns pontos principais como:

- A aprendizagemcontínua;
- A flexibilização do aprendizado (o que, como, quando e onde ele ocorrerá);

- foco do aprendizado nos estudantes, promovendo independência, autonomia e raciocínio crítico;
- reconhecimento do aprendizado e das competências prévias dos estudantes, ainda que desenvolvidos informalmente, como válidos na consideração de pré-requisitos que podem existir para que eles possam usufruir das oportunidades de aprendizado;
- A validação e reconhecimento desse aprendizado como válido pelo sistema educacional;
- A chance justa de conclusão e certificação da educação fornecida (Butcher, 2015).

O segundo módulo revisita algumas das Teorias da Aprendizagem (TAs) propondo uma reflexão delas com o design instrucional e as tecnologias. As TAs são tidas como base (consciente ou inconsciente) para os temas apresentados, quais sejam, o Design Instrucional (DI) e a relação com as tecnologias. Isso não significa que eles são os únicos temas relacionados, porém, visando delimitar o conteúdo, somente os dois foram abordados em conjunto com as TAs. É pertinente recuperar a ideia de que as teorias de aprendizagem "[...] visam explicar o processo de aprendizagem dos seres humanos [...]" (Braglia, 2014, p. 49). E o DI "[...] pode ser definido como o conjunto de atividades envolvidas na formulação de uma ação educativa [...]. [E] se divide em cinco fases: análise, desenho, desenvolvimento, implementação e avaliação" (Barreiro, 2016, p. 64, grifo nosso).

Na sequência, o terceiro módulo apresenta os Recursos Educacionais Abertos, seus princípios, características e dá dicas de onde encontrá-los. Os REAs são um conceito diretamente relacionado à Educação Aberta, por serem um recurso utilizado por ela e uma forma de inserir e promover a discussão sobre o contexto macro, abordado pela Educação Aberta (Butcher, 2015). No guia publicado pela UNESCO,

> em sua forma mais simples, o conceito de Recursos Educacionais Abertos (REAs) descreve **qualquer recurso educacional** (incluindo mapas curriculares, materiais de curso, livros didáticos, streaming de vídeos, aplicações multimídia, podcasts e qualquer outro material **projetado para ser utilizado no ensino e aprendizado**) que estão **disponíveis de maneira aberta** para uso de educadores e estudantes, sem o acompanhamento da necessidade de pagamento de royalties ou taxas de licenciamento (Butcher, 2015, p. 5, tradução nossa, grifo nosso).

Cabe ressaltar que o módulo chama a atenção para as licenças de uso do material desenvolvido para a ação educativa e a discussão dos 5Rs, exponenciando o R de revisar.

O próximo módulo trata dos MOOCs em si. São cursos que têm como características serem abertos, massivos, gratuitos e online e apareceram como "as mais revolucionárias entre as inovações tecnológicas usadas na educação superior" (Bates, 2017, p. 198). O desenvolvimento dos MOOCs, importante recurso para ampliação do Movimento da Educação Aberta, imprimiu uma nova forma de aprendizagem baseada em rede e

colaboração, essencial ao aprendizado acadêmico, e, portanto, mais próximo das necessidades dos diferentes contingentes de alunos na era digital.

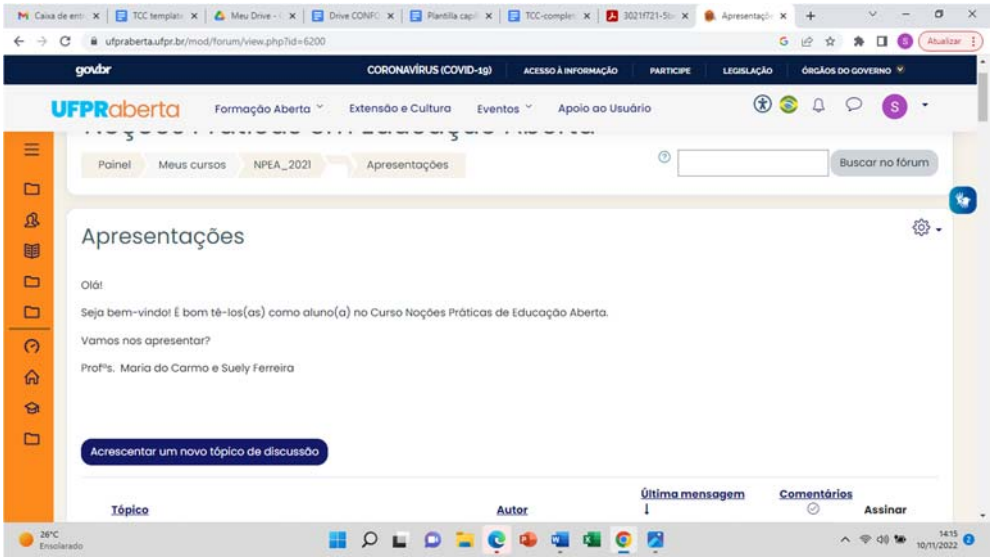
Estes cursos são procurados por indivíduos que buscam por ampliação e/ou renovação do conhecimento, bem como, obter novas e adequadas aplicações do conhecimento anterior em contextos novos ou específicos. A estrutura do módulo e do curso segue os preceitos da Educação Aberta e promove os princípios da educação inclusiva.

Fechando o conteúdo, o último módulo - Direitos Autorais e Licenças - argumenta a necessidade de promover práticas de criação/colaboração, participação e compartilhamento de recursos educacionais e, no que lhe concerne, revisão dos conceitos ligados ao *Copyright* e Licenças *CreativeCommons.*Esclarece que por muito tempo o tema Propriedade Intelectual foi o pilar da indústria cultural nos mais diferentes continentes, dividida em duas áreas específicas: propriedade industrial e direitos do autor. Tal tema integra o campo Direito, arrazoando que a Propriedade Intelectual tem por objetivo proteger a produção intelectual humana e garantir, por um período determinado, a exploração comercial da sua criação.

Com o advento da Educação Aberta e introdução do conceito de Recursos Educacionais Abertos - REA como materiais de ensino, aprendizagem e pesquisa, que estão sob domínio público ou licenciados de maneira aberta, ou seja, permitindo uso ou adaptação por terceiros, inicia-se a discussão sobre a necessidade de promover práticas de recursos educacionais abertos impulsionando, por sua vez, revisão dos conceitos ligados ao *Copyright* e Licenças *CreativeCommons.*

Além dos módulos de conteúdo já identificados, o curso disponibilizou espaços como “Ambientação”, “Avaliação e Certificação, “Bibliografia” e “Leituras complementares" (com as listas formatadas de referências obrigatórias e complementares). O espaço Ambientação, oferece uma visão concentrada das informações básicas sobre o curso: carga horária, critérios para certificação, conteúdo e competências requeridas por parte do estudante, ou seja, ao final do curso, deverá conhecer os conceitos sobre Educação Aberta, associando-os aos REAs, à Pedagogia Aberta e ao desenvolvimento das novas tecnologias aplicadas à Educação. Ao final, o cursista recebe uma mensagem de boas-vindas e é convidado a proceder uma apresentação, onde se espera que o mesmo informe seu nome, área de atuação, cidade/estado/país e a motivação para a jornada de atividades planejadas para o curso. (Figura 2).

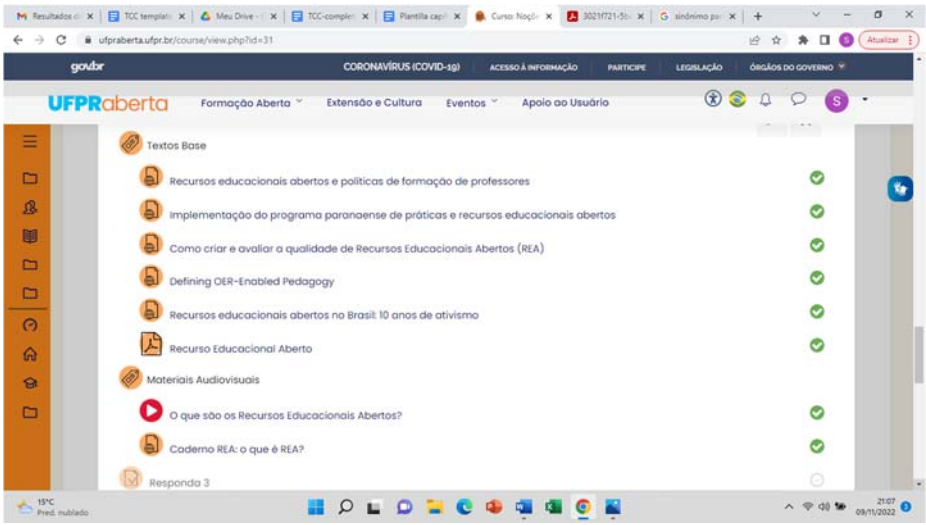
Figura 2. - NPEA: Ambientação - espaço para “apresentação”



Fonte: Plataforma UFPR Aberta, 2022

Os módulos são marcados pelo uso de apresentações em formato slides, textos básicos introdutórios, manuais, vídeos, artigos científicos e capítulos de livros que compõem o referencial teórico. Também utiliza de diferentes formatos de questão, como verdadeiro ou falso, questões de múltipla escolha, somatório e associação (Figura 3).

Figura 3.- NPEA - Literatura básica e material complementar



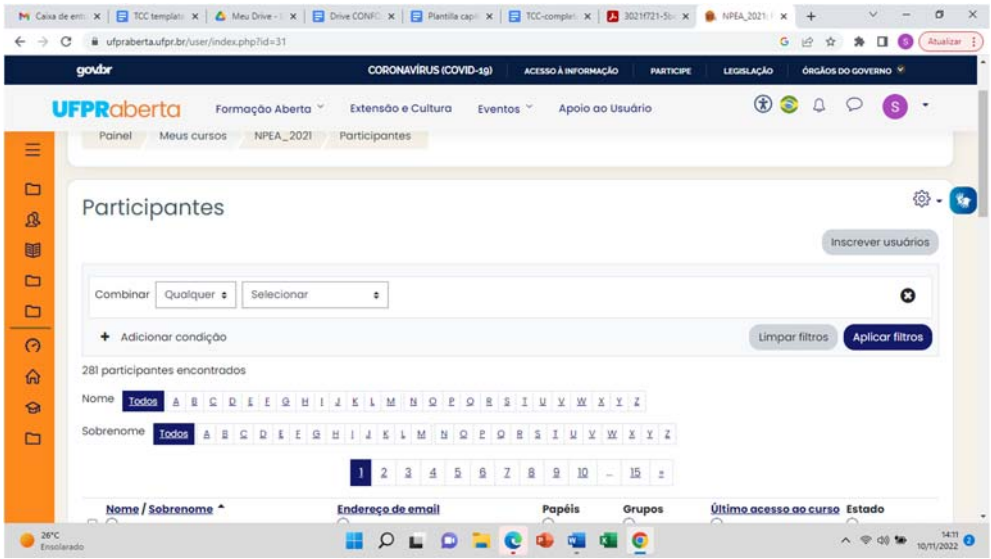
Fonte: Plataforma UFPR Aberta, 2022

Todos os módulos portam no mínimo uma questão de treino. E caso cumpra todas as atividades ao longo do processo e atinja a nota mínima de 70 na avaliação final, o cursista pode ser certificado pela Instituição. As duas primeiras semanas de curso registraram 46 participantes, oito deles com certificação e uma sugestão de tema, recebido pelo Fórum "Apresentação": discutir métodos de avaliação de alunos - aprendizado individual e coletivo".

4. DISCUSSÕES DOS RESULTADOS

A análise realizada em novembro de 2022, demonstra que o Curso NPEA registra 281 inscritos, todavia chama a atenção o número de certificados emitidos pela Instituição, apenas 45, ou seja, conforme citado, por Bates (2017, p.232) menos da metade dos inscritos participaram ativamente das atividades preparadas e disponibilizadas no curso. Esta ocorrência nos faz refletir sobre os MOOCs como instrumentos de aprendizagem tidos como para todos. Segundo o autor, esses cursos tendem a atrair aquelas pessoas que já têm um nível de educação adequado e relacionado ao conteúdo oferecido, em vez de ser um instrumento que visa ampliar o acesso preconizado pela EA. Portanto, os interessados pelo Curso são em maior número professores, seguidos por alunos de graduação e pós-graduação - mestrado e doutorado, profissionais da área da saúde como profissionais da enfermagem, da biologia, biomedicina, entre outros.

Figura 4 - NPEA: Inscritos em novembro 2022.



Fonte: Plataforma UFPR Aberta, 2022.

Como expressado na literatura, os MOOCs se apresentam como importante recurso utilizado para a formação e atualização de professores e também como estratégia valiosa para

o processo na área da saúde. Spring (2016, p. 84) estudando o "admirável mundo novo" dos MOOCs e o papel do bibliotecário na saúde,discursa sobre o seu potencial no guarnecimento de educação em saúde nos países em desenvolvimento. Segundo a autora, tais cursos podem tratar de "temas que vão desde a adesão de medicamentos, à influência da genética para o desenvolvimento de câncer e à disponibilização de guias para iniciantes sobre saúde cardiovascular". A importância dos MOOCs com foco na saúde vai desde a educação continuada dos **profissionais de saúd**e como também **na educação em saúde** com os pacientes, nos quais esses poderiam se beneficiar em comunidades de apoio e em ter acesso a conhecimentos atualizados (Hoy, 2014)(Grifo nosso).

O NPEA alcançou interessados em vários estados brasileiros, entre eles Santa Catarina, Rio de Janeiro, Piauí, Minas Gerais, Espírito Santo, Ceará e em maior número, o Paraná.

Para cada um dos módulos foi proposta uma avaliação. Somente nos módulos 2 e 4 o índice de 100% de aproveitamento foi alcançado. A média geral do curso no quesito "avaliações finais" foi de 78,15.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A oferta de MOOCs, em diferentes plataformas, está experimentada em um ciclo de expansão, exaltação e decepção, segundo Sanchez-Gordon e Lujan-Mora (2016). Tal afirmação está relacionada às muitas das expectativas iniciais sobre a aceitação e uso de MOOCs que ainda não foram atendidas (Sanchez-Gordon & Lujan-Mora, 2016). Os resultados de estudos realizados por Hansen e Reich (2015), por exemplo, destacam que, ao contrário do que se espera, os MOOCs, têm favorecido mais a classes socioeconômicas privilegiadas, mesmo porque, apesar de oferecerem benefícios sociais significativos, não são os alunos mais necessitados que estão sendo os beneficiados. Neste viés de análise, o quadro desenhado até então não diminui as oportunidades e benefícios que podem ser proporcionados pelos MOOCs ao ensino superior. No entanto, os autores frisam que esta situação precisa ser alterada, pois caso a fase de decepção não seja rompida,os MOOCsarriscam desaparecer (Sanchez-Gordon &Lujan-Mora, 2016).

Como resultados do MOOC analisado nesta pesquisa, espera-se avançar no campo teórico e prático da modelagem por gestão de competências de Cursos Abertos Massivos Online e, consequentemente, com a transferência do conhecimento científico e tecnológico Aberto, uma vez vislumbrada a finalidade desta tipologia de curso como a tendência mundial por novos modelos de ensino e aprendizagem e pela abertura das instituições de ensino e pesquisa. Impacta também do ponto de vista da disseminação do conhecimento, já que os procedimentos de documentação da prática docente contribuem para criação de recursos educacionais abertos e seu depósito em repositórios da mesma natureza, com seu devido registro em espaços de domínio público.

Além disso, com o aprofundamento no processo de busca e recuperação de conteúdo informacionais e recursos tecnológicos educacionais que possam ser utilizados em atividades

acadêmicas - detalhando uso, adequação, aplicação e compartilhamento com pares em diferentes tecnologias - acrescente-se que aumenta o entendimento com proposição de formas diferentes de ensino para serem utilizadas nas IES, bem como na busca de informações que contribuam para o entendimento do processo inovativo na Educação. Assim como de novas condições institucionais que exerçam influência sobre ele e contribuem para a evolução do conhecimento acadêmico na área.

Deste modo, salientamos a importância de professores e conteudistas dispostos a partilhar conhecimento que estejam aptos a realizarem aulas e cursos no modelo remoto da melhor maneira possível, buscando a efetividade na autoaprendizagem. Para tal é preciso que se tenha uma metodologia correta para o cumprimento das atividades para permitir a continuidade de todas as etapas e, assim, garantir que o resultado alcançado seja bem-sucedido.

6. REFERÊNCIAS

Aguiar, R. W. (2020). *A transmissão dos conhecimentos produzidos pelos programas de pós-graduação interdisciplinares*. [Dissertação de Mestrado, Universidade Federal do Paraná]. Acervo Digital da Universidade Federal do Paraná. https://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/68632.

Aguiar, R. W., Freitas, M. C. D., Ishida, C. Y., & Paixão, T. S. (2016). Estructura genérica de construcción de moocs. In M. Cebrián de la Serna, J. Serrano Angulo, & F. J. Ruiz Rey (Eds.), *Tecnologías para la evaluación del prácticum y las prácticas externas en contextos multidisciplinares* (pp. 134–139). GTEA, Universidad de Málaga.

Barreiro, R. (2016). Um Breve Panorama sobre o Design Instrucional. *Revista Científica em Educação à Distância. 6* (2), 61-75, Aug. DOI:10.18264/eadf.v6i2.375

Bates, T. (2017). *Educar na era digital [livro eletrônico] : design, ensino e aprendizagem*. 1. ed. -- São Paulo : Artesanato Educacional. -- (Coleção tecnologia educacional ; 8) 12.356 Kb ; PDF. Disponível em: <http://www.abed.org.br/arquivos/Educar_na_Era_Digital.pdf>

Belloni, Maria Luiza (2003). *Educação a distância*. (3 ed.) Campinas : Autores Associados. (Coleção educação contemporânea).

Braglia, I. de A. (2014). *Um modelo baseado em ontologia e extração de informação como suporte ao processo de design instrucional na geração de mídias do conhecimento*. 245p. Tese (Doutorado em Engenharia e Gestão do Conhecimento) - Centro Tecnológico, Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis.

Butcher, N. (2015). *A Basic Guide to Open Education Resources* (OER). UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000215804.

Cape Tow Open Education (2007). *Cape Tow Open Education Declaration*. https://www.capetowndeclaration.org/read/.

Cobo, C. (2013). Exploration of Open Educational Resources in Non-English Speaking Communities. *International Review of Research in Open and Distance Learning, 14*(2), 106–128. Retrieved from

Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES (2010). *Plano Nacional de Pós-Graduação* (PNPG) 2011 - 2020 (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, v. I). MEC/CAPES. https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/livros-pnpg-volume-i-mont-pdf.

Freire, Paulo (1996). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.

Furtado, D., & Amiel, T. (2019). *Guia de bolso da educação aberta. Iniciativa Educação Aberta*. https://educapes.capes.gov.br/handle/capes/564609.

Gil, A. C. (2008). *Métodos e Técnicas de Pesquisa Social* (6ª ed.). Atlas.

Gonsales, P., Sebriam, D., & Markun, P. (2017). *Como implementar uma política de Educação Aberta e Recursos Educacionais Aberto (REA): guia prático para gestores*. Cereja Editora. Disponível em: https://issuu.com/educadigital/docs/guia_rea_online__para_issuu_.

Hansen, J. D. & Reich, J. Democratizing education? Examining access and usage patterns in massive open online courses. *Science, 350* (6265), 1245-1248, dec.2015. DOI: 10.1126/science.aab3782

Hoy, Matthew B. (2014). MOOCs 101: an introduction to Massive Open Online Courses. *Medical reference services quarterly, 14 jan. 33*(1), 85–91. Disponível em: <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/02763869.2014.866490>. Acesso em: 1o ago. 2022.

Salerno, B. N. (2020). *Modelo de ciclo de vida da informação para planejamento de conteúdo baseado em competência em massive open online courses.* [Dissertação de Mestrado, Universidade Federal do Paraná]. https://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/66519.

Sanchez-Gordon, S., & Lujan-Mora, S. (2016). Barreras y estrategias de utilización de MOOCs en el contexto de la Educación Superior en Iberoamérica. *La Cultura de Los MOOCs*, (August), 141–160.

Siemens, G. (2013). Massive Open Online Courses: Innovation in Education? In R. Mcgreal, W. Kinuthia, & S. Marshall (Eds.) *Open Educational Resources: Innovation, Research and Practice* (pp. 5–15). Commonwealth Of Learning and Athabasca University, Vancouver. https://www.oerknowledgecloud.org/archive/pub_PS_OER-IRP_web.pdf#page=31.

Spring, Hannah (2016). Online learning: the brave new world of massive open online courses and the role of the health librarian. *Health information & libraries journal, mar. 33*(1), p. 84–88. Disponível em: <http://doi.wiley.com/10.1111/hir.12134>. Acesso em: 1o ago. 2022..

UFPR Aberta. (2022, 16 abril) *Noções Práticas de Educação Aberta*. https://ufpraberta.ufpr.br/course/view.php?id=31.